

Papiers de recherche

Auteurs
Etienne Gérard,
Rocío Grediaga
et Mónica Lopez
Coordination
Linda Zanfini

Universités privées au Mexique : entre reproduction, production et réduction des inégalités

OCTOBRE 2020
N° 155



Agence française de développement

Papiers de recherche

Les *Papiers de Recherche de l'AFD* ont pour but de diffuser rapidement les résultats de travaux en cours. Ils s'adressent principalement aux chercheurs, aux étudiants et au monde académique. Ils couvrent l'ensemble des sujets de travail de l'AFD : analyse économique, théorie économique, analyse des politiques publiques, sciences de l'ingénieur, sociologie, géographie et anthropologie. Une publication dans les Papiers de Recherche de l'AFD n'en exclut aucune autre.

Les opinions exprimées dans ce papier sont celles de son (ses) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement celles de l'AFD. Ce document est publié sous l'entière responsabilité de son (ses) auteur(s).

AFD Research Papers

AFD Research Papers are intended to rapidly disseminate findings of ongoing work and mainly target researchers, students and the wider academic community. They cover the full range of AFD work, including: economic analysis, economic theory, policy analysis, engineering sciences, sociology, geography and anthropology. AFD Research Papers and other publications are not mutually exclusive.

The opinions expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the position of AFD. It is therefore published under the sole responsibility of its author(s).

Universités privées au Mexique : entre reproduction, production et réduction des inégalités

Etienne Gérard

Ceped, IRD et Université de Paris

Rocío Grediaga

UAM- Azcapotzalco, México

Mónica Lopez

IISUE, Universidad Nacional
Autónoma de México

Résumé

Au Mexique, l'accès à l'enseignement supérieur est encore très inégalitaire et largement conditionné par la détention des capitaux économique et culturel.

Ce papier de recherche étudie le rôle du secteur privé d'enseignement supérieur dans la reproduction des inégalités – sociales et territoriales – dans l'accès, les parcours et la valorisation des diplômes d'enseignement supérieur. Il met en évidence une complexification des modalités de cette reproduction, à l'aune de l'hétérogénéité du secteur privé, en croissance rapide depuis les années 1990, de la concurrence entre institutions sur le marché de l'enseignement supérieur, enfin, des rapports différenciés entre enseignement supérieur et marché de l'emploi aux niveaux national et local. L'étude a réalisé une typologie

d'institutions privées d'enseignement supérieur, qui a permis la construction d'un échantillon pour la réalisation de 11 monographies d'institutions dans 8 États fédéraux. Ces monographies mettent en évidence une hiérarchie entre localités, qui se double d'une hiérarchie sociale des institutions privées d'enseignement supérieur et des populations qu'elles forment. Les institutions de faible qualité, présentes dans les zones urbaines périphériques ou reculées, souvent non officiellement reconnues, captent des clientèles faiblement dotées en capitaux économiques et culturels qui ne parviennent pas à passer les barrières académiques ou économiques des institutions publiques ou privées d'élite. Favorisant un accès à moindre coût, elles délivrent le plus souvent des formations moins qualifiantes et moins valorisées sur le marché du travail que les institutions d'élites ou pour classes moyennes, plus chères et plus sélectives, des grands centres urbains. Certaines de ces universités de moindre qualité autorisent une relative mobilité sociale aux diplômés des classes populaires ; mais elles permettent aussi aux étudiants de classes plus favorisées, au faible capital scolaire, de se reclasser.

En définitive, le marché concurrentiel de l'enseignement supérieur privé, à travers les consortiums et les institutions consolidées d'élites qui détiennent le monopole, et à travers les institutions de moindre qualité destinées aux fractions sociales moins favorisées, participe à l'accroissement des différenciations et inégalités sociales et territoriales.

Mots clefs

Mexique, enseignement supérieur privé, universités privées, politiques d'enseignement supérieur, inégalités territoriales, inégalités sociales, mobilité sociale.

Classification JEL

I23, I24, I28, I30, H52, D63

Remerciements

Ce papier de recherche a été réalisé dans le cadre du projet ESPI (Enseignement supérieur privé et inégalités), mené sur financement UE/AFD dans sept pays (Argentine, Inde, Mexique, Pérou, République démocratique du Congo et Sénégal) de 2018 à 2020, et dirigé par Etienne Gérard (IRD, Ceped).

Nous remercions les Institutions d'enseignement supérieur qui ont participé aux enquêtes, leurs dirigeants, enseignants et étudiants, pour nous avoir permis de collecter les données nécessaires.

Nous remercions aussi les dirigeants d'universités et les cadres d'enseignement supérieur pour leur participation aux tables rondes organisées durant le projet sur les inégalités dans l'enseignement supérieur.

Nous souhaitons également remercier la représentation de l'IRD à México, la UAM-A pour leur soutien, ainsi que Esmeralda Dionicio García, Ileana Viridiana Roa González et Norma Molina pour leur concours aux enquêtes de terrain. Nous remercions enfin Eric Opigez (Ceped) pour son travail de cartographie et Agnès Guillaume (Ceped) pour son travail d'editing.

Version originale

Espagnol

Acceptée

Août 2020

Abstract

In Mexico, access to higher education In Mexico, access to higher education is still very unequal and largely conditioned by the possession of economic and cultural capital.

This research paper studies the role of the private higher education sector in reproducing territorial and social inequalities in access to higher education, educational pathways and the recognition of diplomas. It highlights a complexity in the reproduction of inequalities, in the light of the heterogeneity of the private sector, which has been growing rapidly since the 1990s, of the competition between institutions in the higher education market, and of relationship between higher education and the labour market at national and local levels.

The study produced a typology of private higher education institutions, which allowed the construction of a sample for the realization of 11 monographs of institutions in 8 federal states. These monographs highlight a hierarchy between localities, which is coupled with a social hierarchy of private institutions of higher education and the populations they form.

Low-quality institutions, present in peripheral or remote urban areas, often not officially recognized, attract clients with little economic and cultural capital that fail to break through the academic or economic barriers of elite public or private institutions. Promoting lower-cost access, they most often provide less qualified and less valued training in the labour market than the more expensive and selective elite or middle-class institutions in large urban centres. Some of these lower-quality universities allow relative social mobility for graduates of the working classes; but they also allow students from more advantaged classes with low academic capital to reclassify.

Ultimately, the competitive market for private higher education, through the consortiums and consolidated institutions of elites that hold the monopoly, and through lower-quality institutions aimed at less advantaged social fractions, contributes to the increase in social and territorial differentiations and inequalities.

Keywords

Mexico, private higher education, private universities, higher education policies, territorial inequalities, social inequalities, social mobility.

Introduction

A bien des égards, le Mexique est un pays où les relations entre éducation et inégalités, notamment dans l'enseignement supérieur privé, ont une résonnance particulièrement forte. Non pas que le système d'enseignement supérieur soit, en lui-même, particulièrement inégalitaire, ou que son secteur privé renforce, a priori, les inégalités. Mais une série de phénomènes et processus confèrent toute sa pertinence à la question de la reproduction des inégalités sociales par le secteur privé de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, celui-ci a une profondeur historique bien supérieure à celle d'autres pays de cette étude ESPI (Enseignement supérieur privé et inégalités), en particulier les pays africains où, dans certains cas, ce secteur est encore embryonnaire. Au Mexique, ce secteur a près d'un siècle d'histoire — même si son développement a surtout obéi, comme dans d'autres pays du continent, aux injonctions de la Banque mondiale dans les années 1990. Il est de la sorte parfaitement consolidé, au moins dans certaines de ses composantes. Cette profondeur historique et cette évolution ont attiré de longue date l'attention des chercheurs et, comme l'illustre la bibliographie en fin de texte, les références concernant les dynamiques, le développement et les politiques relatives à ce secteur de l'enseignement supérieur, sont déjà très nourries. Jointes à cette production scientifique, les statistiques mexicaines sur l'enseignement supérieur et sur ses institutions, publiques et privées, sont très nombreuses. Dès lors qu'une institution d'enseignement supérieure est enregistrée au Mexique, une série de données sont agrégées à celles que produisent des organismes comme l'Association Nationale des Universités (ANUIES) ou l'Institut National des Statistiques et de la Géographie (INEGI).

Ces nombreuses données permettent au chercheur de dresser assez rapidement un panorama, assez fin et précis, de l'histoire, de la composition, ou encore des dynamiques du secteur privé d'enseignement supérieur mexicain, notamment en termes de développement aux différents niveaux et échelles (État, États fédéraux, municipalités en particulier). Ces données ont pour nous été fondamentales à plus d'un titre : d'une part, comme particulièrement utile à l'analyse du secteur ; elles permettent ainsi d'avoir une connaissance rapide d'un ensemble d'éléments qui ne peuvent être collectés et connus, sans de telles bases, que par enquête. D'autre part, ces bases de données fournissent le matériau premier et indispensable pour réaliser une typologie des institutions d'enseignement supérieur privées, et pour constituer un échantillon raisonné et représentatif d'institutions privées d'enseignement supérieur, comme nous en avons l'ambition initialement. Pour la recherche ESPI, dont le second volet a précisément consisté en monographies d'établissements privés d'enseignement supérieur, la possibilité de réaliser un tel échantillon est particulièrement précieuse et féconde, puisque cela autorise la formulation de résultats représentatifs de tendances générales à l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur privé. Des cartes illustreront également l'intérêt de toutes ces données statistiques, en particulier pour croiser celles qui concernent l'enseignement supérieur et celles qui caractérisent la situation socio-économique du pays et de ses entités administratives, telles que les indicateurs de pauvreté ou ceux destinés à mesurer les « carences sociales » des populations.

Sur ce point précisément, le Mexique dispose d'institutions comme le CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social), la CONAPO (Consejo Nacional de Población) ou encore l'INEGI (Instituto Nacional de Estadísticas y de Geografía), et de dispositifs qui ont pour fonction de collecter des données sur les dimensions démographiques, dont celles de la pauvreté et du développement socio-économique. Ces institutions ont ainsi mis au point plusieurs indicateurs qui constituent des repères et références essentiels pour traiter de ces dernières questions : l'« indice de marginalité »¹ (índice de marginación), l'indice de « retard social » (rezago social) ou de « retard éducatif » (*rezago educativo*), ou encore la « ligne de pauvreté multidimensionnelle selon les revenus » (*línea de pobreza multidimensional por ingresos*)².

Tous ces indicateurs sont précieux à plus d'un titre. Ils permettent en premier lieu d'avoir une rapide connaissance de paramètres clefs du contexte dans lequel se développe l'enseignement supérieur. Jointes aux données quantitatives sur ce domaine et ses institutions, ils fournissent aussi matière à hypothèses sur les facteurs de développement et de croissance des institutions privées d'enseignement supérieur, d'une part, et sur le rôle du secteur dans la production ou la réduction d'inégalités, d'autre part. Pareils indicateurs autorisent également une analyse à différentes échelles : celle, macro, de l'État ; celle, méso, des États fédéraux ; ou celle, micro, des localités.

L'étude des relations entre différentes dimensions comme le développement socio-économique local (apprécié en particulier à travers des indicateurs comme le taux de marginalité, le retard social, ou encore la pauvreté multidimensionnelle par revenus) et l'accès à l'enseignement universitaire, public et privé, vient combler certains points aveugles des analyses déjà existantes sur l'enseignement supérieur au Mexique. En l'occurrence, nous apporterons des éléments nouveaux à ces analyses, comme l'absence de relation causale entre « retard scolaire » des populations et fréquentation d'institutions privées d'enseignement supérieur, ou entre le degré de développement (versus marginalité socio-économique) d'unités comme les États fédéraux et le développement de ce secteur privé d'enseignement. Les données et indicateurs dont nous avons pu disposer nous permettront ainsi de consacrer une bonne partie de l'analyse à ces rapports entre enseignement supérieur, conditions socio-économiques de son développement et de ses différenciations (notamment territoriales), et d'aborder la dimension sociale des inégalités, en amont et en aval des parcours universitaires. Nous verrons à ce sujet dans quelle mesure l'origine sociale conditionne l'accès aux différents secteurs, public et privé, de l'enseignement supérieur, mais également l'influence de ces secteurs et de leurs institutions sur l'insertion professionnelle post-étude. Dans une large mesure, les données et indicateurs existant au Mexique autorisent ainsi des explorations sur les rapports entre enseignement supérieur et origine sociale, ou entre trajectoire scolaire et conditions de vie.

¹ Traduction libre des parties originales du texte en espagnol par E. Gérard.

² Nous donnerons les définitions de ces indicateurs dans le texte. Voir aussi en Annexe 3 les « Indicateurs de carences sociales ».

De nombreux chercheurs mexicains se sont déjà en partie consacré à ces recherches. Cependant, certaines dimensions de ces inégalités et de leurs facteurs, ou du rôle de l'enseignement supérieur privé dans la production de ces inégalités, sont moins connues. Ces dimensions sont de trois ordres. D'une part, quelle est la morphologie sociale des populations étudiantes des diverses institutions d'enseignement supérieur privées ? D'autre part, les populations étudiantes, distinguées selon des paramètres comme l'origine sociale ou l'origine culturelle (populations indigènes) sont-elles sujettes dans des proportions identiques au développement de l'enseignement supérieur et de ses fractions privées ? Si le Mexique a mis en œuvre des mesures et dispositifs, comme les universités multiculturelles, pour réduire la fracture entre populations qui ont « naturellement » accès à l'enseignement supérieur (élites urbaines) et populations qui en sont « historiquement » et « traditionnellement » tenues éloignées (communautés indigènes, populations rurales), l'enseignement supérieur privé concourt-il à la réduction de cette fracture ou à son accentuation ? Enfin, dans quelle mesure les différentes institutions de ce secteur ont-elles un rôle identique ou différent dans la (re)production ou la réduction des inégalités sociales, en termes de mobilité sociale cette fois, pour les populations locales qu'elles accueillent ?

Nous proposerons des éléments à ces quelques points aveugles à l'aide des données qualitatives et des 116 entretiens semi-directifs effectués, de mai à décembre 2019, dans le cadre des 11 monographies d'établissements réalisées dans 8 États mexicains. De telles données qualitatives permettent largement de nuancer les lois apparentes des données quantitatives ; du moins fournissent-elles des éclaircissements et des réponses aux

hypothèses que nous avons émises, en particulier sur le rôle de l'environnement socio-économique des IESP dans leur fonctionnement et sur les logiques croisées de production des inégalités, par le système d'enseignement supérieur d'une part, par des systèmes extra-universitaires, d'autre part.

Ces données qualitatives collectées dans les IESP ont leurs limites. L'une des principales difficultés rencontrées lors de ce travail de monographie a notamment été de collecter des données chiffrées sur les établissements, en particulier les financements et leurs sources, les effectifs précis d'étudiants, ou encore sur l'insertion professionnelle de leurs diplômés. De même, certains volets du questionnement sur les inégalités seront peu restitués ici, comme les inégalités dont souffrent des populations particulières au Mexique, comme les indigènes, alors même que l'État a mis en œuvre de longue date des politiques de prise en compte de tels problèmes et que nos enquêtes nous ont même conduits à la seule université interculturelle privée du pays, dans l'État d'Oaxaca.

En dépit de ces données absentes, nous verrons que le recours possible à des données complémentaires, comme les données de l'ANUIES sur les IESP ou les enquêtes de l'INEGI sur la mobilité sociale intergénérationnelle, nous permet de raisonner les inégalités dans l'enseignement supérieur aux trois stades du parcours universitaire, à savoir l'entrée, le déroulement de la carrière universitaire, enfin la diplomation et l'insertion professionnelle. A cet égard, le rôle du secteur privé de l'enseignement supérieur est largement questionné ici, à l'aune de la variété d'institutions rencontrées, et des contextes extrêmement divers où elles sont implantées, du Nord au Sud du Mexique, de la capitale à des provinces rurales ou semi-urbaines reculées, comme au Chiapas.

Pour développer cette réflexion sur le rôle du secteur privé d'enseignement supérieur dans la (re)production ou la réduction des inégalités éducatives et sociales, nous procéderons ici en quatre temps. Premièrement, nous présenterons le système d'enseignement supérieur à grands traits, ainsi que des éléments de contexte pour situer les institutions privées (IESP)³ en charge de cet enseignement. Nous nous attarderons ensuite sur une typologie de ces institutions, de manière à présenter l'échantillon raisonné d'établissements retenus pour les monographies,

conduites selon la même démarche et les mêmes outils méthodologiques que dans l'ensemble du projet ESPI. Nous nous focaliserons ensuite sur la question des inégalités sociales, entendues de manière générale puis de manière spécifique à travers le rôle des institutions privées face à ce problème. En point d'orgue, nous analyserons la relation entre éducation supérieure et insertion professionnelle, en prenant soin d'envisager le rôle des différents types d'institutions d'enseignement supérieur dans ce processus.

³ Tous les acronymes et sigles de ce texte sont développés dans un glossaire en fin de texte.

1. Caractéristiques et évolution du Système d'enseignement supérieur (SES)

Au Mexique, l'éducation est réglementée par le ministère de l'Éducation publique (SEP). Elle est organisée en trois niveaux d'enseignement : le niveau de base, qui comprend l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, tous obligatoires ; le niveau secondaire supérieur, également ; enfin, l'enseignement supérieur, qui comprend les niveaux du collège technique universitaire, de la licence et du posgrado (spécialité, master et doctorat).

1.1. Le système d'enseignement supérieur

L'évolution du système d'enseignement supérieur mexicain (SES) peut être caractérisée par trois processus concurrents : l'expansion du système, sa décentralisation et sa diversification.

- Expansion
 - ✓ Jusqu'en 1980, l'enseignement supérieur est fondamentalement public. Mais l'État choisit d'élargir l'offre institutionnelle afin de répondre à la demande croissante des étudiants, qui trouve son origine à la fois dans les changements de la composition démographique du pays et dans le plan de onze ans initié au cours du mandat de López Mateos (1958-1964). Cette expansion ralentit à partir de 1982, en raison de la crise économique du pays causée par la chute des prix internationaux du pétrole ;
 - ✓ La décennie 1990-2000 est celle d'une croissance élevée des institutions privées et de diversification du secteur, perçues comme essentielles pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ;
 - ✓ La période 2001-2017 connaît une décélération de la croissance des inscriptions dans le secteur privé (mais pas du nombre d'institutions d'enseignement supérieur dans le secteur) et une reprise du dynamisme du secteur public, principalement au niveau de la licence, mais pas à celui du *posgrado*, dans l'offre duquel, principalement au niveau du master, les IES privées sont de plus en plus impliquées. Pendant cette période, l'État se préoccupe de réglementer le fonctionnement du secteur privé ;
- Décentralisation : bien que la diversification géographique de l'offre d'enseignement supérieur dans le pays ait été réalisée, le taux de couverture n'atteint pas, dans certains États, la moyenne nationale. C'est en particulier le cas dans ceux qui présentent un indice de marginalité élevé, comme nous le verrons plus loin, notamment à travers la carte 1. Cela constitue un indicateur de la persistance des inégalités dans l'accès à ce niveau d'enseignement ;
- Hétérogénéité et diversité : les IES sont très hétérogènes de par leur taille, leur profil académique, les domaines de connaissance qu'elles couvrent, leur présence territoriale, leur qualité (services, équipements) et leur orientation — avec ou sans but lucratif.

Le tableau 1 présente différents indicateurs de l'évolution de la situation économique et sociale au Mexique, notamment la croissance des inscriptions aux niveaux du premier et du deuxième cycle universitaire, en raison des différentes expansions des secteurs public et privé du système ; l'augmentation de la participation des femmes, qui est passée de 12 % en 1960 à 49,8 % en 2016 ; le nombre de postes universitaires au cours des différentes périodes, ou encore la participation globale à l'enseignement supérieur.

Tableau 1 : Indicateurs de l'évolution du Système d'Enseignement Supérieur mexicain, 1960–2016

Source : Préparé par les auteurs sur la base des données des annuaires statistiques ANUIES, différentes années.

	1960	1984	1990	2003	2016
Effectifs en Licence	78 753	939 513	1 078 191	1 865 475	3 655 134
Croissance des inscriptions en premier cycle (sans les écoles normales)*		1192,99 %	14,76 %	73,05 %	95,99 %
Croissance annuelle moyenne par période		78,07 %	2,46 %	5,61 %	7,38 %
% de féminisation	12 %	30 %	40 %	48,70 %	49,80 %
Effectifs de diplômés		32 169	43 965	139 669	313 997
Taux de croissance au cours de la période		440,38 %	36,67 %	214,54 %	124,82 %
Croissance annuelle moyenne		31,45 %	6,11 %	16,50 %	9,02 %
Population de plus de 15 ans dans l'Enseignement supérieur	1,00 %	5,30 %	8,40 %	10,00 %	12,00 %
Population totale dans le recensement (en millions)	34,9	66,8	81,3	99,5	119,1

* L'inscription des écoles normales n'est pas incluse, car elles ne faisaient pas partie du SES avant la réforme de 1992.

L'enseignement supérieur au Mexique est composé d'un large éventail d'institutions publiques et privées. Le secteur public, géré au niveau fédéral ou au niveau des États comprend les Universités fédérales, les universités publiques d'État, les universités publiques avec soutien solidaire, les universités technologiques, les universités polytechniques, les universités interculturelles, les instituts technologiques fédéraux, les instituts technologiques décentralisés, et d'autres institutions publiques comme les écoles normales publiques et les centres de recherche CONACYT. Une classification officielle du secteur privé comprend les écoles normales privées et les autres IESP privées, créées par des individus et gérées de façon autonome.

