

- Page 2 : Des valeurs individuelles qui sous-tendent la privatisation de l'école
- Page 13 : Processus de fragmentation
- Page 21 : Des scolarités personnalisées ?
- Page 30 : Publique et privée, l'éducation à la croisée de plusieurs sphères
- Page 33 : Bibliographie

PRIVATISÉE, MARCHANDISÉE : L'ÉCOLE ARCHIPEL

La privatisation de l'éducation peut être définie comme « *le transfert de biens, de fonctions, de responsabilités ou d'opérations de gestion qui étaient précédemment aux mains d'acteurs publics, au premier rang desquels les pouvoirs publics et qui sont confiés à des acteurs privés* » (Chevallier & Pons, 2019) ●. Dès 2007, Ball et Youndell ont construit une typologie distinguant des formes de privatisations endogènes, internes au système éducatif – qui comprennent la montée en puissance des marchés scolaires, la propagation des principes de la nouvelle gestion publique (*New Public Management*) dans le contrôle et le pilotage des établissements, et la mise en œuvre de politiques de reddition de comptes (*accountability*) – des formes de privatisations exogènes, caractérisées par une entrée du secteur privé dans l'éducation, lorsque des entreprises prennent part à l'organisation et à la gestion de segments de l'enseignement public (Chevallier & Pons, 2019). De façon complémentaire, la notion de marchandisation est utilisée pour désigner la tendance à tirer un profit mercantile d'une activité non marchande, c'est à dire, pour le sujet qui nous préoccupe, au sein de l'enseignement public.



Par Anne-Françoise Gibert

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

Dans ce dossier, nous allons nous attacher à étudier ces deux phénomènes qui se renforcent mutuellement ●. À partir d'une première partie portant sur les questions de valeurs et les arguments qui sous-tendent la privatisation et les marchés scolaires et contribuent à leur généralisation, nous aborderons dans la deuxième partie des processus à l'œuvre dans ces privatisations, que ces soient les actions des parents et ou les multiples in-

- Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).
- Nous n'aborderons ni les aspects de contrôle, d'organisation et de management des services publics et des établissements, ni les financements et appels aux capitaux privés dans le fonctionnement des établissements, ni les enjeux de l'industrialisation de l'éducation

fluences dans la constitution des curriculums. Nous étudierons enfin diverses formes d'individualisation, en lien avec leur privatisation, au sein des scolarisations : au-delà d'une scission école privée/école publique et du développement des écoles hors contrat, celles-ci se diffusent au cœur de l'école via la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et à sa lisière, dans les interstices des cours particuliers ou du *coaching*. Ainsi, les fractures éducatives sont bien réelles, et posent de multiples questions quant aux positions respectives du public et du privé, des biens que le service public doit fournir ou des relations à ses usager·es.

DES VALEURS INDIVIDUELLES QUI SOUS-TENDENT LA PRIVATISATION DE L'ÉCOLE

La question de la privatisation de l'éducation est souvent réduite à des oppositions binaires : privé/public ; utilitariste/universel ; payant/gratuit ; religieux/laïc ; flexible/rigide ; intérêts privés/intérêt collectif ; privilèges/justice sociale, etc. Le glissement vers des oppositions de valeurs n'est pas loin... Les travaux de Nathalie Heinich sur la sociologie des valeurs montrent qu'au-delà des cinq valeurs classiques du beau, du bien, du bon, du juste et du vrai, il en existe désormais d'autres en usage dans les sociétés occidentales. Celles-ci relèvent de registres différents : l'efficace est technique, l'utile est fonctionnel, le coût relève de l'économique et le renommé du réputationnel. Heinich pointe l'existence de « valeurs cardinales » qui les amplifient : la nouveauté et la rareté en régime de singularité, la pérennité et l'universalité en régime de communauté - qui privilégie le partagé, le commun, le conventionnel (Heinich, 2018). Nous verrons au cours de ce dossier que les valeurs d'efficacité, d'utilité et de renommée, tout comme la rareté et la nouveauté, sont autant de facteurs qui interviennent dans « le choix

de l'école », pour reprendre le titre de l'ouvrage majeur sur la question de van Zanten ●. Et aussi que si l'efficacité et la performance sont bien présentes dans l'idéal du nouveau management, « ces injonctions sont accompagnées de valeurs "douces" (le développement personnel, l'estime de soi, etc.) qui sont en grande partie des outils au service de la gestion des ressources humaines » (Piroux, 2011), et influencent également les stratégies parentales de scolarisation.

L'ÉDUCATION, DROIT HUMAIN OU BIEN PRIVÉ ?

Un droit humain garanti par un service public ?

L'éducation est un droit humain inscrit dans la [Déclaration universelle des droits de l'homme](#), qui stipule que l'enseignement élémentaire et fondamental doit être gratuit et obligatoire. Le [préambule de la Constitution de 1946](#) stipule que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle, à la culture » ; ces obligations sont renforcées par le [Code de l'éducation](#) qui fixe les principes d'égalité des chances ● et de gratuité. Malgré ces obligations légales, la rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation des Nations unies a récemment rappelé aux États leur devoir de garantir un enseignement public gratuit et de qualité. Elle alerte sur le sous-financement chronique de l'enseignement public et souligne que le développement non réglementé des acteurs privés à vocation commerciale depuis une vingtaine d'années, particulièrement dans les « pays pauvres », a « transformé la structure des systèmes éducatifs » et « eu un effet néfaste sur l'enseignement public » (Barry Boly, 2019). Parallèlement à cela, un rapport de l'UNESCO souligne que « l'accroissement de la demande de services éducatifs, la compétition pour un statut social et les marchés internationaux de l'éducation ont créé des marchés pratiquement illimités. Les investisseurs privés et les banques

Voir sur les coulisses de cette enquête : Ravez, Claire « [Choisir son école](#) » : [les coulisses de l'enquête d'A. van Zanten accessibles sur beQuali](#) » Eduveille, janvier 2020.

Article L111-1 : L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Cette notion a émergé progressivement à partir des années 1930 aux États-Unis, quand le savoir-faire a été intégré comme un facteur de croissance, et les connaissances identifiées comme sources d'un surcroît de revenu (Laval et al., 2011).

Le taux de rendement privé moyen mondial d'une année de scolarité supplémentaire est d'environ 9 % par an. Les rendements sont les plus élevés pour l'enseignement primaire, les programmes d'études généraux, l'éducation des femmes et les pays ayant le plus faible revenu par habitant (Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

En Chine, des écoles spécialisées accueillent les meilleurs élèves (qui sont aussi ceux dont les parents ont le plus de capital économique et social) avec des programmes adaptés, dans un objectif de fabrication de l'excellence (Tang, 2017 cité par Zaffran, 2019). Le Conseil de l'Europe recommande en 1994 des mesures pour l'éducation des surdoués dans un objectif de croissance économique. Aux États-Unis, en Chine, à Taïwan, en Israël, la précocité intellectuelle n'est pas médicalisée : des dispositifs spécifiques sont prévus pour que l'État en tire parti et que l'élève en tire profit (Zaffran, 2019).

commerciales sont donc prêts à financer ces activités d'éducation promettant d'importants profits » (Rizvi, 2016).

Une contribution au capital humain qui en fait un bien privé

La question du retour sur investissement de l'éducation est posée depuis les années 1960, date à laquelle Becker conceptualise la théorie du capital humain ●. Ainsi, selon la Banque mondiale, les investissements dans l'éducation augmentent la productivité future ●, et permettent aux individus d'accéder à des postes intéressants et des salaires convenables. Le but de la scolarisation est alors de sélectionner les futures employé·es potentiel·es ayant une productivité ou des capacités d'apprentissage importantes ●. Il est donc possible pour certains d'affirmer que : « *La privatisation du financement est logique et justifiée lorsqu'il est démontré que l'essentiel des bénéfices d'une scolarisation constitue des bénéfices essentiellement privés* » (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Par ailleurs, l'« *épanouissement personnel, liberté de choix et responsabilités individuelles font figure de normes universelles, sur lesquelles se fonde la politique de massification de l'éducation* » en référence à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* « *Ce principe normatif exclut la possibilité de penser l'éducation comme un droit collectif qui ne sert pas les intérêts individuel* » (Solomon Tsehaye, 2015).

Parce que l'accroissement du niveau général d'éducation est bénéfique non seulement pour les revenus propres des individus mais de façon plus générale pour l'économie, l'emploi et la cohésion sociale, l'éducation est une préoccupation majeure des politiques publiques. Le service d'éducation montre donc les caractéristiques d'un service d'intérêt général, lié à l'accroissement des intérêts des individus. Cependant, la crise de l'État providence dans les années 1980, et la montée d'exigences consuméristes, ont remis en cause cette « *croyance dans l'intérêt général* » (Tiran & Cassaigne, 2017). L'organisa-

tion d'un service au niveau des États est critiquée pour son inefficacité, et le contrôle bureaucratique des systèmes éducatifs pour son manque d'autonomie (Duterq, 2011 ; Felouzis et al., 2013).

DES ARGUMENTS POUR LA CRÉATION DE MARCHÉS SCOLAIRE... ET DES RÉSULTATS DÉCEVANTS

Une concurrence considérée comme vertueuse

Selon ses promoteur·rices, la concurrence permet une émulation favorable à l'amélioration du service et à la qualité de l'offre éducative, rendant ainsi les systèmes éducatifs plus équitables et entraînant une plus grande diversité éducative. Cette idée a émergé dans les travaux des politistes et des économistes des années 1950 (Friedman, 1955 cité par OCDE, 2019), dans un idéal de rationalité utilitariste visant à réduire le coût de production lié au capital humain. C'est l'argument principal développé dans la publication de Chubb et Moe (1988, citée par Felouzis et al., 2013) qui fait référence, et dans le mouvement de la *school effectiveness*. Les organismes internationaux comme la Banque Mondiale ou l'OCDE ont repris ces analyses, dans un contexte de globalisation et de néolibéralisation des politiques publiques, donnant lieu à la mise en place d'un *new public management*. Les arguments de la Banque mondiale visant à soutenir le développement du secteur privé dans l'enseignement sont les suivants : une autonomie accrue des écoles dans le recrutement des enseignant·es et dans les programmes, un environnement compétitif, une information transparente à destination des parents et un dispositif assurant la reddition de comptes (*accountability*) (Akkari & Santiago, 2012). Selon des approches managériales, cet enseignement est à même de répondre à la production de compétences et savoirs utiles (Maroy, 2011 cité par Duterq, 2011).



Une progression multiforme : privatisation ou marchandisation ?

La privatisation et la marchandisation des systèmes éducatifs progressent partout dans le monde ●. La première s'inscrit dans un continuum qui part d'une reconnaissance officielle de l'enseignement privé, passe par une régulation de ce secteur, pour ensuite déboucher sur la possibilité de libre choix par les familles de l'établissement scolaire fréquenté par leur(s) enfant(s), voire d'encouragement de ces pratiques via de multiples dispositifs (Bellei, 2019). Les formes les plus radicales pour favoriser le choix des usagers sont les *vouchers* (très utilisés au Chili et aux États-Unis, ces chèques-éducation permettent aux familles de choisir un établissement, subventionné en fonction du nombre de coupons reçus) et la gestion d'écoles publiques par des sociétés - comme les *charter school* financées par le secteur public et gérées par des acteurs privés. Il existe aussi des dispositifs fiscaux comme les crédits d'impôts, voire les comptes d'épargne dédiés à l'éducation privée (Charlot, 2014 ; Rizvi, 2016 ; Lubienski *et al.*, 2019). Parmi les autres formes de privatisation figurent l'utilisation de capitaux privés dans l'école publique ou la modification des systèmes de valeurs, qui se traduit dans les principes de fonctionnement par l'adoption de nouvelles méthodes de management ou la transformation des organigrammes (West, 2019), sans que cela ne remette en cause les prérogatives exercées par les collectivités publiques. « *L'enseignement libre en France, les écoles concertées en Espagne, les comprehensive school anglaises ou les charter school étatsuniennes brouillent les frontières entre public et privé* » (Chevallier & Pons, 2019).

Alliant altruisme et mercantilisme, les intérêts privés se développent au sein d'une industrie mondialisée de l'enseignement. Certains acteurs « *se présentent comme de simples organisations philanthropiques, soucieuses du bien-être des enfants et de leurs communautés, d'autres ne cachent pas leur volonté de tirer des profits de l'éducation pour les distribuer à*

leurs bailleurs de fonds, investisseurs et actionnaires » (Rizvi, 2016). Fondevila et Verger (2019) ont identifié plusieurs stratégies mises en œuvre pour renforcer l'influence des intérêts privés sur l'éducation :

- la production de connaissances utiles à des fins politiques (études, rapports, films...) ;
- la mise en réseau et le courtage ;
- le soutien de sociétés philanthropiques à des organisations locales ;
- et le financement de projets pilotes.

L'efficacité n'est pas au rendez-vous...

Cependant, les résultats ne sont pas à la hauteur de ces espérances. À composition sociale égale, les *charter schools* aux États-Unis, l'enseignement privé en France ou dans les pays de l'OCDE ne font pas mieux réussir leurs élèves que les écoles publiques financées par des fonds publics (Chevallier & Pons, 2019 ; OCDE, 2011 ; OCDE, 2018). Aux États-Unis, les résultats des élèves inscrits dans des écoles privées financées par des subventions publiques sous forme de *vouchers* ne sont pas clairement supérieurs à ceux des élèves fréquentant les écoles publiques, et l'efficacité des écoles sous contrat est tout aussi incertaine (Rizvi, 2016). En France, il n'y a pas « *d'effet significatif de la fréquentation d'une école privée en CP ● et CE1 sur les résultats à l'entrée en CE2, en mathématiques comme en français, ni sur la probabilité de redoubler au CP et au CE1* » (MENSUR-DEPP, 2016, cité par Fougère, 2017). Déjà en 2013, Felouzis *et al.* relevaient l'absence de lien entre la possibilité de choix et efficacité des systèmes scolaires.

Après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des écoles, les élèves des écoles publiques ont obtenu, en moyenne, de meilleurs résultats en lecture que les élèves des écoles privées, dans les pays de l'OCDE et dans 19 systèmes éducatifs. De plus, dans l'ensemble de ces pays et de ces économies, les systèmes scolaires ayant une part plus importante d'élèves dans les écoles privées in-

Elle est mise en œuvre dès les années 1980 par les gouvernements libéraux des États-Unis, d'Angleterre, du Chili et de Nouvelle-Zélande. Voir les derniers dossiers consacrés à ce sujet par la *Revue Internationale d'éducation de Sèvres* [Les privatisations de l'éducation \(n° 82, décembre 2019\)](#), *La Revue d'éducation comparée* [La construction sociale des marchés scolaires \(N°23, 2020\)](#) et *les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [Privatisations et ségrégations de l'éducation. Perspectives internationales \(n° 19, 2020\)](#)

36 % des élèves entrés au CP en 2011 dans une école privée ont un père de milieu social très favorisé, contre 17 % des élèves dans une école publique (Fougère, 2017).

dépendantes ont tendance à afficher une performance moyenne plus faible en lecture, en mathématiques et en sciences, après prise en compte du produit intérieur brut par habitant (OCDE, 2018).

EN FRANCE, UNE ÉCOLE PRIVÉE CONSTITUTIVE DU SERVICE PUBLIC

La France fait partie des pays européens dans lequel l'enseignement privé est le plus présent, puisqu'il concerne un·e élève sur six ●. (Prost, 2013). Plus de 95% des élèves de l'enseignement privé sont scolarisé·es dans des établissements sous contrat, fortement liés à l'enseignement public, à la fois du point de vue pédagogique (programmes et volumes horaires) et du financement (enseignant·es rémunéré·es par l'État). Ainsi, les trois quarts des financements sont assurés par l'État et les collectivités territoriales pour couvrir en particulier les frais de personnel (MENESR-DEPP, 2016 cité par Fougère, 2017). Dans ce cadre, il n'y a pas une franche opposition entre privé et public et il existe une porosité d'une école à l'autre. Cependant, comme nous le verrons plus loin, ne se reconnaissant pas dans ces deux systèmes, de nouveaux acteurs et de nouvelles actrices apparaissent : les écoles privées hors contrat ou l'école à la maison se développent considérablement. De façon générale, et indépendamment du type d'école, la proximité géographique est un facteur déterminant dans le choix de l'école : « *lorsque l'école privée est plus proche du domicile des parents que l'école publique, la probabilité d'être scolarisé dans le privé est élevée* » (Fougère, 2017). Dans les années 1990, 40 % des parents d'élèves de l'enseignement privé avaient en fait opté pour un établissement de proximité (Hérand, 1996 cité par Ben Ayed, 2011).

La place historique des écoles privées catholiques

En France, l'histoire de l'enseignement privé est liée à la religion. À l'origine, l'enseignement français est constitué des deux réseaux distincts, et la question de

l'école est un sujet éminemment sensible. Elle est marquée par de multiples querelles philosophiques et politiques entre cléricaux et partisans de l'enseignement laïque au 19^e siècle, puis à l'orée du 20^e siècle, entre libéraux et républicains. Le *Code de l'éducation* de 2013 réaffirme la place des établissements privés : « *l'État proclame et respecte la liberté de l'enseignement et en garantit l'exercice aux établissements privés régulièrement ouverts* ».

Le secteur privé n'est pas gratuit et « *les classes sociales les plus favorisées y occupent une place majoritaire* ». Cependant, l'entre-soi des élèves très favorisé·es tend à baisser plus fortement dans le privé que dans le public hors éducation prioritaire sur la période 2004-2014. « *Les collèges privés les plus mixtes concentrent des proportions relativement importantes d'élèves allant de "très favorisés" à "moyens"* ». Les catégories sociales défavorisées y restent cependant sous-représentées, par comparaison avec l'enseignement public. « *Parmi les collèges privés fortement ségrégués cohabitent différents types de modèles : ceux, majoritaires, avec une proportion très importante d'élèves "très favorisés" et ceux, minoritaires, où la proportion d'autres origines sociales est importante* » (Courtioux & Maury, 2018).

