



LE MARCHÉ SCOLAIRE AMÉRICAIN

Dominique Mathieu

En quarante ans, l'école aux États-Unis a fait l'objet de nombreuses mesures fédérales au travers desquelles s'entrechoquent deux politiques et deux « visions de la société » : d'un côté, une politique volontariste, de pilotage et d'accompagnement du développement, de course à la formation nationale extensive, qui placerait la nation américaine en position de force à l'intérieur d'une économie globale où la concurrence internationale est intense, de l'autre une politique néolibérale espérant parvenir à une autorégulation du marché en le libérant de toute régulation et, surtout, en diminuant les coûts d'organisation, et notamment ceux de la socialisation (santé, éducation, ville, etc.). L'alternance au fil des ans entre ces deux « grandes » politiques permet d'évaluer un tant soit peu leurs bilans respectifs.

Des années utopiques aux années compétition

Communément associée à la période dite « utopique » de la fin des années soixante, la diffusion de l'adhésion éthique à de nouveaux idéaux de justice et plus particulièrement de justice scolaire est en réalité postérieure à la mise en place par l'administration fédérale des principaux programmes de compensation des injustices.

Le coup d'envoi de cette nouvelle politique avait en quelque sorte été donné, comme il arrive souvent, par la Cour Suprême qui, par sa décision dans le cas *Brown vs Board of Education* en 1954 condamnait de fait la ségrégation scolaire. Cette décision a suscité un certain recul de la ségrégation *de jure* telle qu'elle se pratiquait dans les États du Sud mais n'a eu que peu d'effets sur la ségrégation *de facto* qui sévissait alors dans les États du Nord.

Par la suite, l'ère Kennedy-Johnson (1961-1969) dite de la « nouvelle frontière », puis de la « grande société » a été une période de réformisme intense en matière scolaire, pendant laquelle a certainement eu lieu la plus forte des extensions récentes de l'État social aux États-Unis. Bien que peu mobilisateur en période de forte croissance, le thème de la pauvreté a en effet constitué un thème politique de premier plan pour l'administration Johnson. La « guerre contre la pauvreté » a donc été déclarée, dans un contexte de très forte croissance économique, tout en étant accompagnée de réductions d'impôts. Les axes d'intervention de l'administration ont pris comme précédemment¹ corps autour des nouvelles idées,

des nouvelles rationalisations de la vision du monde liées au développement des sciences sociales et de l'ingénierie sociale.

Selon le slogan du programme « la marée (économique) montante soulève tous les bateaux » ; or, pour que tous les bateaux puissent prendre la mer, il est nécessaire de renflouer ceux qui en ont besoin. A cet effet, l'équipe de conseillers – économistes keynésiens, ingénieurs sociaux progressistes – réunie par l'administration Kennedy-Johnson a mis sur pied un programme d'intervention (*War on Poverty*), qui, par son ampleur, constituait un véritable système de couverture sociale qui se voulait complet et assurait une protection fédérale dans un grand nombre de domaines (pauvres, personnes âgées, chômeurs, éducation, formation, santé, ville...).

Comme au début du siècle, cette croissance de l'intervention publique, qui touche à des domaines relevant jusqu'alors de la sphère privée, fait aller de concert rôle redistributeur de l'État social et rôle de rééducateur, les normes en la matière étant bien entendu celles des classes dominantes, qui portent un regard empreint de misérabilisme et de commisération sur les « insuffisances » des classes populaires et, surtout, des laissés-pour-compte de la croissance. C'est ainsi que l'intervention de l'État social se fait avant tout dans les domaines où l'on estime devoir pallier les insuffisances de la « famille » jugée ne pas être à la hauteur de l'idéal. Toute une panoplie d'interventions accompagnant la famille dans les phases à problèmes du cycle de vie est alors développée et mise en pratique : du planning familial subventionné pour les familles pauvres à la « dignité dans la retraite » en passant par l'assistance nutritionnelle, la santé, la formation continue, l'égalité des chances et l'égalité devant la loi. Soulignons que c'est bien parce que les inspirateurs de la politique sociale étaient convaincus que la « culture de la pauvreté » constituait la raison principale de l'exclusion des pauvres que la redistribution visait à réformer les groupes dominés. Tout naturellement, les programmes ont donc été conçus pour être administrés par le biais de

Page de gauche : Répétition à King Middle School, Los Angeles.

1. Et notamment lors des précédentes poussées de l'État-Providence – *Progressive Era* du début de siècle, *New Deal*.

TABLEAU 1

LA DÉSÉGREGATION DES ÉCOLIERS NOIRS, 1968-1988

	% de Noirs	% dans les écoles à majorité de Blancs		
	1988	1968	1976	1988
Sud	26,3	19,1	42,9	43,5
Frontière	19,4	28,4	40,8	40,4
Ouest	5,8	27,8	33,2	32,9
Centre	11	22,7	30,5	29,9
Nord-est	12,4	33,2	20,1	22,7

Sources : G. Orfield et F. Monfort, 1992².

techniques d'ingénierie psychosociale telles que l'intervention thérapeutique et *le social case work*³.