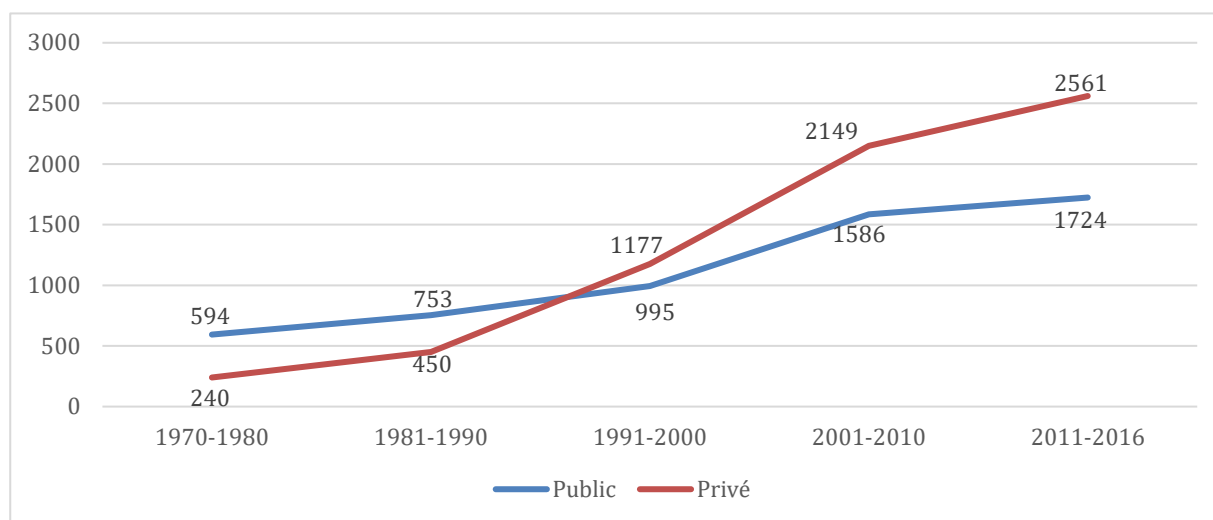
1.2. Dynamiques du système d'enseignement supérieur et conditions institutionnelles d'expansion de son secteur privé

Sur la base de la réglementation du Système d'Enseignement Supérieur et de la littérature scientifique, peuvent être distinguées les périodes suivantes concernant l'évolution des Institutions d'Enseignement Supérieur Privées (IESP) :

- Les années 1935 à 1959 correspondent à la période de constitution des premières institutions privées : l'*Universidad Autónoma de Guadalajara* (1935), l'*Universidad de Las Américas* (1940), l'*Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey* (1943), l'*Instituto Tecnológico Autónomo de México* (1946), l'*Universidad de Las Américas-Puebla* (1947), l'*Universidad Iberoamericana* (1954), l'*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente* (1957), et l'*Universidad La Salle* (1962). Cet ensemble d'IES d'élites – laïques, commerciales et religieuses – a posé les bases organisationnelles et les principales orientations de ce secteur, et en a enclenché la croissance ;
- La période de 1960 à 1980, qui est celle d'expansion accélérée ou de massification de l'enseignement supérieur, connaît la première vague d'expansion institutionnelle de l'enseignement privé mexicain. Au cours de cette période, 13 nouvelles IES sont créées, principalement à Mexico, Monterrey, Guadalajara, Puebla, Veracruz et Sonora. Elles proposaient alors des carrières traditionnelles, à couverture régionale ou locale, orientées vers les secteurs intermédiaires ou pour les élites locales. (Acosta, 2005) ;
- Comme nous l'avons mentionné, la période 1980-2000 correspond, elle, à l'expansion accélérée du nombre d'institutions du secteur privé, ainsi qu'un ralentissement de la croissance du secteur public. La restriction des dépenses publiques dans l'enseignement supérieur génère alors des opportunités considérables pour les investisseurs privés, tant dans la croissance des établissements de faible qualité et de l'offre éducative limitée, que dans l'expansion régionale des IESP "consolidées" (Rodríguez et Ordorika, 2011) ;
- Comme le montre le graphique 1, c'est au cours de cette période que le nombre d'établissements privés d'enseignement supérieur dépasse celui du secteur public ; il maintient cette domination aujourd'hui encore. La croissance des établissements à ce stade a été multipliée par plus de 7, passant de 226 établissements en 1980 à 2 128 en 2010.
- Au cours de cette période, est créée la Fédération des institutions mexicaines privées d'enseignement supérieur (FIMPES). De nombreuses institutions qui ont promu la création de cette organisation étaient déjà affiliées à l'ANUIES, mais l'intérêt était de protéger le prestige et le sérieux des IESP dans un contexte de croissance désordonnée et anarchique des nouveaux établissements privés ;
- La période qui court du début des années 2000 à aujourd'hui est celle de la création de nouvelles IES privées, fondées pour répondre à la demande croissante d'enseignement supérieur de secteurs territoriaux (milieu rural, milieu urbain périphérique) et sociaux (petites classes moyennes, voire classes défavorisées). Ces institutions privées sont en général spécialisées dans un petit nombre de domaines de connaissance, et dispensent des programmes virtuels d'enseignement de plus en plus nombreux. Mais, comme nous le détaillerons par la suite, ces IESP n'ont pas toujours le certificat officiel de conformité (RVOE), à la différence des universités privées d'élite. Leur qualité mérite par conséquent d'être interrogée.

Graphique 1 : Évolution du nombre d'établissements d'enseignement supérieur, public et privé, de 1970 à 2016

Source : Élaboration personnelle à partir des annuaires ANUIES de différentes années.



1.3. Absence de régulation, porosité entre secteurs publics et privé, collaboration entre secteur privé d'enseignement supérieur et secteur productif : examen de facteurs d'expansion de l'enseignement supérieur privé

Le secteur privé d'enseignement supérieur est donc particulièrement dynamique depuis des décennies au Mexique. Sa croissance participe certes à ce dynamisme, mais ses transformations régulières en sont également responsables. Malgré la croissance continue du nombre d'établissements et de campus d'IES, qui est passé de 4 285 en 2016-2017 à 4 955 pour l'année 2017-2018, et qui sont regroupés en 3 470⁴ Institutions publiques et privées, certains des IES ou campus créés à des époques différentes ne sont en effet plus en vigueur (tableau 2). Ainsi, un peu plus d'un sur dix de ceux créés pendant la période de crise des années 1980 n'apparaissent pas dans les dernières bases de données ANUIES, soit parce qu'ils ont disparu, soit parce qu'ils ont été acquis et intégrés dans l'un des conglomérats ou réseaux.

⁴ La plupart des IES n'ont qu'un seul campus, mais 377 d'entre eux ont entre 2 et 5, 49 entre 6 et 10, 29 entre 11 et 20, et 8 d'entre eux en ont plus de 20. C'est ce qui explique la différence entre Institutions et Établissements, les seconds étant plus nombreuses que les premières.

Tableau 2 : Évolution des IESP, créées avant 1970 et jusqu'en 2016

Source : Élaboration personnelle avec la base de données ESPI,
des IES en vigueur et non en vigueur en 2016-17.

Période de création	% IES privées en 2016	Total IESP en fonctionnement en 2016	Non existantes en 2016, mais existantes en 2000	En fonctionnement en 1990, mais pas en 2000	Total des IES
Avant 1970	87,2%	95,4%	1,8%	2,8%	134
Entre 1971 et 1980	78,0%	91,3%	5,8%	2,9%	95
Entre 1981 et 1990	80,2%	82,4%	5,9%	11,8%	139
Entre 1991 et 2000	88,9%	93,9%	6,1%	0,0%	826
Entre 2001 et 2010	99,9%	100,0%	0,0%	0,0%	914
Entre 2011 et 2016	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	1347
Total	96,6%	97,3%	2,0%	0,7%	3455*

*Valeurs perdues : 15/3470 (3,19 %) dans lesquelles aucune période de création n'a été localisée.

Divers auteurs (Acosta, 2005 ; Silas, 2013) ont pointé sept grands facteurs à l'origine de l'expansion du secteur privé d'enseignement supérieur. En premier lieu, doit être retenue l'augmentation de la demande d'enseignement supérieur, due à la croissance démographique et à une plus grande participation à l'enseignement secondaire supérieur. Avec la massification de l'université et l'incorporation d'étudiants provenant de divers secteurs sociaux, les institutions privées ont été considérées comme un mécanisme garantissant la différenciation, en particulier celles qui s'adressent aux couches élevées de la population ; d'autre part, ces institutions privées récentes sont nées en réponse à une demande d'enseignement supérieur – d'où leur qualification fréquente d'universités de "satisfaction de la demande" – que le secteur public a été incapable de satisfaire, en l'occurrence et majoritairement, celle des couches moyennes et défavorisées de la population. L'essor du secteur privé ressortit en deuxième lieu aux limites structurelles des IES publiques, notamment en matière budgétaire et financière, et aux dynamiques interventionnistes à leur égard. En troisième lieu, le secteur privé a bénéficié de la politisation des institutions publiques, en particulier dans les années 1960 et 1970, ainsi que des conflits au sein de ces institutions, dus à la fois aux grèves des travailleurs et des étudiants. En quatrième lieu, la croissance industrielle du pays a impulsé la création d'institutions d'enseignement supérieur privées, sous la houlette de la classe d'affaire. En cinquième lieu, les IESP ont bénéficié de la flexibilité des systèmes d'accréditation et d'une législation qui permet une utilisation discrétionnaire des règlements, associée à l'incapacité des autorités éducatives publiques compétentes à superviser et à faire appliquer les règlements dans ce secteur. Le développement des IESP s'explique, en sixième lieu, par une forte demande de programmes liés au

marché de l'emploi, au détriment d'autres domaines. Enfin, la dévaluation différenciée des diplômes, qui privilégie sur le marché du travail les titulaires de formations techniques et à orientation professionnelle, ont alimenté la prolifération d'IESP à orientation professionnalisante.

Doivent aussi être considérées les conditions institutionnelles d'ouverture du système d'enseignement supérieur aux acteurs privés. En général, l'enseignement public et privé à tous les niveaux est régi par les dispositions de l'article 3 de la Constitution mexicaine. Les individus peuvent dispenser l'enseignement dans tous ses types et modalités et l'État est libre d'accorder et de retirer la reconnaissance de validité (RVOE) aux programmes offerts par ces institutions dans les conditions établies par la loi⁵. Mais la loi sur l'enseignement général n'établit pas d'obligation expresse pour l'IESP d'obtenir le RVOE⁶ (annexe 1). Pour qu'une institution détienne le RVOE de manière continue, les autorités éducatives fédérales et des États veillent à ce que les conditions dans lesquelles il a été obtenu soient maintenues⁷. Ces accréditations se font sur une base volontaire, de sorte que les IES privées n'ont pas d'obligation réelle de valider leurs programmes d'enseignement. Les plus importantes d'entre elles sont accréditées par ce régime ; certaines d'entre elles, comme l'ITESM ou l'Université de Monterrey, et même certains établissements publics (DIE-UAA) qui cherchent à étendre leur niveau d'internationalisation, sont même accréditées par des agences nord-américaines, comme la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), la plus fréquente, ou d'autres comme la *Higher Learning Commission* (HLC).

En résumé, la plupart des IES privées disposent de deux options pour obtenir la reconnaissance officielle de leurs programmes d'études : d'une part, la loi organique émise par le législateur fédéral ou étatique accorde une reconnaissance officielle, par le biais de la figure d'"incorporation", aux programmes d'études des universités publiques autonomes. Elles-mêmes assument la responsabilité de veiller à ce que les programmes soient conformes ; les institutions privées constituées en sociétés doivent payer une redevance pour la mise en œuvre des programmes d'études des institutions publiques. D'autre part, les établissements privés peuvent proposer leurs propres programmes et normes, à condition qu'ils aient été autorisés par l'organisme gouvernemental compétent, sous le label du RVOE délivré par le gouvernement fédéral ou celui de l'État.

Les IESP mettent ainsi en œuvre deux stratégies pour se développer : d'une part, un fort rapprochement du secteur public ; d'autre part, un fort ancrage au niveau local. La première stratégie met en évidence le développement d'une certaine porosité des secteurs public et privé, dont témoignent plusieurs phénomènes : premièrement, l'incorporation d'institutions privées dans les programmes des universités publiques autonomes, qui permet aux premières d'acquérir une légitimité et un prestige, tandis que les secondes acquièrent des ressources économiques grâce au paiement de frais d'inscription des étudiants (calculés en pourcentage de l'effectif total de l'institution privée) ; deuxième-

⁵ Pour des détails sur ce cadre législatif, voir l'annexe 1.

⁶ Cependant, les établissements qui dispensent un enseignement sans avoir le RVOE sont obligés de mentionner dans toute leur publicité et documentation leur statut de personne morale, pour éviter d'induire les étudiants en erreur.

⁷ L'accréditation de la qualité est effectuée aussi par des organismes externes, tels que les organismes d'accréditation du *Council for Higher Education Accreditation*, A. C. (COPAES), et les Comités interinstitutionnels pour l'évaluation de l'enseignement supérieur (CIIES). Ces derniers valident les programmes, tandis que l'Association des Institutions privées d'enseignement supérieur (FIMPES) qui accrédite les institutions le fait au niveau institutionnel.

ment, la mobilité ou la coparticipation des enseignants des institutions publiques vers les institutions privées et entre les institutions privées, en particulier dans celles où les enseignants ont des contrats horaires ; troisièmement, doit être notée l'imitation, la reproduction ou l'isomorphisme de modèles et de structures d'institutions publiques et privées consolidées, telles que des structures organisationnelles, sans disposer d'organes de décision collectifs. Enfin, certaines institutions d'enseignement supérieur privé établissent des accords de collaboration, principalement avec des organismes publics, afin que les étudiants puissent effectuer des stages professionnels ou un service social. Les établissements d'élite concluent également des accords de mobilité des étudiants avec des institutions nationales et internationales.

Dans la perspective de renforcer leur ancrage local – notamment pour assurer des débouchés à leurs diplômés et trouver des sources complémentaires de financement –, de nombreuses IESP établissent des accords avec des entreprises des secteurs public et privé pour offrir des programmes de formation aux travailleurs. Pour certaines institutions, ces liens font même partie de leur création, comme celles créées pour la formation de cadres spécialisés pour le secteur des affaires (ITESM), ou avec les autorités municipales qui considèrent que la création de ces institutions peut représenter un coup de pouce à l'économie locale. Dans certains cas, ces accords représentent une part des ressources des institutions. Dans d'autres, seuls des accords sont signés, mais, selon les dires d'un représentant d'IES, c'est « pour dire qu'il y a des accords ; ils ne sont pas utilisés »⁸.

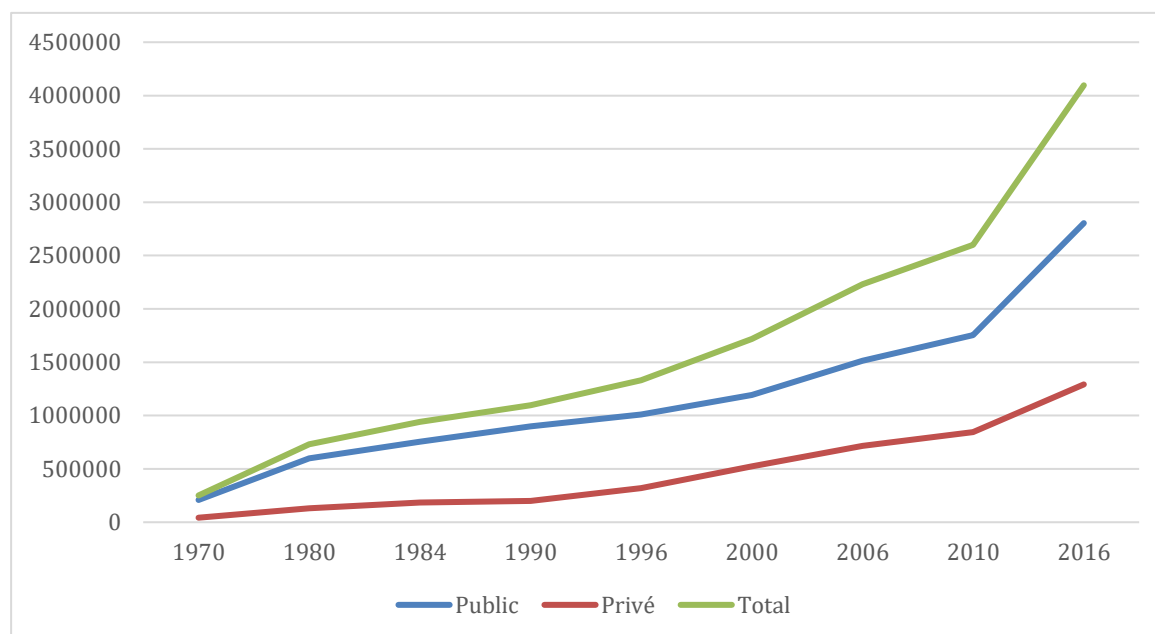
Au registre des facteurs qui ont favorisé l'expansion du secteur privé d'enseignement supérieur, ces dispositions législatives, cette porosité entre secteur public et secteur privé d'enseignement, ou encore les liens étroits de ce dernier avec le secteur productif, sont essentiels.

Les évolutions illustrées par les graphiques 2 et 3 ci-dessous se comprennent à la lumière de toutes ces dynamiques. Au niveau du premier cycle universitaire, les inscriptions dans les établissements privés ont maintenu une croissance constante, passant de 13 % d'étudiants à ce niveau dans les années 1980, à 42 % en 2016. Au niveau du *posgrado* (spécialité, master et doctorat), la situation est différente : depuis la dernière décennie, les étudiants sont proportionnellement plus nombreux dans les institutions privées que dans l'enseignement supérieur public, surtout au niveau du master.

⁸ Table ronde du workshop ESPI organisé à Mexico, 26 novembre 2019.

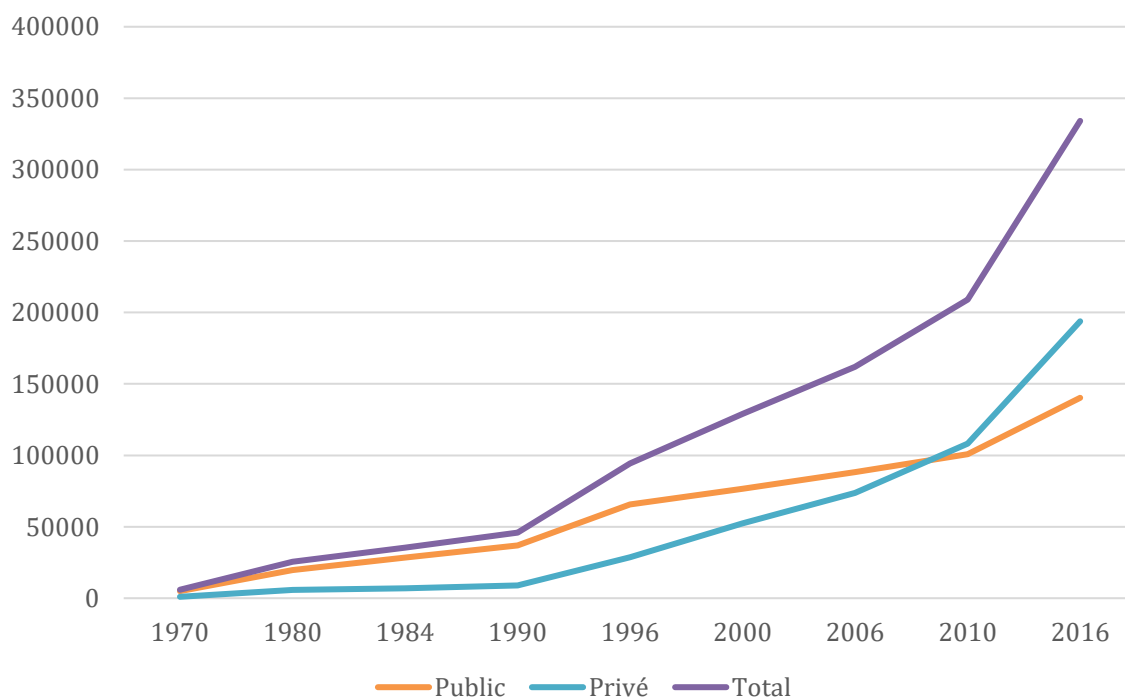
Graphique 2 : Évolution des effectifs d'étudiants en licence, par secteur, de 1970 à 2016

Source : Mendoza (2018) et ANUIES (2017-2018).



Graphique 3 : Évolution des effectifs d'étudiants en posgrado, par secteur, de 1970 à 2016

Source : Mendoza (2018) et ANUIES (2017-2018).



Cette croissance du secteur privé témoigne de sa position consolidée au niveau de l'enseignement supérieur, en particulier dans les cursus universitaires de haut niveau (Master et doctorat). Elle s'accompagne toutefois d'une hétérogénéisation forte, à l'aune de la demande sociale de fractions d'étudiants, en particulier des petites classes moyennes et des classes défavorisées, qui peu à peu accèdent à l'enseignement supérieur. La prise en compte de cette hétérogénéité est fondamentale pour la compréhension de l'ensemble du secteur privé, et pour l'analyse de son rôle face aux inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur, de survie scolaire à ce niveau, d'insertion professionnelle enfin. De manière à discerner ces différentes dimensions, la réalisation d'une typologie des IESP s'impose. Elle nous permettra, dans un second temps, d'exposer notre méthodologie pour la constitution de l'échantillon d'IESP retenues pour les monographies.

2. Classifications des institutions d'enseignement supérieur privées

2.1. D'une classification à l'autre

De multiples instances (ANUIES, FIMPES, SEP, etc.) et plusieurs chercheurs (Galaz, 2000 ; Grediaga, Padilla et Huerta, 1999 ; Fresán et Taborga, 2000 ; Muñoz et al, 2004, entre autres) classent les établissements en fonction du type de financement, voire en tenant compte de leur niveau d'autonomie ou de leur orientation universitaire ou technologique. Mais cette classification est insuffisante pour rendre compte de l'hétérogénéité entre les établissements publics et privés.