Quelques lois emblématiques de l'évolution de la place de l'enseignement privé catholique en France (Poucet, 2012)

- 1833 : loi Guizot : création de deux catégories d'école primaire : publique et privée
- 1850 : loi Falloux : statut de l'enseignement « libre »
- années 1880 lois républicaines sur l'enseignement
- 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État
- 1959 : loi Debré : régime des établissements sous contrat

En 1898, l'enseignement secondaire privé accueillait 100 000 élèves (contre 82 000 dans le public). En 1904, l'interdiction faite aux congrégations d'enseigner réduit son importance. Du fait de ses faibles moyens financiers, il perd des effectifs jusqu'à la loi Debré de 1959, passant entre 1949-1950 et 1959-1960 de 34,6 % à 28,5 % de la population scolarisée (Prost, 2013).



Depuis sa création, l'enseignement secondaire public a donc toujours été concurrencé par le privé. Au 19^e siècle, ce dernier accueillait des fils de « *bonnes familles* », avec une volonté de distinction et une prévention par rapport à la fréquentation d'élèves boursiers ne possédant pas les « *bonnes manières* » (Prost, 2013).

Entre diversité et adaptation de l'offre éducative, entre ouverture et sélectivité

Après la loi Debré de 1959, l'enseignement privé confessionnel a évolué, renonçant « *à une partie de son idéologie.* » Les établissements catholiques ont perdu peu à peu leurs caractéristiques avant tout religieuses pour développer des spécificités fonctionnelles et curriculaires (Dutercq, 2011). Caractérisés à la fois par une discipline rigoureuse et un certain élitisme social, ils ont suivi le mouvement d'individualisation de la société, créant parfois des niches spécialisées leur permettant de mener une politique de sélection des élèves. Cet enseignement privé a parfois développé des services sur mesure, comme le rattrapage des élèves en difficulté (Ballion 1980, cité par Felouzis *et al.*, 2013). Certaines congrégations ont été à l'origine d'initiatives pédagogiques axées sur la responsabilisation dès les années 1930 ; à la fin du 20^e siècle, certaines écoles ont mis en oeuvre une période d'inclusion en seconde ou des écoles de la seconde chance – aux antipodes des « boîtes à bac » avec qui elles coexistent. L'étude de notices d'établissement et d'archives met par exemple en évidence que « *le succès de l'enseignement secondaire catholique en Bretagne repose sur trois piliers : le dynamisme religieux, une solide réputation construite au fil des décennies et la capacité à proposer une offre scolaire adaptée* » (Gicquel, 2020).

À un moment de son histoire, l'enseignement privé est « *devenu pour partie un enseignement de la seconde chance, un moyen d'échapper aux contraintes de l'orientation* » (Prost, 2013). Mais ces projets éducatifs peuvent entrer en contradiction avec des d'autres logiques. Dans le cas du quartier Euroméditerranée à

Marseille, le diocèse qui souhaite valoriser « *la diversité sociale des habitants du quartier* » se heurte aux logiques de la commune et de l'aménageur qui souhaitent « *ouvrir un collège d'élite dans les quartiers nord* » (Audren, 2020). « *Quoi qu'il fasse – et il fait parfois beaucoup –, l'enseignement privé reste marqué par la rencontre des choix éducatifs des élites conservatrices (...). Cette marque de fabrique, que les milieux favorisés confirment par l'usage qu'ils en font, me semble lui interdire de jouer un rôle direct dans la réduction des inégalités. (...) Les bonnes intentions ne peuvent rien contre le choix des familles* » (Prost, 2013).

L'enseignement privé est caractérisé par une organisation interne plus autonome qui permet à ses établissements de faire preuve d'une plus grande souplesse (Dutercq, 2011). Leur diversité offre une variété permettant à chacun·e de trouver son compte, entre « *établissements à taille humaine* » ou établissements de taille plus importante permettant une « *stabilité éducative* ». L'offre privée des formations professionnelles dans les domaines agricole et technique constitue par ailleurs un « *maillage serré exceptionnel* » (Gicquel, 2020). Selon Dutercq, ces caractéristiques font que ces établissements pourraient se spécialiser dans le traitement des difficultés scolaires (2011). « *Il existe pourtant un secteur où il peut jouer un rôle essentiel, précisément parce qu'il échappe à la logique de la concurrence : la remédiation des échecs graves. Les élèves en rupture d'école, les décrocheurs, présentent des difficultés telles qu'il est impossible de les scolariser dans des établissements comme les autres* » (Prost, 2013).

DES CHOIX QUI RENFORCENT LA FRAGMENTATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

« *Quand la scolarisation se généralise, l'école se voit investie d'une triple mission par les membres de la bourgeoisie : transmettre l'ethos familial, tenir les enfants à l'écart des autres groupes sociaux, obtenir les diplômes, ou au moins le vernis scolaire, nécessaires à la transmission des positions sociales.* » (Pouly, 2012)

L'académie de Rennes est un bastion de l'enseignement catholique, puisque 40 % des élèves y sont scolarisés. Dans cette région, un clergé séculier pléthorique au moment de la loi Falloux a ouvert de nombreux établissements, et constitué de véritables réseaux d'établissements.

Une enquête dans l'agglomération d'Orléans en 1990 montre le glissement du recrutement des classes de Terminale : la composition sociale des Terminales générales du public rejoignait celle des Terminales technologiques du privé, et celle des Terminales technologiques du public correspondait à celle des classes de bac professionnel du privé (Prost, 2013).

Une marchandisation renforcée par une offre diversifiée

La notion de marchandisation désigne l'organisation d'un secteur de production dans lequel il est fait appel aux instruments du marché pour coordonner les activités des producteur·rices et utilisateur·rices. Laisser aux consommateur·rices le libre choix favorise la concurrence. Pour qu'il y ait marché scolaire, il faut donc que soient présents à la fois une offre éducative diversifiée, une demande des acteur·rices, un mode de construction des jugements et une politique d'établissement (Felouzis et al., 2013).

Les inégalités entre les filières, les sections, les classes, et, de plus en plus, entre les établissements, contribuent à opérer à l'intérieur des systèmes éducatifs massifiés une « sélection sociale redoutable » (Laval, 2019). Les logiques néolibérales travaillent les interstices du système républicain, entre autres par le biais de « la constitution de classes "protégées" dans les collèges "sensibles" et [de] l'exclusion des élèves les plus difficiles vers d'autres collèges » (Charlot, 2014). Ainsi, des offres éducatives peuvent viser à renforcer l'attractivité d'un territoire, répondant aux besoins d'une population favorisée nouvellement installée, comme l'implantation d'une cité scolaire internationale à recrutement sur dossier et tests élaborés par l'inspection académique (Audren, 2020). Les inspections académiques sont des acteurs à part entière de ce processus de marchandisation, comme l'a montré une analyse des mécanismes de l'attribution des moyens pédagogiques aux établissements dans deux inspections académiques et un rectorat. Entre la pression des familles « susceptibles de quitter l'enseignement public » et celle des collectivités territoriales qui relaient les attentes des élus locaux lors de l'ouverture des lycées de proximité, les « attentes particulières » sont transformées subrepticement en « demandes d'intérêt général » (Laforge, 2005, cité par Giraldo, 2007). Malgré le fait que le modèle républicain soit fondé sur l'égalité de traitement et fasse la promotion de la mixité sociale et scolaire, force est de constater que « le public se privatise en représentant la multi-

PLICITÉ DES INTÉRÊTS PARTICULARISTES PLUTÔT QUE L'INTÉRÊT GÉNÉRAL » (Piroux, 2011).

Les établissements développent plusieurs stratégies pour communiquer sur leurs points forts : les établissements « rentiers » se reposent sur leur réputation pour attirer des élèves ; les établissements « conquérants » développent tout un ensemble de « management des apparences » (par exemple lors de journées portes ouvertes), etc. mais le constat de Felouzis et al. est sévère : dans ces établissements, il n'y a pas de recherche d'amélioration, pas de réflexion sur l'organisation des classes, l'encadrement des disciplines, les rythmes scolaires ou les pratiques pédagogiques (Felouzis et al., 2013). Et Chevallier et Pons renchéiront : « il est à souligner paradoxalement que les efforts d'innovations marketing de présentation de leurs offres, sur leur gestion, mais les réflexions sur le curriculum ou l'amélioration pédagogique sont inexistantes » (Chevallier & Pons, 2019).

Cette logique de marché n'épargne pas les établissements catholiques privés, qui, comme dans l'académie de Rennes, s'ingénient à partir des années 1980 à « mettre en avant les voyages scolaires, des options peu courantes ou des filières rares ». Étudiant les communications offensives des établissements axées sur l'international et le numérique, Gicquel en conclut que « l'enseignement privé catholique est aujourd'hui davantage privé que catholique » (Gicquel, 2020). Par exemple, lors de la création d'une école privée catholique visant à accompagner l'évolution du quartier Euroméditerranée, des actions de marketing ont été ciblées vers les familles des catégories socioprofessionnelles les plus élevées nouvellement arrivées, ainsi que le développement de services adaptés (garderie, apprentissage de l'anglais dès l'école préélémentaire). La politique de recrutement sélective a délibérément laissé de côté les enfants de familles peu favorisées initialement présent·es dans le quartier. Ainsi, cette école génère des trajectoires scolaires différenciées : ses élèves se dirigent par la suite vers des collèges privés ou des collèges publics favorisés



situés en dehors du quartier, accentuant la ségrégation scolaire et renforçant les inégalités (Audren, 2020).

Ségrégations sociospatiales et ségrégations scolaires

En France, le capital économique s'inscrit dans l'espace, et la carte scolaire tend à reproduire les ségrégations urbaines. « *La sectorisation s'appuie sur un tissu urbain ségrégué* » (Blanchard & Cayouette-Rembler, 2017). Les prix des logements augmentent dans les quartiers situés à proximité d'écoles de qualité ●. (Avery & Pattak, 2021), et certaines familles déménagent pour s'assurer d'habiter un secteur comprenant de bons établissements (Fougère, 2017). « *Les établissements scolaires font désormais partie des aménités urbaines* (Felouzis *et al.*, 2013 ; Ben Ayed, 2015). L'étude des stratégies parentales dans des quartiers gentrifiés permet de dégager trois types de comportements possibles : transformer l'école du quartier en enclave, faire appel au privé, ou pour des populations nouvellement arrivées appréciant le cosmopolitisme d'un quartier, être vigilant et partie prenante dans le fonctionnement de l'école, quitte à l'éviter en cas de problème (Felouzis *et al.*, 2013).

Les classes moyennes sont confrontées à des compromis complexes entre les décisions relatives au logement et l'accès à des ressources éducatives attrayantes. Étant donné la forte corrélation entre les prix de l'immobilier, le profil social des lieux urbains et la "qualité" de l'offre scolaire dans les grandes zones métropolitaines, vivre dans des contextes scolaires de qualité peut être associé à la location, alors que l'accès à la propriété se déroule principalement dans des zones scolaires moins performantes. La capitalisation de la "qualité des écoles" rejaillit dans les prix des logements, les ménages à revenus faibles et moyens sont évincés du marché du logement dans les zones scolaires souhaitées. Une position résidentielle sécurisée permet aux parents des classes moyennes métropolitaines de faire des choix scolaires "risqués", revendiquant des préoccupations en matière d'égalité

scolaire et soulignant la richesse de la diversité ethnique pour le développement de leurs enfants, puisque leur statut de propriétaires leur permet d'envisager un déménagement en cas de détérioration des conditions d'enseignement locales (Ramon & Oberti, 2020).

La déclaration d'une fausse adresse est une stratégie répandue dans certaines fractions des classes supérieures pour entrer dans un établissement réputé, afin de finalement défendre leurs intérêts sociaux. Cela suppose une bonne connaissance des mécanismes de la carte scolaire et une appropriation particulière des règles juridiques, permettant « *paradoxalement à ces groupes dominants de rester fidèles à l'État.* » (Barrault-Stella, 2017)

● Certains auteurs parlent donc d'un capital spatial pouvant se décomposer en capital situationnel et capital positionnel (Montfroy & Barthou cités par Felouzis *et al.*, 2013)

C'est pourquoi la ségrégation scolaire est plus intense que la ségrégation spatiale. La différence entre lieux d'habitation et lieux d'enseignement s'explique par le contournement de la carte scolaire qui s'effectue à la fois au sein du public et par le recours à l'enseignement privé, construisant une sociogéographie des inégalités scolaires (Felouzis *et al.*, 2013). Des études géographiques utilisant des outils de géolocalisation ont permis d'objectiver les « *hiérarchisations spatiales des offres scolaires* ». En 2007, année de l'assouplissement de la carte scolaire en France, les pratiques existantes de contournement des collèges "défavorisés" par les parents des classes moyennes et supérieures ont été renforcées (Merle, 2007 cité par Blanchard & Cayouette-Rembler, 2017), contribuant à renforcer les inégalités. Des « *ajustements en cascade parmi les établissements en interdépendance compétitive qui se disputent les élèves* » s'en sont suivis, comme dans le cas des établissements ségrégués du quartier du Mirail à Toulouse (Felouzis *et al.*, 2013). Les trajectoires scolaires révèlent les profils sociaux des parents d'élèves et génèrent une forme de tri social : circuits de scolarisa-

tion préservées pour les élèves des écoles privées et établissements publics de proximité pour les enfants des familles défavorisées. Cette mise à distance sociospatiale reproduit et amplifie les inégalités locales (Audren, 2020). Ce phénomène est international, une étude récente de l'OCDE souligne l'affaiblissement du lien entre le lieu de résidence et l'affectation des écoles, qui entraîne une ségrégation accrue (OCDE, 2019).

Lorsque les collèges sont nombreux sur un secteur, la concurrence s'accroît et les disparités de recrutement se renforcent ; celles-ci se creusant « *nettement plus vers le bas que vers le haut* ». Aussi, certains collèges sont de plus en plus considérés comme des établissements de relégation. « *Cet étiquetage résultant du contexte de hiérarchisation accrue des établissements peut provoquer des "perturbations" dans les conditions d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire des tensions au sein de l'établissement, puis l'accélération de la fuite des élèves les mieux dotés et donc le renforcement de la stigmatisation* » (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017).

L'étude du projet de requalification du quartier de centre-ville Euroméditerranée Marseille, et des ouvertures d'école associées, montre que la prégnance de ces stratégies peut aller à l'encontre de politiques urbaines. Si le réaménagement du quartier a permis l'installation d'une population très favorisée dans un quartier paupérisé, les écoles du secteur, classées REP+, ne correspondent pas aux attentes des familles nouvellement arrivées. Malgré une importante stratégie de communication, le collège public d'excellence nouvellement construit, proposant des sections scolaires sélectives, reste étiqueté à « *l'image du profil social majoritairement défavorisé de la population du quartier* » (Audren, 2020).

La proportion d'élèves fréquentant un autre établissement public que celui qui leur a été initialement attribué est de 10 % en moyenne, bien qu'il existe d'importantes variations locales (ce taux s'élève à 20 % dans certaines zones urbaines défavorisées). Une stratégie complémentaire consiste à opter pour une école privée (adoptée par 21 % des élèves au niveau national, avec de fortes variations locales). À Paris, il existe ainsi des contrastes importants entre des écoles publiques et privées prestigieuses et des écoles publiques très défavorisées. L'écart entre le secteur public et le secteur privé y est également particulièrement marqué et les écoles privées y accueillent 61 % des élèves. La part des résidents des classes supérieures à hauts revenus est la plus élevée de France (18%), ce qui contribue à maintenir une forte concurrence entre établissements - et des prix de logement élevés dans les quartiers scolaires attractifs (Ramon & Oberti, 2020).

« *Favoriser les déplacements des familles ne fait qu'accentuer les ségrégations* » car ce sont des élèves issus des fractions supérieures des classes populaires, les plus familières de la culture scolaire, qui vont changer d'école. Cependant, changer d'établissement ne permet pas forcément une scolarité plus réussie. L'analyse des trajectoires scolaires d'élèves du panel 1995 de l'Éducation nationale, montre que le changement d'établissement en cours de scolarité post collège est associé à une moindre réussite aux examens. « *Les enfants d'employés et de professions intermédiaires connaissent plus souvent des destins scolaires favorables lorsqu'ils sont scolarisés dans les établissements de secteur* ». Ben Ayed l'explique d'une part par le fait que ces familles peuvent faire pression pour la réussite scolaire de leurs enfants dans les établissements d'origine et, d'autre part, par un phénomène de déclassement lors du changement d'établissement, qui porte atteinte à l'estime des élèves. Ce phénomène est particulièrement sensible dans les taux de réussite au baccalauréat : les élèves dont la moyenne en troisième était supérieure à 14 avaient une probabilité de 72 % d'obtenir un bac C en restant



dans le lycée de secteur, contre 36 % en l'ayant quitté ; les probabilités d'obtention d'un baccalauréat pour les élèves moyens (dont la moyenne générale était comprise entre 12 et 14) étant respectivement de 1 sur 3 dans le secteur et 1 sur 8 hors secteur (Ben Ayed, 2011). Dans les classes de seconde générale et technologique de niveau scolaire globalement élevé, la probabilité de redoublement est plus grande et l'orientation en voie générale plus faible (Monso *et al.*, 2019). Les élèves de milieux populaires sont les plus sensibles aux variations de contexte de scolarisation ; dans des établissements hors secteur ou privés, elles et ils affrontent « *l'expérience douloureuse du statut de minorité ou d'exception sociologique* » ou une élévation du niveau d'exigence (Ben Ayed, 2011). « *La hiérarchisation des établissements, mais aussi celle des classes en leur sein, est en effet susceptible de provoquer des déstabilisations pour des élèves qui, d'une année à l'autre, sont soudainement confrontés à une hausse (ou une baisse) des exigences scolaires* » (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017).

Ces phénomènes de ségrégation aggravent les inégalités (Monso *et al.*, 2019 ; Audren, 2020). Les écarts de réussite au sein de l'école française en font l'un des systèmes scolaires les plus inégalitaires de l'OCDE. « *En maintenant une partie des élèves d'origine sociale défavorisée dans un environnement moins propice à la réussite scolaire, l'absence de mixité sociale semble remettre en cause le principe "d'égalité des chances" au fondement de l'école républicaine française* » (Courtioux & Maury, 2018).