La marche vers l'égalité scolaire

Dans le domaine de l'éducation, l'intervention de l'État fédéral est essentiellement passée par la mise sur pied de deux programmes. Le programme *Headstart*, tout d'abord, (avoir de l'avance – 1965) est destiné à compenser le retard que les enfants des familles les plus démunies auraient déjà accumulé avant l'entrée à l'école. C'est donc à un véritable travail d'acculturation qu'ont entrepris de se livrer les services sociaux et éducatifs en prodiguant de l'aide médicale et éducative tant aux enfants d'âge préscolaire (maternelle) qu'à leurs familles. Ce programme est complété par la mise en place d'une péréquation destinée à attribuer plus de fonds fédéraux aux districts scolaires ayant de plus fortes proportions d'écoliers issus de familles pauvres (*Title I of the Elementary & Secondary Education Act*, 1965, ou *Chapter I of the Education, Consolidation & Improvement Act*). Par ailleurs, sous l'impulsion d'une Cour Suprême « progressiste », les États-Unis ont connu à la même époque une période de forte croissance des droits civiques et de lois sur l'égalité des chances. Plusieurs décisions alors prises ouvrent la voie au développement de garanties contre les pratiques discriminatoires et à la mise en place de mesures de déségrégation scolaire (affaire *Swann vs Charlotte-Mecklenburg*, Board of Education 1971, dans laquelle la Cour Suprême considère que les tribunaux de districts ont tous pouvoirs pour rendre justice en matière de déségrégation, incluant la possibilité d'organiser le *bussing* – ramassage scolaire permettant l'introduction d'un degré de mixité raciale).

Des bilans légitimants

Sans chercher à débattre ici du bien-fondé des idées⁴ sur lesquelles reposent les mesures visant à compenser les injustices scolaires, notons cependant que, pour contrecarrer les attaques des conservateurs, les administrations ont commandité un grand nombre d'évaluations qui visaient à apprécier le succès de leurs mesures. Ces

évaluations sont globalement positives autant que pragmatiques et pointillistes. Cherchant à chiffrer l'impact des dollars dépensés elles concluent par exemple que l'intervention précoce, par le biais du programme *Headstart*, a permis non seulement de ramener les connaissances de base des enfants défavorisés aux « normes », mais également de réaliser des économies substantielles en matière de santé (bonne nutrition et prévention) et de rééducation (les estimations chiffrent à 3 100 dollars les économies réalisées par enfant préscolarisé grâce à la diminution de la criminalité résultant de l'application des mesures). Enfin, des tests effectués tout au long de la scolarité leur permettent de conclure que les programmes compensatoires dans leur ensemble améliorent nettement la réussite scolaire.

Faire le bilan de la déségrégation scolaire n'est pas chose aisée, d'autant que le terme a changé de sens pendant ses quarante ans d'existence. Par l'arrêt de 1954, c'était la ségrégation scolaire *de jure*, telle qu'elle existait dans le Sud que l'on cherchait à empêcher. Or, les États du Sud, qui pratiquaient une ségrégation totale, sont actuellement les plus intégrés (voir tableau 1), d'une part parce que les dispositions obligatoires y ont été plus nombreuses et plus effectives et, de l'autre, parce que les populations noires y sont plus dispersées – elles sont à la fois rurales et urbaines et non exclusive-

2. *Sud*: Alabama, Arkansas, Floride, Géorgie, Louisiane, Mississippi, Caroline du nord, Caroline du sud, Tennessee, Texas, Virginie. *Frontière*: Delaware, D. C., Kentucky, Maryland, Missouri, Oklahoma, West Virginie. *Nord-est*: Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, New Jersey, New York, Pennsylvanie, Rhode Island, Vermont. *Centre*: Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Minnesota, Nebraska, Dakota du Nord, Dakota du sud, Ohio, Wisconsin. *Ouest*: Arizona, Californie, Colorado, Idaho, Montana, Nevada, Nouveau Mexique, Oregon, Utah, Washington, Wyoming.

3. Voir par exemple le rapport de D. P. Moynihan de 1965 pour qui par exemple la destruction de la « famille noire » par l'esclavage était la source fondamentale de faiblesse de la minorité « africaine-américaine » et l'héritage familial (la reproduction), un frein aux nouvelles générations pour saisir les opportunités offertes.

4. On peut leur reprocher de reposer sur le « postulat tacite que les différentes actions pédagogiques qui s'exercent dans une Formation Sociale collaborent harmonieusement à la reproduction d'un capital culturel conçu comme une propriété indivise de toute la société » (P. Bourdieu, J.-C. Passeron, 1970), tendant à dissocier la reproduction culturelle de la reproduction sociale et à ignorer l'effet propre des rapports symboliques dans la reproduction des rapports de force.

ment concentrées au cœur des villes comme c'est le cas des grands ghettos des villes du nord, du centre et de l'ouest. Un résultat en apparence très probant donc, puisqu'obtenu sur une période d'application assez courte : ce n'est en effet qu'à partir de 1965, soit onze ans après l'arrêt Brown, que l'exécutif fédéral a réellement imposé la mise en application de la déségrégation scolaire et ceci seulement pendant quatre ans, sous administration démocrate. En effet, toutes les administrations républicaines de l'époque ont cherché à restreindre les plans de déségrégation, que la Cour Suprême est toutefois parvenue à faire respecter pendant quatre années supplémentaires, jusqu'en 1973.

C'est durant cette dernière période que les exigences de déségrégation scolaire ont été étendues aux villes du Nord et de l'Ouest ainsi qu'aux écoliers hispaniques, avec des résultats faibles et contestés. Très tardivement mis en place, les plans de déségrégation scolaire des grands ghettos urbains des villes du Nord ou de l'Ouest ont immédiatement été entravés par une décision d'une Cour Suprême renouvelée qui, en cantonnant l'application du plan de déségrégation aux limites d'un district scolaire, marque l'arrêt de l'élan en matière de luttes pour l'égalité des chances (Arrêt Milliken vs Bradley 1974). A la lumière de cette nouvelle donne de la ségrégation, il est sans doute très révélateur de constater que le solde migratoire des États du Sud pour les Noirs américains est devenu positif en 1975 pour la première fois depuis la guerre de Sécession et qu'il l'est resté (les estimations du Bureau de Recensement pour les années 1985-1989 par exemple, donnent un bilan migratoire positif de 355 000 pour les Noirs américains). « L'amé-

lioration du climat racial » dans les États du Sud est d'ailleurs généralement considérée comme en bonne partie liée à l'intégration scolaire.