Officiellement, le ministère de l'éducation (SEP) utilise la classification par secteur de financement et types d'établissements publics, en ajoutant le groupe des IES privées sous une seule rubrique. Actuellement, cette organisation subdivise les IES publiques en Universités fédérales, Universités d'État et de Solidarité, Instituts Nationaux Technologiques, Universités Pédagogiques Nationales, Universités Ouvertes et à Distance, Universités Technologiques, Universités Polytechniques et Universités Interculturelles ; les institutions privées sont, elles, considérées sans distinctions. Dans les bases de données de l'ANUIES, les universités, les instituts technologiques et les autres établissements d'enseignement supérieur publics sont divisés entre secteurs public et privé, et au sein du secteur public. Pour ce qui concerne le secteur privé, l'ANUIES subdivise les IESP en institutions privées, en écoles normales privées et en « autres institutions privées ». Le tableau 3 « restitue la proportion de ces différentes institutions et leur distribution entre le secteur public et le secteur privé. Comme on le voit, le secteur privé est majoritaire (73 % des institutions), en particulier pour ce qui concerne les Universités des États (à 86,4 %) et les « autres institutions », les plus nombreuses entre toutes les IES publiques et privées, qui correspondent en majorité à des institutions de petite taille et spécialisées dans un domaine disciplinaire ou professionnel particulier.

Tableau 3 : Répartition du nombre d'Institutions d'Enseignement Supérieur selon la classification officielle pour les secteurs public et privé (en 2017-18)

Source : Préparé par les auteurs avec des informations provenant des bases ANUIES 2017-2018

Institutions	Type de gestion		Total
	Privé	Public	
Conacyt ou centres de recherche	0 %	100 %	27
Universités fédérales	0 %	100 %	4
Universités des États	86,4 %	13,6 %	477
Instituts technologiques	17,4 %	82,6 %	311
Universités technologiques	10,6 %	89,4 %	132
Universités polytechniques	3,2 %	96,8 %	63
Institutions et universités interculturelles	26,7 %	73,3 %	15
Écoles normales de formation des enseignants	28,4 %	71,6 %	335
Autres institutions (académies, écoles ou instituts)	91,6 %	8,4 %	2 001
Total	2 421	944	3 365
%	71,9 %	28,1 %	100,0 %

Les effectifs étudiants accueillis par les différentes institutions ne sont pas proportionnels au nombre de ces dernières. Les seules 4 IES publiques fédérales (UPN incluse) accueillent 7,7 % du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement technique supérieur (HTE), l'enseignement normal (NTE), la licence universitaire ou technologique (LUT) et 20,3 % des inscrits à un programme de doctorat.

Tableau 4 : Répartition des effectifs d'étudiants entre les secteurs public et privé

Source : établi par les auteurs avec des informations provenant des bases ANUIES 2017-2018. Valeurs manquantes : 5 IES ne fournissent pas d'informations sur l'inscription aux programmes qu'elles proposent (0,21 %)

	Effectifs d'étudiants dans le secteur privé				Effectifs d'étudiants dans le secteur public			
	Total licence et post- licence	Total post- licence	Doctorat	Total IES	Total licence et post- licence	Total post- licence	Doctorat	Total IES
Conacyt ou centres de recherche	0	0	0	0	10 325	7 031	3 223	27
Universités fédérales	0	0	0	0	403 473	43229	7272	4
Universités d'États	929 069	71940	4384	412	1 431 774	69 063	11 828	65
Instituts technologiques	45 182	2034	27	54	600 084	4710	643	257
Universités technologiques	107 588	10112	0	14	265 286	627	116	118
Universités polytechniques	888	5	0	2	93 965	1 000	17	61
Institutions interculturelles et universités	261	40	0	4	14 000	216	113	11
Ecoles normales de formation des enseignants	16 115	1144	44	95	86 510	3 567	75	240
Autres, académies, écoles ou instituts littéraires	1164 222	119 858	7 345	1 840	71 696	9 348	741	161
Totaux	2 263 325	205 133	11 800	2 421	2 977 113	138 791	24 028	944

Les étudiants inscrits dans les universités publiques des différents États du pays représentent 27,3 % du total des inscriptions au niveau technique supérieur, au premier cycle ou technologique et 33 % des effectifs de master et doctorat (*posgrado*). Les centres CONACYT accueillent principalement des étudiants de troisième cycle et 9 % des doctorants sont inscrits dans l'un d'entre eux⁹, alors que, comme nous l'avons indiqué, les IES privées accueillent 43,1 % des effectifs de niveaux Technique Supérieur (TS) et LUT (licence universitaire ou technologique), et seulement un tiers des doctorants (32,9 %). Ainsi, même si les IES privées accueillent la majorité des inscriptions des étudiants de post-licence, elles offrent principalement des programmes de master ou de spécialisation.

Certaines institutions, à travers leurs bases de données, offrent d'autres propositions de classification des IES, comme l'INEGI dans son enquête de 2015 sur les revenus et les dépenses des ménages, qui comprend un module de mobilité sociale intergénérationnelle (MMSI-2016). Cet organisme reprend la proposition de la SEP pour les IES publiques, mais propose une subdivision des établissements d'enseignement supérieur privés. La classification reprend les catégories suivantes : 1) universités publiques fédérales ; 2) universités d'État ; 3) instituts technologiques publics ; 4) universités polytechniques publiques ; 5) universités technologiques publiques ; 6) écoles normales publiques ; 7) autres établissements d'enseignement supérieur publics ; 8) universités privées de longue date, consolidées¹⁰ (d'élites d'affaire ou religieuses) ; 9) universités privées au service des classes moyennes, en cours de consolidation ; 10) instituts, centres et établissements d'enseignement supérieur privés émergents au service de la demande sociale d'enseignement supérieur ; 11) établissements d'enseignement supérieur à l'étranger.

La Fédération des institutions privées d'enseignement supérieur du Mexique (FIMPES), bien qu'elle ne regroupe que 113 des 2 421 établissements privés inscrits au SEP-ANUIES par le biais du format A-911, enregistre près de la moitié des inscriptions enregistrées dans le secteur privé (17 % des 36 % que ce secteur représentait en 2018-19) et réunit la plupart des plus grands et des plus anciens établissements du pays ainsi que certains des consortiums internationaux.

L'adhésion d'une institution d'enseignement supérieur privée à cette Fédération est conditionnée par la reconnaissance du statut légal de ses activités et est soumise à l'accréditation par l'organisme, à travers un processus externe d'évaluation institutionnelle par examen par les pairs. Les aspects examinés dans l'accréditation, qui sont détaillés dans le guide des IES sont a) la philosophie de l'établissement ; b) la planification de ses activités ; c) la réglementation ; d) les programmes académiques ; e) le personnel académique ; f) les étudiants ; g) le personnel administratif ; h) le soutien académique ; i) les ressources matérielles. Appliqué pour la première fois en 1994, ce processus d'évaluation a été soutenu par la SEP qui, depuis 2003, permet aux universités accréditées par le FIMPES de demander l'autorisation officielle d'adhérer au "Registre de l'excellence académique", ce qui leur permet d'accéder au Programme de simplification administrative de la SEP et donc de bénéficier d'un processus RVOE simplifié (FIMPES, 2018 [12]). En 2018, 38 institutions

⁹ En d'autres termes, près des deux tiers (62,3 %) des inscriptions en doctorat sont concentrées dans ces trois types d'EES publics.

¹⁰ *Universidades consolidadas*. Ce qualificatif renvoie à des attributs purement qualitatifs. Une institution est qualifiée de « consolidée » lorsqu'elle a une ancienneté avérée (plusieurs décennies souvent), qu'elle s'est étendue et a augmenté les effectifs de ses étudiants, ou encore et surtout que cette institution et ses programmes soient reconnus — institutionnellement sous forme d'accréditations, et socio-politiquement.

privées faisaient partie du registre et étaient autorisées à suivre des procédures simplifiées et accélérées pour établir de nouveaux programmes ou modifier des programmes existants (FIMPES, n.d.).

Notons également, dans le cadre de cette typologie des institutions privées d'enseignement supérieur, la présence croissante d'alliances ou de réseaux institutionnels, qui participent eux aussi à la transformation du secteur privé, et des institutions elles-mêmes. Le tableau ci-dessous, de Mendoza et *al.* (2004), restitue le poids des IESP qui ont suivi une stratégie de diversification territoriale ou d'intégration dans des groupes nationaux ou internationaux.

Tableau 5 : Principales associations ou réseaux d'IES privées
Source : Mendoza, (2018)

IES	Nombre d'institutions	Présence dans les États	Nombre de campus	Niveau d'études			% du total des inscriptions privées
				Licence	Posgrado (post licence)	Total	
Institutions à orientation religieuse	6	45	57	106 186	17 717	123 903	9,59%
Institutions d'élite et de prestige social orientées vers les affaires	1	20	26	52 874	1 900	54 774	4,24%
Institutions multi-campus pour les secteurs intermédiaires	6	56	129	84 247	17 728	101 975	7,89%
Universités du groupe Aliat (capital Tresalia)	6	19	30	36 762	7 655	44 417	3,44%
Groupe Avalanz	1	3	19	4 767	526	5 293	0,41%
Fonds Plenus	1	1	2	11 159	1 024	12 183	0,94%
Universités internationales de Laureate	2	19	43	126 219	15 085	141 304	10,94%
Apollo Global	1	9	18	10 852	2 478	13 330	1,03%
Profil mondial	6	26	53	45 724	3 359	49 083	3,80%

Le tableau montre que plus des deux cinquièmes du total (42,28 %) des inscriptions privées sont concentrées dans les établissements classés par Mendoza (2018) comme appartenant à différents types de réseaux. Ainsi, bien que le nombre d'IES indiqué ne représente pas le total des catégories ci-dessus, mais seulement les plus remarquables, un petit nombre d'IESP (30/2421) représentait en 2017 une proportion importante du total des étudiants dans le secteur privé.

2.2. La dimension sociale comme critère de classification des IESP

À la fin du siècle dernier, Kent et Ramírez (1999), en parlant de la composition du secteur privé de l'enseignement supérieur, signalaient quatre catégories d'institutions : la première serait composée des IES non universitaires (étant donné qu'ils définissent les universités comme moyennes ou grandes en termes d'inscriptions, diversifiées en termes de programmes offerts, etc.). Ces IESP couvrent un créneau qui n'est pas desservi par d'autres institutions de la SEP. Un deuxième type serait celui des IES qui consolident leur offre et leur reconnaissance sociale. Le troisième modèle est celui des institutions privées reconnues qui se diversifient géographiquement, qui offrent le même type de programme d'études dans l'établissement initial (la "maison mère") et les campus secondaires (tels que l'ITESM, l'UIA). Le quatrième modèle correspondrait à l'émergence de réseaux, à l'intégration dans des chaînes nationales ou internationales d'institutions auparavant indépendantes (Kent et Ramirez, 1999).

D'autres efforts de classification des différents IES ont été développés par des universitaires spécialistes du sujet. Pour notre proposition de classification, nous avons ainsi pris en compte les indicateurs proposés par Muñoz Izquierdo et *al.* (2004), Juan Carlos Silas et *al.* (2013), Mendoza et *al.* (2004), Navarro (2016) ou d'autres encore. À titre d'exemple, nous présentons la synthèse des informations réalisée par Muñoz Izquierdo et *al.* (2004), car ils apportent une contribution importante en incluant le type de financement, le soutien apporté et les politiques d'admission de différents types d'IES privées.

Le tableau suivant montre un critère fondamental de distinction : la dimension sociale de la population visée par les institutions, soit les élites, soit les classes intermédiaires ou défavorisées.

Cette distinction est particulièrement importante car, à l'instar d'autre pays d'Amérique latine (Colombie par exemple) mais de façon originale par rapport à d'autres pays comme les pays africains de l'étude ESPI, elle classe les étudiants selon leurs origines sociales. Elle permet ainsi de mettre en évidence que le système d'enseignement supérieur se construit en référence aux classes et groupes socialement distingués au Mexique, et que les institutions épousent en quelque sorte, voire reproduisent ces divisions. Cela apparaît, en particulier, à travers plusieurs caractéristiques comme le coût des études, la zone d'implantation des institutions et leur accessibilité pour les étudiants, la longévité de l'institution, etc., sans oublier la sélection à l'entrée selon des critères d'admission comme les épreuves. Les établissements dits d'élite mettent ainsi en œuvre deux principes de distinction : une sélection sur la base du capital économique et une sélection méritocratique par le capital scolaire. Comme nous le verrons par la suite, la mise en œuvre de ces deux principes expliquent en partie que des étudiants au fort capital économique

mais au faible capital scolaire soient inscrits dans des IESP de moindre reconnaissance (et qualité), ou que des étudiants à fort capital scolaire mais à faible capital économique soient admis dans des établissements d'élite, notamment comme boursiers.

Tableau 6 : Les Institutions d'enseignement supérieur privées, selon quelques critères de distinction

Source : Muñoz Izquierdo et al (2004)

	Type	Sous-types	Fourchette de coûts	Financement	Bourses et crédits	Politiques d'admission
<i>Institutions consolidées ou en cours de consolidation</i>	Institutions destinées aux élites	1.1 Traditionnel	30 000-45 000 pesos	95 à 100 % Frais de scolarité, 5% Services Dons pour des bourses	12-33 % Étudiants boursiers Financement	Politique restrictive, examen d'entrée, moyenne minimale
		1.2. Inspiration religieuse	40 000-47 000 pesos	95 à 100 % Frais de scolarité, 5 % Services Dons pour des bourses Infrastructures de soutien au mécénat	10-26 % d'étudiants boursiers Financement institutionnel Crédit SOFES	
		1.3. Réseau institutionnel	49 000 pesos	90 % Frais de scolarité 10 % de Dons Soutien d'un conseil	30 % d'étudiants boursiers Crédit SOFES	
		1.4. Spécialisé	30 000-56 000 pesos	80-100 % de frais de scolarité 20 % de services et de dons	20 % d'étudiants boursiers	Politique restrictive Test admission Carte de solvabilité économique
	Institutions destinées aux groupes intermédiaires -	1.2.1 Traditionnel	11 000-17 000 pesos	99-100% Frais de scolarité 1% Services	10 à 30 % d'étudiants boursiers Crédit SOFES	Examen d'entrée Moyenne minimale 7
		1.2.2 Inspiration religieuse	25 000-37 000 pesos	90-100 % Frais de scolarité 10 % Services, dons, subventions d'autres niveaux d'enseignement	20 - 30 % d'étudiants boursiers Financement institutionnel Prêts éducatifs	Examen d'entrée Moyenne minimale 8

		1.2.3 Réseau institutionnel	15 000–22 000 pesos	Environ 100 % Frais de scolarité Dons, conseils, services	5–15 % d'étudiants boursiers Crédits SOFES	Examen d'entrée Moyenne minimale 7 Examen CENEVAL
		1.2.4 Spécialisé	10 000–15 000 pesos	95–100 % Frais de scolarité 5% Services	5–10 % d'étudiants boursiers (1 cas 80 %)	Examen d'entrée Moyenne minimale 7 Cours de propédeutique

Cette dimension sociale sert aussi à objectiver la composition du secteur privé d'enseignement supérieur. Conformément à ce qui a été souligné précédemment dans d'autres tentatives de classification des conditions de développement du secteur privé dans le pays, la division entre les IESP d'élite et celles qui sont créées en réponse à la demande d'éducation des classes intermédiaires et défavorisées repose sur la période de création, les coûts d'étude, l'orientation institutionnelle (laïque ou religieuse), le type d'offre académique (large ou spécialisée seulement dans certaines carrières ou domaines de connaissance), le degré de reconnaissance de l'institution privée ou de ses programmes par les agences nationales et internationales. A l'évidence, les conditions d'inscription dans les différents établissements, ainsi que les parcours d'étude possible, agissent en faveur d'une division sociale des populations scolaires, de leur inégal accès à des conditions identiques d'étude, ou encore en faveur d'inégales chances de réussite scolaire et d'insertion professionnelle sur la base du capital scolaire. Quels sont les indicateurs qui permettent de mettre en évidence les mécanismes de production de ces inégalités ?

3. Méthodologie et indicateurs retenus pour une typologie et un échantillon d'IESP pour les monographies

3.1. Vers une typologie des IESP

A tout le moins, la probabilité d'accès l'enseignement supérieur, de survie scolaire à ce niveau et d'insertion professionnelle à la sortie est associée à quatre types de facteurs : a) des facteurs structurels propres au contexte socio-économique ou au « retard social » (*rezago social - infra*) caractéristique du lieu de résidence ; b) des politiques et des programmes publics visant à promouvoir l'éducation et à réduire les inégalités ; c) des caractéristiques de l'offre institutionnelle de l'enseignement supérieur dans la localité (couverture, « retard scolaire » (*rezago educativo - infra*) de la population) et d) l'origine sociale de la population scolaire : niveau d'éducation des parents, situation économique, conditions de vie et valeur de l'éducation comme moyen de mobilité sociale dans la famille.

Reprenant les dimensions et les indicateurs des différentes propositions analysées et les informations obtenues pour l'ensemble des IES en vigueur pour l'année scolaire 2017-2018 pour les différents programmes d'enseignement supérieur proposés, notre classification générale des IES publiques et privées prend en compte les dimensions suivantes :

- Taille de l'IES et caractéristiques du personnel académique engagé, nombre d'étudiants par niveau d'études, type de formation et recrutement du personnel académique¹¹ ;
- Caractéristiques de l'offre académique :
 - ✓ complexité organisationnelle : localisation territoriale des établissements, nombre d'employés ;
 - ✓ niveaux d'étude : proportion de programmes des différents niveaux et de doctorat et proportion d'étudiants inscrits par niveau ;
 - ✓ Diversification disciplinaire de l'offre académique ;
 - ✓ Modalité dans laquelle les programmes sont proposés : en présentiel, en semi-présentiel et virtuels ou à distance ;
 - ✓ Validité du programme : Actif, en veille ou en liquidation ;
- Reconnaissance des programmes offerts. Autorisation officielle et politiques d'évaluation des programmes proposés dans les IES (Type de régime, RVOE : fédéral ou d'état, évaluations IIC. Incorporation dans des IES publiques). Reconnaissance des programmes de troisième cycle, selon les normes du CONACYT. Accréditation des agences nationales ou internationales ;

¹¹ Bien que nous ayons demandé à l'ANUIES les informations sur le temps de travail contractuel et les niveaux de formation du personnel académique des IES, nous n'avons pas obtenu les bases de données correspondantes ; nous n'avons reçu que les effectifs d'enseignants distingués par genre pour l'ensemble des IES. Des informations plus détaillées ne sont disponibles que pour les IES qui ont fait partie de l'échantillon et des monographies.

- Frais d'inscription, frais de scolarité, matériel, services et diplômes, comme indicateurs du groupe social qui peut accéder aux institutions. Types de programmes de soutien ou de bourses disponibles¹².

Au départ, lors du processus de description et de conception de l'échantillon d'IES dans lequel le travail de terrain serait effectué, l'indice de marginalité proposé par le CONAPO a été utilisé (cartes 1 et 2 ci-dessous)¹³. L'État fédéral de l'emplacement du campus principal de l'IES a servi d'approximation des facteurs, externes au Système d'Enseignement Supérieur (SES), qui affectent les possibilités d'exercer effectivement le droit à l'éducation consigné dans la constitution mexicaine. Le choix des établissements retenus pour les monographies a aussi, comme nous le verrons, été guidé par le souci de prendre en compte ces variables environnementales des IESP.

Les programmes de base des établissements 2017-2018 recensés par l'ANUIES ont fourni le matériau premier de la classification : nous avons consigné, par établissement d'enseignement supérieur, son offre académique, son inscription territoriale, enfin ses effectifs étudiants. Nous avons complété ces premières caractéristiques avec les informations provenant des différentes sources pour chacune des IESP enregistrées. Techniquement, nous avons d'abord réalisé une analyse factorielle de toutes les variables et, avec les principales composantes qui en découlent, une analyse par grappes. Cette étape a abouti à une première proposition de classification sans inclure le type de financement, puisque l'objectif était d'établir une comparaison des caractéristiques des établissements des deux secteurs (public et privé) et de pouvoir analyser celles des établissements selon le degré de marginalité des États dans lesquels ils sont situés.

Le tableau 7 ci-dessous montre à la fois la représentativité de chaque secteur dans chaque catégorie d'établissements (proportion d'établissements publics et privés par rapport au nombre total d'établissements de la catégorie) et la proportion des différentes catégories d'établissements au sein de chacun des secteurs (% de chaque catégorie parmi les établissements publics ou privés).

Ce tableau fait avant tout état de l'hétérogénéité des IES publiques et privées. Par ailleurs, seules les universités fédérales, certaines universités ou entités technologiques font partie du groupe des très grandes universités et des entités territoriales diversifiées, par niveaux d'études et par disciplines. Les IES privées appartenant à des réseaux nationaux et internationaux et celles, consolidées, des IES d'élite sont intégrées dans les deux derniers groupes de la typologie. Un quart des IES privées et un cinquième des IES publiques sont classées comme de petites IES spécialisées avec différents niveaux d'offre de troisième cycle. Les coûts des IES publiques dans leur ensemble sont soit insignifiants, soit correspondent au segment le moins cher des IES privées.

¹² Généralement disponibles dans la littérature et plus particulièrement dans certains IES privées appartenant aux différents groupes de la première proposition de classification, qui ont été utilisés pour attribuer les coûts moyens des clusters à ceux pour lesquels aucune information n'était disponible.

¹³ Dans la section sur la définition et la mesure des inégalités au Mexique, l'indice de marginalité, l'indice de retard scolaire et l'indice de retard social (considérant à la fois le niveau de pauvreté et le niveau d'extrême pauvreté) seront développés plus en détail.

Tableau 7 : Proposition de classification de l'ensemble de la base, dans les secteurs public et privé, en vigueur en 2016-2017
Source : Élaboration personnelle avec la base de données ESPI-Mexique.