Sélectionner les élèves

Dans l'enseignement public, la diversification des filières permet d'orienter de façon différenciée les élèves les plus performant·es, ce qui est un enjeu pour les établissements et participe de la marchandisation (Felouzis *et al.*, 2013). Cette pratique trouve son apogée dans la sélection des élèves candidat·es aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Dans ce cadre, Dutercq distingue un quasi marché primaire, constitué des lycées

ayant un taux de reçus aux concours des très grandes écoles supérieur à la moyenne, d'un quasi marché secondaire composé des autres CPGE, lui-même scindé en deux sous-segments : « attractif » et « par défaut » (Dutercq, 2011). L'observation de procédures de sélection dans ces CPGE "de proximité" repose sur un jugement scolaire à partir des notes et des appréciations, complété par des informations récoltées auprès d'enseignants des lycées d'origine, via des réseaux professionnels, et des opinions sur l'origine sociale ou la prise en compte de la participation aux portes ouvertes. La mobilisation pour des dossiers plus tangents peut relever d'une volonté d'égalité des chances ou d'un souci pour l'avenir de la filière de CPGE concernée (Lannélec, 2019). Or les candidat·es aux CPGE sont majoritairement issu·es des catégories sociales supérieures (Darmon & Schotte, 2016), et les travaux menés depuis une dizaine d'années sur les CPGE et les grandes écoles montrent la représentation insuffisante des enfants des milieux populaires dans ces voies prestigieuses (Dutercq *et al.*, 2018).

La fréquentation des établissements privés est socialement marquée. Ainsi, dans l'académie de Rennes, les établissements privés présentent un recrutement "bourgeois", et occupent une position haute ou moyenne (Gicquel, 2020). Dans la banlieue sud de Paris, les collèges les plus défavorisés ont perdu des élèves, et les collèges publics accueillant un public de classes populaires ont été concurrencés par les établissements privés locaux. Une augmentation de la ségrégation sociale à Lille s'est également traduite par une « fuite » vers le privé (Felouzis *et al.*, 2013).

Les recherches en économie montrent que la composition socio-économique ou scolaire des pairs a une influence sur les résultats scolaires, particulièrement chez les élèves de niveau faible ou de milieu défavorisé. « *Les élèves ayant de bons résultats scolaires, ou issus de milieux socio-économiques favorisés, ont plutôt un effet d'entraînement sur l'ensemble des élèves. Inversement, la concentration d'élèves en difficulté scolaire, ou issus*

d'un environnement familial moins propice à la réussite scolaire, est un facteur pénalisant les performances scolaires, surtout pour ces groupes d'élèves » (Monso et al., 2019). De façon plus générale, une augmentation de l'isolement des élèves très performant·es par rapport aux autres élèves est associée à des scores plus faibles des élèves défavorisé·es sur le plan socio-économique, sans impact significatif sur les élèves favorisé·es. Autrement dit, dans des classes mixtes, les élèves bons restent aussi bons et les élèves faibles s'en sortent mieux (OCDE, 2019). Du fait des logiques d'évitement scolaire, les établissements accueillant des classes populaires dans les Hauts-de-Seine sont plus ségrégués, ce qui réduit d'autant plus les probabilités d'obtenir une mention ●, en particulier pour les garçons (Oberti & Guyon, 2018).

« Une fois contrôlés l'origine sociale, le sexe et le profil social d'un élève, être scolarisé dans un collège de Seine Saint Denis divise par 1,4 et 1,8 les chances pour cet élève d'obtenir la mention bien et très bien au brevet des collèges. » (Guyon et al., 2018).

L'indice d'entropie normalisé mesure la distance entre la diversité sociale au sein d'un collège par rapport à une population de référence et vaut 1 en l'absence de mixité sociale. L'indice d'exposition mesure l'appartenance au groupe de référence.

Cette inégalité de dépense publique entre le décile inférieur et le décile supérieur s'élève en moyenne à 150 000 euros. Les établissements d'excellence concentrent les enseignant·es les plus expérimenté·es et les mieux rémunéré·es (Piketty, 2019 cité par Tenne, 2020).

L'étude de des indices de ségrégation ● montre l'existence au sein du secteur public d'un nombre restreint d'établissements élitistes, regroupant quasi-exclusivement des élèves très favorisés, où l'entre soi des très favorisés a très peu diminué et reste à un niveau plus élevé que celui observé dans le secteur privé (Courtioux & Maury, 2018). La procédure d'affectation dans les lycées à Paris et dans les grandes villes conduit à un regroupement d'élèves selon leurs résultats scolaires. « Les élèves qui sont dans un lycée de composition sociale favorisée envisagent des études supérieures plus longues » (Monso et al., 2019).

Inégalités d'accès à l'information sur les établissements publics et privés

En France, les marchés scolaires, caractérisés par des asymétries d'informations selon l'appartenance sociale des usagers et leurs ressources culturelles et financières, ont longtemps été officieux, Dubet parle de « *délit d'initiés* » (Dubet & Pellet, 2012). Dans son ouvrage *Les Consommateurs d'école* (1982), Ballion mettait en évidence que les parents échangent des biens dont la qualité est peu définie par les prix. Les demandes de dérogation pour accéder à un établissement en dehors de son secteur requièrent un certain capital

culturel, elles supposent de construire des dossiers conséquents et d'être à même d'argumenter. Lors de l'assouplissement de la carte scolaire, « *paradoxalement, les mesures ont été justifiées au départ par le souci de limiter la fuite vers le privé (dans) une idéologie du libre choix et de la responsabilité* » (Felouzis et al., 2013). La diversification de l'offre scolaire, qui vise « *à répondre aux désirs et choix des usagers* », s'effectue « *dans le cadre d'un brouillage généralisé des frontières entre public et privé* ». Il est de surcroît rarement dit à quels groupes sociaux profite cette évolution (Akkari & Santiago, 2012).

Or l'éducation est un « *bien relatif et pluriel, dont la valeur dépend des caractéristiques des autres* » Il s'agit d'obtenir un service incertain (Felouzis et al., 2013). Selon les sociologues critiques Baudelot et Establet (2009 cités par Zaffran, 2019) l'objectif est de « *distinguer une petite élite sans se soucier d'élever le niveau des autres et faire de la méritocratie scolaire une course aux meilleures positions pour une minorité qui s'élève, (en reléguant) une autre minorité qui défaille* » (Zaffran, 2019). Duru-Bella a montré que l'idéal méritocratique est un mythe, car dans un contexte de renforcement de la compétition entre filières, le choix des études reflète le capital social et culturel des élèves (2006). De même, l'économiste Piketty souligne « *l'hypocrisie des discours méritocratiques* » censés justifier l'inégalité éducative du système public : « *l'investissement éducatif public est quatre fois plus élevé pour certains groupes ● (qui se trouvent également les plus favorisés) que pour d'autres au sein d'une même génération* » (Piketty, 2019 cité par Tenne, 2020). Cette inégalité des établissements nourrit le phénomène de marchés scolaires, et le recrutement social d'un établissement est globalement un indicateur de son niveau et de sa qualité (Dubet & Pellet, 2012). Ainsi, une enquête ethnographique dans des classes préparatoires scientifiques de niveau "étoilée", regroupant les élèves les plus brillant·es dans l'optique d'une réussite aux concours les plus prestigieux, révèle un « *recrutement fort biaisé vers le haut de l'espace social* » (Darmon & Schotté, 2016). Or, dans les sociétés démocratiques, « *les inégalités sociales sont*



jugées acceptables (voire justes) si et seulement si elles sont censées découler des qualités individuelles (talents, efforts) (...) à l'issue d'une compétition non pipée ». Cette idéologie qui postule que chacun a la place qui correspond à ses mérites, minore le poids des héritages et des rapports entre groupes et contribue à la légitimation des systèmes sociaux et des inégalités. Les catégories les plus instruites défendent davantage la légitimité des diplômes, notamment comme critère de rémunération (Duru-Bellat & Brinbaum, 2009). Par le biais d'une « économie morale » basée sur des jugements sociaux, ceux qui possèdent un capital culturel validé par le diplôme imposent par le discours leur représentation d'une méritocratie basée sur la réussite scolaire, et imposent « leurs catégories de classement à ceux dits "en échec" » (Renahy & Sorignet, 2020).

L'histoire des établissements privés est fondée sur celle de leur réputation, renforcée par les amicales d'anciens élèves ; elle « pénètre les mentalités sur la durée ». En réaction aux échos médiatiques portant sur des difficultés scolaires dans les banlieues populaires, et en se référant à leur propre expérience scolaire, de nombreux parents confient leur(s) enfant(s) à l'enseignement privé catholique (Gicquel, 2020). Ces parents entretiennent avec elles des rapports privilégiés : les pères sont plus sensibles aux exigences académiques, et les mères à la prise en compte des capacités sociales dans le curriculum (Felouzis et al., 2013), et au fait que l'enseignement catholique communique sur « la prise en compte de leur enfant dans son individualité ».

« Pour beaucoup de parents détachés de toute pratique (...), la rigueur disciplinaire s'est muée en sérieux, les normes religieuses en exigence morale et la diversité pédagogique en capacité d'innovation. En creux, apparaissent les maux, réels ou supposés, dont on affuble l'enseignement public. » (Gicquel, 2020)

Ainsi, pour scolariser ses enfants dans le privé ou le public hors secteur, les parents enquêtent pour évaluer les établissements, se réfèrent aux classements existants ●, prennent conseil au sein de leurs réseaux de connaissances, ou par des interactions avec des professionnels de l'éducation. La qualité perçue des écoles n'est pas objective mais vise à « éviter les risques et profiter des opportunités ». La réputation d'un établissement est fonction de sa composition sociologique et possède une forte dimension symbolique ; il est « difficile de démêler ce qui relève des appréciations objectives et d'une volonté de séparatisme social et ethnique. » (Felouzis et al., 2013). La "qualité" des établissements scolaires est donc estimée en fonction des « caractéristiques sociales et culturelles de leur public, davantage qu'en fonction du service éducatif qu'ils proposent » (Brocholicchi & van Zanten, 1997 cités par Audran, 2020). La liberté de choix des parents est ainsi liée à la diversité culturelle des élèves, tendant à accentuer une ségrégation ethnique voire un véritable « apartheid scolaire ». Les écoles accueillant le plus d'élèves en difficulté sont marquées par une grande diversité culturelle. Globalement, la mixité sociale semble mieux tolérée que la mixité ethnique (Felouzis et al., 2013).

L'examen des choix d'établissement permet de repérer différentes catégories de parents. Seuls ceux travaillant dans la fonction publique tolèrent une cohabitation et défendent un autre modèle de société (Felouzis et al., 2013). Leur choix se porte sur des établissements qui assurent un statut social : « la qualité du public scolaire est considérée comme une dimension déterminante de la qualité de l'enseignement » (Felouzis et al., 2013). Ce choix d'une minorité et la concurrence qu'elle induit produit une différenciation des publics scolaires et des effets sur l'ensemble du système scolaire. « Les stratégies éducatives des familles sont facteurs de la concurrence entre établissements et par suite de la ségrégation » (Giraldo, 2007). Quant aux familles moins favorisées, elles s'en tiennent à la carte scolaire (Audren, 2020).

Il existe deux indicateurs ministériels de qualité des établissements : IPES, l'indicateur de performance des établissements scolaires, associe performances scolaires et nature des publics. IVAL est l'indicateur de la valeur ajoutée des établissements.

PROCESSUS DE FRAGMENTATION

Ainsi privatisations et marchandisations tendent à fragmenter les systèmes éducatifs. Ces processus de fragmentation sont étroitement reliés aux comportements parentaux. Ils vont s'exprimer également par des différenciations de curriculum, sous l'influence de différents facteurs que nous allons étudier dans cette deuxième partie. Barrère et Delvaux (2017) distinguent quatre processus qui contribuent à cette fragmentation : « *l'hétérogénéisation des populations, le repli communautaire, l'aspiration à l'autonomie individuelle et le désenchantement par rapport au pouvoir politique national* ».

PARENTS : CHERCHER SA PLACE DANS UNE ÉCOLE MORCELÉE

L'école est un entre-deux qui permet la transition entre la famille et le monde, avec pour conséquence une concurrence des droits : le droit des parents, celui de la société civile et celui de l'État (Foray, 2019). Historiquement, la III^e République a délégué à l'institution scolaire le droit de l'éducation détenu par les parents, et à exclure les parents de l'école (Wagnon, 2020). Depuis, la place des parents à l'école a évolué, passant par un basculement en 1975 lorsque dans la loi Haby, l'école est définie comme complétant la famille dans le cadre d'un partenariat. Elle est renforcée à partir de 1989, lorsque l'accent est mis sur la communauté éducative et l'affirmation du principe de coéducation (Le Cornec Ubertini, 2014). Celui-ci suppose un travail parental, donc un investissement en temps et en compétences qui dépend des « *capitaux économiques, temporels, culturels, relationnels* » des familles (Martin, 2018).

Cet investissement se retrouve dans l'activation des marchés scolaires officiels. La raison première en est alors la volonté de voir ses enfants grandir entre pairs. Il est difficile de construire un intérêt général lorsque l'on est avant tout le parent de son enfant (Dubet & Pellet, 2012). « *Il y a*

ici à l'œuvre un "activisme parental" – les chercheurs américains parlent d'"intensive parenting" – , certes discutable dans ses effets inégalitaires, mais néanmoins légitime dans un univers social de plus en plus fragmenté et "libéral", à l'individualisme – personnel, familial, de classe – dominant, et où le modèle du marché et la concurrence qui l'anime apparaissent comme les moteurs de la liberté et de l'épanouissement » (Lessard, 2020).

L'histoire des *parenting cultures* ● montre une évolution d'un modèle autoritaire vers un modèle permissif, puis comportementaliste punitif, suivi d'un modèle managérial ayant basculé vers un parentalisme narcissique « *compatible avec des préceptes néolibéraux* », dont l'enjeu est le bien être et le capital humain des nouvelles génération. Cette évolution culturelle procède à la fois de savoirs (comportementalisme, psychanalyse, culture thérapeutique, neurosciences) et d'idéologies (social-démocratie, progressivisme, féminisme, néolibéralisme et individualisme), et fait que l'éducation des enfants est désormais conçue « *comme un travail technique qui peut se décliner en des programmes fondés sur des preuves (evidence-based programs)* », efficaces, comme le *positive parenting*. (Martin, 2018)

La question de la précocité intellectuelle ● est à cet égard emblématique. « *Dans les années 1990-2000, à l'issue de la mobilisation de familles socialement favorisées dénonçant les conséquences de l'unification et de la massification de l'enseignement secondaire sur les enfants "les plus doués", a été reconnue publiquement l'existence d'enfants dits "intellectuellement précoces", "à haut potentiel" ou "sur-doués"* » (Lignier & Pasquali, 2016). Ce

La parentalité, néologisme des années 1990 employé en psychanalyse, a investi « les champs politiques, médiatiques et académiques ». Elle désigne les obligations et interdictions attendues de la part d'individus qui se retrouvent dans des rapports de parents à enfants. Le *parenting* est axé sur les conduites et compétences des parents (Martin, 2018).

Elle concerne les enfants ayant été diagnostiqués par des psychologues privés comme possédant un quotient intellectuel supérieur à 130.



diagnostic ● couteux est demandé majoritairement par des parents cadres supérieurs (avec une forte représentation de chef-fes d'entreprise), ou familiarisé-es avec l'univers médico-psychologique (professions intermédiaires de la santé et du travail social) (Lignier, 2010). Le capital économique et social conséquent de ces familles « *biaise les résultats des tests* ». La reconnaissance de ce besoin éducatif particulier est portée par les parents « *militants et stratèges* », dont l'objectif est la maîtrise de la trajectoire scolaire de leur(s) enfant(s) et donc du choix des filières et des établissements (Zaffran, 2019).

Les catégories moyennes et favorisées sont plus réceptives aux expérimentations pédagogiques des écoles hors contrat et plus représentées dans ces structures (Saint-Denis, 2017). Est-ce parce que ce type d'établissements « *pratique ainsi un entre soi social que les pratiques pédagogiques parfois novatrices permettent de dissimuler* » ? (Poucet, 2020) Les relations aux familles dans ces écoles sont contrastées, entre des modalités qui font des parents des partenaires de la scolarité (accompagnement des parents, inclusion dans la communauté ou investissement des familles au sein des écoles), ou les en excluent (comme dans certaines écoles démocratiques) (Fornierod et al., 2018).

Les garçons, représentent les trois quarts des cas et le tableau de la précocité recoupe nombre de stéréotypes de genre, ce qui mène à l'hypothèse d'une implication éducative genrée (Gouyon & Guérin, 2006 cités par Lignier, 2010).

Choix d'établissements pour les familles internationales

L'étude des stratégies scolaires des familles de la « *classe moyenne mondiale* » ●, appelées à de fréquents déménagements internationaux montre que le « *capital de démarrage cosmopolite* » guide leurs choix d'établissements. L'une des préoccupations majeures est de maintenir une continuité dans l'éducation dispensée, alors que leurs choix sont circonscrits par une origine nationale, des compétences linguistiques, des réseaux sociaux et la connaissance du système éducatif dans lequel elles s'installent, ainsi que par leurs projets de mobilité future. Leurs trajectoires cherchent à reproduire, par le choix de l'école, certains des avantages qu'elles ont accumulés au cours de leur vie professionnelle. Le capital économique de ces familles leur permet de choisir parmi un large éventail d'options (Beech, 2020).

Plusieurs raisons peuvent conduire à une scolarisation dans un pensionnat international suisse : des traditions familiales internationales qui rassemblent des lignées géographiquement dispersées ; des stratégies de placement scolaire, permettant de fuir les mises en concurrence dans les écoles nationales ou des exils politique ou économique pour des élèves d'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et d'ex-URSS (Bertron, 2016).

Au niveau mondial, 87 millions de personnes sont concernées par cette mobilité, dont le développement invite à prendre cette question en considération (Beech, 2020).

Enfin, la place des parents dans la scolarité de leurs enfants peut devenir prépondérante dans le cas du *homeschooling*. Le développement de cette pratique depuis le milieu des années 2000 s'explique par l'élévation du niveau de scolarisation des parents, l'accessibilité à des ressources éducatives gratuites sur Internet, la possibilité pour les familles d'échanger des informations en faisant partie de groupes locaux, et la conviction des parents de posséder les compétences éducatives permettant d'assurer une meilleure scolarité à leurs enfants. (Bongrand & Glasman, 2017 ; Glasman & Bongrand, 2018).