Après 1973, les politiques de déségrégation sont restées en suspens, mais la marche arrière amorcée par l'administration Reagan dans les années quatre-vingt n'a pas eu d'effets considérables sur le processus de déségrégation qui, privé de soutien fédéral, n'a connu ni régression, ni progrès. Dans les grandes zones métropolitaines, la ségrégation a donc été entretenue et s'est parfois aggravée, à la fois en l'absence d'une volonté d'intervention fédérale et en conséquence de la décision Milliken vs Bradley promulguant le non-brassage interdistrict. La très forte fragmentation de certaines des plus grandes métropoles en myriades de districts scolaires recouvrant bien souvent des quartiers numériquement dominés par un groupe ethnique et/ou social couplée à cet arrêt de la Cour Suprême ont ainsi efficacement empêché tout district d'imposer la déségrégation.

Il convient enfin d'ajouter à ce bilan des années déségrégationnistes le débat sur « l'hémorragie blanche » suscitée par les conservateurs, selon lesquels l'application d'un plan de déségrégation fort entraînerait l'abandon par les Blancs de l'école publique au profit de l'école privée. Or, il s'est avéré impossible d'établir un lien direct entre ces deux faits, certains des taux de « fuite » les plus élevés concernant des districts n'appliquant aucun plan de déségrégation. En réalité, la chute observée du nombre des écoliers « blancs » inscrits dans le système public (qui attirait 80 % des écoliers en 1968 et n'en attirerait que 70 % en 1998) est tout simplement largement due à des causes démographiques, cette chute

TABLEAU 2

ÉVOLUTION DE LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE BLANCS/NOIRS À L'INTÉRIEUR DES PLUS GRANDS DISTRICTS SCOLAIRES
[INDEX TAEUBER]

District	1967	1974	1988	évolution 67-88
Washington, D. C. (18)	75	84	86	+ 11
Chicago (3)	90	92	82	- 8
New York (1)	62	70	74	+ 12
Philadelphie (6)	75	81	73	- 2
Memphis (12)	95	51	69	- 26
Los Angeles (2)	91	83	69	- 23
Baltimore (10)	82	76	69	- 14
Houston (5)	93	80	64	- 28
Miami (4)	87	64	63	- 24
Detroit (7)	75	75	63	- 12
Dallas (8)	93	78	62	- 31
Broward C. FL (9)	87	34	56	- 31
Palm Beach (17)	82	35	56	- 26
San Diego (13)	80	61	44	- 36
Jacksonville (14)	92	37	43	- 49
Tampa (11)	84	21	31	- 53
Milwaukee (15)	86	79	29	- 57
St. Petersburg (16)	84	26	28	- 56

0 = équilibre des « races », 100 ségrégation intégrale

Sources : G. Orfield et F. Monfort, 1992, p. 27, modifié.

ne s'accompagnant pas d'une augmentation des inscriptions dans le secteur privé.

Par un raccourci historique quelque peu rapide, certains analystes du sujet tendent à accorder les années « généreuses », déségrégationnistes, aux années « fastes », années de forte croissance auxquelles correspondraient une intervention poussée de l'État impliquant de fortes dépenses publiques et le développement d'une politique



UCLA students stage anti-Proposition 187 demo, Westwood Campus, Los Angeles.

de justice scolaire. Avant d'atteindre ses buts, celle-ci aurait été stoppée par... la crise et les coupes budgétaires que l'on associe communément aux économies globalisées. Or, tous les gouvernements républicains ont tenté si ce n'est d'annuler le moins de mettre un frein à ces politiques de justice scolaire, ce depuis l'administration Nixon, qui avait fait campagne contre le *bussing*.

L'enseignement, une marchandise comme les autres ?

De fait, alors que les démocrates intervenaient dans le domaine scolaire au nom à la fois d'un idéal de plus grande justice scolaire et d'un souci d'amélioration du capital culturel national en anticipant sur les bénéfices sociaux et économiques à en tirer, les républicains, eux, prônent à partir des années 1980 la non-intervention de l'État au nom de la liberté, laissant au marché le soin de déclencher des « initiatives » censées améliorer le système. L'éthique de substitution qu'ils développent alors se construit autour du credo libéral de l'époque et notamment de cette notion de liberté scolaire, de rétablissement du choix pour les classes moyennes blanches « anxieuses » et menacées dans leurs stratégies scolaires de reproduction sociale. A partir de là, réduire l'administration pour diminuer les impôts d'une part, et répondre aux inquiétudes de leur clientèle telles qu'elles « s'expriment » dans les journaux de l'autre (avec, titre parmi d'autres : « Éco-

liers blancs en Californie : 75 % en 1967, 45 % en 1991, 28 % en 2010 - ! ») constituent l'essentiel de l'intervention des administrations républicaines à la recherche d'alternatives à l'intervention fédérale et en particulier aux programmes visant à l'égalité scolaire. Dès ce moment-là ont donc été réintroduites les conditions permettant d'envisager la privatisation de l'École dans son ensemble et de redonner des lettres de noblesse à la concurrence – tombée dans un relatif oubli –, c'est-à-dire, tout simplement à la compétition entre établissements⁵.