Proposition de classification des IES publiques et privées	Secteur d'appartenance			Répartition des différents types par secteur		
	Privé	Public	Total	Privé	Public	Total
Établissement très petit, pas diversifié disciplinairement, enseignant dans 1 ou 2 domaines, pas complexe sur le plan organisationnel, Licence ou TS et Licence. La plupart du temps : Agronomie, económico-administration, santé, arts ou technologie, surtout económico-administration ou services. Secteurs sociaux populaires et moyennement bas.	75,3 %	24,7 %	534	16,6 %	14,0 %	15,9 %
Petit établissement, non diversifié disciplinairement ou organisationnellement (unicampus), premier et deuxième cycles non doctoraux, ou tous niveaux seulement dans certains domaines de connaissance, principalement des programmes extrascolaires. Secteurs intermédiaires	81,7 %	18,3 %	71	2,3 %	1,4 %	2,1 %
Petits et moyens établissements, avec des degrés variables de diversification disciplinaire. Formations techniques supérieures ou différents domaines de la connaissance, offre académique principalement en présentiel. Tous les programmes sont actifs et la totalité ou la majorité avec des RVOE fédéraux ou d'état ¹⁴ .	64,6 %	35,4 %	175	6,6 %	4,5 %	5,2 %
Établissement moyen, non diversifié disciplinairement ou organisationnellement, seulement de premier cycle ou de deuxième cycle sans doctorat, enseignement dans presque tous les domaines de connaissance, sauf dans les sciences fondamentales, principalement en présentiel. Secteurs moyen et moyen supérieur.	76,6 %	23,4 %	423	13,5 %	10,4 %	12,6 %
Établissement moyen, diversifié disciplinairement et organisationnellement, semi-complexe, un ou plusieurs domaines dans un seul État, premier et deuxième cycles, faible participation au doctorat, tous niveaux et domaines de connaissance.	68,4 %	31,6 %	1669	47,1 %	56,0 %	49,6 %
Etablissement de grande taille, disciplinairement diversifiée et organisationnellement complexe, de premier et deuxième cycles non doctoraux, tous les domaines de la connaissance, enseignement en présentiel. Secteurs moyens et élevés	75,6 %	24,4 %	221	6,9 %	5,7 %	6,6 %

¹⁴ Dans certains des établissements, certains programmes sont en veille ou ont été arrêtés.

Très grande taille, diversifiée en termes de discipline et d'organisation, à tous les niveaux (inscriptions en doctorat), dans tous les domaines de la connaissance et de l'offre scolaire. Secteurs d'élite et populaires	80,3 %	19,7 %	71	2,4 %	1,5 %	2,1 %
Total	73,0 %	27,0 %	3365	2421	944	3365

En fonction des données l'INEGI, il nous a paru essentiel de garder la classification officielle dans le cas des IES du secteur public, mais d'explorer la combinaison des différents critères pour une typologie plus affinée des IES du secteur privé. En utilisant les mêmes critères et procédures que celles indiquées ci-dessus pour l'ensemble du Système d'Enseignement Supérieur, la typologie suivante a été obtenue :

1. Petit établissement, moins de 250 étudiants. Offre académique limitée et instable (proportion élevée de programmes non actifs), programmes extrascolaires, émergents ou récemment créés (après 2000), spécialisés dans les domaines suivants : económico-administratif, agronomie, technologie et services ; faible coût orienté vers les secteurs populaires ou la classe moyenne inférieure (332 cas).
2. Petit établissement, moins de 250 étudiants. Programmes scolaires émergents (créés après 2000), une partie non actifs, spécialisés principalement dans l'éducation et la gestion, l'économie ; coût moyen visant les secteurs moyen inférieur et moyen intermédiaire (802 cas).
3. Établissements de taille moyenne (plus de 500 étudiants et 250 universitaires), spécialisés dans moins de trois domaines de connaissance (entre 2 et 5 des 10 domaines), organisationnellement complexes ou à différents niveaux d'enseignement supérieur ou territorialement diversifiés (multicampus), destinés aux secteurs sociaux moyen et moyen-supérieur. Tous leurs programmes ne sont pas actifs ou n'ont pas de RVOE (154 cas).
4. Établissements de taille moyenne ou grande, dépendant en grand nombre d'institutions d'enseignement supérieur religieuses, certaines commerciales et certaines appartenant à des consortiums. Établissements adressant leur offre éducative en priorité aux catégories sociales aisées, l'accueil d'étudiants d'autres groupes sociaux se faisant par le biais de bourses (703 cas).
5. Établissements de taille moyenne et grande, de premier et deuxième cycles. Certains, destinés aux catégories sociales supérieures (accueil des autres groupes sociaux par le biais de bourses) ont une organisation complexe, une combinaison de niveaux d'études entre différents campus et États d'implantation, enfin proposent des programmes de doctorat (394 cas).

De manière à analyser les facteurs de production de l'inégalité des chances et le rôle des IESP en la matière, il est apparu essentiel de prendre également en considération, en complément de ces caractéristiques de l'offre universitaire, le contexte d'implantation des établissements d'enseignement supérieur, et en particulier différents critères et indices caractérisant le degré de développement des États où ils sont situés, ainsi que le niveau d'étude de leurs populations, ou encore leurs conditions socio-économiques d'existence.

Différentes institutions mexicaines (en particulier la CONAPO, le CONEVAL, l'INEGI) prennent en compte la question de la pauvreté et des "carences sociales" des populations, à travers neuf paramètres : le revenu par habitant ; le niveau moyen de scolarisation dans le ménage ; l'accès aux services de santé ; l'accès à la sécurité sociale ; la qualité du logement et l'espace ; l'accès aux services de base dans le domaine du logement ; l'accès à une alimentation de qualité et nourrissante ; le degré de cohésion sociale ; le degré d'accessibilité aux routes bitumées.

Nous verrons plus loin que ces paramètres servent à la construction d'un ensemble d'indicateurs (*indices*), dont les principaux sont l'indice de "marginalité" – *índice de marginación* –, la "ligne de pauvreté extrême par revenus" (*línea de pobreza extrema por ingresos*), l'indice de retard social –*rezago social* –, enfin, l'indice de "retard scolaire" – *rezago educativo* (voir Annexe 2).

Tableau 8 : Typologie des IES privées uniquement (en vigueur en 2017-2018)

Source : Élaboration personnelle avec la base de données ESPI-Mexique.

	N	% parmi l'ensemble des IES	% au sein des IES du conglomérat	Total des étudiants/ conglomérat	Total des doctorants/ conglomérat
1. Établissements de petite taille, nombreux programmes extrascolaires, programmes actifs et inactifs, spécialisés généralement dans un seul domaine (agronomie, arts, éducation, économie-administration, droit, technologie ou services), secteurs populaires et moyens inférieurs	332	9,8	13,9	675 371	0
2. Établissements de petite taille, enseignement en présentiel et à distance et, spécialisés dans des disciplines, de plus de 2 et moins de 5 domaines de connaissance, secteurs moyens et moyens supérieurs.	802	23,8	33,6	240 497	4 580
3. Établissements de taille moyenne, enseignement en présentiel et virtuel, organisationnellement complexes (multi-campus, ou Licence et posgrado, faible offre de doctorat) et diversifiés sur le plan territorial, secteurs moyens et moyens-supérieur	154	4,6	6,5	473 930	3 164

4. Établissements de taille moyenne, enseignement en présentiel et virtuel, organisationnellement complexes (multi-campus ou tous niveaux), diversification territoriale, secteurs supérieurs et moyens supérieurs.	703	20,9	29,5	339 513	1 861
5. Établissements de taille moyenne et grande, secteurs d'élite et proportion minimale de boursiers, organisationnellement complexes, territorialement diversifiées.	394	11,7	16,5	547 898	2 160
Total des IES privées	2 384	70,8	100	2 277 209	11 765
Universités publiques (perdues)	944	28,1		2 977 113	24 028
Privé sans information pour les classer	37	1,1			
Total	3 365	100%			

Tous ces indices — calculés aux différents niveaux administratifs : le niveau national, l'Etat fédéral, la municipalité — sont particulièrement intéressants pour l'étude des inégalités et, pour ce qui nous concerne, pour l'analyse des rapports entre le développement de l'enseignement supérieur, l'expansion de son secteur privé, et le niveau de développement socio-économique de leurs sites d'implantation. Nous avons ainsi pris en compte, pour l'élaboration de l'échantillon d'institutions d'enseignement supérieur privé, à la fois l'indice de marginalité et l'indice de retard scolaire. Ce sont également ces deux indicateurs que nous avons utilisés pour la réalisation des cartes, exposées plus loin, exprimant les relations entre le niveau de pauvreté ou de carence sociale (notamment en termes éducatifs) et les taux de scolarisation dans l'enseignement aux différents niveaux, ou encore le développement du secteur privé de l'enseignement supérieur.

3.2. Conception de l'échantillon pour les monographies d'IES

L'échantillon des Institutions d'enseignement supérieur envisagées pour la réalisation de monographies a ainsi été conçu en tenant compte du groupe ou cluster auquel ces IESP appartiennent, et en cherchant à garantir la diversité des contextes, selon le degré de marginalité socio-économique des États dans lesquels sont situés les établissements d'enseignement supérieur. Le résultat de l'application de ces critères est indiqué dans le tableau ci-dessous¹⁵.

Tableau 9 : Échantillon final des IESP pour monographies

N° du groupe (cluster)	Nom de l'IES	État	Municipalité	Niveau de marginalité socio-économique
1	COLEGIO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS EXISTENCIALES Y HUMANÍSTICOS	MEXICO	CUAUHTÉMOC	Très faible
1	CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES	MORELOS	CUERNAVACA	Moyen
1	SOR JUANA DISEÑO DE MODAS	QUERÉTARO	CORREGIDORA	Moyen
1	INSTITUTO PATRIA BOSQUES DE ARAGÓN, A.C.	ÉTAT DE MEXICO	NEZAHUALCÓYOTL	Faible
2	INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK	OAXACA	SAN JUAN COTZOCÓN	Très élevé
2	CENTRO CULTURAL EUROPEO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE HIDALGO	HIDALGO	SAINT AUGUSTIN TLAXIACA	Elevé
3	UNIVERSIDAD GUIZAR Y VALENCIA	MORELOS	CUERNAVACA	Moyen
3	UNIVERSIDAD DE SAN MARCOS	CHIAPAS	TUXTLA GUTIERREZ	Très élevé
3	UNIVERSIDAD MESOAMERICANA DE SAN CRISTÓBAL	CHIAPAS	SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS	Très élevé
4	UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA, A.C.	PUEBLA	PUEBLA	Elevé
4	UNIVERSIDAD CUAHUTÉMOC	QUERÉTARO	QUERÉTARO	Moyen
4	UNIVERSIDAD VALLE DEL GRIJALVA	CHIAPAS	TUXTLA GUTIERREZ	Très élevé

¹⁵ Certaines des IESP initialement sélectionnées n'ont pas accepté de participer à l'étude, de sorte qu'elles ont été remplacées par d'autres, choisies au hasard, qui appartenaient au même groupe et présentaient le même degré de marginalité que l'état de localisation.

4	UNIVERSIDAD REGIONAL DEL NORTE	CHIHUAHUA	CHIHUAHUA	Faible
5	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO (Campus Chihuahua)	CHIHUAHUA	CHIHUAHUA	Faible

Comme cela apparaît dans le tableau, l'échantillon est constitué un ensemble d'IESP très diversifiées du point de vue territorial (8 États différents et la ville de Mexico la capitale), du point de vue du développement de ces différents États (indice de marginalité de très élevé à très faible), et du point de vue de la diversification institutionnelle des Universités privées, réparties entre les 5 clusters statistiquement constitués.

Le tableau suivant indique les entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre des monographies, pour chaque IESP de notre échantillon.

Tableau 10 – Entretiens semi-directifs réalisés dans les IESP retenues pour les monographies

Source : Projet ESPI-Mexique

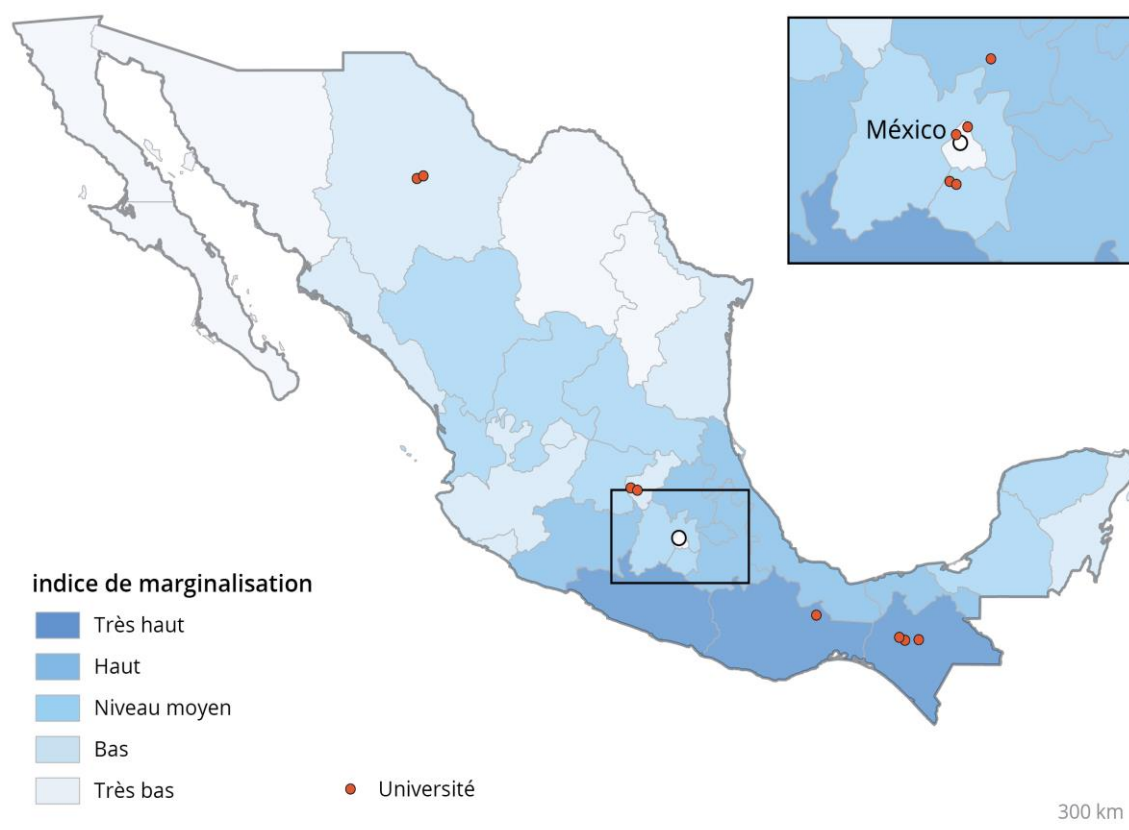
Nom de l'IES	Cluster	Entretien avec responsables et personnel administratif	Entretien avec des enseignants	Entretien avec des étudiants	Entretien avec d'autres acteurs	Total des entretiens
Collège ibéro-américain d'études existentielles et humanistes (CIEEXH)	1	2	1	5	/	8
Instituto Patria Bosques de Aragón, A.C.	1	1	2	4	/	7
Sor Juana Fashion Design	1	1	2	4	/	7
Centre d'études politiques et sociales	1	1	0	n/a	/	1
Institut supérieur interculturel Ayuuk	2	2	3	6	1 diplômé et 2 collaborateurs	14
Centre culturel européen pour les études universitaires à Hidalgo (CE)	2	2	3	9	1 (bibliothécaire)	15
Guizar et l'Université de Valence	3	2	7	9	/	18
Université San Marcos	3	1	4	2	/	7
Université mésoaméricaine	3	3	2	2	1 (frère du fondateur)	8
Université de Cuauhtemoc	4	0	0	3	/	3

Université de la vallée de Grijalva	4	4	2	14	Recrutement et responsable du call center	20
Université régionale du Nord (URN)	4	4	0	0	/	4
Université des Amériques de Puebla	4	0	0	0	/	n/a
Université de Valle de Mexico (campus de Chihuahua)	5	3	1	0	/	4
Total		26	27	58	5	116

Cet échantillon final comprend principalement des établissements privés représentatifs de catégories d'institutions qui ont été le moins explorées dans la littérature et qui, en raison des secteurs sociaux (classes moyennes et défavorisées) auxquels ils offrent des services, représentent une opportunité pour analyser la dynamique des IESP et leur rôle possible dans la réduction ou l'augmentation des inégalités dans la société. La carte ci-dessous restitue la localisation de ces IESP qui ont fait l'objet de monographies. Comme cela apparaît, elles se distribuent entre États aux niveaux de marginalité (vs développement) très différents, ceux du Nord (Chihuahua) ou Ciudad de Mexico étant parmi les plus développés du pays (faible indice de marginalité), et ceux du Sud (Chiapas ou Oaxaca), parmi les plus pauvres (niveau de marginalité très élevé).

Dans quelle mesure cette double caractéristique des IESP retenues pour les monographies – différenciation institutionnelle et différenciation socio-économique de leurs lieux d'exercice – participent-elles à la définition de leur rôle de réduction, de reproduction ou d'augmentation des inégalités dans l'enseignement supérieur ? La partie suivante s'attache à apporter un ensemble de réponses. Après un exposé consacré aux orientations des politiques publiques face aux inégalités et aux questions théoriques d'inégalités au Mexique, nous nous concentrerons sur différents types d'inégalités liées à l'offre des IESP, en particulier les inégalités territoriales et les inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur, dans la survie durant le parcours universitaire, enfin dans la valorisation des titres et formations universitaires à travers l'insertion professionnelle.

Carte 1 : Localisation géographique des IES sélectionnées pour les monographies, par État selon leur indice de marginalisation



Source : d'après des données de Coneval 2016, Conapo - réalisation : E. Opigez, IRD-Ceped-Projet ESPI

4. L'égalité des chances: entre politiques publiques, repères théoriques, et indicateurs de mesure

4.1. Les politiques publiques face aux inégalités scolaires

L'inégalité fait référence à la manière dont un certain bien est distribué entre les membres d'une population. Deux approches de l'inégalité sont couramment adoptées : l'inégalité des conditions et l'inégalité des chances, la première se référant à la répartition des ressources économiques, de l'éducation, de la santé ou d'autres services à un moment donné, tandis que la seconde se concentre sur le degré d'accès à ces ressources en fonction de caractéristiques héritées, telles que la situation socio-économique de la famille d'origine, le sexe ou l'appartenance.

L'inégalité en matière d'éducation s'entend comme la différence d'opportunités, de trajectoires (accès, parcours, survie scolaire et sortie) et de réussite dans le système scolaire liée à des facteurs non contrôlés par les individus (Blanco, 2018). En ce sens, l'inégalité dans l'éducation prend différentes formes : a) à l'entrée et dans la poursuite des études lorsque la population cible a formellement et légalement les mêmes possibilités en termes d'accès et de sélection (Marchesi, 2000) et qu'elle utilise ces ressources et reste dans le système éducatif ; b) dans la quantité et la qualité des contributions scolaires ; c) dans les résultats scolaires, en termes d'apprentissage et de compétences de base ; et d) dans l'impact ou la répercussion d'une éducation donnée sur l'activité professionnelle, le niveau socio-économique atteint, le statut, etc. (Martínez Rizo, 1992).

Pendant plusieurs décennies (de 1921 au moins jusqu'aux années 1970), l'accent a été mis au Mexique sur la garantie des possibilités d'accès à l'éducation, principalement dans l'enseignement de base, mais ce critère pouvait être appliqué à tous les niveaux. Tout d'abord, dès son rectorat à la UNAM et sa position ultérieure de fondateur de la SEP, Vasconcelos a souligné la nécessité de généraliser l'alphabétisation (Latapí, 1998 ; Ornelas, 1995). Par la suite, un ensemble de mesures a été élaboré pour atteindre l'éducation primaire universelle, principal objectif du « plan de onze ans » du président López Mateos (1958-1964). En 1959, au cours de son mandat présidentiel, lorsque ce plan a été lancé, seul un enfant sur 1 000 atteignait l'enseignement professionnel ou supérieur. Au cours de l'école primaire, 866 ne parvenaient pas au terme du cursus, 59 poursuivaient à l'école secondaire, mais 32 d'entre eux abandonnaient avant la fin de ce cycle ou à son terme. Seuls 9 étudiants s'inscrivaient au baccalauréat, aux études techniques ou normales – 3 d'entre eux abandonnant avant de les avoir terminées. Autrement dit, sur 1000 individus, 994 ne pouvaient pas parvenir au niveau supérieur et, sur les 6 qui y parvenaient, seul 1 obtenait un diplôme professionnel (Zorrilla, 2008 : 138-139).

En 1992, le gouvernement et le Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE) ont signé l'Accord national pour la modernisation du système d'éducation de base du pays, qui rendait l'enseignement secondaire obligatoire et exigeait un diplôme d'études secondaires pour entrer dans les écoles normales, de sorte que celles-ci ont été intégrées aux Institutions d'enseignement supérieur. Outre l'accent mis sur l'accès à l'éducation, la question de la qualité a également été abordée, privilégiant cependant les intrants (infrastructures, formation des enseignants, accès au matériel pédagogique, etc.) au détriment de la prise en compte des résultats d'apprentissage des étudiants. Dans la

conception des carrières d'enseignant, l'idée de différencier les revenus en fonction de leurs formation et performances a été reprise (ce qui a également été appliqué aux chercheurs du Système National des chercheurs –SNI– depuis 1984 et aux universitaires des IES publiques depuis 1991).

Il faudra attendre ce siècle pour que le niveau obligatoire soit étendu à l'enseignement secondaire supérieur (*Educación Media Superior*, EMS) et que les objectifs d'équité soient ajoutés à la qualité, non seulement dans l'accès, mais aussi au cours du processus éducatif et au niveau de ses résultats. Cependant, le lien entre l'éducation reçue et la situation de l'emploi des diplômés qui quittent le système d'éducation nationale ou terminent les différents niveaux n'est toujours pas inclus dans l'analyse du développement de l'éducation.