ADAPTER DES CURRICULUMS À DE MULTIPLES EXIGENCES PRIVÉES

Si, sur le continuum de la privatisation, l'instruction en famille apparaît comme l'individuation la plus poussée de la scolarisation, l'étude des différentes forces à l'œuvre dans le développement des curriculums montre une grande variété des intérêts privés dans l'éducation. Une première lecture de la notion de privé est celle de la performance devenue la valeur de référence, fondée sur une croyance selon laquelle toute activité humaine est déterminée par l'économie et l'intérêt matériel,

67,4 % des CPGE sont scientifiques et conduisent à des diplômes d'ingénieurs reconnu sur le marché du travail puisque 89,4 % des diplômés ingénieurs en 2018 ont obtenu un emploi au statut de cadre supérieur en moins de six mois avec un salaire annuel brut moyen de 33 908 € (Lanéelle et al., 2019).

inspirée par les pratiques managériales des entreprises privées (Piroux 2011).

Le curriculum est un objet « *socialement construit* », produit d'un « *processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation* » (Forquin, 2008). Un vaste mouvement de reconfigurations curriculaires s'opère depuis la fin des années 1990. Les approches dites par compétences visent à adapter l'enseignement aux exigences de l'économie du savoir, avec des tensions persistantes entre logiques instrumentale et académique, entre celles centrées sur les fondamentaux et la promotion de la créativité et de l'authenticité (Mathou, 2019). « *L'influence des acteurs privés est perceptible dans les curriculums des systèmes éducatifs* » (Chevallier & Pons, 2019) et ces influences vont s'exprimer de façon variées : répondre aux besoins de l'économie d'une part, satisfaire aux critères d'efficacité des organismes internationaux pour former aux tests standardisés d'autre part ; ces deux objectifs trouveront leur forme la plus aboutie dans les curriculums destinés aux élites et débordons les systèmes éducatifs dans le cadre de "l'éducation de l'ombre".

Instruire pour le marché du travail

La société devenue "liquide" est marquée de profondes transformations : individualisation des destinées professionnelles, mutations des métiers, amplification des inégalités, faibles perspectives d'emploi ou de carrière, révocabilité des positions, diversification des risques (Bauman, 2004). Le chômage est expliqué « *par des défauts personnels de qualification et non comme un phénomène économique structurel* » (Laval et al., 2011). Selon Charlot, le seul objectif d'apprentissage d'une grande partie des jeunes est d'obtenir un diplôme garantissant un bon métier, considérant déjà « *que le savoir est une marchandise échangeable sur un marché* » (Charlot, 2014). Il s'agit d'obtenir un bien rare et relatif, c'est à dire un diplôme valorisable sur un marché du travail marqué par la concurrence (Felouzis et al., 2013). Ainsi en est-il pour les candidat-es aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)

qui, recherchant une formation de qualité leur permettant par la suite une insertion favorable sur le marché du travail ●, sont prêt-es à accepter d'endurer les exigences de la compétition (Darmon & Schotté, 2016).

Dans ce cadre, l'acquisition de compétences transversales transférables dans plusieurs domaines professionnels apparaît nécessaire, selon « *l'esprit du capitalisme* » analysé par Boltanski et Chiapello : autonomie, adaptabilité, mobilité, créativité, goût du risque et de l'action, sens des responsabilités, dynamisme, charisme personnel (Fornerod et al., 2018 ; Lignier, 2010). Le néolibéralisme compris « *comme une rationalité, un mode de pensée (...) étend à toutes les sphères de l'existence un système de valeurs et de mesures axé sur le marché et conçoit l'être humain et les relations humaines d'un point de vue essentiellement économique* » (Rizvi, 2016). Par exemple, selon l'analyse de Lamarre, le dispositif mis en place par Céline Alvarez fait la promotion « *des valeurs d'adaptabilité, de flexibilité, de productivité et de performance, permettant de former un individu compétitif entrepreneur de lui-même qui puisse répondre aux besoins du marché* » (Lamarre, 2021).

« *L'affaiblissement des valeurs autres que celles de l'argent et du pouvoir, la banalisation entrepreneuriale et managériale de l'action publique, l'accroissement notable des inégalités de revenus et de patrimoine, la baisse du pouvoir d'achat et la dégradation des conditions de vie et de logement des classes moyennes éduquées entraînent progressivement le discrédit social sur toutes les considérations culturelles, éthiques et politiques qui ne se traduisent pas directement en gains monétaires personnels* » (Laval et al., 2011).



Mise en forme scolaire de l'activité économique et travail d'unification des marchés économiques et linguistiques sont historiquement liés. Ainsi, à la fin du 19^e siècle, les milieux du commerce et de l'industrie et la haute société ont influencé l'enseignement scolaire de l'anglais. Les premiers avaient recours à l'enseignement privé pour acquérir des compétences linguistiques correspondant « *aux besoins techniques formulés par le patronat* ». Chez les seconds, la transmission orale était réalisée au sein des familles par des nurses et précepteurs. Ces formes privées d'enseignement des langues ont contribué à mettre en avant leurs enjeux pratiques et véhiculaires, par opposition à un modèle d'apprentissage scolaire. Dans ce cas, la « *différenciation du curriculum contribue à reproduire des oppositions et des distinctions entre les groupes sociaux* » (Pouly, 2012). Aujourd'hui, la globalisation progresse également à travers les cours privés, où l'anglais est enseigné (Charlot, 2014).

Comme le soulignent Lubienski *et al.*, les politiques publiques peuvent être soustraitées à des entreprises privées, ou largement influencées par des réseaux « *souvent financés par des organisations philanthropiques, qui travaillent à faire converger les résultats de la recherche scientifique, la promotion, l'attention des médias et le soutien politique afin de faire progresser les agendas pour l'éducation fondés sur le marché* » (Lubienski *et al.*, 2019). Les pressions sont croissantes afin que les besoins des entreprises et de l'industrie soient intégrés dans les objectifs prioritaires de l'école (Akkari & Santiago, 2012). Laval *et al.* (2011) soulignent l'action des *think tanks* liés au monde de l'entreprise – institut de l'Entreprise, l'institut Montaigne, le Conseil pour la diffusion de la culture économique (CODICE), mis en place au ministère de l'Économie et des Finances en 2006 – dans la réforme des programmes des sciences économiques et sociales, qui « *privilegie l'action des individus aux dépens des effets de structure* », et élude des « *sujets trop sensibles comme le chômage ou les inégalités* » (Laval *et al.*, 2011). Ces types d'organismes « *mettent en forme et diffusent la*

recherche qui vient étayer les positions de leurs fondateurs en matière de politique publique » (Lubienski *et al.*, 2019).

L'étude des évolutions de la politique québécoise de 2000 à 2015 via une analyse du discours pédagogique officiel distingue deux périodes. La première s'oriente vers une pédagogie "invisible", c'est à dire un curriculum intégré, où les classifications disciplinaires s'affaiblissent au profit d'une plus grande perméabilité entre l'école et la vie, avec un assouplissement du temps scolaire et une évaluation implicite valorisant les progrès de chacun et visant à développer des compétences valorisables sur le marché du travail. La deuxième a constitué en un retour vers une pédagogie "visible" et instrumentale. Selon de nombreux chercheurs, « *les modèles relevant de la pédagogie invisible se prêtent moins facilement à une surveillance publique et à la reddition de comptes, puisque leurs produits (outputs) sont plus difficiles à évaluer selon des grilles objectives et standardisées.* » (Mathou, 2019) Nous allons voir dans le paragraphe suivant, les formes que peuvent prendre les curricula adossés à ces évaluations.

Des évaluations internationales qui assèchent les curriculums

Les évaluations standardisées répondent à des « *demandes externes, notamment celles du marché [qui vont] de pair avec la pénétration d'un raisonnement de type économique mettant l'accent sur les résultats et l'efficacité* » (Mathou, 2019). « *Les évaluations des apprentissages à grande échelle (Large-scale learning assessments : LSLA) se sont imposées comme un outil stratégique décisif dans le monde entier* », pour mesurer la performance des systèmes éducatifs. Ce renforcement de la quantification, appelé parfois quantophrénie, s'accompagne d'un appauvrissement des critères de notation et une concentration sur des fondamentaux plus aisés à mesurer (Didier in Droux & Hofstetter, 2013) ●. Employées pour mesurer les compétences en lecture et en mathématiques, ces évaluations « *laissent souvent de côté des sous-domaines tels que la connaissance de la littérature, la mai-*

Cependant, leur évolution récente vise à prendre en compte les compétences numériques, les notions élémentaires en matière d'informatique et d'information, les aptitudes socioaffectives, ou la compréhension des questions et concepts relatifs au civisme et à la citoyenneté. Ainsi, la compétence globale est définie par l'OCDE comme la capacité à examiner les questions locales, mondiales et interculturelles, à avoir des interactions ouvertes, appropriées et efficaces avec des personnes de cultures différentes et à agir pour le bien être collectif et le développement durable (Schleicher, 2018).

La publication de statistiques sur l'absentéisme scolaire obère ainsi les recherches permettant de nuancer ces approches quantitatives, comme celles portant sur « le profil des absentéistes, la complexité des ruptures scolaires, les différentes vulnérabilités des élèves ou encore le rôle du fonctionnement même de l'institution scolaire dans la génération de cet absentéisme » (Pons, 2018).

« Par populisme éducatif, je désigne une situation politique dans laquelle les gouvernants proposent un programme d'action publique flattant les attentes perçues de la population sans tenir compte des propositions, des arguments et des connaissances produits dans le cours de l'action publique par les corps intermédiaires ou les spécialistes du sujet. » (Pons, 2018)

trise de l'écrit et la compréhension orale ». Elles n'évaluent pas adéquatement des domaines tels que les arts ou l'initiation aux médias et à l'information ; elles ne rendent pas compte des apprentissages nécessaires à un mode de vie sain, et ne relaient pas une vision intégrée de l'éducation à des « *valeurs et des attitudes allant dans le sens de la démocratie, de la protection des droits de l'homme, du respect de la diversité culturelle, d'une citoyenneté active et responsable et de la viabilité de l'environnement* » (UNESCO, 2019).

Les modèles d'éducation se diffusent rapidement via les organisations internationales (Dutercq, 2011). Leurs banques de données permettent d'établir des similitudes entre des systèmes éducatifs hétérogènes à partir d'indicateurs chiffrés. Pons montre cependant que cette gouvernance par les nombres ●, ou *evidence based policy*, supposée « *améliorer la rationalité de l'action publique mais aussi la qualité du débat public en éducation* », tend au contraire à véhiculer une vision simplifiée de l'éducation et à générer un « *populisme éducatif* » ●. (Pons, 2018). En effet, les indicateurs, qui concourent à une construction de la réalité de façon considérée comme scientifique, apparaissent comme une vérité non critiquable et conduisent à des effets d'affichage (Piroux, 2011).

L'importance donnée aux tests d'évaluation entraîne « *l'appauvrissement des programmes d'enseignement* » (UNESCO, 2019) vers un « *savoir utilitariste et mini-*

maliste rabougri », décontextualisé, qui s'oppose à la prise en compte de la variété culturelle des élèves (Akkari & Santiago, 2012). Ainsi, la privatisation des écoles en Corée a renforcé leur autonomie en termes de fonctionnement et de mise en œuvre des programmes scolaires ; ce phénomène a entraîné une augmentation du temps d'enseignement du coréen et des mathématiques et une réduction du temps consacré aux études sociales (Kim, 2018). Akkari et Santiago postulent que « *ce retour à l'essentiel (go to basics) dans un passé scolaire idéalisé est le fruit d'une nouvelle alliance conservatrice réunissant entrepreneurs, nouvelle Droite et intellectuels néoconservateurs* » (2012). « *Dans le paysage éducatif actuel, les principales luttes portent essentiellement sur les effets néfastes des tests à enjeux élevés, d'une part, et sur la menace de privatisation et de marchandisation de l'enseignement public, d'autre part* » (Engeström, 2017).

L'une des branches les plus lucratives de l'industrie de l'éducation tend ainsi à se concentrer sur la vente de tests qui génère, année après année, un flux croissant de clients qui doivent les passer pour réussir (Steiner, 2016) – tests privés de langues, payés par les individus, tests standardisés aux Etats-Unis achetés à des entreprises par les Etats. L'UNESCO souligne l'existence de nombreuses organisations du secteur privé « *relativement peu visibles et peu exposés à l'examen du public* » qui participent à ces évaluations (UNESCO, 2019).

Le baccalauréat international

À sa création en 1963 à Genève, l'objectif du baccalauréat international était de créer un examen permettant aux enfants des cadres des corps diplomatiques et des multinationales de se préparer à l'entrée dans les universités les plus sélectives. Préparé en 2017 dans plus de 3 100 écoles, il s'est développé dans les années 1990 dans les écoles publiques des pays du Nord, principalement aux États-Unis et au Canada ; en Équateur, il est labellisé par une marque. S'il apparaît intéressant pour nombre de « *gouvernants en quête d'un avantage compétitif dans un monde globalisé* », ce diplôme est synonyme d'un élitisme clivant, pouvant contribuer à la fragmentation des systèmes éducatifs, comme en Angleterre où il se développe dans des écoles privées d'élite et en Australie où il contribue aux stratégies de classe (Bunnell, 2017). La plupart des élèves des pensionnats privés de Suisse romande suivent le programme du baccalauréat international (Bertron, 2016).



Plusieurs travaux philosophiques ont formulé l'hypothèse que le développement de l'informatique et des technologies tendait à modifier le régime symbolique des connaissances, transformant le savoir en information et les informations en marchandises. Cet appauvrissement se retrouve dans les diverses pratiques d'aide sur Internet - cours, mise en relation pour tutorat (type cyberpapys), plagiat – qui relèvent d'une recherche généralisée d'efficacité au détriment des apprentissages, faisant de ce type de ressources des substituts de connaissances, un sésame pour l'accès aux diplômes (Convert & Demally, 2011). Pour Engeström, le savoir en tant que marchandise entre en contradiction avec le savoir en tant que bien commun. L'extension des droits de propriété intellectuelle et celle du contrôle des entreprises sur les informations échangées sur Internet contribuent à la fermeture des biens communs de la connaissance. En éducation, « la forme de base de la marchandisation a longtemps été la normalisation et la modularisation des contenus pédagogiques en ensembles dont la valeur est mesurée en nombre de crédits » (Engeström, 2017).

Au Québec, l'adoption de la loi sur la gestion axée sur les résultats en éducation a conduit à une normalisation des programmes, à un « *réalignement du curriculum (bulletins uniformes et évaluations standardisées, modifications du Programme pour hiérarchiser les contenus et définir leur progression dans le temps, valorisation de pratiques pédagogiques explicites en lien avec des cibles mesurables)* », et des évaluations standardisées. « *Cette transformation institutionnelle profonde du système éducatif québécois, ajoutée à des pressions pré-*

existantes exercées par divers acteurs sociaux et politiques, a été décisive dans le basculement de la politique curriculaire » (Mathou, 2019).

Classes et écoles d'élite, horizon et références des systèmes éducatifs

L'existence de curriculum améliorés permet le développement de capacités nécessaires à l'économie globale, garantissant l'accès aux meilleures places sur un marché du travail mondialisé. Ainsi, les écoles privées internationales produisent du capital social et culturel. Leurs projets éducatifs sont centrés sur « *l'autonomie des élèves, la formation tout au long de la vie et le cosmopolitisme* » (Resnik, 2011). Elles se caractérisent par des « *programmes flexibles, des effets d'affichage, des coûts élevés* » : elles proposent des « *produits éducatifs rares* » et prestigieux. Si ces écoles se présentent comme préparant à la formation de jeunes "citoyens du monde", le quotidien de leurs élèves s'inscrit dans des espaces protégés et protecteurs. Les voyages à l'étranger sont intégrés à la pédagogie de ces établissements : voyages d'honneur pour récompenser les résultats scolaires, ou croisières de préparation d'examens d'entrée, voyages préparés par les élèves en s'appuyant sur leurs réseaux familiaux, ou plus récemment voyages humanitaires et aussi "expéditions de survie" en Suisse. Mais ces expériences ne conduisent pas forcément à l'ouverture socio-spatiale des trajectoires des élèves (Bertron, 2016).

Si l'un des objectifs d'un curriculum unifié nationalement est la cohésion de la société, on observe une multiplication des filières dans un contexte d'inflation scolaire et une logique d'accumulation. Pour être attractifs, les établissements développent des classes internationales, des programmes d'immersion linguistique, d'enseignement renforcé des langues anciennes, des sciences ou des mathématiques (Felouzis *et al.*, 2013). L'implantation de telles filières sélectives au cœur des établissements publics peut être considérée comme un type de privatisation à destination d'une minorité privilégiée (Resnik, 2011 ; Dutercq, 2011). Ces

spécialisations curriculaires légitiment les spécialisations sociales et ethniques. Elles permettent aux établissements de choisir leurs élèves (Dutercq, 2011, Felouzis *et al.*, 2013). Un exemple de l'importance que revêt un cursus fondé sur les langues est la création à Lille de classes bilangues dans des établissements privés suite à la mise en place de telles options dans un collège de centre-ville (Felouzis *et al.*, 2013). Un autre exemple d'adaptation du curriculum est l'accélération et l'enrichissement des cursus, pratiqué dans des filières pour enfants intellectuellement précoces (Lignier & Pasquali, 2016).

Une étude dans des familles cosmopolites montre une volonté d'activer le capital culturel de départ, composé de des compétences linguistiques, d'une disposition à embrasser la nouveauté, et d'orientations à la socialité au sein d'écoles internationales qui promeuvent l'universalité dans leur curriculum – comme certaines écoles Montessori suivant le curriculum du baccalauréat international, ou des écoles bilingues d'élite dans le pays natif – ou par renforcement du capital linguistique familial (cas d'une famille chinoise). Si les ressources linguistiques sont centrales dans les prises de décision, les compétences liées à un horizon mondial sont articulées à un ancrage identitaire local (Beech, 2020).