Cette ré-injection de la concurrence s'est faite notamment par le biais de la décentralisation scolaire accordant une plus grande autonomie aux districts scolaires et favorisant ainsi l'apparition d'inégalités de traitement (plus grandes exigences de compétences scolaires des districts composés en grande majorité de familles moyennes blanches, plus de ressources dans ces mêmes districts, etc.). Elle touche plus particulièrement les zones métropolitaines et les grandes villes, où la réintroduction du « libre choix » ouvre du même coup, bien entendu, les portes à toutes les stratégies de différenciation des familles, pour qui le premier pas reste celui du choix résidentiel, désormais suivi de celui de l'établissement qui, selon ses moyens, peut ou non se permettre la sélection de ses enseignants, en les payant plus ou moins bien, d'offrir des ratios enseignant/élève plus ou moins élevés, d'offrir des programmes plus ou moins variés, plus ou moins coûteux, etc.

La commercialisation de l'éducation entreprise par les administrations républicaines avec leur double politique d'introduction de la concurrence et de suppression des programmes fédéraux s'est cependant heurtée aux « réalités » du dit « marché ». Les spécificités du marché de l'éducation, fortement régulé, ne serait-ce qu'avec l'obligation de scolariser tous les enfants, ont en effet freiné les ardeurs des partisans de la privatisation de ce « service » : « dans un véritable système de marché, on peut se débarrasser des producteurs à faible rendement mais dans l'éducation, on ne peut pas se débarrasser ou renvoyer les élèves faiblement productifs » (par rapport à leur coût)... De fait, seule la sous-traitance de l'intendance (transports, restauration, etc.), mettant en concurrence divers fournisseurs et tendant effectivement à en réduire les coûts se

5. Pour les classes moyennes blanches, les classes supérieures ayant toujours eu des stratégies de distinction scolaire passant aux États-Unis comme ailleurs par l'entretien d'un mini-marché de l'école privée à l'intérieur duquel la distribution des positions d'établissements constitue l'élément déterminant, l'enseignement y étant toujours, cela va de soi, « du plus haut niveau ».

pratique depuis un certain temps de manière généralisée, alors que la sous-traitance des activités d'enseignement n'est encore qu'un domaine activement exploré et « devant permettre une amélioration de la gestion des écoles publiques ». Outre cette recherche des possibilités de sous-traitance, la mise en place d'un système de bons – *vouchers* – permettant le versement de bourses par les districts scolaires locaux aux élèves désireux de s'inscrire dans un établissement privé est certainement le plus ambitieux des projets appliqués allant dans le sens de la privatisation. L'idée présente derrière ces bons est qu'ils conduiraient là encore à une mise en concurrence des établissements, en en forçant l'amélioration tout en permettant aux défavorisés d'avoir accès aux écoles privées. En réalité, non seulement ces bons ne sont pas distribués en fonction de critères socio-économiques et les familles les plus riches peuvent en bénéficier mais ils ne couvrent pas la totalité des frais de bon nombre d'écoles privées. On voit se profiler au travers de ce programme de *vouchers* une division déjà mise en œuvre dans d'autres secteurs (comme celui de la santé) par laquelle le privé se réserve la « clientèle » à la fois rentable et solvable, non plus directement mais en grande partie par le biais des versements de fonds de l'État-Providence, et laisse au public la clientèle non rentable. Ce qui signifie, dans le domaine scolaire, « enfants difficiles », « hors normes scolaires », enfants d'immigrés ne maîtrisant que faiblement l'anglais et ayant droit à des enseignements en langue maternelle... enfants que le privé s'autorise explicitement à exclure.

Enfin, et toujours au nom du « libre choix », les administrations républicaines ont mis sur pied des programmes de déségrégation non plus obligatoires mais volontaires (*magnet schools*). En créant des établissements recevant des fonds spéciaux et des programmes spéciaux ou adaptés, ces programmes cherchent à offrir une alternative à la déségrégation obligatoire tout en renforçant la compétition entre établissements. Ecoles à thèmes – sciences,

arts, etc. – ces écoles-aimants sont des aimants pour les enseignants dynamiques autant que pour les familles minoritaires les mieux informées, qui contribuent ainsi à instaurer un système à plusieurs vitesses reposant sur des critères socio-économiques et non plus raciaux.

L'exemple de la zone métropolitaine de Los Angeles

En définitive, de nombreuses analyses de l'évolution de la ségrégation scolaire aux États-Unis s'accordent sur trois points : 1) globalement, la décision Milliken vs Bradley limite clairement les politiques de déségrégation 2) les villes-centres des métropoles connaissent une diminution de leur population scolaire blanche due à d'importantes transformations démographiques (fécondités très différentes suivant les groupes, immigration, etc.) – l'augmentation des proportions d'élèves « non-blancs » n'étant donc pas imputable à une « hémorragie blanche » vers le privé – et 3) les États à petits districts (à densité et taux d'urbanisation très élevés) sont nettement plus ségrégués. En dehors de ces trois constats, les conclusions sur la ségrégation auxquelles parviennent les différents auteurs varient si fortement qu'il semble impératif de se pencher dans un deuxième temps sur un cas particulier, celui de la ségrégation dans la métropole de Los Angeles, pour mieux en cerner les nouvelles modalités et les nuances.