Sous l'administration de Peña Nieto, l'alliance pour la qualité a été établie entre le gouvernement et le SNTE, avec la participation de la SEP, du ministère des Finances et du Crédit public (SHCP), du ministère de la Santé (SS) et du ministère du Développement social (SEDESOL) de la part du gouvernement fédéral, incluant ainsi de nouvelles dimensions dans la compréhension du respect du droit à l'éducation. L'Alliance rassemble d'autres acteurs indispensables à cette transformation : les gouvernements des États et des municipalités, les législateurs, les autorités éducatives des États, les parents, les étudiants à tous les niveaux, la société civile, les hommes d'affaires et les universitaires, pour avancer dans la construction d'une politique d'État. Les principaux axes sont les suivants : modernisation des écoles ; infrastructures et équipements ; technologies de l'information et de la communication ; gestion et participation sociale ; professionnalisation des enseignants et des autorités éducatives ; entrée et promotion des enseignants (poursuite de la carrière) ; bien-être et développement global des étudiants (santé et alimentation) ; conditions sociales pour améliorer l'accès, la permanence et la sortie en temps voulu ; réforme des programmes et évaluation.

Le tableau dans lequel sont présentées les dimensions auxquelles l'évaluation du CONEVAL cherche à répondre, comprend des dimensions structurelles institutionnelles et personnelles, dont on peut relever un progrès significatif dans la compréhension des aspects affectant les performances scolaires. Toutefois, comme il a été souligné, il serait nécessaire d'ajouter des questions relatives à l'insertion professionnelle des diplômés et aux possibilités de mobilité sociale, afin d'évaluer efficacement les résultats de l'hétérogénéité des IES dans les secteurs public et privé.

La dernière évaluation du CONEVAL examine les différentes lacunes à combler dans l'évaluation des réalisations, des progrès et des revers du SES. En tirant parti des dimensions et des indicateurs proposés, les éléments exposés ci-dessus sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 11 : Types de lacunes dans la pleine jouissance du droit à l'éducation

Source : d'après CONEVAL (2018), avec des éléments supplémentaires inclus pour le niveau supérieur.

Niveau d'analyse	Projet	Désagrégation	Existence ou non d'une différence (inégalité) significative
Contexte social	Régional	Entité fédérale	Il existe une différence dans la disponibilité, l'accessibilité et la qualité de l'éducation pour les titulaires du droit à l'éducation selon l'entité de référence
Institutionnel	Type de service	Préscolaire-primaire (général, indigène, communautaire) Secondaire (général, technique, télésecondaire, communautaire, pour les travailleurs) Moyenne supérieure (baccalauréat professionnel technique, baccalauréat technologique, baccalauréat général)	Différences dans l'enseignement de base, entre les écoles rurales et urbaines, les écoles multigrades et celles qui comportent des groupes par niveau ou l'enseignement télésecondaire ou technique ou l'enseignement ouvert. Comme dans le cas de l'enseignement supérieur, il existe des différences dans la disponibilité, l'accessibilité et la qualité de l'enseignement pour les différents secteurs sociaux selon le type d'école fréquentée.
	Taux de couverture	Supérieur (complexité organisationnelle - campus), diversification par niveaux (premier cycle, deuxième cycle), différenciation disciplinaire (spécialisée, diversifiée, tous domaines), type de secteur social desservi (selon le coût, les programmes de soutien disponibles)	
	Type de soutien	Public, privé	En raison de l'hétérogénéité des secteurs public et privé, plutôt que de différencier la disponibilité, l'accessibilité et la qualité de l'enseignement pour les étudiants en fonction du type de soutien de l'école qu'ils fréquentent, il serait nécessaire de considérer le type d'établissement dans lequel les études sont effectuées

Individuel	Sexe	Homme, femme	L'écart entre les sexes en matière de disponibilité, d'accessibilité et de qualité de l'éducation a récemment été comblé, mais il subsiste dans les groupes d'âge les plus élevés. En général, le nombre de femmes dans l'enseignement supérieur a augmenté depuis ce siècle, atteignant 49,3 % au niveau national, et dans certains États, comme la ville de Mexico, il dépasse ce pourcentage (50,02 %).
	Groupes d'âge	3 à 5 ans, 6 à 11 ans, 12 à 14 ans, 15 à 17 ans, 18 à 29 ans, 30 à 64 ans, plus de 65 ans	Comme le montre le rapport INEE 2019, après l'âge de 50 ans, les niveaux de retard sont bien plus élevés que la moyenne nationale, atteignant des taux de plus de 80 % parmi la population plus âgée. À l'exception des 15-19 ans, les niveaux de retard augmentent progressivement avec le vieillissement des générations.
	Groupes spéciaux : locuteurs de langues indigènes ou personnes handicapées	Indigène, non indigène ; Personnes handicapées	La disponibilité, l'accessibilité et la qualité de l'éducation pour ceux qui font partie de groupes indigènes ou handicapés sont moindres.
	Situation économique	Pauvreté : ménages en dessous ou au-dessus du seuil international d'extrême pauvreté (LPEI)	Il existe de fortes inégalités dans la disponibilité, l'accessibilité et la qualité de l'éducation pour les différents déciles de revenus ou classes sociales.

4.2. Repères théoriques sur les inégalités

Les bases de données de la SEP ou de l'ANUIES ne contiennent pas d'informations sur l'origine ou les conditions sociales des étudiants. Elles ne permettent pas non plus de déceler un lien entre les conditions d'éducation de la population et les possibilités d'emploi. Ces deux éléments sont pourtant nécessaires pour pouvoir évaluer les effets de la réalisation d'études dans différents types d'institutions, ainsi que pour établir les possibilités de mobilité sociale dans le pays.

Malgré les affirmations de l'étude classique de Kuznets (1955) ou les prédictions selon lesquelles, même si les différences de revenus enregistrées à une période donnée diminuerait avec la croissance économique, les inégalités se sont accrues ces dernières années. Les inégalités d'opportunités et de performances persistent dans le monde entier, et sont particulièrement aiguës en Amérique latine (Deaton, 2015 ; Grusky et Szelényi, 2011 ; Goldthorpe, 2012 ; Piketty, 2015). Le Mexique, pour sa part, se classe 52^e sur 177 pays selon l'indice de développement humain (Programme des Nations unies pour le développement [PNUD], 2007).

Mais l'absence de changement ou l'augmentation de l'inégalité dans la distribution des revenus n'est pas le propre du Mexique. Le dernier rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2018) indique que le revenu mondial moyen des 10 % les plus riches est neuf fois et demie plus élevé que le revenu moyen des 10 % les plus pauvres, soit un écart de sept fois supérieur à celui qui existait il y a 25 ans. Les 10 % les plus riches concentrent près de la moitié de la richesse totale, tandis que les 40 % les plus pauvres ne participent qu'à 3 % de celle-ci.

Le poids de l'héritage sur les opportunités de mobilité sociale est plus important lorsque la société présente des taux d'inégalité élevés. Malgré l'augmentation d'indicateurs tels que l'accès aux infrastructures, l'augmentation de l'espérance de vie et la scolarisation moyenne de la population, les inégalités restent un problème grave au Mexique et l'écart dans l'accès aux opportunités et les conditions de vie n'a pas été réduit.

Diverses études et bases d'information sur les trajectoires, les opportunités et la mobilité (horizontale et verticale) sont disponibles au Mexique. Le projet EDER (*Reconstructive Demographic Survey*), notamment, a été appliqué pour la première fois par l'INEGI en 1998 et reproduit en 2010, sous la direction de Coubés, Zavala et Zenteno (2005). Selon une méthodologie appelée « histoires de vie quantitatives », cette enquête recense la situation du répondant année par année en six dimensions : données générales et condition familiale, migration, éducation, entrée dans l'union, fécondité et profession. L'échantillon est représentatif au niveau national pour trois groupes générationnels, nés dans les périodes suivantes : 1936-1938, 1951-1953 et 1966-1968. Cette enquête a été répétée en 2010.

Sur la base des données de l'enquête sur les parcours éducatifs et professionnels des jeunes de la région métropolitaine de Mexico (ETEL), appliquée fin 2010 à un échantillon aléatoire de 2 920 jeunes de 18 à 29 ans, Blanco, Solís et Robles (2014) ont opposé deux hypothèses : a) l'« hypothèse de sélection » (Mare, 1980 ; Shavit, Yaish et Bar-Heim, 2007), qui soutient que l'inégalité diminue à mesure que l'on progresse dans les niveaux d'éducation en raison de la sélectivité croissante des enfants et des jeunes issus de milieux à faible revenu qui continuent à étudier ; et b) le « déficit de couverture », selon lequel l'inégalité est plus grande aux niveaux ou localités moins couverts par l'offre éducative, car les processus de sélection sociale s'opèrent de manière plus intensive dans la transition entre les différents niveaux.

À cet égard, il existe des disparités importantes dans la qualité de l'offre éducative, selon le type d'établissement d'enseignement fréquenté par les jeunes aux différents niveaux. Non seulement les inégalités d'origine, mais aussi la qualité institutionnelle hétérogène du système d'éducation nationale a un effet cumulatif sur l'inégalité des parcours scolaires, principalement après les niveaux définis comme obligatoires, « déterminant non seulement les probabilités de continuité scolaire jusqu'au niveau suivant, mais aussi le type d'école auquel l'accès est réalisé » (Blanco et al., 2014, p. 20). D'où l'importance d'étudier en profondeur les effets de la privatisation croissante et de la diversification institutionnelle de l'offre d'enseignement supérieur dans le pays.

L'étude la plus récente sur les inégalités au Mexique est celle menée par le Réseau d'études sur les inégalités (REDES) et le *Colegio de México* (COLMEX), qui met en évidence les conséquences d'inégalités marquées dans différentes sphères de la vie sociale. D'une part, ils suggèrent que des niveaux élevés d'inégalité peuvent réduire le capital social dans les communautés et les niveaux de confiance entre les citoyens (Alesina et La Ferrara, 2000,

2002 ; Costa et Kahn, 2003), réduisant les possibilités de socialisation et de coexistence qui favorisent la solidarité communautaire (Neckerman et Torche 2007). Quant à la relation entre l'inégalité et la croissance économique, ils soulignent que la première nuit à seconde, surtout si, par manque d'opportunités, elle devient un obstacle pour certains secteurs pour atteindre leur potentiel productif (Tilly, 1998 ; Blanco, 2014 ; Milanovic, 2015 : 13 ; Solís, 2018), car leurs compétences et le talent disponible dans la société sont gaspillés, de sorte qu'un des effets de l'inégalité serait un investissement inefficace dans le capital humain (Esquivel, 2015). On peut aussi ajouter, comme le soulignent Solís et Boado (2016), qu'une faible mobilité sociale suggère la reproduction de différences dans l'accès aux opportunités, les individus transmettant les avantages ou inconvénients de leur position à leurs descendants.

L'étude des inégalités est également importante en raison de ses implications pour le fonctionnement du Système d'enseignement supérieur, et notamment parce qu'elles ont de fortes implications pour le développement de la démocratie, dans la mesure où une concentration extrême des ressources économiques par les groupes privilégiés de la société augmente leur capacité à influencer les programmes des gouvernements et des partis politiques (Gilens et Page, 2014). Les citoyens issus de milieux défavorisés peuvent avoir des difficultés à obtenir le temps, les compétences et les ressources nécessaires pour participer à des associations et à des campagnes politiques, et pour se mobiliser sur le plan électoral (Verba, Scholzman et Brady 1995). Outre ces effets pernicioeux directs, certaines études suggèrent que l'inégalité agit au détriment de la stabilité institutionnelle et de la consolidation démocratique à long terme (Karl 2000, Houle 2009 ; REDES et COLMEX, 2018 : 22). Comme le soulignent les auteurs, cet ouvrage fournit quatre contributions cruciales au diagnostic de ces graves asymétries au Mexique : la nature relationnelle de l'inégalité, l'intersection de ses différentes dimensions, son enchaînement dans le cours de la vie des individus et les nouveaux défis à l'équité (REDES et COLMEX, 2018 : 23).

Par conséquent, l'inégalité sociale est multifactorielle, tant dans ses dimensions que dans ses effets. La situation socio-économique de la famille d'origine a une incidence sur les possibilités d'éducation, qui ont un rapport important avec l'accès au marché du travail, qui se traduit lui-même par des conditions inégales de revenu, de vie et de bien-être. Les possibilités d'éducation et d'emploi sont influencées par des facteurs ascriptifs (Blau 1970 ; Jencks, 1980) : le statut socio-économique de la famille d'origine, le sexe, l'ethnicité ou la race, et des données circonstancielles (Blau et Duncan, 1967 ; Boudon, 1974 ; Roemer et Trannoy, 2013). D'autre part, les conditions contextuelles du pays, le lieu de résidence ou les conditions de socialisation pendant les premières années de la vie (Solís, 2018), sont fondamentales pour expliquer l'accès aux opportunités des différentes classes sociales.

En termes de mobilité absolue ou structurelle, il est important non seulement de prendre en compte le niveau d'inégalité sociale, mais aussi de contextualiser le changement des opportunités à travers les conditions éducatives et professionnelles des différentes générations. Autrement dit, il est nécessaire de décrire les différenciations spatiales de l'offre d'éducation et du marché de l'emploi, de même que les transformations temporelles et les évolutions de l'appareil productif et du Système d'éducation.

L'enquête sur la mobilité intergénérationnelle (EMOVI, 2017), appliquée en 2011 et 2015 par le Centro Espinoza Yglesias, propose des dimensions analytiques qui sont récupérées dans le module sur la mobilité sociale intergénérationnelle (MMSI 2016) de la dernière enquête nationale sur les revenus et les dépenses des ménages appliquée par l'INEGI (ENIGH, 2016).

Dans un rapport publié par la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC), Solís (2018) a analysé ces informations. Les résultats rapportés par Solís (2018) révèlent « *...la persistance de taux absolus élevés de mobilité intergénérationnelle ascendante en matière d'éducation et d'emploi, mais une faible mobilité économique. Ils montrent également que dans les trois dimensions, il y a une association nette élevée entre les origines des personnes et leur destin social, ce qui est révélateur de la forte inégalité des chances qui prévaut dans le pays. Enfin, il existe une très faible association entre la mobilité éducative et professionnelle et la mobilité économique, ce qui suggère une dévaluation de la mobilité ascendante dans la scolarité et sur le marché du travail* » (Solís, 2018 : 5).

La littérature disponible comporte essentiellement trois dimensions : les possibilités d'éducation (Arnaut et Giorguli, 2010 ; Blanco, Solís et Robles, 2014 ; Gil Antón, 2010), les disparités de revenus (Gollás, 1979 ; Cortés, 1996) et les différentes conditions du marché du travail (Solís, 2012 ; Escoto et García, 2016 ; Mora, 2007). Diverses études ont également abordé les inégalités à partir d'une approche intersectionnelle du genre, une dimension qui recoupe les trois précédentes (García, 2004 ; Pacheco, 2014 ; Szasz et Rojas, 2008 ; Oliveira, 2007 et Tepichín, 2011). Le rapport REDES et COLMEX (2018), qui explore la disparité des opportunités et des résultats en matière d'éducation et d'emploi entre les hommes et les femmes, fait état de performances plus élevées des femmes dans les aspects linguistiques et de performances plus faibles dans le domaine des mathématiques (examen des rapports PISA et ENLACE de différentes années). D'autres études montrent que l'efficacité terminale dans les études supérieures des femmes est supérieure à celle de leurs homologues masculins (De Garay, Miller & Montoya, 2017 ; Gérard, 2011).

Comme le suggère le titre même du rapport de l'OCDE, *Rupture de l'échelle de la mobilité sociale*, les progrès indéniables dans l'obtention de niveaux de scolarité plus élevés ne se sont pas nécessairement traduits par une amélioration des professions ou des conditions de vie, avec un faible niveau de mobilité sociale et une précarisation accrue du type d'emplois auxquels la population a accès (Shavit, Yaish et Bar-Heim 2007), en particulier les plus jeunes. Quel rôle l'hétérogénéité du SES et la privatisation croissante de ce niveau d'éducation au cours des dernières décennies jouent-elles à cet égard ? Nous aborderons cette question centrale après avoir exposé les indicateurs mexicains de mesure des inégalités.

4.3. Les inégalités et leur mesure

Des efforts récents ont été faits pour la construction d'indices adéquats pour localiser les inégalités dans le pays, les mesurer et apprécier leur évolution. L'indice de marginalisation par État, construit par le CONAPO, prend en compte les variables suivantes : 1) pourcentage de la population analphabète de 15 ans ou plus ; 2) pourcentage de la population de 15 ans ou plus sans éducation primaire complète ; 3) pourcentage des occupants de logements sans évacuation ou toilettes ; 4) pourcentage des occupants de logements sans électricité ; 5) pourcentage des occupants de logements sans eau courante ; 6) pourcentage des logements avec un certain niveau de surpeuplement ; 7) pourcentage des occupants de logements avec des sols en terre battue ; 8) pourcentage de la population dans les localités de moins de 5 000 habitants ; 9) pourcentage des occupants avec un revenu allant jusqu'à 2 salaires minimums.

Comme nous l'avons précédemment souligné, le CONEVAL a construit comme mesure de l'inégalité les indices de retard scolaire et social, en incorporant des indicateurs d'éducation, d'accès aux services de santé, aux services de base, de qualité et d'espace dans le logement, et de revenus dans le foyer. L'indice de retard social est une mesure pondérée qui résume quatre indicateurs de privation sociale (éducation, santé, services de base et logement) ; il vise à ordonner les unités d'observation en fonction de la privation sociale et peut être désagrégé par États, municipalité et localité¹⁶. Il mesure également la proportion de la population en dessous du seuil de pauvreté extrême, en récupérant les critères établis au niveau international. Les résultats sont présentés en cinq strates : très faible, faible, moyen, élevé et très fort retard social.

**Encadré 1 : Les principaux indicateurs (indices)
utilisés pour mesurer les “carences” et “privations” sociales (voir Annexe 2)**

- La “ligne de pauvreté extrême par revenus” (*línea de pobreza extrema por ingresos*) ou “Indice de pauvreté multidimensionnelle”
- L'indice de “marginalité” – *índice de marginación*
- L'indice de retard social – *rezago social*
- L'indice de retard scolaire – *rezago educativo*

Entre 2008 et 2018, la proportion de la population vivant dans l'extrême pauvreté a diminué, passant de 11 % à 6,9 % de la population du pays. Cet indicateur a connu des fluctuations à la hausse et une légère baisse à la fin de la période, passant de 44,4 % en 2008 à 43,6 % en 2018. La proportion de la population vivant dans la pauvreté pendant cette période n'a guère changé au Chiapas, dans le Guerrero (dont plus des deux tiers de la population vit dans la pauvreté), le Michoacán de Ocampo, le Tabasco (dont plus de la moitié de la population vit dans la pauvreté), Guanajuato, Sonora ou l'État de Mexico. En revanche, Campeche, Mexico, Colima, Morelos, Oaxaca, Tamaulipas et Veracruz présentent des degrés différents de croissance de la pauvreté. Dans les États d'Oaxaca et du Veracruz, ce taux de pauvreté dépasse les trois cinquièmes de la population totale de l'État.

¹⁶ L'estimation de cet indice a pour source d'information la base de données « Principaux résultats par localité, 2005 » du IIe recensement de la population et du logement (ITER 2005).

**Tableau 12 : Degrés de marginalité (2015), de retard scolaire (2015)
et de retard social (2016), par État**

Sources: 1. Conapo (2015). Índice de marginación por entidad federativa 2015) -
2. Coneval (2015). Encuesta Intercensal 2015, INEGI. Estadísticas del Sistema Educativo
Nacional, SEP. - 3. Coneval (mayo, 2016). Índice de rezago social, 2015 [presentación
de resultados]

	État	Marginalité		Retard éducatif		Retard social	
		Indice	Niveau	% de la population	Indice	Niveau	
1	Aguascalientes	-0,889	Bas	29,5	-1,036	Très bas	
2	Baja California	-1,102	Très bas	29,6	-0,818	Bas	
3	Baja California Sur	-0,598	Bas	28,8	-0,395	Bas	
4	Campeche	0,463	Haut	34,9	0,304	Haut	
5	Chiapas	2,406	Très haut	52,2	2,387	Très haut	
6	Chihuahua	-0,599	Bas	32,1	-0,587	Bas	
7	Ciudad de México	-1,451	Très bas	20,4	-1,313	Très bas	
8	Coahuila	-1,101	Très bas	27,8	-1,064	Très bas	
9	Colima	-0,73	Bas	33,2	-0,657	Bas	
10	Durango	0,049	Moyen	34,1	-0,032	Moyen	
11	Guanajuato	-0,072	Moyen	41	-0,058	Moyen	
12	Guerrero	2,557	Très haut	47	2,451	Très haut	
13	Hidalgo	0,496	Haut	35,5	0,449	Alto	
14	Jalisco	-0,82	Bas	35,5	-0,691	Bas	
15	México	-0,567	Bas	29,6	-0,479	Bas	
16	Michoacán	0,498	Haut	48,1	0,625	Haut	
17	Morelos	-0,199	Moyen	32,2	-0,208	Bas	
18	Nayarit	0,314	Moyen	33,9	0,012	Moyen	
19	Nuevo León	-1,389	Très bas	24	-1,36	Très bas	
20	Oaxaca	2,123	Très haut	49,5	2,539	Très haut	
21	Puebla	0,686	Haut	43,2	0,883	Alto	
22	Querétaro	-0,491	Bas	31,2	-0,425	Bas	
23	Quintana Roo	-0,375	Moyen	28	-0,396	Bas	
24	San Luis Potosí	0,578	Haut	36,4	0,611	Haut	
25	Sinaloa	-0,242	Moyen	34,1	-0,457	Bas	
26	Sonora	-0,701	Bas	26,8	-0,588	Bas	
27	Tabasco	0,304	Moyen	32,6	0,154	Moyen	
28	Tamaulipas	-0,616	Bas	31,8	-0,526	Bas	
29	Tlaxcala	-0,198	Moyen	32,2	-0,173	Moyen	
30	Veracruz	1,141	Haut	44,5	1,199	Très haut	
31	Yucatán	0,514	Haut	38,4	0,294	Haut	
32	Zacatecas	0,01	Moyen	38,9	-0,33	Bas	

Le retard scolaire accumulé correspond à la situation des personnes qui, étant âgées de 15 ans ou plus, n'ont pas atteint le niveau d'éducation considéré comme fondamental et obligatoire, soit l'enseignement secondaire. Le retard scolaire a globalement diminué, passant de 87, % en 1970 à 41 % en 2010 (Tableau 13). Et le taux d'analphabètes est passé de 25,8 % à 6,9 % entre 1970 et 2010, celui des personnes n'ayant pas terminé l'enseignement primaire, de 42,7 % à 13,0 % sur cette même période.