Chère éducation de l'ombre

À la marge des systèmes éducatifs et dans leurs interstices, et en lien avec leurs faiblesses au vu des évolutions curriculaires présentées ci-dessus, se développe toute une gamme de services complémentaires à destination des élèves et de leurs familles, qui prend la forme d'une « *privatisation individualisée* » (Chevaillier & Pons, 2019). La *shadow education*, mise en évidence pour l'accès à l'université au Japon, recouvre un « *ensemble d'activités éducatives, en marge de l'école, destinées à augmenter les chances de succès des élèves dans les processus d'insertion* » (Stevenson & Baker, 1992, cités par Collas, 2013). Son existence est liée à l'importance des diplômes dans l'acquisition d'une position professionnelle et à la pression de la sélection scolaire (Collas,

2013). Le développement de cette école hors l'école – mais doublant l'école – est un phénomène généralisé : en France, un quart des lycéennes et un-e collégien-ne sur six sont concerné-es par les cours payants, particulièrement dans les filières sélectives (Glasman, 2017) et dans les accès aux classes préparatoires (Dutercq, 2011). Le recours au *coaching* procède de son côté d'une logique de distinction, similaire à celle qui a prévalu dans la diffusion des cours particuliers au sein de la bourgeoisie au 19^e siècle, l'objectif étant d'accéder à des filières avantageuses pour le placement scolaire puis social, de maintenir ou d'accroître sa position, dans un contexte de compétition intense (Oller, 2010). Une autre pratique de remédiation privée en fort développement en France est la rééducation orthophonique ●, qui suppose une prescription médicale. Les orthophonistes traitent les troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie) et de la dyscalculie par des techniques spécifiques et des approches relationnelles, et proposent aussi leur apport dans « *la lutte contre l'échec scolaire et contre l'illettrisme* » (Kremer & Ledrele, 2020).

Les cours particuliers concernent plus particulièrement les familles à un seul enfant et les familles parisiennes, et les « *familles les plus proches de la norme scolaire, celles qui connaissent les rouages de l'école et sont aptes à produire, au quotidien, un avantage domestique* » (Collas, 2013). Ils reposent sur l'exercice, l'entraînement, la préparation des épreuves scolaires de façon à maîtriser des savoirs-faire permettant de gagner du temps et de comprendre ce qui est demandé. Cette conception très instrumentale s'oppose à « *l'apprentissage en profondeur et la recherche du sens des savoirs* » (Glasman, 2017). Les études d'évaluation sur le tutorat privé sont rares. Deux études récentes une sur l'efficacité du tutorat privé en anglais à Taïwan et l'autre sur soutien scolaire privé en Allemagne montrent que leurs effets sont faibles (Chih-Hao, 2019 ; Ömeroğulları, 2020).

Selon l'étude taïwanaise c'est temps de travail personnel qui a l'effet positif le plus

Les effectifs de cette profession sont en augmentation constante de 4 à 5 % par an depuis une dizaine d'années. Les champs d'exercice sont actuellement à 10 % mixte, 70 % libéral exclusif, 20 % salarié exclusif (Kremer & Ledrele, 2020).



significatif (Chih-Hao, 2019). Cependant, le développement des cours particuliers au Japon et en Corée du Sud permet d'expliquer pourquoi ces pays ● figurent en tête des classements internationaux (Glasman, 2017). Au Cambodge et dans les pays d'ancienne Union soviétique, la pratique est également généralisée ; les enseignants peuvent y faire pression sur les élèves afin qu'ils et elles prennent des cours particuliers avec eux afin de compléter leur maigre salaire, ce qui peut engendrer des comportements variés, les élèves accordant plus de respect aux professeurs qu'ils rémunèrent. En Inde, les tendances sont comparables. La Chine est également concernée, de façon plus importante dans les grandes villes. La régulation de ces pratiques est difficile à réaliser, particulièrement dans les « cultures où le soutien scolaire effectué par les enseignants est une tradition bien ancrée ». Pour anticiper les nouvelles réglementations, des associations de prestataires jouent le rôle de « groupes de pression et d'organisation professionnelle » (Bray & Zhang, 2019).

Le *coaching scolaire* concerne des activités d'encouragement et d'accompagnement organisationnel non disciplinaires (Collas, 2013). En opposition à une école impersonnelle qui ne peut s'adapter à toutes les élèves, les *coachs* mettent l'accent sur l'importance de la connaissance de soi ● et proposent des appuis méthodologiques pour des élèves dès l'école primaire, ou d'orientation pour les jeunes de plus de quinze ans (Oller, 2010). Ils et elles travaillent à partir de concepts non scolaires comme les profils d'apprentissage d'Antoine de la Garanderie et des techniques pédagogiques présentées comme novatrices et « plus performantes que celles employées par le corps professoral ». Ils et elles utilisent également des outils issus de la psychologie comportementale : analyse transactionnelle, programmation neurolinguistique, *Gestalt*, approche systémique et *ennéagramme* ● pour diminuer le stress et augmenter la confiance en soi (Oller, 2010 ; 2020).

Cette pratique touche des familles de cadres du monde de l'entreprise dans

lequel s'opère « le culte de la personne », où il convient d'être « l'artisan de soi-même », ainsi que des familles du milieu paramédical sensibilisées à la psychologie (Oller, 2010 ; 2020). « Les évolutions culturelles et idéologiques de la société sont un des facteurs de développement du coaching, la logique de rentabilité financière s'étendant à tous les domaines de la vie humaine, conduisant à une "managérification de la société" : l'individu est sommé d'être bien dans sa peau, équilibré, épanoui dans tous les domaines de l'existence, de s'inventer lui-même, de se singulariser par son action personnelle, d'apprendre à se gouverner par lui-même, il est responsable de ses échecs indépendamment des dysfonctionnements sociétaux » (Oller, 2020). Cet impératif d'efficacité se retrouve dans le mouvement du *quantified self*, très présent chez les cadres. L'utilisation des technologies numériques dans une perspective d'optimisation s'inscrit dans un management du soi qui vise à maximiser l'équilibre en intensifiant des pratiques d'autocontrôle en matière d'hygiène, de santé, de dépassement sportif et de soin porté à l'apparence physique (Dagiral, 2019).

Coaching et cours particuliers permettent d'externaliser les tensions liées au déroulement de la scolarité (Oller, 2010, Glasman 2017). Le Cornec-Ubertini souligne que, malgré leur interdiction, les devoirs écrits à la maison persistent à l'école primaire. Cette délégation du travail scolaire aux familles renforce les inégalités. « Ce travail à la maison devrait être extrêmement limité, au regard du droit à la vie privée, au repos, aux loisirs, à la culture familiale (Déclaration des droits de l'enfant adoptée en 1959 par l'assemblée générale des Nations unies ; Convention internationale des droits de l'enfant adoptée en 1989) » ; ils impactent la vie sociale et scolaire des enfants et leur efficacité sur la réussite n'a pas été clairement démontrée. Mais cette pratique a été légitimée en France en 2012 par un superficiel sondage téléphonique Ifop (Le Cornec Ubertini, 2014).

Coaching et cours particuliers sont des pratiques couteuses, qui participent

En 2018 en Corée du Sud, 82,5 % des élèves d'école élémentaire, 15,3% des élèves de collège et 26,2 % des lycéens prenaient des cours de soutien privé. Au Japon, cette pratique concerne en 2017 un tiers de élèves d'école élémentaire et plus de la moitié des collégiens. Le soutien sur Internet progresse dans les deux pays (Bray & Zhang, 2019).

Ainsi les publicités pour Acadomia suggèrent que cette entreprise est à même de révéler le potentiel de chaque enfant face à une école qui ne le permet pas (Oller, 2020).

L'ennéagramme est un modèle de la structure de la personne humaine qui distingue neuf configurations différentes de la personnalité.

Pouvant bénéficier des Chèques emploi service universel (CESU) ou de réduction d'impôt de 50 % à concurrence de 12 000 euros de dépenses (Oller, 2020).

Le montant du financement public de ce service privé a été évalué en 2006 à deux fois et demie le montant du soutien scolaire public et presque le quart de celui des zones d'éducation prioritaire (CERC, 2008 cité par Oller, 2020).

Dès la fin du 19e siècle, des réformateurs scolaires valorisaient le sport et les langues vivantes dans les curriculums pour s'opposer « à la réclusion scolaire et à l'effet "desséchant" du latin » (Pouly, 2012).

à la construction familiale d'un avantage scolaire. Elles supposent une forte dotation en capital économique (Oller, 2010 ; Collas, 2013). Le développement de ces « industries de service » a été encouragé par des politiques d'incitation fiscale ● (Laval et al., 2011). De façon officielle, il s'agit d'aider des individus volontaires. Cependant, cette mesure est antidistributive, dans la mesure où les bénéficiaires du crédit d'impôt font partie des ménages les plus aisés ●. (Laval et al., 2011 ; Oller, 2020). En Asie, le soutien scolaire pèse sur les finances des familles et sur le stress des élèves (Bray & Zhang, 2019). Laval et al. écrivaient en 2011 que « les entreprises privées de soutien scolaire ont connu une croissance annuelle de leur chiffre d'affaires de 20 à 80 % . »

Cette privatisation de l'ombre l'est par défaut : elle n'est pas impulsée par des politiques volontaristes, et se manifeste dans des pays développés comme dans des pays à faible revenu. Il s'agit aussi d'une privatisation déguisée, dans la mesure où « les écoles, les enseignants, les familles et les élèves sont intégrés à une culture du chacun pour soi », reflétant une pratique de "micro-néolibéralisme". La généralisation de la *shadow education* remet en particulier en cause des principes fondamentaux, comme la « sacralisation de la scolarité gratuite, telle qu'elle est inscrite à l'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme des Nations unies de 1948 » (Bray & Zhang, 2019).

DES SCOLARITÉS PERSONNALISÉES ?

LES ÉCOLES DIFFÉRENTES : UN CURRICULUM INTÉGRÉ

À l'opposé d'un modèle instrumental défini par la réussite aux tests standardisés, un « mouvement en faveur d'une éducation plus respectueuse des enfants ●, dans un souci d'écoute et de respect de leurs besoins et de leurs émotions

(*"maternage proximal" "parentalité bienveillante"*), que les avancées récentes des neurosciences éducatives (Guégen, 2014 cité par Viaud, 2017a) ont appuyé et consolidé » est de plus en plus visible et étudié (Viaud, 2017a). On peut y voir une défense de « modèles éducatifs plus éloignés des demandes économiques, pour faire de l'école, au moins pendant un certain temps du curriculum obligatoire, un espace débarrassé des considérations de compétition » (Barrère & Delvaux, 2017) qui trouvera particulièrement sa place dans des écoles hors contrat.

Favoriser l'épanouissement personnel ou le succès scolaire individuel ?

« Les articles sur les écoles différentes mobilisent une rhétorique de l'épanouissement de l'enfant, dont nous postulons qu'elle constitue une mise en avant de l'individu au détriment de l'enjeu collectif des projets pédagogiques. » (Allam, 2017) Les motivations politiques des enseignants innovateurs et des parents y sont dépréciées et gommées au profit d'une approche psychologisante et d'une « technicisation des questions d'innovation » (Allam, 2017). Deux approches éducatives antinomiques coexistent : l'une traditionaliste, l'autre avant-gardiste, soutenant une « organisation du temps différente, des systèmes d'évaluation alternatifs, des activités collectives, des groupes multiniveaux, la prise en compte du corps et des émotions », ainsi que la vie en collectif, la place de la coopération, du débat, la capacité à être force de proposition, l'ouverture sur le territoire (Fornerod et al., 2018).

Les écoles démocratiques multiâges et sans programmes s'inspirent des apprentissages dits "autonomes" dont se revendiquent certains parents qui instruisent leur enfant à la maison (Viaud, 2017a). Chaque élève est libre d'apprendre ce qu'il veut, l'objectif étant de rendre les enfants pleinement autonomes et responsables de leur vie (Poucet, 2020). Cette non-scolarisation s'inscrit dans un



ensemble de choix de société qui offrent des contextes d'apprentissage particuliers (Wagnon, 2020).

En mettant l'accent conjointement sur l'épanouissement individuel des enfants et les apprentissages fondamentaux précoces, la pédagogie Montessori, ancrée en France dans le privé hors contrat, répond aux attentes institutionnelles, parentales et sociétales (Viaud, 2017a). En effet, pour les classes sociales gentrifiées, les valeurs d'épanouissement et de rendement s'entrecroisent, dans une tension entre visées instrumentales et expressives (Felouzis *et al.*, 2013). La croissance exponentielle des écoles Montessori dans le monde s'explique par l'accent mis sur des exigences contradictoires, entre bons résultats

scolaires précoces et assurance de bien être : une « *double demande des familles* » qui s'ancre dans un contexte de défiance vis à vis de l'institution scolaire et d'accroissement du consumérisme et du souci de soi. Cette pédagogie, axée sur le développement personnel et utilisant du matériel concret est au premier abord facilement compréhensible. La disponibilité sur le marché de produits dérivés sert également « *des intérêts commerciaux qui ne sont pas innocents dans le déploiement médiatique récent de la mode Montessori* ». De surcroît, le fait que de nombreux fondateurs d'entreprises du numérique aient fréquenté des écoles Montessori rend ces écoles désirables, par identification à une élite (Viaud, 2017b).

Caractéristiques de l'École Hattemer : méthode syllabique, grammaire traditionnelle, dictée journalière, boulier, grand cours chaque semaine où les élèves répondent devant leurs parents à des questions afin de vérifier s'ils ont acquis les connaissances requises, devoirs sur table réguliers et compositions trimestrielles, latin obligatoire dès la sixième, port de l'uniforme, adaptation du programme à chaque enfant, classement, tableau d'honneur, palmarès, distribution des prix, anglais intensif ou chinois dès la 9^e ; trois langues vivantes sont possibles en 6^e ; nombreuses activités extrascolaires (sportives, artistiques, jeux et stratégie), une ouverture à l'international (voyages et échanges) (Poucet, 2020).

Développer des programmes culturellement ajustés

Ces choix pédagogiques ne sont pas les seuls des écoles privées hors contrat. Il y a aussi, pour beaucoup de ces structures, la volonté de jouer sur la crainte de l'échec scolaire (Poucet, 2020). Fondée en 1885, l'école Hattemer allie par exemple l'intensité des apprentissages au programme à des méthodes "ancestrales", le réseau Espérance banlieues renforce l'enseignement de la langue et de la culture française (Poucet, 2020), des écoles spécialisées pour enfants intellectuellement précoces (EIP) pratiquent une accélération des parcours scolaires, « *parfois au détriment de certains domaines d'enseignement* » (Groupe d'étude de psychologie, 2006)

et les écoles religieuses traditionnalistes proposent dans l'ensemble un enseignement très ... traditionnel.

D'autres considérations curriculaires peuvent conduire, en France, à ouvrir des écoles privées hors contrat. Ainsi en est-il de l'apprentissage des langues et cultures régionales (alsacien, breton, basque) (Poucet, 2020), puisque l'éducation bilingue publique à destination des minorités linguistiques est peu prise en compte par les politiques publiques – alors que « *l'éducation bilingue privée, par son caractère élitiste et par le fait qu'elle utilise des langues internationales et économiquement valorisées, ne fait jamais l'objet de polémiques* » (Akkari & Santiago, 2012). De même, la connaissance et la pratique religieuses sont centrales dans

La probabilité de trouver un-e élève en situation de handicap dans une classe ne cesse d'augmenter depuis 2006. Elle est passée de 30 % en 2006 à 53 % en 2017 (Katz *et al.*, 2021). Le rapport mondial sur le handicap, produit conjointement par l'OMS et la Banque mondiale évaluait à plus de 15 % le nombre de personnes en situation de handicap (Lavoie *et al.*, 2013).

des écoles juives ou des écoles catholiques issues de la mouvance traditionaliste, tandis que les écoles musulmanes qui ont plus de difficultés à se positionner comme écoles confessionnelles optent pour un modèle d'excellence, comme à Lyon ou à Lille (Fornerod *et al.*, 2018). Dans le cas des écoles musulmanes, la croissance des écoles confessionnelles concerne des populations issues de minorités, qui « *considèrent ne pouvoir accéder qu'à une offre publique de rabais* » (Barrère & Delvaux, 2017).

RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Les « alternatifs » font aussi valoir l'inadaptation de l'Éducation nationale à des publics spécifiques, enfants en situation d'échec scolaire, ayant des besoins éducatifs particuliers (Poucet, 2020). L'enseignement doit y avoir lieu « *dans le respect de la personnalité de chacun* » et, pour les élèves en difficulté, grâce à un « *suivi pédagogique adapté à leurs besoins* » (Rufin & Payet, 2019).

Des constructions sociales au service d'intérêts privés ?

Les élèves à besoins particuliers sont des élèves considérés comme ne répondant pas aux normes scolaires (Garcia & Oller, 2021). La construction sociale de leurs difficultés et handicaps, relayée par les médias et le langage, est qualifiée par les chercheuses et chercheurs qui l'étudient de « *travail idéologico normatif* » ou de « *montages culturels et symboliques* » (Lavoie *et al.*, 2013 ; Ebersold & Dupont, 2019 cités par Garcia & Oller, 2021 ; Zaffran, 2019). La précocité, considérée comme une déviance aux codes dominants, occasionne par exemple une souffrance sociale qui « *provient du décalage entre ce que la personne diagnostiquée pense être et sa désignation sociale à l'école* » (Zaffran, 2019).

La loi de 2005 « *participe paradoxalement à la création du handicap* » (Ebersold, 2009 cité par Katz *et al.*, 2021). Les be-

soins éducatifs particuliers se trouvent généralisés et les dispositifs de repérage des élèves renforcés (Katz *et al.*, 2021). Rufin et Payet relèvent que la catégorie « *besoin éducatif particulier* » (BEP) devrait « *se dissoudre dans une extrême diversité – chaque élève étant à BEP* ». » et interrogent la surnormativité scolaire mise en œuvre dans ces référentiels (Rufin & Payet, 2019). Par ailleurs, une école centrée sur des tests standardisés se centre sur les élèves moyens et laisse de côté les élèves trop faibles (Akkari & Santiago, 2012).