En effet, il est par exemple tentant d'analyser les indices globaux de ségrégation en métropole et leurs répartitions ville-centre/périphérie comme indiquant une amélioration de l'intégration quand, par exemple, la proportion de « minorités » ethniques augmente dans les *suburbs*, traditionnellement opposés à la ville-centre. Or, la mosaïque sociale, ethnique et économique de la métropole est devenue beaucoup plus complexe et la présence de minorités dans les *suburbs* ne signifie pas pour autant

TABLEAU 3

NOMBRE ET POURCENTAGES D'INSCRIPTIONS PAR APPARTENANCE ETHNIQUE

	Asiatiques	Hispaniques	Autres	Noirs	Blancs	Total
Californie a	437 964 8,2	2 024 248 37,9	202 959 3,8	464 669 8,7	2 211 184 41,4	5 341 025
Comté de Los Angeles a	124 282 8,5	794 091 54,2	40 398 2,8	176 718 12,1	330 108 22,5	1 465 597
dont Los Angeles Unified a	31 690 5 (-3,5)	421 260 65,9 (+ 11,7)	16 463 2,6	92 251 14,4 (+ 2,3)	77 465 12,1 (-10,4)	639 129 (43,6)
dont « reste » a	92 592 11,2 (+ 2,7)	372 831 45,1 (-9,1)	23 935 2,9	84 467 10,2 (-1,9)	252 643 30,6 (+ 8,1)	826 468 (56,4)
Comté d'Orange b	54 205 12,2	170 805 38,6	10 166 2,3	9 962 2,2	197 775 44,7	442 913

a : année 1994-1995, b : année 1996-1997.

Sources : Los Angeles County Office of Education, Orange County Office of Education.

qu'elles ne sont pas fortement ségréguées à l'intérieur même de ces villes périphériques, ce qui oblige donc à analyser la situation métropolitaine pour ainsi dire « en soi ».

Dans le cas de Los Angeles, un grand nombre de questions restent ainsi en suspens : que peut signifier par exemple la « déségrégation » lorsque les élèves du groupe dominant dit « caucasien » (pour blanc non hispanique) sont en situation numériquement « minoritaire » comme c'est le cas dans le comté de Los Angeles (voir tableau), où prédominent des groupes minoritaires non seulement de plus en plus importants mais aussi de plus en plus divers ?

Une analyse hâtive de ces chiffres pourrait par ailleurs amener à dire, par exemple, que les élèves noirs de la métropole de Los Angeles (au demeurant « peu » nombreux) sont relativement peu « ségrégués » dans la mesure où l'on observe que la ville-centre ne concentre « que » 52 % d'entre eux, 48 % étant donc scolarisés dans les districts de banlieue. Or, ce serait ne pas tenir compte de deux choses : premièrement, le grand district de Los Angeles proprement dit, qui scolarise 44 % des élèves du comté, peut présenter des taux de mixité ethnique supérieurs à ceux de certains districts de banlieue (ce sont certains *suburbs* qui constituent les ghettos noirs de la métropole : Inglewood, 45 % d'écoliers noirs, Compton, 39 %, Hawthorne 35 %) du fait même des programmes de déségrégation interne, *bussing* et écoles-aimants – les élèves noirs n'y sont donc pas forcément « ségrégués » ; deuxièmement et sans doute beaucoup plus important, la métropole de Los Angeles est loin de se limiter aux frontières du dit comté de Los Angeles et s'étend au contraire sur cinq comtés, qui comportent près de 190 districts scolaires où la ségrégation peut être très forte. Dans le comté d'Orange par exemple, qui scolarise trois fois moins d'élèves que celui de Los Angeles, la population noire est quasiment absente (2.2 %, alors qu'elle représente 12 % de celle du comté de Los Angeles).

Différenciation des territoires, différenciation de l'école

En réalité, dans le cadre métropolitain, l'on ne peut plus désormais, si tant est que cela s'imposait auparavant, opposer de manière aussi schématique une ville-centre à sa couronne de banlieues. L'émiettement social, économique, ethnico-culturel qui nourrit tout en la produisant la multiplicité des gouvernements locaux en métropole s'accompagne d'une spécialisation territoriale que l'on doit voir comme l'une des tendances lourdes de la rationalisation actuelle de la gestion sociale (D. Mathieu, 1993). Cette spécialisation implique notamment une augmentation de la distribution et de l'inscription locale de biens spécialisés à l'intérieur des territoires ainsi morcelés, et ces biens, ou équipements, sont destinés à des utilisateurs définis non seulement par leur appartenance à un groupe socio-économique et/ou ethnique mais aussi par leur posi-

tion dans le « cycle de vie ». Le style de vie recoupe le style de ville et les biens et équipements, dont l'école tendrait de plus en plus à faire partie, reflètent et attirent leurs utilisateurs-cibles : à la manière du marché publicitaire, le territoire est lui aussi segmenté.

Cette segmentation prend toute son acuité dans le contexte actuel de la métropole de Los Angeles. Celui-ci est à la fois marqué par la crise relative du système scolaire en Californie en général (qui passe du 5e rang en budget dépensé par écolier en 1965 au 40e rang des États américains en 1994, de nombreux budgets scolaires ont été refusés, d'où des problèmes de maintenance, construction, etc.) et à Los Angeles en particulier (le comté de Los Angeles à lui seul, où l'on recense 90 langues maternelles, compte de 15 à 20 % des élèves à faible maîtrise d'anglais (Low English Proficiency) de toute la nation, et 57 % de tous les élèves inscrits⁶ remplissent les conditions du Federal Free Lunch Program – déjeuner gratuit) et par les tensions ethniques exacerbées par un partage difficile de ressources devenues rares et s'exprimant notamment par la « proposition 187 » qui refuse le droit à l'école aux enfants d'immigrés illégaux. Il n'est alors pas étonnant que soient mises en œuvre de nombreuses stratégies visant à donner des assurances en matière de reproduction sociale à des groupes dont les espérances et les chances de réussite sont radicalement différentes. De fait, la sélection à base sociale du système scolaire se renforce et se confond de plus en plus avec une sélection à base territoriale (ou « géographique » ou « spatiale »). Les stratégies scolaires des familles s'organisent donc en conséquence, ne serait-ce que par défaut, autour d'une série d'éléments distinctifs.