Tableau 13 : Retard de la population de 15 ans et plus en matière d'éducation de base, 1970–2010 Source : d'après UNAM, sur la base de données de 1970 à 2000, INEA sur la base du recensement de la population et du logement, diverses années 2010.

Estimation sur la base du recensement de la population et du logement de 2010 (non compris les données non spécifiées).

http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_03a.html

Année	Population totale de 15 ans et plus	Taux d'Analphabètes	Sans niveau primaire terminé	Sans niveau secondaire terminé	retard total
1970	25 938 558	25,80 %	42,70 %	18,60 %	87,10 %
1980	37 927 410	17,00 %	24,90 %	24,30 %	66,20 %
1990	49 610 876	12,40 %	23,50 %	24,00 %	59,90 %
2000	62 842 638	9,50 %	18,60 %	23,70 %	51,80 %
2010	77 818 746	6,90 %	13 %	21,10 %	41,00 %

Note : Pour maintenir les mêmes critères, en 2010, les enfants de moins de 15 ans qui ne sont pas scolarisés n'ont pas été inclus dans ce tableau, et feront partie du groupe des retardataires lorsqu'ils auront plus de 15 ans.

En dépit de ces améliorations, la dernière évaluation de l'INEE (2019) fait état d'inégalités dans les conditions d'infrastructure et d'accessibilité dans différents endroits. Selon l'Institut national des infrastructures d'éducation physique (INIFED), 31 % des écoles d'éducation de base présentent des déficits structurels et 33 % fonctionnent avec une structure atypique, 55 % manquent d'accessibilité et 63 % n'ont pas de services Internet. Les résultats du test PLANEA montrent que les niveaux d'apprentissage sont faibles (49 % des élèves en langue et communication et 59 % en mathématiques ont obtenu de mauvais résultats au test de 2018)¹⁷.

¹⁷ Le président de l'Institut national d'évaluation de l'éducation (INEE) a indiqué qu'environ 4,8 millions d'enfants et d'adolescents âgés de 3 à 17 ans ne sont pas scolarisés. Les taux les plus élevés de non-fréquentation sont enregistrés dans l'enseignement préscolaire et supérieur, a-t-il déclaré. Il a également indiqué qu'au début de l'année scolaire 2016–2017, 152 000 élèves du primaire, 355 000 élèves du secondaire et 780 000 élèves du secondaire supérieur n'ont pas poursuivi leurs études. Selon les données du PLAN 2018 sur les langues et la communication, 49 % des élèves de sixième année de l'école primaire qui obtiennent leur diplôme atteignent le niveau de performance I (insuffisant) ; 33 % atteignent le niveau de performance II (de base) ; 15 % atteignent le niveau de performance III (satisfaisant) et 3 % atteignent le niveau de performance IV (exceptionnel). En mathématiques, au niveau de la sixième année de l'école primaire, 59 % des élèves sont au niveau I, 18 % au niveau II, 15 % au niveau III et 8 % au niveau IV.

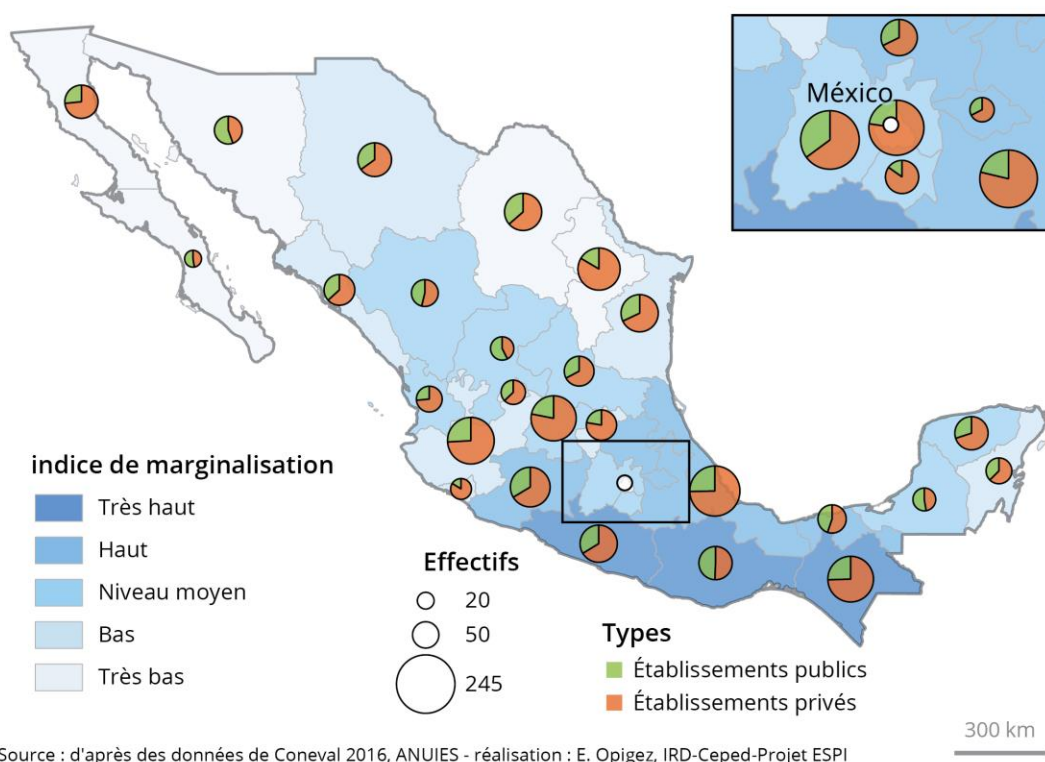
En dépit, ou au-delà de ces problèmes liés à l'offre universitaire, il convient de restituer l'environnement dans lequel fonctionnent les IESP. Car, non seulement les acteurs du milieu scolaire sont en prise directe avec leur environnement extra-scolaire, mais ce dernier influe aussi sur les orientations des institutions éducatives, et sur les parcours même des étudiants, à l'entrée du système, en cours d'étude et à la sortie sur le marché de l'emploi. Comme le montreront plusieurs cartes ci-dessous, qui illustrent les niveaux de marginalité et de retard scolaire par État fédéral, le pays connaît de très nettes différences, illustratives d'inégalités territoriales, en particulier au détriment d'États du Sud. Les inégalités de l'offre universitaire se conjuguent donc à des conditions socio-économiques, qu'il est nécessaire de prendre en compte pour cerner les modalités de fonctionnement des IESP et leur rôle dans la possible réduction des inégalités.

5. Inégalités territoriales et sociales d'éducation : le rôle du secteur privé d'enseignement supérieur dans leur réduction, reproduction ou aggravation

5.1. Entre niveaux de développement des États et expansion du secteur privé de l'enseignement supérieur : aperçu sur les inégalités territoriales

Malgré l'évolution forte du secteur privé d'enseignement supérieur, la croissance des inscriptions et de la couverture du groupe d'âge correspondant aux deux niveaux d'éducation supérieure n'est pas également répartie dans le pays. L'État a procédé à une incontestable décentralisation de l'offre à travers des efforts de planification de la SEP et de l'ANUIES depuis les années 1970 (carte 1 ci-dessous). Mais il existe encore des différences d'offre éducative importantes entre les États fédéraux du pays ; la couverture publique est en effet très inégale entre eux, de sorte que le secteur privé est en certains cas largement prépondérant en nombre d'institutions d'enseignement supérieur. De surcroît, ces différences se conjuguent en grande partie avec le degré de développement socio-économique des États. Le dernier rapport CONEVAL indiquait par exemple que l'entité de résidence des étudiants génère des différences dans l'accès au droit à l'éducation, tant en termes de disponibilité, en particulier des infrastructures et du personnel, qu'en termes d'accessibilité et de performance des étudiants ; le Chiapas, le Guerrero, Oaxaca et Veracruz, qui ont les niveaux de marginalité les plus élevés (carte 1), présentent les niveaux les plus bas d'accès à l'éducation et de performance des étudiants (CONEVAL, 2018 : 30).

Carte 2 : Effectifs et distribution des institutions d'enseignement supérieur, par secteur (public et privé), par État et selon l'indice de marginalisation des États en 2017-2018



Source : d'après des données de Coneval 2016, ANUIES - réalisation : E. Opigez, IRD-Ceped-Projet ESPI

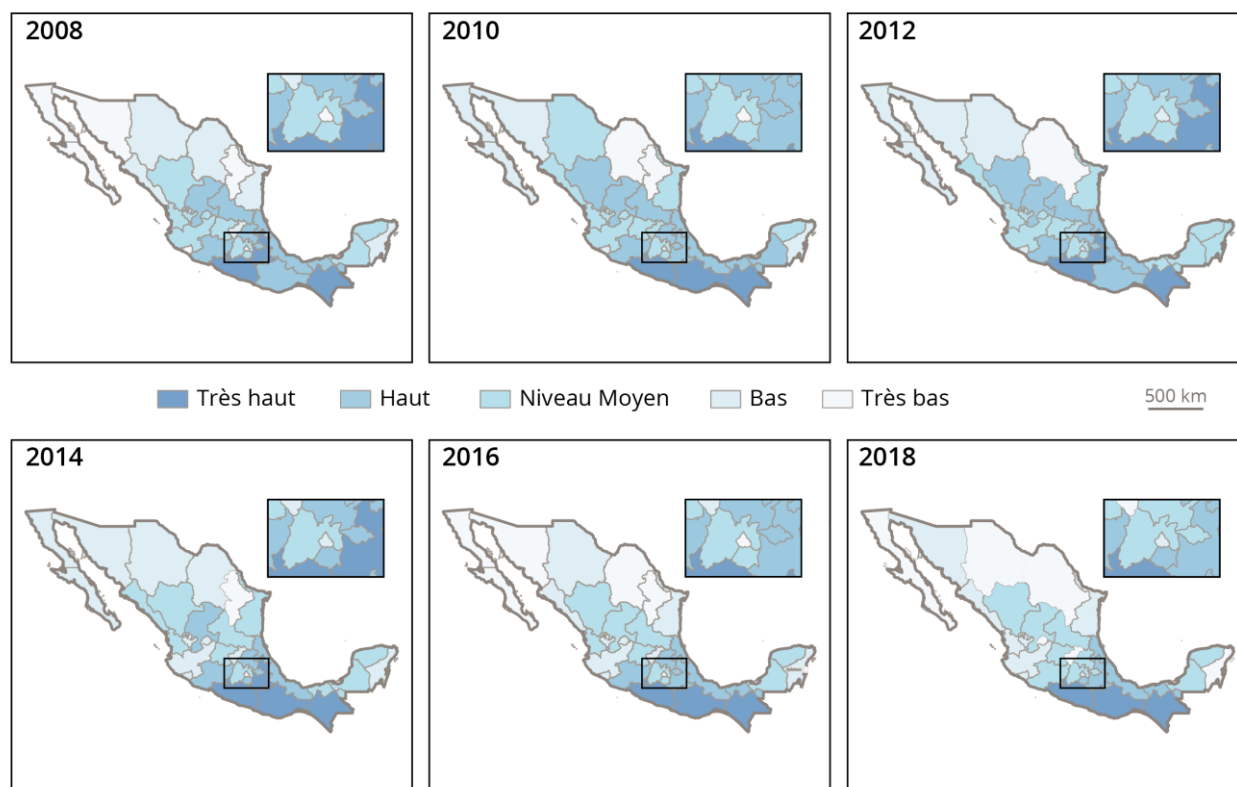
L'offre scolaire publique serait en cause dans cet inégal accès à l'éducation. Elle expliquerait aussi le "retard scolaire" (*rezago educativo*) des populations. Toutefois, d'autres indicateurs suggèrent que le niveau global de marginalité, autrement dit l'ensemble des conditions de vie et de services disponibles pour les populations, entrent également en jeu dans le développement du système d'enseignement supérieur et dans celui de ses deux secteurs, public et privé.

La carte 3 ci-dessous atteste de niveaux de marginalité (de pauvreté) très différents entre les États fédéraux. L'ensemble des cartes 4, qui retrace l'évolution de l'indice de retard scolaire de 1970 à 2015, montre par ailleurs que certains États, en particulier ceux de la partie Sud du pays, gardent un très fort retard, en comparaison avec des États du Nord qui, peu à peu, ont compensé un léger retard ou gardent des taux de scolarisation importants.

Ce retard scolaire est très largement associé à un fort degré de marginalité, au point que, dans de très nombreux États, les deux niveaux sont corrélés : plus l'État est pauvre, plus son retard scolaire est important (Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz, etc.), plus il est riche, plus son retard scolaire est faible (Nuevo Leon, Chihuahua, Sonora, etc.).

Carte 3 : Les différences territoriales de développement. Aperçu à travers l'indice de marginalisation et son évolution par État fédéral, de 2008 à 2018.

Source : Élaboration personnelle d'après les données CONEVAL

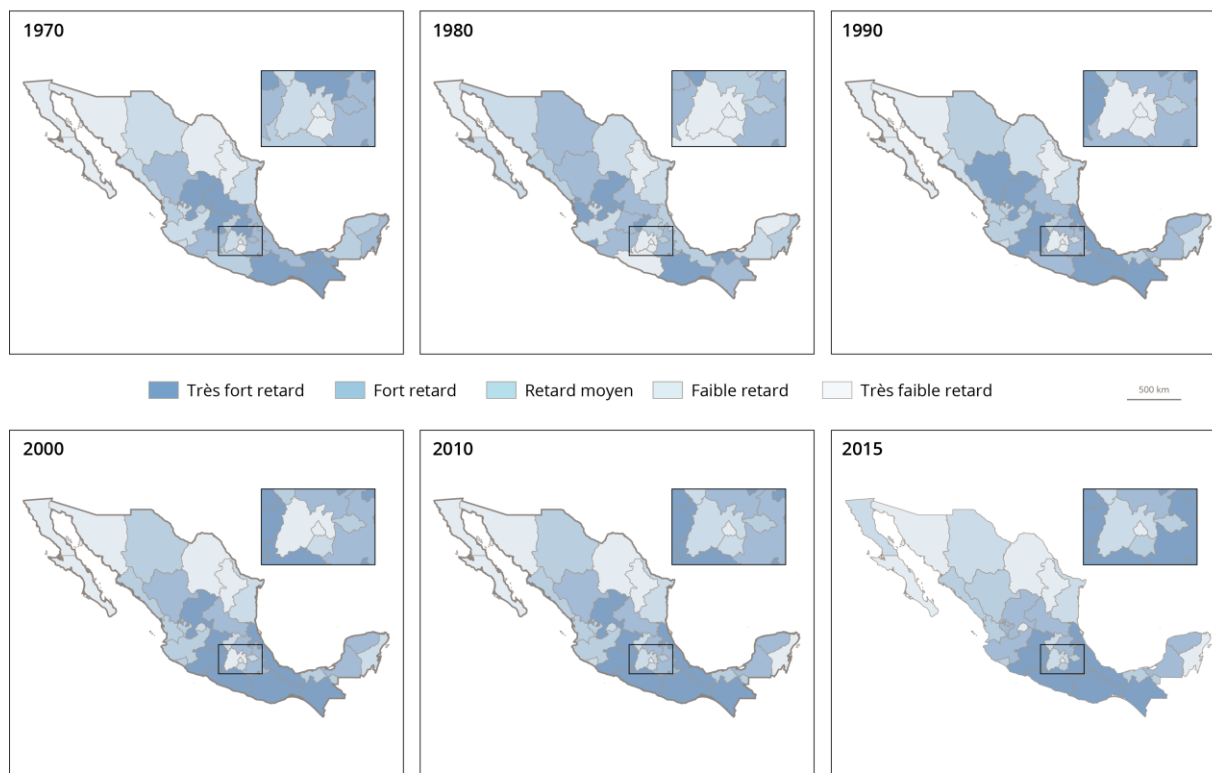


Source : d'après des données Coneval 2019 - réalisation : E. Opigez, IRD-Ceped-Projet ESPI

Carte 4 : Évolution du retard scolaire de 1970 à 2015, par État

Source : Élaboration personnelle d'après les données CONAPO

Indice de retard scolaire de 1970 à 2015, par Etat



Source : INEGI - réalisation : E. Opigez, IRD-Ceped, projet ESPI

Après cette première lecture des différences territoriales en matière de couverture scolaire et de développement socio-économique, doit être considérée la relation entre le degré de marginalité des États, et le développement du secteur privé d'enseignement supérieur. Dans quelle mesure l'un et l'autre sont-ils associés, voire corrélés ?

En 1999, Kent et Ramirez ont fait remarquer que les IESP ne semblaient pas être principalement situées dans les régions les plus pauvres du pays. Elles étaient surtout concentrées dans la capitale, le centre et les États plus développés du nord du pays, principalement dans les centres urbains. Cependant, vers la fin de la dernière décennie du XX^e siècle, cette répartition semble avoir changé : dans presque tous les États en effet, le nombre d'établissements privés est supérieur à celui des établissements publics. Il n'y a qu'à Tabasco, Campeche, Oaxaca, Sonora, Durango, Zacatecas, Baja California Sur que les IESP représentent environ la moitié des institutions d'enseignement supérieur, dans tous les autres États elles dépassent cette proportion (carte 1).

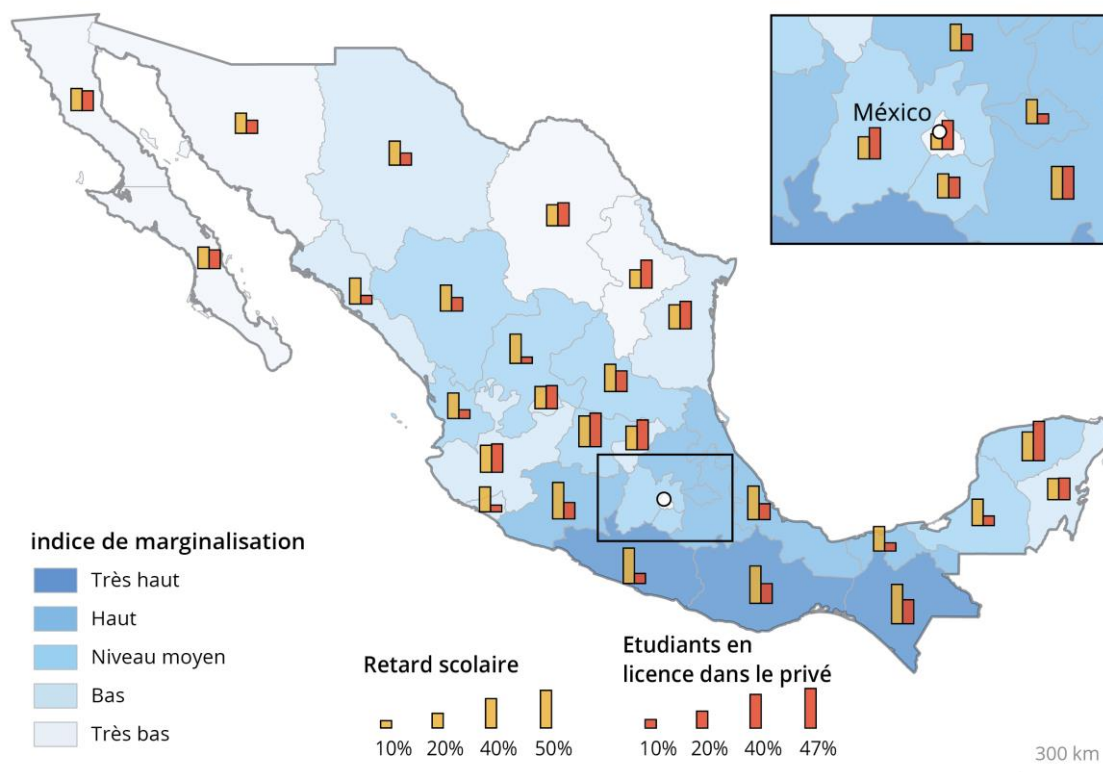
Les données dont nous disposons à travers les différentes sources (ANUIES, INEGI notamment) ne permettent cependant pas d'affirmer une quelconque relation entre le niveau de développement socio-économique d'un État et celui de son secteur privé d'enseignement supérieur. La carte ci-dessous, qui indique, de manière croisée avec les degrés de marginalité, les proportions des inscrits de licence dans un établissement privé, et la distribution proportionnelle des effectifs d'étudiants entre secteurs public et privé d'enseignement supérieur, atteste de cette absence de corrélation : certains États pauvres

(Oaxaca par exemple) affichent la même distribution des effectifs étudiants entre les 2 secteurs que des États beaucoup moins marginaux (Nuevo Leon par exemple). De même, la part des étudiants du secteur privé peut-être similaire entre États ayant des niveaux de développement et des indices de retard scolaire diamétralement opposés (Chiapas et Coahuila par exemple). Comme nous le verrons aussi par la suite, l'offre publique et privée est même très différenciée au sein des centres urbains des différents États. Dans celui du Chiapas par exemple, la majorité des étudiants de pôles urbains comme la capitale sont inscrits dans le privé, alors que la seconde ville de l'État dispose au contraire d'une offre publique supérieure à l'offre privée.