« À l'ère d'un narcissisme exacerbé par les réseaux sociaux faisant prévaloir l'image du moi et faisant miroiter pour chacun la fiction d'un tout homogène absolument inclusif et sans aspérités auquel s'identifier, à l'ère du renouvellement des discours totalitaires, il convient de rappeler que tout sujet est pour une part en situation d'exclusion, d'extériorité et d'étrangeté vis-à-vis de soi-même. » (Kohout-Diaz, 2020)

Le TDAH (Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité) concerne désormais un enfant sur dix en France. Contrairement aux premières études qui ont bénéficié d'une couverture médiatique importante, « *les recherches (...) réalisées par la suite ont radicalement réfuté l'implication des facteurs neurologiques, neuro-développementaux ou génétiques (...) ainsi que les bénéfices des traitements médicamenteux* ». Les nouvelles connaissances n'ont été intégrées ni dans les médias, ni dans les discours des professionnels et entraînent des distorsions dans l'appréhension de ces troubles empêchant de chercher d'autres façons d'y faire face en dehors d'une médicalisation des pratiques. Les informations diffusées par l'association des parents d'enfants présentant un TDAH – soutenue par un laboratoire, ce qui la place en situation de conflit d'intérêt – relèvent d'une approche



biomédicale éloignée de ces consensus scientifiques internationaux (Ponnou, 2020). Les réinterprétations des informations scientifiques contribuent à cette construction sociale des besoins éducatifs comme pour les élèves présentant des troubles du comportement, dont l'origine peut être diverse : problèmes sociaux, question d'éducation, difficultés scolaires et méthodologiques (Gasparini, 2021). Mais à propos du TDAH, les facteurs de risque sociaux ne sont jamais mentionnés, ni l'exposition précoce excessive aux écrans qui apparaît particulièrement impactante pour le développement des capacités d'attention (Ponnou, 2020).

Déléguer du pédagogique au médical, et externaliser vers le privé ?

La faible prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers par l'institution, le fait que cette institution puisse aussi contribuer à ces difficultés (Lavoie *et al.*, 2013, Ponnou, 2020) peuvent être à l'origine de nombreuses décisions de scolarisation dans des écoles privées hors contrat ou de repli sur la sphère familiale.

Le glissement vers la catégorie de besoin éducatif particulier a lieu lorsque les enseignant·es « *perçoivent une difficulté pour laquelle (elle et) ils ne se sentent pas capable d'intervenir directement et enclenchent une prise en charge spécifique* », qui concerne beaucoup d'élèves qui étaient « *jusque-là scolarisés sans mesure particulière* » (Rufin & Payet, 2019). Les chercheurs et chercheuses relèvent dans les documents destinés aux enseignant·es des « *usages abusifs et aléatoires des catégories de santé mentale, références quasi exclusives et systématiques aux facteurs biologiques pourtant réfutés dans la littérature internationale, risques de surmédication et de normalisation du comportement de l'enfant, etc.* » (Kohout-Diaz, 2013 citée par Ponnou, 2020). Ces catégories imposées fondent une « *organisation médico-pédagogique des services scolaires* » (Lavoie *et al.*, 2013). Ainsi, l'usage de la catégorie de "troubles du comportement" reflète les

relations complexes entre professionnels de la santé et de l'éducation qui tendent à déléguer le pédagogique vers le médico-psychologique (Gasparini, 2021).

Si l'institution valorise une appréhension personnalisée de ces besoins, un enseignement envisagé à partir de la singularité de chaque élève reste difficile (Rufin & Payet, 2019). Dans le cas du TDAH, la question des adaptations scolaires est peu mise en avant (Ponnou, 2020). Les enseignant·es doivent affronter des injonctions institutionnelles contradictoires et inconciliables, entre inclusion bienveillante à base de prise en charge individualisée de nombreux élèves et prescription d'une performance généralisée. Et cette « *différenciation pédagogique est perçue comme venant à l'encontre du principe d'égalité de traitement entre élèves qui reste une base historique de l'ethos professionnel* » (Guibert, Le Corre, 2015 cité par Katz *et al.*, 2021).

En France, dans le cas des troubles du langage, la conception sanitaire prime sur l'éducation, et sa prise en compte se fait dans les cabinets privés des orthophonistes ●. Cette médicalisation est renforcée par la pratique du secret professionnel qui limite l'information des enseignant·es. Au Royaume-Uni au contraire, l'expertise est interne aux écoles, avec une prise en compte pédagogique qui a permis de scolariser cette difficulté d'apprentissage. Les *specialist dyslexia teachers* britanniques sont employés dans des centres spécialisés. Ils et elles bénéficient d'une formation sur la dyslexie, et d'autres troubles, ainsi que de la « *maîtrise des méthodes d'identification et d'évaluation des troubles des apprentissages, celle des procédures administratives prévues par la législation sur les besoins éducatifs particuliers (les demandes d'aménagement d'examens, par exemple) et celle des techniques de soutien aux apprentissages* ». L'identification du problème et sa résolution étant le fait d'une seule et même personne qui intervient dans l'école, la dyslexie peut alors être envisagée comme un motif de différenciation parmi d'autres (Wollven, 2012).

● 80 % des orthophonistes français-es exercent en libéral ou en mixte.

Il y a aussi les Etablissements Scolaires Publics Innovants dans le secondaire, regroupés au sein de la Fédération FESPI depuis 2005.

À l'occasion de la publication de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, l'article L 401-1 a été légèrement modifié pour établir un bilan annuel de ces expérimentations.

La trajectoire scolaire des enfants intellectuellement précoces est positivement impactée par le diagnostic : le saut de classe, ou des aménagements pédagogiques spécifiques font partie des demandes parentales de modification de l'ordre scolaire au profit de leur enfant. Le Ministère de l'éducation nationale a produit depuis le début des années 2000 des textes réglementaires et des formations spécifiques qui contribuent à la légitimation de cette catégorie d'élèves (Lignier, 2010), en envisageant des aménagements de scolarisation pour les enfants à haut potentiel : regroupement intra et inter-classes et programmes éducatifs accélérés et enrichis. Ce type d'offre est de plus en plus abondant dans l'enseignement privé (Lautrey, 2004), qui apparaît à cet égard plus ouvert que l'enseignement public (Lignier, 2010). Ainsi, certaines écoles hors contrat se sont spécialisées pour répondre aux besoins de ces élèves, comme le lycée-collège Michelet de Nice qui a créé, « en 1988, la première « classe de 6^e/5^e en un an et qui forme des bacheliers régulièrement classés parmi les plus jeunes de France » (Groupe d'étude de psychologie, 2006).

HORS CONTRAT ET HOMESCHOOLING : LES FRONTIÈRES DE LA PRIVATISATION

À l'ombre de la rigidité de l'enseignement public

« Alors que la capacité de l'école publique à donner les mêmes chances à tous les enfants, à transmettre les valeurs républicaines et former des citoyens "éclairés" est fortement remise en cause », les secteurs des écoles privées hors-contrat et de l'école à la maison sont en plein essor (Fornerod et al., 2018). Elles se développent dans un contexte de critique médiatique d'une école présentée comme défailante.

Les structures scolaires alternatives sont rares au sein de l'enseignement public, du fait d'une « méfiance systématique de

l'Éducation nationale envers [...] les "innovations" qui se revendiquent des pédagogies actives et du courant de l'Éducation nouvelle » (Meirieu & Wagnon, 2018). Les écoles publiques différentes sont, dans le premier degré ●, majoritairement rattachées au mouvement Freinet qui déploie une approche politique de la société – socialisation, capacité à agir collectivement, développement du sens critique, éducation à la citoyenneté – et apparaît plus subversive que la pédagogie Montessori (Viaud, 2017a). Un fonctionnement autogestionnaire, un esprit égalitaire, la volonté de choisir des élèves volontaires et de constituer des équipes spécialisées sont autant de sujets de tension institutionnelle qui ne favorisent par la création ce type de structures portées par des collectifs d'enseignant·es et de parents (Saint-Denis, 2017).

Pourtant, l'article 34 ● de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école (2005) a institué la possibilité de conduire des expérimentations, en respectant le cadre hiérarchique, en lien avec les Cellules académiques recherche-développement innovation et expérimentation (CARDIE) du Ministère de l'éducation nationale. Cette politique – menée depuis le milieu des années 1990 et plus encore depuis 2010 – permet de structurer des initiatives qui, auparavant, étaient « portées par des groupes d'enseignants, sur un modèle horizontal » (Viaud, 2017a). « L'expérimentation n'est pas toujours aisée dans l'enseignement public ou sous contrat » : celles et ceux qui souhaitent développer des pratiques éducatives alternatives se tournent vers l'enseignement privé hors contrat (Poucet, 2020). « La difficulté de l'Éducation nationale à intégrer le projet de "l'éducation nouvelle" favorise l'émergence des "écoles alternatives" » (Meirieu & Wagnon, 2018). Dans son étude sur la presse spécialisée en éducation sur la période 1970-1984, Allam relève une « dépolitisation progressive des discours sur l'innovation pédagogique ». La chercheuse analyse la tension existante entre un idéal de démocratisation scolaire traditionnellement porté par les militants pédagogiques et la volonté de rationalisation de l'action publique éducative. « S'opposent ainsi



un souci d'épanouissement de l'enfant et un objectif de performance scolaire ; un développement de l'esprit critique et une préparation au monde du travail, l'image d'une école-cocon et celle d'une école qui reflète la vie "réelle", etc. » (Allam, 2017). Ces oppositions vont se retrouver dans le développement des écoles hors contrat. Si les « pionniers des éducations différentes » investissent les marges, autrefois les orphelin-es et les délinquant-es, et désormais l'éducation prioritaire (Viaud, 2017a), l'offre alternative scolaire en France que représentent les écoles de type Montessori ou Steiner doit bénéficier du soutien de financeurs privés – comme déjà Freinet en 1935. Ainsi, malgré les excellents résultats de ses élèves en apprentissage de la lecture ●, C. Alvarez ne parvient pas à créer une école publique montessorienne dans l'académie de Versailles (Saint-Denis, 2017). Dans son cas, l'expérimentation n'a pas suivi la voie hiérarchique classique, la demande a été transmise directement au ministère, elle a bénéficié du soutien direct de la DGESCO. La fondation Agir pour l'école a financé l'achat de matériel pédagogique Montessori pour 10 000 euros et l'emploi d'une Agente territoriale spécialisée des écoles maternelles (Atsem) à plein temps (Viaud, 2017a; Lamarre, 2021). Lamarre interroge « les enjeux éducatifs et politiques d'un dispositif qui associe [...] des institutions publiques et des associations privées » qui cherchent à peser sur les politiques éducatives (Lamarre, 2021). Dans cette logique, l'ex-professeure des écoles « a ensuite proposé aux enseignants désireux de s'inspirer de sa démarche une formation payante (sur leurs deniers propres) et qui se déroule pendant les vacances scolaires » (Viaud, 2017a).

Celles et ceux qui soutiennent le développement des écoles privées hors contrat et de l'instruction en famille partagent des « motivations très diverses : les déçus du système scolaire public, les enfants ayant des besoins particuliers, ceux qui peinent à s'adapter au système classique, ceux qui cherchent l'excellence, ceux qui préfèrent les pédagogies "à l'ancienne", ceux qui veulent concilier convictions religieuses et scolarité, ceux qui souhaitent

donner à leurs enfants un cadre scolaire perçu comme plus respectueux du développement de l'enfant, de ses besoins physiologiques et psychologiques, etc. [...] Ces établissements sont porteurs de critiques et de positionnements alternatifs interrogeant à la fois le citoyen, les acteurs sociaux et l'action publique », et plusieurs composantes de l'école : la place de la culture commune, celle des religions, de l'entrepreneuriat, de l'autonomie, la question de savoir si l'école est un lieu de vie ou un espace protégé, enfin, si la dérégulation est une solution aux inégalités scolaires (Fornerod et al., 2018).

La nébuleuse des écoles hors contrat

Les écoles "différentes" regroupent un vaste ensemble d'établissements, d'alternatives, expérimentales et/ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles (Viaud, 2017a). Caractérisées par une grande liberté pédagogique et organisationnelle, elles se présentent comme "libres" ou "indépendantes" (Fornerod et al., 2018). La presse les présente de façon consensuelle comme des « écoles heureuses » (Allam, 2017). Afin d'éclairer les relations entre différents acteur·rices intervenant dans les pédagogies alternatives, Wagnon et André (2018) en ont réalisé une cartographie : celle-ci met en évidence la diversité des mouvements, mais aussi la présence de groupes de pression et des familles. Les neurosciences et la notion de développement personnel tiennent une place centrale dans le développement de ces mouvements. Tous ces établissements se caractérisent par une grande disponibilité des équipes enseignantes et une place reconnue au bénévolat et aux parents d'élèves (Wagnon & André, 2018 ; Poucet, 2020).

Legave développe le concept d'éduosphère qui concerne les acteur·rices, associatifs, marchands, publics, ou particuliers, visibles sur internet proposant des produits et services dans le champs de la pédagogie et portant un plaidoyer pour l'évolution des pratiques enseignantes. Ces organisations sont récentes, pour la plupart postérieures à 2010. Elles offrent

L'expérimentation pédagogique de Céline Alvarez, inspirée de la pédagogie Montessori a été menée entre septembre 2011 et juin 2014 dans une classe d'école maternelle relevant de l'éducation prioritaire, sans lien avec l'équipe pédagogique existante, ni avec le mouvement Montessori. Le Ministère ne reconduit pas l'expérimentation et la professeure des écoles démissionne (Lamarre, 2021).

L'Observatoire EdTech répertorie plus de 300 entreprises du secteur de l'éducation numérique (Legave, 2020).

Les écoles non subventionnées par l'État représentaient 700 000 élèves en 1962, 30 000 en 1983 et 61 500 en 2016 (Poucet, 2020).

Les statistiques sont disponibles sur : <https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/>

À la Fondation de France, les demandes de financement d'écoles hors contrat ont été multipliées par 10 en dix ans (Viaud, 2017a).

L'étude des pages internet des écoles Montessori à travers le monde a permis d'en identifier cinq types : internationales et bilingues, écoles élitistes à destination des expatriés, au service de l'ascension sociale via des apprentissages précoces, axées sur l'épanouissement et le savoir-être, enfin humanitaires ou confessionnelles (Viaud, 2017b).

des ressources pédagogiques (45 %) ; des interventions en milieu scolaire (31 %) ; la possibilité d'animation de réseau, rencontres et plaidoyer (17 %) ; accompagnement et financement de projets (7 %) (Legave, 2020).

Concentrées au départ dans la région parisienne, les écoles hors contrat sont désormais présentes dans la France entière (Poucet, 2020). Elles concernent principalement le premier degré. Leur taille est variable, en moyenne de l'ordre de 50 élèves (contre 200 dans le primaire et 400 dans le secondaire sous contrat),

avec des effectifs réduits par classe – 13 élèves au niveau primaire, 8 dans le secondaire (Fornerod *et al.*, 2018). Si l'objectif d'une partie de ces écoles est de prémunir leurs élèves contre les influences délétères du monde contemporain, elles ne refusent ni les programmes, ni les examens de l'État. C'est le cas en particulier des écoles religieuses – pour catholiques ultra-traditionnels, juifs ultra-orthodoxes ou musulmans (ces dernières évoluant vers la contractualisation) (Poucet, 2020).

Le hors contrat : une progression fulgurante

Les établissements hors contrat scolarisent en 2020, selon la Fondation pour l'école, 75 000 élèves dans plus de 1 530 établissements, dans le premier degré et au collège. 70 % de ces écoles sont non confessionnelles, 18 % catholiques et 4 % juives, musulmanes et protestantes.

Si la place du hors contrat n'est pas nouvelle, leur nombre a augmenté de 25 % depuis 2010. En 2005, elles ne concernaient que 14 000 élèves des écoles primaires (Viaud, 2017a), aujourd'hui 51 000 (Croguennec, 2020).

En France, la progression des écoles Espérances Banlieues et des écoles régionalistes (enseignant des langues régionales) est particulièrement marquée (Fornerod *et al.*, 2018), ainsi que celle des écoles démocratiques (Poucet, 2020). Par ailleurs, les écoles Montessori connaissent un succès international sans précédent, avec une croissance de plus de 6 % par an entre 2012 et 2017 (Viaud, 2017b).

Ces écoles sont fragiles car elles dépendent financièrement de la fréquentation des élèves, du montant des frais de scolarité et des aides financières privées (Poucet, 2020). Les frais de scolarité conséquents (de 3 000 € à 10 000 €, auxquels s'ajoutent des frais annexes) freinent les ambitions affichées de mixité sociale (Fornerod *et al.*, 2018). Comparée à la situation des pays anglophones, d'Afrique ou d'Asie, la France se trouve ainsi nettement à l'écart du mouvement international. Cependant, « un certain nombre de ces structures, les plus importantes, a l'ambition d'organiser le troisième secteur. Il s'agit dans cette hypothèse de constituer une véritable concurrence avec l'ensemble du service public et d'installer un nouveau modèle de financement de l'école en France », fondé sur des chèques éducation (*vouchers*) versé par l'État aux parents, selon le modèle des *charters schools*

américaines ou des *free schools* anglaises. « Ce libre choix a pour effet de déréguler la fréquentation des établissements et d'introduire une concurrence plus ou moins exacerbée. Selon une perspective néolibérale, l'État cesse donc de jouer un rôle régulateur. » (Poucet, 2020)

Ces structures associatives ou entreprises capitalistiques se regroupent parfois en réseaux (Poucet, 2020) : l'European democratic education community (EUDEC) pour les écoles démocratiques, le réseau Ashoka, communauté d'entrepreneurs sociaux et les réseaux confessionnels en constituent l'ossature (Fornerod *et al.*, 2018). Il s'agit d'assurer la pérennité des écoles existantes et de promouvoir la création de nouvelles écoles. Ces réseaux portent « des propositions présentées en termes de solutions en réponse à des pro-



blèmes identifiés, et (souhaitent) contribuer à des champs sociaux jusqu'alors réservés à l'État » (Legave, 2020). Ainsi, la Fondation pour l'école, reconnue d'utilité publique depuis 2008, est financée à partir de dons déductibles des impôts. Elle forme ses dirigeant-es et ses enseignant-es dans un Institut libre de formation de maitres, a participé à la création du réseau Espérance banlieues et à celle de la Fédération des écoles musulmanes. « Elle estime venir en aide aux élèves en difficulté scolaire en soutenant la pratique de pédagogies adaptées : effectifs réduits, recours aux traditions éducatives anciennes (méthode syllabique, uniforme, séparation des sexes, etc.), importance de l'enseignement de la morale, contrôle important du travail ». La Fédération nationale de l'enseignement privé (FNEP) revendique quant à elle une reconnaissance de l'État, afin d'obtenir une aide, des habilitations, des déductions fiscales (Poucet, 2020).