La situation financière des différents districts constitue le tout premier critère de distinction puisqu'elle est très inégale. Les districts scolaires reçoivent en effet des financements de sources variées, la principale, en Californie, restant l'état (52 % pour les revenus de l'année 94-95 pour les niveaux maternelle au collège) suivie de la taxe foncière locale (31 %), puis des fonds fédéraux (8,5 %) essentiellement utilisés par les programmes compensatoires – pour certaines catégories donc – et enfin des « autres sources » (8 %). Les inégalités de richesse (revenus de la taxe foncière) et d'attrait de financement (autres sources), trop importantes, ne sont jamais totalement compensées par les programmes catégoriels, ceci malgré l'instauration d'un plafond de revenus qui diminue la part de l'état en fonction de la richesse locale et malgré la forte diminution générale de cet impôt depuis la proposition 13 (1978). Les inégalités de financement sont donc essentiellement dues aux différences de richesse entre les districts, communes et quartiers, différences qu'elles tendent à renforcer en retour.

6. Le nombre total de ces élèves du comté de Los Angeles bénéficiaires potentiels du programme « Déjeuner gratuit » est de 844 626, pour 2 379 764 bénéficiaires dans tout l'état. Le comté de Los Angeles à lui tout seul concentre donc le tiers de tous ces élèves de Californie.

Guides et agents pour l'école à la carte

En ce domaine, l'agent immobilier joue un rôle de *social gatekeeper* tout à fait primordial, étant d'une part, côté « client » une banque de données complètes sur la ville ou le quartier, de l'autre, côté « territoire », un filtre reproduisant la fragmentation métropolitaine en territoires homogènes. Bien que l'on évoque ici et là des cas de spéculation, avec introduction de transformations dans la composition ethnico-économique à la hausse ou à la baisse et anticipation des résultats, la pratique la plus courante des agents immobiliers dans les grandes métropoles américaines est appelée le « *steering* », ou pilotage, qui préserve l'identité socio-économique des territoires en empêchant le mélange des groupes sociaux et ethniques. C'est ainsi, qu'au nom du professionnalisme et « pour leur bien » – notamment confort dans le voisinage –, les agents immobiliers dissuadent par tous les moyens possibles les familles désireuses d'emménager dans un quartier de statut supérieur (cas le plus fréquent) au risque de perdre de la clientèle mais en jouant pour les résidents et aspirants un rôle d'agent « financier » protégeant la valeur de leur patrimoine. Cette technique, racialement discriminatoire, et ce de manière explicite, a été largement dénoncée dans les années soixante. Devenue illégale, elle a évolué vers une formule plus dissimulée mais tout aussi efficace, passant, selon les termes en usage, de la « porte claquée » (*slammed door*) à la « porte à tambour » (*revolving door*), par laquelle on amène l'acheteur potentiel et indésirable à penser soit que le logement n'est plus disponible, soit que le quartier lui serait hostile... Les compétences de l'agent immobilier, véritable « placeur social » dépassent largement le domaine immobilier pour venir embrasser celui du territoire, ajustant l'offre à la demande ; il est également « conseiller d'orientation » dans la mesure où il peut toujours présenter un tableau descriptif des différents districts scolaires, dont il connaît non seulement la réputation, mais aussi les caractéristiques économiques, sociales, ethniques, les taux de réussite aux tests d'aptitude, etc. Sa proposition de choix de quartier, quand proposition il y a, est donc guidée par son sens du placement, qui est une reconnaissance de la « place » des gens, ou « *sense of one's place* ».

Or, cette « place », cette position, détermine à son tour les attentes des familles envers le système scolaire. Les recherches menées aux États-Unis ont mis en avant une opposition très nette en ce domaine entre classes populaires et « classes moyennes ». Les attentes des groupes populaires seraient davantage d'ordre pratique, liées à l'apprentissage des rôles dans le monde du travail, de la famille et de la division sexuelle du travail, alors que le voisinage, ou la « communauté », selon la terminologie américaine, joue un rôle prépondérant dans la reproduction sociale. Dans ce cadre, il n'est pas « bon » d'envoyer ses enfants dans une école extérieure au quartier, ce qui serait interprété comme une stratégie de distinction et mettrait la famille en porte-à-faux. La reproduction se fait

Nous avons beaucoup de demandes d'information sur l'état de certains districts, les problèmes auxquels ils font face, la composition de leurs effectifs et de leurs équipes enseignantes, leur capacité à fournir une bonne éducation et leurs résultats en matière de réussite scolaire. Pour satisfaire à cette quête de connaissances sur certains districts, cette année nous avons organisé notre rapport « la condition de l'enseignement public » de manière à présenter chaque district sur une seule page en donnant un « profil du district » pour chaque district du comté. La description choisie contient les statistiques les plus fréquemment recherchées par ceux qui viennent nous demander des informations sur les districts. Elle comprend :

1. Le nombre d'inscriptions dans le district par classe et appartenance ethnique ;
2. Une mesure des élèves à risques, incluant le nombre d'élèves pauvres, le nombre d'abandons en cours de scolarité et le nombre d'élèves à faible maîtrise de l'anglais ;
3. Des informations sur le personnel telles que le nombre et l'appartenance ethnique et raciale des enseignants, du personnel administratif, du personnel d'encadrement des élèves et autres employés ;
4. Des indicateurs de réussite, comme les taux de diplômés, les taux de préparations à l'entrée à l'université et les résultats obtenus lors de tests tels que le SAT les Advanced Placement Tests et le CLAS.