À cette distribution territoriale des établissements privés, s'ajoute le fait que la proportion d'établissements n'est pas équivalente à la répartition des inscriptions entre secteurs public et privé. Par exemple, la moitié environ des inscriptions dans l'enseignement supérieur au Yucatan, au Chiapas, à Guanajuato et à Puebla est enregistrée dans une institution privée, alors que, dans des États Jalisco, Querétaro, Nuevo León et Baja California Sur, ce secteur privé accueille seulement un quart des étudiants.

Carte 5 : Retard scolaire et inscriptions dans le secteur privé au niveau de la licence, par État et selon leur indice de marginalisation

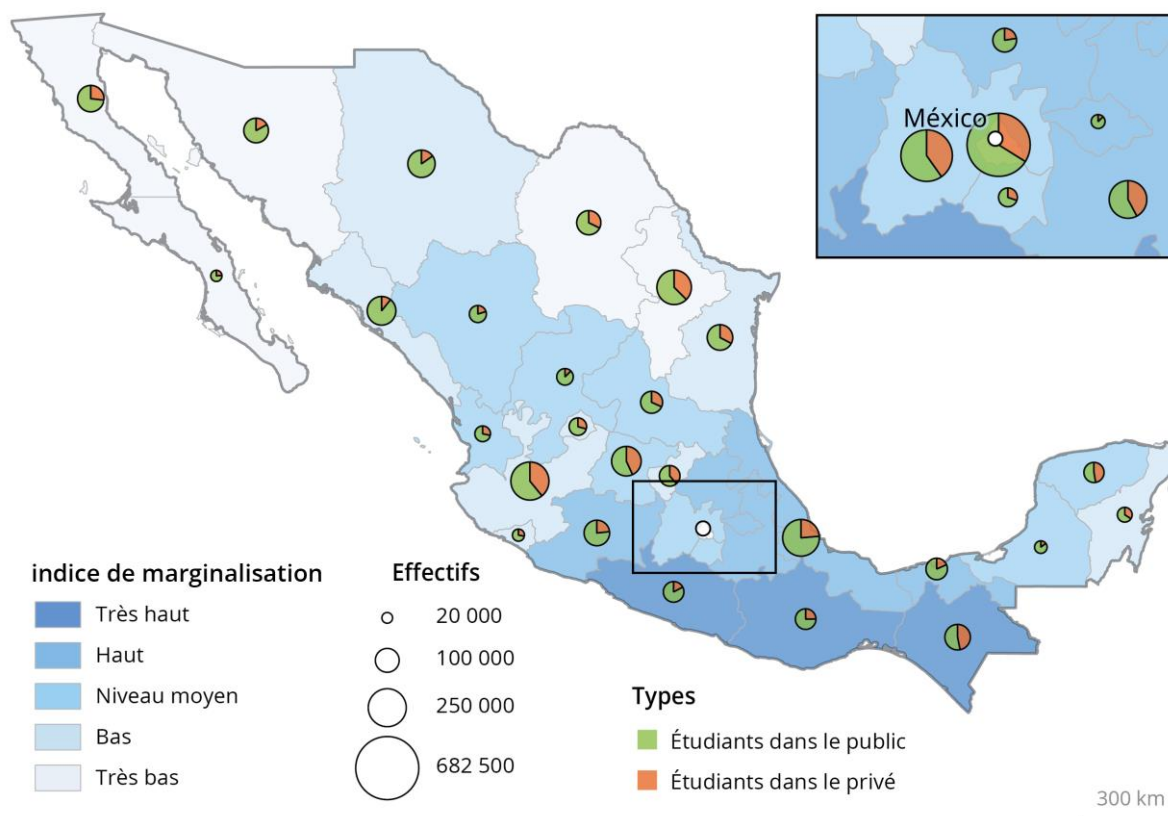
Source : Élaboration personnelle d'après les annuaires ANUIES 2017-2018



Source : d'après des données de Coneval 2016, ANUIES - réalisation : E. Opigez, IRD-Ceped-Projet ESPI

Carte 6 : Effectifs et distribution des étudiants dans l'enseignement supérieur, par secteur (public et privé), par État et selon leur indice de marginalisation (2017-2018)

Source : Élaboration personnelle d'après les annuaires ANUIES 2017-2018



Source : d'après des données de Coneval 2016, ANUIES - réalisation : E. Opigez, IRD-Ceped-Projet ESPI

En termes de caractérisation du système d'enseignement supérieur et d'analyse de ses développements, les données que nous avons pu collecter conduisent ainsi à retenir deux grands ensembles de paramètres : ceux qui relèvent des politiques d'enseignement supérieur et de la couverture scolaire à ce niveau (en termes quantitatifs et qualitatifs), et ceux qui caractérisent le contexte socio-économique d'implantation des institutions d'enseignement supérieur. Si le retard scolaire, notamment, s'explique en partie par une couverture scolaire trop faible, de même doit-il être compris comme le produit d'un ensemble de « carences sociales » dont est affecté le contexte dans lequel vivent les populations.

L'absence de corrélation entre degré de marginalité d'un État et développement de l'enseignement supérieur privé en son sein conduit à affiner l'analyse ; le secteur privé de l'enseignement supérieur doit en effet être considéré au regard du niveau d'offre publique (quantité de places), d'une part ; d'autre part, ce secteur doit être analysé en référence à sa composition, autrement dit aux types d'établissements privés qui composent ce secteur. Deux raisons militent en ce sens : premièrement, au Mexique, le service public d'enseignement supérieur est pris en charge non seulement par l'État, mais aussi par les États fédéraux, de sorte que certains États plus riches peuvent soutenir davantage leur enseignement supérieur public ; deuxièmement, comme nous l'avons déjà largement souligné, le secteur privé d'enseignement n'est pas homogène mais très diversifié, et

comprend des institutions dont le niveau de développement et de qualité varient considérablement. Pour apprécier cette dimension, il est précisément utile de procéder à l'analyse des offres éducatives proposées par les différentes IESP, et à celles de leurs stratégies pour attirer les populations étudiantes, pour les conduire au diplôme d'enseignement supérieur, ou encore pour favoriser leur insertion professionnelle.

5.2. Un secteur privé d'enseignement supérieur très différencié, aux inégales conditions d'étude

Dans le secteur privé, un peu moins de deux étudiants sur dix sont inscrits dans des programmes accrédités ou évalués par des organismes extérieurs (OCDE, 2019b), dont beaucoup proviennent d'établissements ciblant les secteurs sociaux de la classe moyenne supérieure ou de la classe supérieure, tandis que le risque d'une offre de formation médiocre est supporté par les étudiants de la classe moyenne inférieure ou de la classe inférieure inscrits dans des établissements privés disposant de peu de ressources, spécialisés dans des domaines de la connaissance qui nécessitent de faibles niveaux d'investissement. Pour ces institutions, l'accréditation n'est pas viable car elle représente des critères et des coûts qu'elles ne peuvent pas récupérer, ce qui les obligerait à facturer des frais plus élevés pour les programmes reconnus et les éloignerait des secteurs sociaux qu'elles desservent actuellement. Seules 17 IESP privées reçoivent ainsi des fonds de CONACYT par l'intermédiaire du PNPC (Gouvernement de la République, 2014).

Dans quelle mesure ces dimensions du secteur privé participent-elles à la production, au maintien ou à la réduction des inégalités ? Avant d'aborder la question de front, il est nécessaire de procéder à l'examen des différentes offres et stratégies éducatives des IESP.

Une petite proportion des programmes d'IESP ont la reconnaissance officielle des études (RVOE), ce qui signifie que les étudiants obtiennent des diplômes qui ne sont pas officiellement reconnus. Seuls 6,5 % des programmes proposés par les IESP sont accrédités (ANUIES, 2018). La participation aux processus d'accréditation et de validation est volontaire et coûteuse, et les organismes d'accréditation se concentrent sur l'évaluation des programmes plutôt que sur le renforcement des capacités institutionnelles et la responsabilité de la qualité (OCDE, 2019b).

Ce processus d'obtention du RVOE varie cependant selon les États, et est en certains cas marqué par la corruption, comme l'atteste le fait que de nombreuses IESP modifient des rapports ou des chiffres afin d'obtenir la certification (Gama, 2017) ou ont même des accords illégaux avec l'autorité éducative pour obtenir le RVOE. Comme le signale Buendía, cette situation paraît aggravée par le manque de professionnalisation des fonctionnaires et les négociations qu'ils peuvent mener en faveur des individus, et par le fait que le contrôle et la supervision des institutions ne sont pas sujets à des processus qui pourraient contribuer à l'amélioration de l'institution elle-même (Buendía, 2011).

Le rapport de l'OCDE mentionne que certaines IESP n'obtiennent pas le RVOE en raison du fonctionnement du marché du travail, car un quart des diplômés travaillent dans des emplois informels, à leur compte (10 %), et beaucoup occupent des emplois qui ne nécessitent pas d'études supérieures (46 %), de sorte qu'il n'est pas essentiel d'avoir un diplôme accrédité.

Nous avons aussi souligné précédemment la possibilité d'obtenir la certification d'une institution reconnue et "de qualité" en rejoignant les universités publiques autonomes. Mais, selon Morales, c'est « un long processus bureaucratique qui implique plus de planification et d'investissement que le RVOE et qui, en outre, est soumis à la volonté et à l'intérêt des différents acteurs universitaires tels que les directeurs de faculté, les conseillers universitaires et les fonctionnaires à tous les niveaux (Morales, 2013 : 87). Selon Morales (2013), deux éléments non officiels doivent être pris en compte dans ce processus : la disposition des autorités universitaires et le capital social du directeur ou du recteur de l'institution privée qui fait la demande. L'évaluation réalisée par l'OCDE (2019b) suggère comme recommandations clés la réforme de la RVOE vers un processus obligatoire dans lequel la qualité des institutions serait assurée, et un plus grand contrôle par le gouvernement fédéral des institutions privées.

En raison de leur nombre important et de leur forte croissance, les IESP mettent en œuvre diverses stratégies pour se positionner sur le terrain et attirer les étudiants. Aucune uniformité de conditions d'accès, de maintien durant le cursus, ou de diplomation ne se donne à voir. Les coûts de scolarité, par exemple, sont très variables, comme nous l'avons indiqué dans le tableau 6. Selon l'un des représentants de l'ITESO, dont nous avons pu recueillir les propos lors d'une table ronde que nous avons organisée en novembre 2019, le *« coût du diplôme est de 7 000 pesos pour l'ensemble de la formation, dans les études de premier et deuxième cycles, 8 000 pesos environ. Nous sommes assez bon marché par rapport aux autres universités. Dispense pour les universitaires. Direction générale des professions : 12 000 pesos pour la carte professionnelle »*. Selon le recteur de l'UGCS en revanche, *« il n'y a pas de frais d'inscription, les frais de scolarité sont de 1 800 \$ par mois, il y a des réductions de 30 ou 20 %. Il y a des étudiants qui ont une bourse de 100 %, le travail des étudiants est pris en compte (assiduité et moyenne). Coût du diplôme : de 16 000 à 35 000 \$. Une partie est versée à la SEP »*. Aucun des IESP ne nous a cependant précisé quel est le tarif exigé par le ministère (SEP) ; mais, comme on peut le constater dans la variation des coûts entre les différents IESP, seule une partie des frais correspond aux procédures imposées par les autorités gouvernementales.

Les stratégies de positionnement et d'évolution des institutions s'ajustent en fait à trois principaux paramètres : les conditions financières des études, le niveau académique proposé, et le champ disciplinaire couvert. La combinaison de ces trois paramètres permet de satisfaire des demandes particulières de groupes sociaux d'étudiants, de faire face à la concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur, enfin de gagner en extension. Toutes les institutions n'ont, de ce point de vue, pas les mêmes perspectives. L'objectif d'extension territoriale, notamment, n'est pas partagé par toutes les IESP. Celles qui fonctionnent à petite échelle et de manière localisée nécessitent, avant tout, d'attirer des étudiants et de fidéliser leurs clientèles, au risque de disparaître – comme en témoigne précisément la transformation continue de ce marché de l'enseignement supérieur privé. De manière plus précise, les stratégies des IESP se déclinent selon les éléments suivants :

- La légitimité présentée par les institutions, en intégrant des instruments de fonctionnement de base (RVOE ou incorporation dans une université autonome) qui leur permettent de se conformer à la loi et d'être légitimes (capital symbolique) ;

- L'intégration d'autres types d'instruments de qualité (tels que les accréditations et les certifications) qui leur assurent une meilleure réputation et un plus grand prestige, ainsi que les liens et réseaux avec les entreprises, les laboratoires, les institutions à l'étranger, etc., en particulier en ce qui concerne les institutions appartenant aux types 5 et 6 de notre classification ;
- L'expansion par niveaux d'enseignement, différenciée entre les établissements qui émergent après avoir commencé comme centres d'enseignement de base et secondaire supérieur, développant par la suite l'offre de programmes de premier ou deuxième cycles du supérieur ; et ceux qui émergent au niveau supérieur et s'étendent à d'autres niveaux (secondaire supérieur ou deuxième cycle) ;
- Du contenu de l'offre disciplinaire, entre ceux qui sont spécialisés dans un seul niveau diversifié en termes de domaines de connaissance, et ceux qui sont spécialisés dans un nombre limité de disciplines, diversifiées par niveau ;
- De la complexité organisationnelle (expansion territoriale de l'offre), selon que l'institution comprend un seul établissement (unicampus) ou plusieurs (multicampus), concentrés dans un État ou une région, ou diversifiés au niveau régional ou national ; ou encore selon que l'institution se diversifie à l'international, par la signature d'accords d'internationalisation ou l'adhésion à des conglomérats internationaux.

En ce qui concerne l'attraction des étudiants, les stratégies identifiées sont davantage fonction de :

- La composition de l'offre en termes de modalités pour attirer différents profils d'âge et de professions : (i) en présentiel (traditionnel ou programmes destinés aux étudiants et cadres en activité le week-end, ou uniquement le week-end) ; (ii) mixte, combinant des modalités en présentiel et virtuelles (en ligne ou mixte), ou un accès à des moments différents ; et (iii) virtuel ou à distance avec accès pendant le temps libre ;
- l'offre académique de différenciation, qui implique de proposer des programmes éducatifs ou des carrières innovantes qui dépassent l'éventail des professions classiques, en fonction de la tendance de la demande et de la concurrence (Morales, 2013) ;
- le maintien des étudiants aux niveaux précédents de l'établissement en offrant un soutien, des réductions de frais ou l'obtention de certificats ou de diplômes avec poursuite des études ceux qui sont déjà inscrits dans l'établissement et pour l'obtention de diplômes des différents niveaux offerts (de la licence au master et du master au doctorat) ;
- la modernisation des infrastructures et fourniture de services aux étudiants (gymnase, internet sans fil, transport, langues, etc.) et des bourses d'emploi ;
- les frais d'inscription, soit par des coûts différenciés (selon la carrière ou la validité officielle), soit par des mécanismes de financement ;
- la publicité à la radio, à la télévision, sur internet (pages, chaînes vidéo, réseaux sociaux). Ce type de stratégie et les moyens utilisés varient en fonction de la taille et des ressources de l'institution. De même, le développement et l'information fournis sur les sites web des institutions est un élément qui présente une grande hétérogénéité, même si certaines d'entre elles ne disposent pas de cette ressource ;

- l'utilisation de centres d'appel et de matériel de télémarketing, notamment par des institutions appartenant à des consortiums, pour passer des appels ou répondre à des questions à des candidats potentiels ;
- l'assistance et la diffusion dans les établissements d'enseignement secondaire publics et privés voisins où des cadeaux sont offerts, des activités pour les enseignants et les directeurs sont proposées, des visites de l'établissement organisées, et des bourses accordées aux meilleurs diplômés.

Il est important de mentionner que ces stratégies ou logiques d'action varient en fonction de la localisation des IES privées et de l'offre d'enseignement supérieur existante. Dans les régions où l'offre est plus importante, principalement les zones métropolitaines et les grandes villes, la concurrence et le déploiement des stratégies sont en effet plus importants, tandis que, dans les zones non métropolitaines où l'offre d'enseignement est moindre, les stratégies sont plus restreintes et portent davantage sur des questions académiques (Navarro, 2016).

D'une manière générale, et conformément aux dispositions du système de reconnaissance de la validité officielle des études supérieures (art. 57, partie III de la loi générale sur l'éducation), les établissements privés sont tenus, comme condition pour l'obtention d'un RVOE ou l'incorporation dans une université publique autonome, de fournir un soutien financier à au moins 5 % de leurs étudiants. À cet égard, certaines institutions exigent un pourcentage plus élevé de bourses de la part des universités publiques dans lesquelles elles sont incorporées (Morales, 2013). Nous verrons cependant dans la section suivante que certains indicateurs continuent de représenter des marqueurs d'inégalité sociale, tels que le sexe et le contexte familial et géographique des étudiants, qui ont une grande influence sur les possibilités d'accès, de permanence et de sortie de l'enseignement supérieur.

Qu'en disent les représentants des différents types d'IESP ?

Selon certains responsables d'universités privées, notamment d'universités tournées vers les classes moyennes, les inégalités sont le propre de toute société et les IES y répondent, mais elles n'en sont pas la cause et ne peuvent pas les résoudre. Accepter des étudiants de différents secteurs impliquerait des efforts supplémentaires de la part des IESP et augmenterait les coûts en raison du besoin de tuteurs, de cours spéciaux, d'horaires prolongés, etc. ; une hausse parfois inéluctable, en dépit de la non solvabilité d'une partie des étudiants.

Les IESP à orientation religieuse évoquent pour leur part leur contribution à réduire les inégalités dans une certaine mesure et à la transformation de la société. Un membre d'université de ce type dit par exemple : *« Il y a des universités où nous pensons que notre rôle est de lutter contre l'inégalité et nous faisons des choses pour cela, même si nous savons que c'est difficile ; mais il y a d'autres IES pour lesquelles l'éducation est destinée au travail ou à l'entreprise. Il n'existe pas de concept univoque sur ce qu'est l'inégalité dans l'enseignement supérieur dans le pays et sur le rôle des universités dans la résolution de ce problème »*. Dans certains campus toutefois, les IESP à vocation religieuse sont orientées vers les minorités (autochtones, de sexe, etc.) et tentent ainsi de réduire la brèche entre ces populations et celles qui sont moins défavorisées.

Enfin, la posture d'autres acteurs d'IESP épouse les contours de la logique entrepreneuriale dont est investie leur institution : les universités privées sont des entreprises qui doivent garantir leur survie comme toute autre. En l'absence de politiques gouvernementales claires et stables de soutien au développement de ces établissements, ceux-ci doivent garantir la couverture de leurs coûts de fonctionnement, d'investissement et d'entretien ainsi que la rémunération de leurs employés, qui dépend dans une large mesure de la perception des frais de scolarité et du volume d'étudiants desservis. Autrement dit, ces IESP se trouvent dans une logique de marché qui ne permet pas de prendre en compte les inégalités, dont le traitement est avant tout l'affaire des pouvoirs publics.

Pour leur part, les IES destinées à former les élites, dont la vocation serait de former du capital humain pour les entreprises productives, légitiment dans leur discours la lutte contre les inégalités et mettent en avant des actions en faveur de populations moins favorisées : elles disent en effet accorder un soutien, sur la base de conditions méritocratiques d'accès, en faveur de talents des divers secteurs d'autres groupes sociaux. Ce soutien prend les formes de bourses ou de prêts, remboursables sous forme financière ou en nature (travail au service de l'établissement). Dans certains cas, les échanges rémunérés sont acceptés (assistantat académique, *tequio* dans les communautés indigènes, etc.) ; selon les acteurs rencontrés, des mécanismes tels que le tutorat par les pairs sont également mis en place pour résoudre les inégalités en matière d'éducation et de résultats scolaires. Dans le même sens, certaines IESP, qui accordent des bourses partielles en fonction des résultats scolaires, disent aider les étudiants à obtenir des bourses sous forme de prêts et fournir des services de soutien pour le transport, des subventions pour les services alimentaires dans les IES, etc.

Ces discours recueillis dans les enquêtes méritent cependant d'être confrontés aux actions mises en œuvre. De ce point de vue, la lutte déclarée contre les inégalités se révèle être, en certains cas, une posture tirée d'une position dominante dans le champ de l'enseignement supérieur — le prestige de l'institution devant nécessairement s'accompagner d'une aide à destination des défavorisés —, dans d'autres la parure d'une stratégie de captation et de rétention de clientèles étudiantes, au concours desquelles l'institution doit sa survie.

Dans les établissements appartenant aux groupes 1 à 5 de notre classification, les conditions d'admission consistent à se conformer à la documentation requise (certificats d'accréditation du niveau scolaire précédent) et à effectuer les paiements correspondants. Certains acceptent même des étudiants qui sont encore dans l'enseignement secondaire. D'autres institutions en revanche, en particulier celles qui sont spécialisées dans des domaines de connaissance spécifiques, adoptent un processus de sélection personnelle avec des critères de talent ou de vocation. Enfin, les établissements du groupe 5 appliquent des examens d'entrée ou vérifient qu'une moyenne minimale a été acquise au niveau d'éducation précédent. De surcroît, la sélection des étudiants répond aussi parfois à des critères idéologiques ou religieux.