L'instruction en famille : un phénomène protéiforme

La privatisation et la fragmentation des trajectoires scolaires sont accentuées par la tendance à l'instruction en famille (*homeschooling*) ●. L'éducation passe de l'espace public qu'est l'établissement scolaire au lieu privé de l'espace domestique, même si « le décalage entre le nombre réduit d'enfants non scolarisés et l'impact médiatique de cette question » interroge l'évolution de la société dans sa globalité à l'égard de l'école (Wagnon, 2020). La quantification de ce phénomène est difficile, elle s'appuie sur les déclarations parentales auprès des mairies et

est évaluée en 2016-2017 à 0,36 % de la population d'âge scolaire. Elle connaît une progression très rapide ● (Glasman & Bongrand, 2018). Le phénomène, que l'on retrouve dans d'autres pays ● développés ●, concerne en particulier les élèves des classes préélémentaires (32% des enfants scolarisés au cycle 1), et l'abaissement de l'âge de l'instruction a obligatoire à 3 ans en France risque d'engendrer plus d'instruction en famille (Brabant, 2021). Cette instruction en famille peut se poursuivre jusqu'au baccalauréat. Ici encore, les estimations varient selon les producteurs des données : elles semblent minorées par les autorités académiques dans la mesure où l'instruction en famille peut être considérée comme une "dissidence", alors que pour les associations de parents il en va de la reconnaissance de leur légitimité pédagogique ●. Sa mise à l'ordre du jour ravive les inquiétudes politiques et celle de l'institution scolaire des années 1990 au sujet des sectes et de la radicalisation dans les années 2010, et est relayée par la presse. La non déclaration, peu sanctionnée, peut être une stratégie pour éviter les contrôles académiques (Glasman & Bongrand, 2018). Une enquête réalisée en Belgique et aux États-Unis montre que les convictions des parents se consolident par l'insertion dans des groupes qui peuvent aller du rassemblement informel de quelques familles « à la constitution d'une organisation internationale offrant des services payants » Dans certaines régions des États-Unis, « choisir l'instruction à domicile (...) relève d'un choix en faveur d'une offre éducative alternative autonome » (Tilman & Mangez, 2021).

Historiquement, l'emploi de nurses anglaises dans la grande bourgeoisie et l'aristocratie a permis une transmission par imprégnation de l'anglais dans un cadre domestique. « Les nurses participent de la réorganisation du foyer bourgeois autour du confort domestique (home) et de l'importation de la privacy, calquée sur le modèle domestique victorien via l'émigration des nobles émigrés, qui fournit un modèle de séparation des sphères privée et publique à une aristocratie et une bourgeoisie en quête d'un nouvel équilibre social autour du bonheur familial au lendemain de la Révolution. [...] Michelle Perrot interprète le rêve de l'éducation à domicile, qui prend de l'importance au XIXe siècle dans les familles bourgeoises, avec précepteurs et institutrices de préférence anglais, comme celui de familles "qui redoutent le contact vulgaire et pervers". » (Pouly, 2012)

● Voir la livraison thématique du numéro 25 de la Revue française de pédagogie consacrée au thème [Instruction\(s\) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent](#)

● En 2016-2017, près de 14 000 enfants et adolescents de 6 à 16 ans sont déclarés en dehors du parcours de formation réglementé du Centre national d'enseignement à distance (CNED), soit quatre fois plus que dix ans plus tôt (Glasman & Bongrand, 2018).

● La proportion de jeunes de 18 ans ayant été instruits en famille au moins par intermittence aux États-Unis était d'environ 10%. Il représentait 3,4% à 3,9% aux États-Unis ; 1,5 à 2% au Canada ; 1% au Royaume-Uni avec une croissance de 65% et 0,36% en France avec une croissance de 83% (Tilman & Mangez, 2021).

● Avant le bond lié à la pandémie de Covid-19, le nombre d'enfants inscrits en instruction en famille était, au Québec, de 5964 en 2019-2020, soit 0,7 % de la population d'âge scolaire ; en Suisse romande, environ 777 enfants soit environ 0,05 % ; en France 24 878 enfants en 2014-2015, soit 0,3 % (Brabant, 2021).

● Voir Ravez Claire « [Comment l'école à la maison reconfigure le travail des professionnels de l'École](#) » Éduveille, février 2020.

Concernant les motivations de ces familles, quatre catégories émergent de deux méta-analyses : « *formation morale ou religieuse, réussite scolaire, sécurité de l'enfant et renforcement des liens familiaux* ». Les principales raisons invoquées sont liées au bien-être de l'enfant, au rejet de la compétition, des rythmes inadaptés et des violences scolaires. D'autres critères entrent en ligne de compte, comme la santé de l'enfant, la non adaptabilité de la scolarité du fait de l'absence d'auxiliaire de vie ou d'accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH), l'inaccessibilité de l'école choisie et, parfois, des valeurs religieuses (Brabant, 2021).

Si les médias se focalisent sur des non-scolarités heureuses et assumées – portées par une multitude d'associations de parents ● (Wagnon, 2020) – et si les autorités s'inquiètent des risques de radicalisation, les chercheurs-ses relèvent le cas « *beaucoup plus fréquent et banal, des parents qui déscolarisent leur enfant faute de pouvoir scolariser dans un établissement qui réponde à leurs attentes. [...] Pour certaines familles, il s'agit d'interrompre une situation scolaire insupportable* » ; pour d'autres c'est la seule façon d'éviter l'établissement de secteur, enfin, en milieu rural, cette pratique peut répondre à des fermetures d'écoles (Bongrand & Glasman, 2017).

La catégorisation institutionnelle distingue les élèves « *empêchés ●* » de suivre une scolarité ordinaire - ouvrant l'accès à l'inscription "réglementée", donc gratuite, au CNED – des familles "nonsco", pour lesquelles l'instruction en famille serait un choix délibéré. Mais la prise en compte de certaines raisons comme la phobie scolaire varie selon les services de médecine scolaire et les appréciations académiques (Glasman & Bongrand, 2018). Les parents qui, en pratique, souhaitent scolariser leurs enfants mais ont affronté des problèmes variés comme des conflits, des exclusions, des insatisfactions mettant « *en question la légitimation de l'institution scolaire* » sont classés par l'État dans la catégorie de ceux qui « *choisissent* » d'instruire dans la famille. Ils ne sont pas non plus

représentés par les associations : avoir déscolarisé son enfant sous la contrainte d'une non adéquation de l'offre scolaire est associé dans la littérature militante à des pratiques de choix assumées. Ainsi, l'instruction en famille « *par défaut* », qui représente une part importante du phénomène est minorée tant pas les associations que par les pouvoirs publics (Bongrand, 2018).

Les discours publics récurrents portent d'une part sur la marginalité et la déviance de ce choix ou, au contraire, sur les bonnes raisons des parents : « *conceptions alternatives de l'enfance, de la famille ou du travail, [...] priorité donnée au rythme ou au bien-être de l'enfant, à la conviction que l'institution scolaire ne propose pas d'objectifs, contenus, méthodes et/ou ambitions satisfaisantes* » (Bongrand, 2018). Aux États-Unis, en 2016, un tiers des familles instruisant en famille mentionnent des besoins éducatifs particuliers. Une partie non négligeable des réponses concerne des réactions aux caractéristiques des systèmes éducatifs. En Asie, des parents s'opposent à l'exercice intense en vue de la réussite aux tests et s'attachent à transmettre des valeurs culturelles ou à préparer pédagogiquement leur(s) enfant(s) à poursuivre leur éducation en Occident. La protection des enfants face à la violence scolaire est présente en France comme en Afrique du Sud (Brabant, 2021).

L'analyse des discours montre la « *diversité socio-économique, pédagogique ou encore religieuse des individus concernés par l'instruction obligatoire hors établissement* » (Bongrand, 2018). Pratiqué dans tous les milieux, elle est plus répandue dans les catégories socioprofessionnelles favorisées, qui utilisent les ressources éducatives communautaires (équipes sportives, écoles de musique). En France, la majorité des familles résident dans des petites villes ou villages, dont 25% vivent en écovillage (Brabant, 2021). Des recherches sur les caractéristiques sociodémographiques des familles non-scolarisantes restent à conduire (Bongrand & Glasman, 2017).

● Voir le nombre important de documentaires portant sur l'éducation (dix sorties en 2016, onze en 2017 et seize en 2018) (Legave, 2020).

● Les raisons d'empêchement acceptées par les autorités locales de l'Éducation nationale sont : un mode de vie itinérant, une santé défaillante ou un handicap, des pratiques artistiques ou scolaire de haut niveau.



Un renforcement du contrôle institutionnel des apprentissages

Les pratiques d'instruction en famille sont très diversifiées : certaines visent à transposer l'école à la maison (*school at home*), avec une progression, des créneaux horaires, des évaluations, tandis que d'autres revendiquent des apprentissages libres et informels dans un environnement enrichi (*unschooling*) « La grande majorité des familles concernées conjuguent les deux pôles. » (Bongrand, 2018). Cette multiplicité des formes en rend la définition difficile ● (Brabant, 2021). La qualité des apprentissages peut être au rendez-vous, mais la socialisation juvénile très liée à la socialisation parentale interroge (Bongrand & Glasman, 2017). Wagnon souligne « la force de diffusion des associations "non-sco", l'objectif d'apparaître comme les dépositaires de la "liberté pédagogique" et enfin être le fer de lance d'une nouvelle façon de concevoir les apprentissages » (Wagnon, 2020).

Parallèlement, le contrôle académique sur les établissements hors contrat et l'instruction à domicile s'est intensifié à l'occasion de la prise de conscience des risques d'endoctrinement des enfants dans les années 1990, et de radicalisation religieuse depuis les attentats de janvier 2015 (Wagnon, 2020). Après la loi « Égalité et citoyenneté » de 2015, la circulaire du 14 avril 2017 porte sur « la vérification de l'acquisition de l'ensemble des connaissances et des compétences du socle commun. En février 2018, le plan national de prévention de la radicalisation entend améliorer l'organisation et la mise en œuvre du contrôle des familles non scolarisantes. La loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance consacre son article 19 à "renforcer le contrôle de l'instruction" » (Bongrand & Glasman, 2017). La loi du 13 avril 2018 vise à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture et de contrôle des établissements privés hors contrat (Fornerod *et al.*, 2018). Enfin, l'article 22 du projet de loi "confortant le respect des principes de la République ● doit permettre aux pouvoirs publics de fermer

administrativement un établissement d'enseignement privé hors contrat en cas de dérive, de manquements répétés à la loi, ou d'ouverture illégale.

PUBLIQUE ET PRIVÉE, L'ÉDUCATION À LA CROISÉE DE PLUSIEURS SPHÈRES

Après ce tour d'horizon de multiples formes de privatisations et de marchandisation dans l'éducation, une question se pose : où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? La tradition politique française répond à cette question en reliant l'espace scolaire et le domaine public : l'école (publique) est une institution publique. Les analyses d'Arendt et de Ricoeur suggèrent une autre réponse : l'école n'appartient pas à une seule sphère, elle est à l'intersection de plusieurs, privée, sociale, et publique (Foray, 2019).

Si pendant longtemps les aspects de l'éducation pouvant profiter aux individus ont été mis en valeur dans les institutions internationales (Lubienski *et al.*, 2019), les dernières études de la Banque mondiale reprennent des recherches qui, incorporant les externalités, tendent à montrer que le rendement social l'emporte sur le rendement privé, ce qui justifie les investissements dans la qualité des écoles (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). « L'enseignement public est un bien doté de fortes externalités positives ou de bénéfiques pour la société, les écoles publiques sont censées apporter à la société des bénéfices plus étendus, des citoyens mieux instruits, plus tolérants, plus unis » (Lubienski *et al.*, 2019). C'est que « l'éducation n'est pas seulement un bien privé, c'est aussi un bien collectif dont les conséquences sociales sont multiples au plan économique comme au plan social et démographique » (Baudelot & Leclerc, cités par Felouzis *et al.*, 2013). L'éducation est indissociable des diverses dimensions du développement humain, individuelles et collectives, et

● Au Canada, pour mieux cerner cette forme d'éducation, le service national des statistiques a « suspendu le recueil de données nationales sur cette forme d'éducation, le temps d'établir de nouvelles définitions ». (Brabant, 2021).

● Ce projet, adopté en première lecture à l'Assemblée nationale le 16 février 2021, a été adopté par Sénat le 12 avril sous une forme durcie et renommé « loi confortant le respect des principes de la République et de lutte contre le séparatisme ».

Pour sortir les 600 élèves du quartier de la Reygnerie d'une « assignation à un horizon borné », le Conseil général de Haute-Garonne a lancé en 2016 une démarche de concertation autour de la mixité (50 réunions publiques et ateliers territorialisés, une communication importante, un site Internet, etc.). La fermeture des deux collèges les plus ségrégués a été accompagnée de leur reconstruction à la lisière des quartiers concernés et d'une reconfiguration des secteurs de recrutement (Butzbach, 2018). Elle a mobilisé des moyens humains importants : en effet, la mixité sociale requiert un « accompagnement pédagogique de la diversité » (Ben Ayed & Butzbach, 2020).

présente des « finalités sociales, économiques, culturelles, éthiques, environnementales, spirituelles et politiques » (UNESCO, 2019).

Aujourd'hui, les familles qui disposent d'un certain niveau de capital social, économique et culturel choisissent leurs écoles, et contribuent à la fragmentation des systèmes éducatifs. La montée en puissance des écoles alternatives hors contrat et de l'instruction en famille font dire aux chercheurs·ses qui les observent qu'elles constituent un « projet clairement identifiable de mise en cause du caractère public de l'école, de refus de faire société avec tous, de vivre ensemble », une expression de la montée de l'individualisme, et du repli sur soi, voire de l'affirmation « d'une société aristocratique » (Poucet, 2020). Cependant ces phénomènes révèlent aussi « les difficultés de l'institution à remplir sa mission envers certaines populations, sa méconnaissance de certaines souffrances laissées sans solution acceptable, la présence de freins à la participation démocratique, l'existence de résistances systémiques au changement institutionnel » et peut être une occasion de réflexivité pour les systèmes éducatifs et de mise en place d'une nouvelle gouvernance éducative associant les familles (Brabant, 2021) et de dispositifs pédagogiques particuliers (Barrère & Delvaux 2017). De même, Viaud souligne que la multiplication des écoles différentes témoigne de la recherche d'une « école plus attentive au respect des rythmes de chacun » et porte en elle un ferment de transformation de l'Éducation nationale (Viaud, 2017a). « Dans les pratiques hors établissement gisent des enjeux importants, tant en termes pédagogiques ou éducatifs que politiques et sociaux » (Bongrand & Glasman, 2017).

Plusieurs propositions ont été émises pour contrer les effets de ségrégation, et faire en sorte que les établissements privés prennent leur part des difficultés scolaires. La mission *Territoire et réussite* de l'Éducation nationale préconise de développer une « politique d'association » entre établissements d'enseignement privé sous contrat, académies et collec-

tivités territoriales, en définissant des objectifs pluriannuels d'évolution en faveur de la mixité sociale et scolaire (Azéma & Mathiot, 2019). Les établissements privés doivent pouvoir, selon Piketty, faire l'objet « d'une régulation commune avec les établissements publics, à la fois pour ce qui concerne les moyens disponibles et les procédures d'admission » (Piketty, 2019 cité par Tenne) – ce qui est aussi proposé par Ramon & Oberti (2020). Une approche territoriale est développée par l'UNESCO dans sa conception de « zones de recrutement », un outil qui vise à promouvoir à la fois l'équité et l'organisation efficace des réseaux scolaires. « Pour éviter la ségrégation, il convient également d'envisager une répartition équitable des élèves, par exemple en combinant des districts présentant des caractéristiques sociodémographiques différentes au sein d'une même zone de recrutement » (OCDE, 2019). En France, il existe cependant un risque de redistribution de moyens au niveau académique au détriment de mesures précédemment mises en place en faveur des zones puis des réseaux d'éducation prioritaire. Les chercheurs en sociologie et en économie soulignent la nécessité de maintenir les allocations de fonds supplémentaires aux écoles publiques les plus défavorisées (Ramon & Oberti, 2020), et de leur affecter en priorité des moyens substantiels (Piketty, 2019, cité par Tenne).

Il s'agit alors de trouver un « compromis équilibré entre justice sociale, liberté et cohésion qui doit être réfléchi, dès lors que l'on reconnaît la nécessaire régulation des marchés scolaires ». Une revue de littérature sur les effets de pairs, c'est à dire l'influence mutuelle qu'exercent les élèves entre eux, au sein d'une même classe ou d'un même établissement, souligne que cette question relève d'« enjeux de politique publique » même si « les recherches ne permettent pas de déterminer un niveau « optimal » de mixité dans les établissements et les classes » (Monso et al., 2019). Enfin, la construction de systèmes « éducatifs alternatifs » à des échelles territoriales réduites est un scénario d'évolution des systèmes éducatifs envisagé par Barrère et Delvaux (2017).