Nous espérons que l'information fournie ici sera utile aux parents, responsables des programmes, administrateurs d'établissements, enseignants, chercheurs et législateurs, à tous ceux qui veulent être informés sur la direction que l'école publique est en train de prendre et sur les moyens à sa disposition pour le faire. Nous sommes ouverts à toutes les questions ou suggestions nous permettant de mieux servir le public dans les années à venir.

Source : Los Angeles County Superintendent of Schools in the Condition of Public Education in Los Angeles County, 1995, traduction : D. Mathieu.

donc non seulement par les limites budgétaires interdisant le surcoût de frais de scolarité éventuellement plus élevés, les surcoûts en déplacements et en temps, mais aussi par la prise en compte du « budget » ou capital territorial et des intérêts à en tirer.

La réputation de l'établissement joue, on le sait, un rôle plus considérable lors du choix des classes moyennes, dont on sait par ailleurs qu'elles disent moins souvent prendre en compte les vœux de leurs enfants. Plus capables de juger d'une réputation, par leur capital social mais aussi par leur facilité d'accès aux sources d'information, elles ont également une plus grande capacité de négociation directe de l'intégration de leur enfant dans l'école de leur choix. A même de trouver l'approche convenable, d'inventer et de présenter une « histoire », de produire éventuellement une adresse dans le district de leur choix, de créer un impact et de maintenir la pression, ces familles portent une attention toute particulière à « l'ambiance », « l'atmosphère » de l'établissement choisi, rappelant par là l'importance que joue à leurs yeux l'insitution scolaire ou, plus précisément, l'établissement fré-

Comment évaluer l'école de votre enfant :

[...]

Sava recommande de prendre en compte le statut socio-économique de la population de l'établissement. « Cela demande aux parents de faire un peu plus de recherches, mais c'est la seule manière équitable d'évaluer une école » dit Sava. De mauvais taux de réussite scolaire peuvent être dus à une proportion élevée d'élèves issus de familles à bas revenus ou de familles nouvellement installées dans le pays. Les enfants tombant dans ces catégories sont souvent considérés comme des enfants « à risques ».

La NAESP [Association des principaux des écoles primaires] recommande de vérifier qu'il n'y ait pas plus de 15 enfants par enseignant durant les premières années, de la maternelle au « CE2 » [third grade], ajoute Sava, « surtout pour les enfants aux compétences académiques à risques ». Les classes supérieures ne doivent pas dépasser un ratio de 20 pour 1.

Voici d'autres directives de la NAESP quant aux informations à rechercher :

1. Chaque établissement doit avoir un principal à temps complet, responsable de ce seul établissement ;
2. Si les effectifs de cet établissement dépassent 400, un assistant auprès du principal doit faire partie du personnel ;
3. Cinq heures par jour de classe doivent être réservées à l'enseignement, à l'exclusion des repas, récréations, appels, assemblées, etc. ;
4. Les enseignants doivent être en service 8 heures par jour ;
5. En dehors des 180 jours d'enseignement, 10 jours par an doivent être réservés à la formation continue des enseignants ;
6. Le salaire moyen des enseignants ;
7. Le nombre de livres en bibliothèque (qui devrait être de 10 par élève)
8. Le nombre de réunions parents-enseignants par an.

Source : Peterson's Public Schools USA, *A Comparative Guide to School Districts*, p. 13, traduction : D. Mathieu.

quenté, dans la socialisation de leur enfant et non pas simplement dans l'acquisition de connaissances. Car, au-delà des raisons sécuritaires et/ou de niveau produites par un certain discours médiatique aux États-Unis, l'enjeu essentiel pour les groupes dominants est bien là : éviter à leurs enfants le contact des enfants issus des groupes dominés, classes populaires et/ou groupes ethniques dominés et ainsi préserver et renforcer la cohésion de l'éthique qui leur est propre.

De fait, même si les questions raciales jouent un rôle indéniable dans tous les types de ségrégation aux États-Unis, il est important de rappeler, car cela tend à être systématiquement occulté par une vision du monde qui donne la prééminence aux appartenances raciales et ethniques, que les minorités discriminées sont uniquement celles qui occupent une position dominée à l'intérieur de l'espace social américain ; les districts, établissements et

« écoles-aimants » les plus prestigieux laissent bien entendu toujours une place à certains membres des minorités discriminées, Noirs, hispaniques, et surtout asiatiques, qui obtiennent en moyenne les meilleurs scores aux tests scolaires, pourvu que le choix de ces élèves issus des milieux socialement les plus favorisés leur revienne et cela souvent, d'ailleurs, pour éviter la mise en place d'un plan anti-discriminatoire...

L'apparition et la généralisation de ces stratégies des établissements, districts et, partant, du système scolaire de l'état de Californie, marquent un moment décisif dans l'évolution de l'école : sous la contrainte politique et la pression à la fois des administrations centrales, du fonctionnement urbain des métropoles tendant à la spécialisation et des stratégies familiales et de groupes, les administrations académiques locales se sont finalement résignées, bien après la parution de « guides » non-officiels et à contrecœur, à construire et à publier des indices d'évaluation des établissements, entérinant par là leur entrée dans le marché scolaire.

Quelles évolutions ?