Finalement, est-il possible de repenser le principe d'éducation comme bien commun ? Dans ses travaux sur les communs, Östrom met en évidence l'existence, pour des biens essentiels, de formes de propriété qui ne relèvent ni des catégories du public ni du privé (Joshi, 2020). Elle montre ainsi « *que les humains ne répondent pas toujours à des logiques égoïstes d'intérêt personnel* » mais qu'il existe des formes de coopération et des moyens de régulation sociétale (Locatelli, 2018). « *Les biens communs sont les biens qui contribuent à l'intérêt général, en permettant de renforcer la société dans son ensemble et d'améliorer son fonctionnement, et en donnant aux individus les moyens de vivre mieux* » (Daviet, 2016). Plusieurs rapports de l'UNESCO ont travaillé cette question des biens communs dans l'éducation. Cette notion permet de dépasser les perspectives utilitaristes, de réinscrire l'économie dans son contexte social et de revenir sur la marchandisation de l'éducation, en s'affranchissant « *d'une théorie socio-économique individualiste inhérente à la notion de "bien public"* » (UNESCO, 2015). « *Pour rétablir ce qu'il y a de*

public dans le domaine de l'éducation, il faudrait revoir les règles qui ont favorisé l'expansion des idéologies du marché au détriment de l'égalité et de la démocratie dans les secteurs privé et public » (Locatelli, 2018). Ce concept de bien commun englobe des préoccupations éthiques et politiques, et offre un principe permettant de repenser les finalités de l'éducation. Il s'agit donc de concevoir l'éducation comme un engagement collectif « *en tenant compte de la diversité des contextes, des concepts de bien-être et des écosystèmes de connaissances* » (Daviet, 2016), d'appeler à la transformation des institutions publiques par une plus grande participation des citoyen·nes et des communautés, et par le développement de coopérations entre le secteur privé et les institutions publiques, dans le but d'atteindre des objectifs sociétaux communs. Reconnaître que les relations constituent le fondement de l'éducation en fait une entreprise sociale collective - qui permet aux individus, aux communautés et aux sociétés de déployer tout leur potentiel (Locatelli, 2018). Il ne s'agit rien de moins que d'apprendre à vivre ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- Akkari Abdeljalil et Santiago Mylene (2012). L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation : tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefours de l'éducation*, n° 34, p. 77-94.
- Allam Marie-Charlotte (2017). « Innover » au service de quelle école ? Socio-histoire des discours sur l'innovation pédagogique entre 1974 et 1984. *Specificites*, n° 10, p. 38-60.
- Audren Gwenaëlle (2020). L'école privée au service de l'attractivité territoriale ? Politiques scolaires et renouvellement urbain à Marseille. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 19, p. 21-51.
- Avery Christopher et Pathak Parag A. (2021). The Distributional Consequences of Public School Choice. *American Economic Review*, vol. 111, n° 1, p. 129-52.
- Azéma Ariane et Mathiot Pierre (2019). « Mission Territoires et Réussite », *Rapport de recherche rendu au ministre de l'Éducation nationale*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ballion Robert (1982). *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris, France : Stock.
- Bance Philippe, Fournier Jacques et CIRIEC-France (2018b). *Éducation et intérêt général*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Barrault-Stella Lorenzo (2017). De fausses adresses pour contourner la carte scolaire. *Sociétés contemporaines*, n° 108, p. 125-154.
- Barrère Anne et Delvaux Bernard (2017). La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 39-50.
- Barry Boly Koumbou (2019). *Droit à l'éducation : mise en œuvre du droit à l'éducation et de l'objectif de développement durable 4 face à l'importance croissante des acteurs privés dans le domaine de l'éducation Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation*. Conseil des droits de l'Homme. Genève : Nations Unies.
- Bauman Zygmunt et Rosson Christophe (2006). *La vie liquide*. Rodez : Le Rouergue - Chambon.
- Beech Jason et al. (2021). 'Cosmopolitan start-up' capital: mobility and school choices of global middle class parents. *Cambridge Journal of Education*, p. 1-15.
- Bellei Cristián (2019). La privatisation par le marché dans l'éducation chilienne : concepts, politiques et conséquences. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 47-56.
- Ben Ayed Choukri et Butzbach Étienne (2020). Toulouse, quatre années de politique de mixité : et après ? *Diversité*, n° 199, p. 79-86.
- Ben Ayed Choukri (2011). À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 175, p. 39-57.
- Bertron Caroline (2019). L'espace des jeunes élites internationales Apprentissages et rapports à l'espace des élèves des pensionnats privés suisses. *Métro*.
- Blanchard Marianne et Cayouette-Remblière Joanie (2017). Penser les inégalités scolaires : *Idées économiques et sociales*, n° 187, p. 6-16.
- Boboc Anca et Metzger Jean-Luc (2019). Le numérique vecteur d'un rapport instrumental aux savoirs ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 28.
- Boltanski Luc et Chiapello Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bongrand Philippe et Glasman Dominique (2018). Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. *Revue française de pédagogie*, n° 205, p. 5-19.



- Bongrand Philippe (2018). Nommer et classer les familles qui instruisent hors établissement : des discours en concurrence pour l'émergence d'un « choix » légitime. *Revue française de pédagogie*, n° 205, p. 21-34.
- Brabant Christine (2021). Éduquer sans l'école : qui ? pourquoi ? comment ? Résultats d'enquêtes en territoires francophones. *Education et sociétés*, n° 45, p. 97-122.
- Bray Mark et Zhang Wei (2019). Une privatisation par défaut : expansion et enjeux du soutien scolaire privé en Asie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 102-112.
- Bunnell Tristan (2017). Le baccalauréat international. Parcours complexe d'un projet, de Sèvres à l'Équateur. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 63-72.
- Butzbach Étienne (2018). Témoignage: Construire la mixité sociale à l'école à Toulouse. *Diversité*, n° 193, p. 67-76.
- Charlot Bernard (2014). 40. Éducation et globalisation. In : *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod. p. 479-488.
- Chevaillier Thierry et Pons Xavier (2019). Les privatisations de l'éducation : formes et enjeux. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 29-38.
- Chih-Hao Chang (2019). Effects of Private Tutoring on English Performance: Evidence from Senior High Students in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, n° 68, p. 80-87.
- Collas Thomas (2013). Le public du soutien scolaire privé. *Revue française de sociologie*, n° 54, p. 465-506.
- Convert Bernard et Demailly Lise (2011). Chapitre 8. Internet et l'instrumentalisation du savoir scolaire et universitaire. In : *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur. p. 139-145.
- Courtioux Pierre et Maury Tristan-Pierre (2018). Public, privé et éducation prioritaire : une analyse comparative de la mixité sociale à l'école. *Formation emploi*, n° 144, p. 133-154.
- Croguennec Yannick (2020). Les élèves du premier degré à la rentrée 2020. *Note d'information de la DEPP*, n° 20.36.
- Dagiral Éric (2019). Extension chiffrée du domaine du perfectionnement ? La place des technologies de quantification du soi dans les projets d'auto-optimisation des individus. *Ethnologie française*, n° 176, p. 719-734.
- Darmon Muriel et Schotté Manuel (2016). Classer des élèves, classer des coureurs. *Sociétés contemporaines*, n° 102, p. 45-73.
- Darmon Muriel (2012). Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, n° 86, p. 5-29.
- Daspet Sandy (2014). *L'émergence des écoles privées confessionnelles musulmanes en France*. Mastère de sciences de l'éducation. Université de Bordeaux.
- Daviet Barbara (2016). *Repenser le principe d'éducation comme bien public*. Paris : UNESCO.
- Dewey John, Meuret Denis Préfacier et Zask Joëlle Préfacier (1916/ 2018). *Démocratie et éducation*. Malakoff : Armand Colin.
- Dieusaert Pascal, George Estelle et Tilly Marina (2020). Les élèves du second degré à la rentrée 2020. *Note d'Information de la DEPP*, n° 20.37.
- Dubet François et Pellet Sandra (2012). 8. Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, p. 133-142.
- Duru-Bellat Marie et Brinbaum Yaël (2009). Les sentiments de justice à et sur l'école. In : *Chapitre 7. La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ?* De Boeck Supérieur. p. 103-117. Pédagogies en développement.
- Duru-Bellat Marie (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Dutercq Yves, Michaut Christophe et Troger Vincent (2018). *Éducation à l'orientation: comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ?* Conférence de comparaisons internationales. CNESCO.

- Dutercq Yves (2011a). Chapitre 5. L'excellence est-elle en France à la portée de tous les étudiants ? Le recours à l'offre marchande d'éducation chez les élèves des classes préparatoires aux grandes écoles. In : *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur. p. 87-103.
- Dutercq Yves (2011b). *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Engeström Yrjö (2017). Improvement versus transformation. *Éducation et didactique*, n° 11-2, p. 31-34.
- Felouzis Georges, Maroy Christian et Van Zanten Agnès (2013). *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fontdevila Clara et Verger Antoni (2019). Un examen des stratégies d'influence politique du secteur privé sur l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 39-46.
- Foray Philippe (2019). Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? *Recherches en éducation*, n° 36.
- Fornerod Anne, Jordan Anouk et Mauris-Demourieux Sylvie (2018). *Écoles hors-contrat : terreau de la radicalité ou laboratoires d'innovations éducatives et citoyennes ? Quelques enseignements d'une enquête de terrain*. Lyon : Grand Lyon Métropole.
- Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Fougere Denis *et al.* (2017). Qui choisit l'école privée, et pour quels résultats scolaires ? *Éducation et Formations*, n° 95, p. 59-85.
- Garcia Sandrine et Oller Anne-Claudine (2021). La dyslexie : une construction pédagogique à la croisée de normes pédagogiques divergentes. *Agora débats/jeunesses*, vol. N° 87, n° 1, p. 129-144.
- Gasparini Rachel (2021). Les troubles du comportement en maternelle. *Agora débats/jeunesses*, n° 87, p. 113-127.
- Gicquel Samuel (2020). L'académie de Rennes, un bastion de l'enseignement secondaire catholique (XIXe-XXIe siècles). *Carrefours de l'éducation*, n° 49, p. 211-224.
- Giraldo Sylvia (2007). Denis Laforge, 2005, *La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan, 221 pages. *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 193-211.
- Glasman Dominique et Bongrand Philippe (2018). Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement : pratiques, enjeux et problèmes. *Revue française de pédagogie*, n° 205, p. 35-49.
- Groupe d'étude de psychologie (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de psychologie*, n° 485, p. 439-449.
- Guyon Régis, Didier Michel et Oberti Marco (2018). Entretien avec Marco Oberti « L'étude de la ségrégation implique de prendre aussi en compte la ségrégation des classes supérieures et pas uniquement celle des catégories populaires ». *Diversité*, n° 193, p. 10-19.
- Heinich Nathalie (2018). Pour en finir avec les approches normatives des valeurs. *Revue du MAUSS*, n° 51, p. 177-184.
- Joshi Madhura (2020). Elinor Ostrom, Discours de Stockholm. En réception du prix Nobel d'économie 2009. *Lectures*,
- Katz Serge *et al.* (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. *Agora débats/jeunesses*, n° 87, p. 95-111.
- Kohout-Diaz Magdalena (2020). Le politique à l'épreuve de l'idéal inclusif. *Empan*, n° 117, p. 34-38.
- Kremer Jean-Marc et Lederlé Emmanuelle (2020). *L'orthophonie en France*. Paris : Puf. Que sais-je ?
- Lamarre Jean-Marc (2021). L'utopie neuromontessorienne de Céline Alvarez. *Sofphied*, n° 1.
- Lanéelle Xavière *et al.* (2020). Le recrutement des élèves en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques : entre maîtrise des incertitudes et impératif de survie sur un quasi-marché. *Revue Française de Socio-Économie*, n° 25, p. 199-219.
- Laval Christian *et al.* (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : la Découverte.



- Laval Christian (2019). Des effets de la concurrence scolaire. *Regards croisés sur l'économie*, n° 25, p. 192-201.
- Lavoie Gérard *et al.* (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, vol. 7, n° 2, p. 93-101.
- Le Cornec Ubertini Anne-Hélène (2014). La transmission implicite des valeurs de l'École de la République. *Questions de communication*, n° 26, p. 257-280.
- Legavre Amélia (2019). L'éduosphère, un espace pour l'entrée en pédagogie différente. *Specificités*, n° 12, p. 106-120.
- Lessard Claude (2020). L'avenir de l'école, mais dans quel monde ? Un point de vue nordaméricain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 83, p. 143-151.
- Lignier Wilfried et Pasquali Paul (2016). L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir. *Sociétés contemporaines*, n° 102, p. 19-44.
- Lignier Wilfried (2010). L'intelligence investie par les familles. *Sociétés contemporaines*, n° 79, p. 97-119.
- Locatelli Rita (2018). *Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context*. Education Research and Foresight Working Papers Series. Paris : UNESCO.
- Lubienski Christopher, Brewer T. Jameson et Kim Jin Ah (2019). Privatisation et logique marchande dans l'éducation aux États-Unis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 57-66.
- Martin Claude (2018). Des styles éducatifs des parents aux Parenting Cultures : un champ de recherche en développement. *L'Année sociologique*, vol. 68, p. 455-472.
- Mathou Cécile (2019). Réformes par compétences et gouvernance par les résultats : mouvements convergents ou en tension ? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. *Éducation et sociétés*, n° 43, p. 155-169.
- Meirieu Philippe et Wagnon Sylvain (2018). Pédagogie : la fin de la naïveté ! Entretien avec Philippe Meirieu. *Tréma*, n° 50.
- Moeglin Pierre et Séminaire industrialisation de la formation (2016). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Monso Olivier *et al.* (2019). *Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? | Sciences Po observatoire sociologique du changement*. Paris : Sciences Po Observatoire du changement.
- Oberti Marco et Savina Yannick (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement : The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, vol. 56, n° 15, p. 3117-3142.
- OCDE (2011). *Enseignement privé : Quels avantages ? Et pour qui ? Pisa à la loupe*. Paris : OCDE.
- OCDE (2019). *Chapter 7. Private schools and school choice. PISA 2018 Results (Volume V) Effective Policies, Successful Schools*. Paris : OCDE.
- OCDE (2020). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OECD (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa*. OECD Publishing. Paris. OECD
- Oller Anne-Claudine (2010). Le coaching scolaire à destination des élèves du secondaire. L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 9, p. 163-177.
- Oller Anne-Claudine (2020). *Le coaching scolaire: un marché de la réalisation de soi*. Paris : PUF.
- Ömeroğulları Melike, Guill Karin et Köller Olaf (2020). Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction*, vol. 66, p. 101-306.

- Piraux Alexandre (2011). La privatisation de l'éthique administrative . L'éthique, cache-misère ? (C. Castoriadis). *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, n° 22, p. 43-70.
- Ponnou Sébastien (2020). Hyperactivité/TDAH : trouble scandale. *Sociographe*, n° 72, p. 79-93.
- Pons Xavier (2018). Populisme éducatif et gouvernance de l'école en France. *Administration Éducation*, n° 159, p. 13-22.
- Poucet Bruno (2018). L'alternative public/privé: dualisme ou service public pluraliste. In : *Éducation et intérêt général*. Mont-Saint-Aignan, France : Presses universitaires de Rouen et du Havre. p. 93-118.
- Poucet Bruno (2020). Chapitre 6. L'enseignement privé scolaire hors contrat : refuge ou refus de l'école ? In : *Refus et refusés d'école*. Presses universitaires de Grenoble. p. 89-104.
- Pouly Marie-Pierre (2012). La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, n° 133, p. 5-41.
- Prost Antoine (2013). L'enseignement privé prisonnier de son héritage. *Revue Projet*, n° 133, p. 33-41.
- Psacharopoulos George et Patrinos Harry Anthony (2018). *Returns to investment in education : a decennial review of the global literature*. The World Bank.
- Ramond Quentin et Oberti Marco (2020). Housing tenure and educational opportunity in the Paris metropolitan area. *Housing Studies*, p. 1-21.
- Reckhow Sarah et Tompkins-Stange Megan (2018). Financing the education policy discourse: philanthropic funders as entrepreneurs in policy networks. *Interest Groups & Advocacy*, vol. 7, n° 3, p. 258-288.
- Renahy Nicolas et Sorignet Pierre-Emmanuel (2020). Introduction. Pour une sociologie du mépris de classe. *Sociétés contemporaines*, n° 119, p. 5-32.
- Resnik Julia (2011). Chapitre 9. Internationalisation du privé ou privatisation de l'international ? L'expansion du baccalauréat international dans le monde. In : *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur. p. 155-171.
- Rizvi Fazal (2016). *Privatisation de l'éducation: tendances et conséquences - UNESCO Bibliothèque Numérique*. Réflexions thématiques. Paris : UNESCO.
- Rowe Emma et Perry Laura B. (2020). Inequalities in the private funding of public schools: parent financial contributions and school socioeconomic status. *Journal of Educational Administration and History*, n° 52, p. 42-59.
- Rufin Diane et Payet Jean-Paul (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier ? *Agora débats/jeunesses*, n° 87, p. 65-80.
- Saint-Denis Éric de (2017). Les structures scolaires alternatives, à la marge de l'institution. *Spécificités*, n° 10, p. 149-166.
- Schlechter Andreas (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Asia Society.
- Steiner-Khamsi Gita (2016). Standards are good (for) business: standardised comparison and the private sector in education. *Globalisation, Societies and Education*, n° 14, p. 161-182.
- Tenne Yannick (2020). Capital et Idéologie. Thomas Piketty, éditions du Seuil, septembre 2019, 1 198 p. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 84, p. 45-47.
- Tilman Alice et Mangez Éric (2021). L'instruction à domicile comme phénomène global. *Éducation et sociétés*, n° 45, p. 123-141.
- Tiran André et Cassaigne Jean (2018). Les racines de l'intérêt général et sa mise en oeuvre dans le domaine éducatif. In : *Éducation et intérêt général*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre. p. 23-38.
- UNESCO (2015). *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial ?* Paris : UNESCO.
- UNESCO (2019). *La promesse de l'évaluation à grande échelle : reconnaître les limites pour libérer les potentialités*. Paris : UNESCO.



- Viaud Marie-Laure (2017a). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, n° 10, p. 119-148.
- Viaud Marie-Laure (2017b). Les écoles Montessori dans le monde. La diversité interne d'un réseau en expansion. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 51-62.
- Wagnon Sylvain (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, n° 50.
- Wagnon Sylvain (2020). Chapitre 5. L'instruction à domicile, l'ambiguïté d'un refus. In : *Refus et refusés d'école*. Presses universitaires de Grenoble. p. 77-88.
- West Anne (2019). La privatisation de l'éducation dans le système scolaire anglais. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 76-84.
- Wilkinson Richard G. et Pickett Kate E. (2017). The enemy between us: The psychological and social costs of inequality. *European Journal of Social Psychology*, vol. 47, n° 1, p. 11-24.
- Woollven Marianne (2014). Expertise réservée, expertise partagée : Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'éducation*, n° 37, p. 95-109.
- Woollven Marianne (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Agora débats/jeunesses*, n° 87, p. 51-64.
- Zaffran Joël (2019). L'or et le plomb. L'expérience d'une œuvre au noir des élèves intellectuellement précoces à l'école inclusive. *Education et sociétés*, n° 44, p. 81-96.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Anne-Françoise Gibert (2021). *Privatisée, marchandisée : L'école archipel*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 137, mai. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=137&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Reverdy Catherine (2020). *Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 136, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=136&lang=fr>
- Ravez Claire (2020). *Enseigner les sciences humaines et sociales : entre savoirs et société*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 135, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=135&lang=fr>
- Marx Lisa et Reverdy Catherine (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 134, avril. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=134&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774