Le fonctionnement du territoire métropolitain et la fragmentation actuelle de l'État local produisent une sectorisation et une différenciation scolaires approvisionnant en biens « adaptés » des populations construites autour de styles de vie, de consommations et de besoins préjugés identiques, et ceci tout en renforçant en retour la production des enclaves urbaines. Les tentatives de mesure du rendement spécifique du système scolaire paraissent dérisoires au regard de l'inégale distribution des groupes sociaux. Car, malgré une administration académique le plus souvent acquise aux vertus de la mixité socio-ethnique, dévouée au service public, les résultats sont pré-inscrits à l'intérieur même des modalités de recrutement et les stratégies d'évitement ne peuvent être comprises que si on les analyse en termes de reproduction de la position sociale des familles. Ou, comme le remarque justement le président de l'Association Nationale des Principaux de Collèges (NASSP), J. Dyer : « vous ne pouvez pas évaluer les écoles uniquement sur la base de leurs résultats au SAT (test d'aptitude scolaire), car ceux-ci reflètent le niveau économique des parents, le nombre de livres chez eux et les autres instruments de connaissances qu'ils possèdent, ainsi que le temps et les moyens qu'ils ont à leur disposition pour offrir des voyages à leurs enfants, etc. ».

Les tendances de différenciation par le territoire paraissent lourdes et ne pas devoir évoluer prochainement vers une segmentation amoindrie, tout au contraire. La ségrégation résidentielle paraît en effet être, aux yeux de nombreux acteurs, inévitable et impossible à combattre. Pourtant, l'on sait bien qu'une politique volontariste en la matière permettrait de résoudre bon nombre de problèmes et notamment celui de la crise financière des villes hébergeant les plus forts taux de familles démunies. Techniquement, bien entendu, la déségrégation peut-être pres-

critère, il « suffirait » pour cela de modifier les lois de zonage aux effets excluants et de les remplacer par des obligations en matière de quota de logements pour les différents



Live Oak, elementary school, Californie.

segments du marché. De telles lois existent localement (*inclusionary units*), mises en place par des municipalités progressistes qui, le plus souvent doivent faire face à des effets « pervers » induits par les transformations consécutives du profil socio-économique de leur ville. Seule une loi nationale permettrait de réduire l'expansion de ces enclaves sociales, ethniques et économiques; elle est d'ailleurs à l'étude, sous le nom de *Fair Share Plan*.

Les tendances vers plus de privatisation quant à elles, sont dans les faits contrecarrées par la tendance précédente qui, en faisant coexister à l'intérieur du système public des sous-systèmes différenciés, satisfait les stratégies de reproduction des groupes sociaux dominants. Non seulement l'existence de districts composés essentiellement d'élèves issus de « bonnes familles » répond

aux attentes des dites familles mais divers mécanismes permettent aux familles de districts plus hétérogènes ou susceptibles d'être « perturbés » par des programmes de déségrégation volontaire d'y échapper. Parmi ceux-ci, nous avons déjà évoqué le cas des adresses prête-nom, mais certaines pratiques sont beaucoup plus désespérées et réservées aux familles plus riches mais aussi certainement moins intégrées à la métropole. En ce domaine, la location d'appartements dans les enclaves scolaires, qui explique par exemple l'existence au sud-est de Beverly Hills d'un parc d'appartements à la fois coûteux, non habité et mal entretenu, constitue certainement une pratique extrême et très restreinte; à l'inverse, l'existence de places disponibles dans les districts d'excellence (*open enrollment*) ouvre la porte à la généralisation de pratiques, auparavant associées au secteur privé, de sélection des élèves en provenance d'autres districts.

Enfin, les programmes compensatoires fédéraux sont quant à eux dépendants des conjonctures politiques. Aidée avant l'heure par l'administration Bush dans sa période pré-électorale qui avait lancé une forte campagne médiatique construite autour du thème du déclin des États-Unis et notamment de leurs insuffisances en matière d'éducation (exhibant des résultats comparatifs peu avantageux, en particulier avec le Japon), l'administration Clinton a repris au nom d'une lutte contre le déclin et pour le développement du « capital humain » les programmes *Title I* et *Headstart* et introduit le programme *Americorps* (bourses aux étudiants contre une année de service social). Ces mesures font bien sûr, à nouveau, l'objet des attaques permanentes d'un Congrès conservateur au nom d'un certain... « réalisme fiscal ».

Dominique Mathieu

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Broccolichi S., 1995, « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés Contemporaines*, n° 21.

Brown F., 1995, « Privatization of public education, theories and concepts », *Education and Urban Society*, vol. 27.

Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19, rapport, High/Scope Press, 1984.

James R. D., « City limits on racial equality: the effects of city-suburb boundaries on public-school desegregation », 1968-1976, *American Sociological Review*, vol. 54, 1989.

Maddaus J., Parental Choice of School: « What parents think and do », *Review of Research in Education*, Washington, 1990.

Mathieu D., « La spécialisation spatiale à Los Angeles », *Annales de Géographie*, 1993.

Orfield G., Monfort F., *Status of School Desegregation: The Next Generation*, Report to the National School Boards Association, Metropolitan Opportunity Project, Harvard University, 1992.

Slaughter D. T., Schnieder B. L., *Newcomers: Blacks in Private Schools*, Northwestern University, 1986.

Taylor W. L., « The continuing struggle for equal educational opportunity », in Boger J. C., Wegner J. W., *Race Poverty and American Cities*, The University of North Carolina Press, 1996.

> **Dominique Mathieu**, chargé de recherches au CNRS, membre du Groupe de Recherches sur l'Amérique Latine de la Maison de la Recherche de Toulouse, il a résidé plusieurs années en Amérique du Nord (États-Unis et Mexique). Ses travaux portent sur la médiation dans la gestion sociale et urbaine, la ségrégation, les mobilités résidentielles et la construction sociale de la ville.