Les institutions d'élite, principalement destinées à la classe supérieure et à la classe moyenne supérieure, sont, elles, très sélectives et coûteuses. Elles doivent respecter l'obligation institutionnelle de recevoir 5 % de boursiers (plus de 5 % dans les institutions religieuses) mais, pour prétendre obtenir ou garder leur bourse, les étudiants sont choisis selon des critères idéologiques ou méritocratiques et doivent obtenir des résultats supérieurs à la moyenne globalement exigée de tous. Cette barrière méritocratique est

à deux niveaux : à l'entrée, et durant le cursus. Un représentant d'IESP de cette catégorie justifie ainsi cette barrière : *« Nous ne voulons pas former les meilleurs au monde, mais plutôt le meilleur pour le monde. Nous voulons des professionnels qui veulent aussi aider. En ce sens, l'éducation n'est pas seulement pour le mieux, car il en a toujours été ainsi. Il y a un examen d'entrée : malheureusement, il faut avoir un certain niveau pour pouvoir travailler avec eux »* (UIA). Les inégalités apparaissent ainsi concrètement entre les secteurs sociaux auxquels s'adresse l'offre universitaire, en fonction des niveaux de formation, des frais d'inscription et de scolarité, des coûts supplémentaires, ou encore des matériels que doivent acquérir les étudiants pour leur formation.

En raison de l'efficacité supposée du tutorat par les pairs, des établissements de ce type mettent en place des mécanismes de soutien aux étudiants avancés pour ceux qui entrent et fréquentent les premiers niveaux (par exemple les universités ITAM, ITESO et autres). *« Nous avons considérablement réduit le nombre d'abandons scolaires grâce à la ligne d'employabilité, parfois c'était un facteur : je n'ai pas assez de ressources pour continuer à étudier, alors là je canalise ce cas vers la zone d'employabilité et cherche à le placer dans une formation professionnelle. Si ça marche, l'étudiant reste, il ne part pas. Il y a plus d'échecs dans le domaine du génie civil, de l'architecture, du design graphique car ce sont des carrières qui exigent un coût de matériel, de même que dans le domaine de la gastronomie, pour la même raison »* (UVG).

D'autres IESP, tout en apportant leur soutien, accordent plus d'attention aux performances des étudiants et à l'excellence académique dans la formation de leurs diplômés. Le représentant de l'une d'elles signale : *« Nous avons un score de qualité, et nous pensons que nous n'obtenons pas de diplômés qui ne peuvent pas satisfaire aux exigences en matière de travail »* (UIA, table ronde du workshop ESPI, Novembre 2019). Par conséquent, si le système de tutorat et de soutien par les pairs mis en place n'atteint pas les résultats escomptés, les étudiants ne peuvent pas poursuivre leurs études. Dans d'autres institutions, au contraire, des résultats insatisfaisants ne constituent pas un critère définitif d'échec, et des mesures d'accompagnement ont vocation à y remédier. Un membre d'institution jésuite témoigne en ce sens que : *« Les notes ne reflètent pas si l'étudiant a les compétences pour lesquelles il a été formé, c'est toute une question ; mais à part cela, à l'ITESO, ce que nous avons, c'est un système d'accompagnement qui se concentre sur la résolution de problèmes très ciblés qui ont essentiellement trait aux mathématiques, au calcul, à la physique, aux statistiques, et qui essaie d'aider l'étudiant à générer de l'autonomie, à travers des ressources non pas psychologiques mais académiques. Nous avons également des programmes de suivi psychologique. Lorsque les problèmes ont un rapport avec cela, nous les emmenons sur place pour les soutenir »* (ITESO, table ronde du workshop ESPI, Novembre 2019).

Des institutions créées en réponse à l'explosion de la demande d'enseignement supérieur et dénommées pour cette raison d'« Attention à la demande » des secteurs moyens ou populaires, non sélectives, favorisent pour leur part l'accès à de larges secteurs de la population qui n'ont pas d'opportunité, ou qui ont échoué dans leurs tentatives d'accéder à l'enseignement supérieur dans le secteur public. Ces institutions qui offrent des formations à coûts abordables pour de larges franges de la population, et qui sont spécialistes dans un certain domaine de connaissances, mettent en pratique des processus de sélection individuelle non institutionnalisés, choisissent leurs étudiants sur la base de critères de talent ou de vocation, et non seulement en fonction de la situation économique ou des évaluations des cycles précédents d'étude. Dans la perspective d'accroître leurs

sources de revenus, elles combinent des programmes à distance ou virtuels¹⁸, dispensent des enseignements en semaine ou durant le week-end, en particulier pour les populations en activité professionnelle.

De petite ou moyenne taille, ces universités à faible coût accueillent des populations d'étudiants hétérogènes socialement et sur le plan de leurs formations antérieures à l'université. Comme le dit un représentant de l'une des universités de ce type, « *Le pourcentage le plus élevé d'étudiants est issu de familles à faibles revenus, mais il n'est pas rare de voir des étudiants arriver en BMW, c'est un grand écart dans la composition des étudiants. En ce sens, je ne me soucie pas si l'étudiant arrive en BMW ou en métro, je dois tous les traiter sur un pied d'égalité, leur donner la même qualité d'éducation, composer avec leurs retards s'ils en ont. Nous le faisons au niveau local, nous reconnaissons l'inégalité, mais il est triste de constater que l'étudiant, lorsqu'il obtient son diplôme, n'atteint pas forcément le niveau qu'il souhaiterait* » (Ui). En d'autres termes, la reconnaissance sociale des certificats a une valeur différentielle sur le marché du travail, en fonction de facteurs extra-institutionnels tels que le capital social des diplômés.

Sur le marché de la formation où ces universités occupent une place que l'on peut qualifier de « dominée », la réussite est d'autant plus conditionnée par la possession des différents capitaux que l'université dispose elle-même de peu de leviers pour accompagner l'étudiant — dans les milieux, souvent peu favorisés, dans lesquels elle exerce, elle ne peut parfaire son offre faute de pouvoir augmenter ses tarifs ; ainsi, ceux qui bénéficient de soutiens extra-universitaires — économiques ou culturels — peuvent tirer leur épingle du jeu, pas les autres.

Au demeurant, pour les IESP créées en réponse à la demande de secteur défavorisés, la sélection sur des bases financières bute sur la faible solvabilité des étudiants et, souvent, sur leur faible niveau ; ils sont en effet nombreux à choisir ce type d'établissements faute d'avoir réussi à intégrer les universités, publiques notamment, plus sélectives. En fonction de ces paramètres, nombreuses sont les universités de ce type qui mettent en œuvre des mesures d'accompagnement des étudiants. L'un des représentants d'une université rencontrée, filiale d'un groupe important au Mexique, signale ainsi que « *L'étudiant reçoit un soutien personnalisé, vous voyez le conseil académique et humain (psychologique), le conseil* » (UVG, table ronde du workshop ESPI, Novembre 2019). Des programmes d'alerte et de suivi sont mis en place pour éviter la perte d'étudiants une fois qu'ils se sont inscrits. Le représentant d'une IESP de Mexico signale par exemple : « *Nous avons un système d'alarme pour détecter à temps les étudiants qui sont à risque, ceux qui ont des problèmes de méthodes de travail, de mauvaise compréhension de la lecture. Nous avons des conseillers académiques pour les étudiants qui en sont à leurs quatre premiers mois et qui ont des problèmes, notamment en mathématiques : conseillers, spécialistes pour la méthodologie de travail et autres types de questions* » (UNITEC).

¹⁸ Ces enseignements à distance ont, dans une certaine mesure, favorisé un meilleur accès des étudiants à l'enseignement supérieur ou permis à une fraction d'entre eux — en particulier ceux qui ont une activité professionnelle — de suivre ce degré d'enseignement. Le secteur privé a connu une croissance significative à cet égard : en 2017-2018, 65 % des inscriptions aux programmes à distance se faisaient dans le secteur privé, 61,8 % dans le premier cycle et 81,4 % dans le troisième cycle (ANUIES, 2018). Toutefois, nombre de ces programmes sont destinés à des institutions qui ne sont pas accréditées ou reconnues.

Certaines IESP ont ainsi une politique de soutien effective à l'égard d'étudiants défavorisés. Mais ces soutiens sont indispensables à la survie même des IESP sur un marché concurrentiel ; les universités privées qui ne sont pas encore consolidées et qui subissent cette concurrence doivent en effet s'ajuster aux règles de ce marché et de cette concurrence et « fidéliser » leur clientèle. Celle-ci appartient majoritairement aux secteurs sociaux moins favorisés, de sorte que ces politiques de soutien sont indispensables pour que les étudiants réalisent l'entièreté de leur parcours universitaire ; bien souvent, ces soutiens sont d'ailleurs insuffisants et, face à l'obligation de payer le passage de l'épreuve finale pour obtention du diplôme de fin d'études, nombreux sont les étudiants qui quittent l'université sans être diplômés, malgré les coûts subis durant tout le parcours¹⁹. L'inégalité est ici à son paroxysme, puisque l'étudiant, après avoir été largement débiteur durant son parcours universitaire, ne dispose pas des moyens de le terminer, et moins encore de valoriser sa formation sur le marché du travail. Nous y reviendrons.

Dans le secteur privé de l'enseignement supérieur, l'offre éducative est ainsi très différenciée socialement, à l'aune des combinaisons variables entre types et cursus disciplinaires de formation, conditions financières et méritocratiques d'entrée et de progression dans le cursus universitaire. Jointe à l'inégale reconnaissance officielle de ces institutions privées, ces combinaisons doivent être étudiées de près, comme se sont attaché à le faire nos monographies. C'est en effet à l'examen attentif des ajustements de chaque institution à la demande locale ou nationale d'enseignement, aux règles de la concurrence du marché de l'enseignement supérieur, enfin au marché du travail, que se révèlent les différenciations entre les universités, que s'explique leur développement croissant – tout autant que la disparition de certaines d'entre elles –, ou que peut se comprendre la complexité de ce secteur privé. L'hétérogénéité sociale des populations étudiantes, en particulier dans les universités dites de « satisfaction de la demande » est l'un des indicateurs de cette complexité. Il s'agit maintenant d'explorer plus en détail et de façon plus systématique cette relation entre types d'IESP et catégories sociales d'étudiants.

5.3. L'origine sociale : un facteur déterminant de l'accès à l'enseignement supérieur ?

Selon les résultats obtenus dans les dernières évaluations disponibles, le Mexique est encore loin de garantir le droit à l'éducation établi à l'article 3 de la Constitution. Outre l'inégalité d'accessibilité précédemment mentionnée en fonction du lieu de résidence, des inégalités se cumulent sous bien d'autres aspects, comme le montre simplement la figure suivante, qui restitue le parcours scolaire et universitaire pour une centaine d'entrants dans le système éducatif.

Sur 100 élèves qui entrent dans l'enseignement primaire, moins des deux tiers seulement entrent au lycée. Sept poursuivent des études techniques dans l'enseignement supérieur. Moins de la moitié d'entre eux (46) ont obtenu le baccalauréat au cours du cycle 2013-2014. Seulement 35 d'entre eux sont entrés en licence et trois autres en études techniques supérieures. En 2018-2019, seul un quart de ceux qui avaient commencé leurs études en 2002-2003 ont obtenu une licence.

¹⁹ Beaucoup d'universités privées établissent le planning de leurs cours en quadrimestres ; des frais de réinscription doivent être acquittés par les étudiants.

Figure 1 : Flux d'une centaine d'élèves entrant à l'école primaire, entre 2002 et 2018

Source : INEE, 2019

2002-2003	2007-2008	2008-2009	2010-2011	2011-2012	2013-2014	2014-2015	2016-2017	2018-2019
				Entrée professionnel technique	Diplôme professionnel technique			
Entrée primaire	Diplôme primaire	Entrée secondaire	Diplôme secondaire	7	1	Entrée technique supérieur	Diplôme technique supérieur	
100	92	88	73	Entrée au lycée	Diplôme de fin de lycée	3	2	
				63	46	Entrée en licence		Diplôme de licence
						35		25

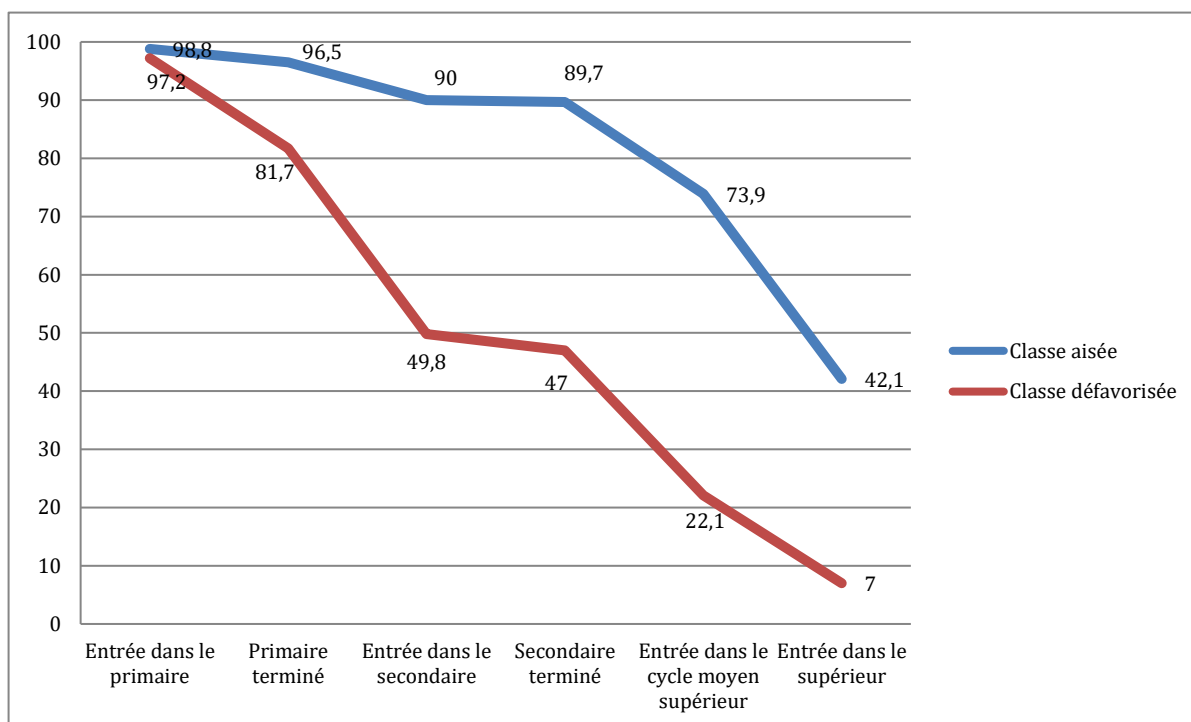
Mais ces trajectoires diffèrent sensiblement si l'on considère les différentes dimensions de l'inégalité présentes dans le pays. Selon le rapport CONEVAL 2018,

« (...) la jouissance du droit à l'éducation est différenciée selon les groupes d'âge ; les adultes plus âgés sont le groupe le plus exclu de l'exercice de ce droit et, de plus, auquel on alloue moins de ressources... Parmi la population d'âge scolaire, un enfant sur quatre âgé de trois à cinq ans ne fréquente pas l'école maternelle (...), tandis que quatre jeunes sur dix âgés de 15 à 17 ans ne fréquentent pas l'Enseignement secondaire. À l'exception de la fréquentation de l'école primaire, les autres indicateurs d'accès et d'efficience montrent que la population dont la condition économique est moins bonne est en retard dans la jouissance du droit à l'éducation à tous les niveaux » (CONEVAL, 2018 : 30).

Les graphiques 4 et 5 montrent l'inégalité des parcours scolaires des étudiants issus de ménages des différents déciles de revenus du pays.

Graphique 4 : Accès aux différents niveaux d'éducation et survie scolaire pour le premier et le dernier décile de revenu

Source : Enquête sur les revenus et les dépenses des ménages 2015, MMSI-ENIGH-INEGI 2016

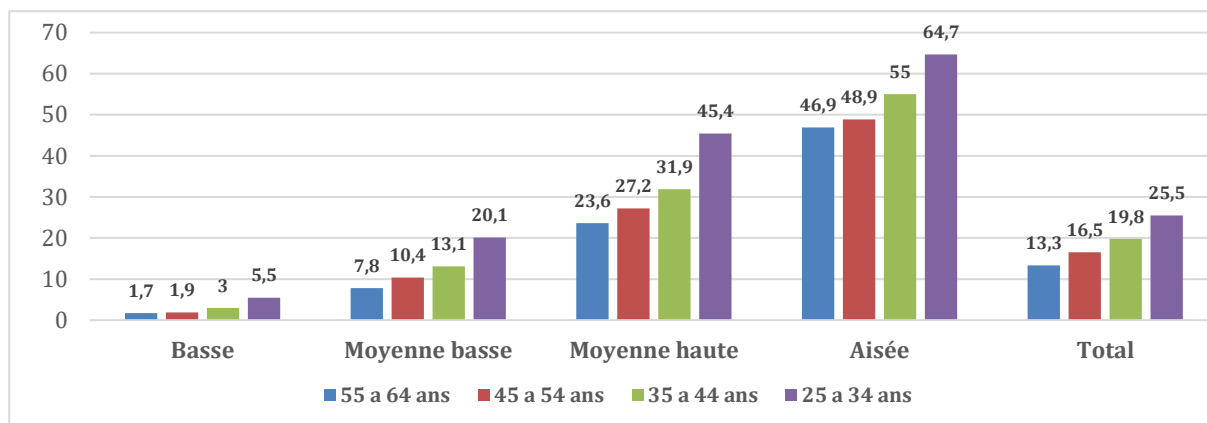


D'une part, comme cela apparaît sur le graphique 4, la durée du parcours scolaire augmente en fonction des ressources économiques et sociales : les étudiants de la classe la plus aisée (10^e décile) sont proportionnellement plus nombreux à tous les niveaux du système scolaire depuis la fin de l'éducation primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. À cette étape du parcours scolaire, les enfants d'origine aisée du 10^e décile sont proportionnellement 6 fois plus nombreux que les enfants de milieu populaire du 1^{er} décile (42 % contre 7 %) à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur.

D'autre part, comme le montre le graphique 5, l'examen de la scolarisation des différents groupes d'âge selon l'origine sociale met en lumière le contraste entre le groupe le plus jeune (25-34 ans) et le plus âgé (55-64 ans) dans l'échantillon représentatif du MMIS-ENIGH-INEGI (2016). Là aussi, les parcours scolaires et universitaires sont marqués par de forts contrastes selon le niveau de revenu et le groupe social d'appartenance, malgré l'extension des possibilités d'éducation entre les différentes générations. Non seulement les écarts entre les différents groupes sociaux sont très importants – en particulier entre le groupe social le plus aisé et celui qui est le plus défavorisé (classe basse), mais ils se maintiennent d'une génération à l'autre, en dépit de l'accroissement moyen de la scolarisation.

Graphique 5 : Proportion de personnes inscrites dans l'enseignement supérieur selon le groupe social et l'âge des répondants (MMSI-ENIGH-INEGI 2016)

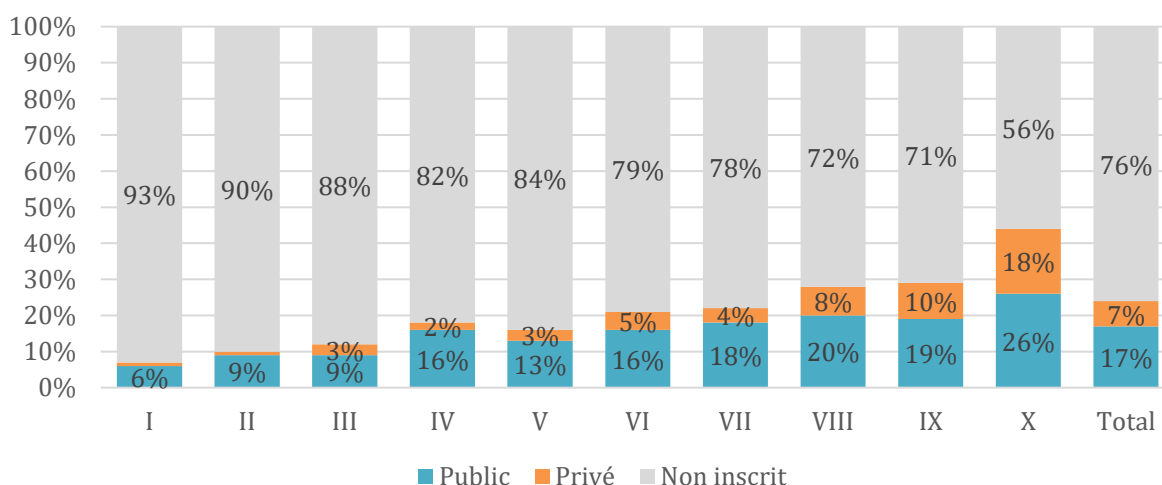
Source : Module sur la mobilité sociale intergénérationnelle, Enquête sur les revenus et les dépenses des ménages, Institut national de géographie et de statistique 2016.



Cette différenciation sociale dans l'accès à la scolarisation et à ses degrés supérieurs se traduit également par une fréquentation différenciée, entre classes sociales, des différents types d'établissements. En effet, la fréquentation du secteur privé croît en proportion des capitaux détenus. Comme le montre le graphique 6 ci-dessous, la participation des étudiants des différents groupes sociaux à l'enseignement supérieur et la proportion de ceux qui sont inscrits à ce niveau dans les IESP privées augmentent entre le premier et le dernier décile. Seul un peu plus d'un vingtième du premier décile poursuit des études de niveau supérieur et pratiquement aucun d'entre eux dans des IESP. Au contraire, plus des deux cinquièmes des derniers déciles étudient au niveau supérieur et un peu plus des deux cinquièmes d'entre eux étudient dans des IES du secteur privé (18 % de ceux qui accèdent à ce niveau). En un sens, le secteur privé d'enseignement supérieur accroît encore la différenciation sociale d'accès à l'enseignement supérieur, au bénéfice des classes plus aisées.

Graphique 6 : Proportion d'étudiants selon le secteur d'études et par décile, 2016

Source : Enquête sur les revenus et les dépenses des ménages 2015, MMSI-ENIGH-INEGI 2016



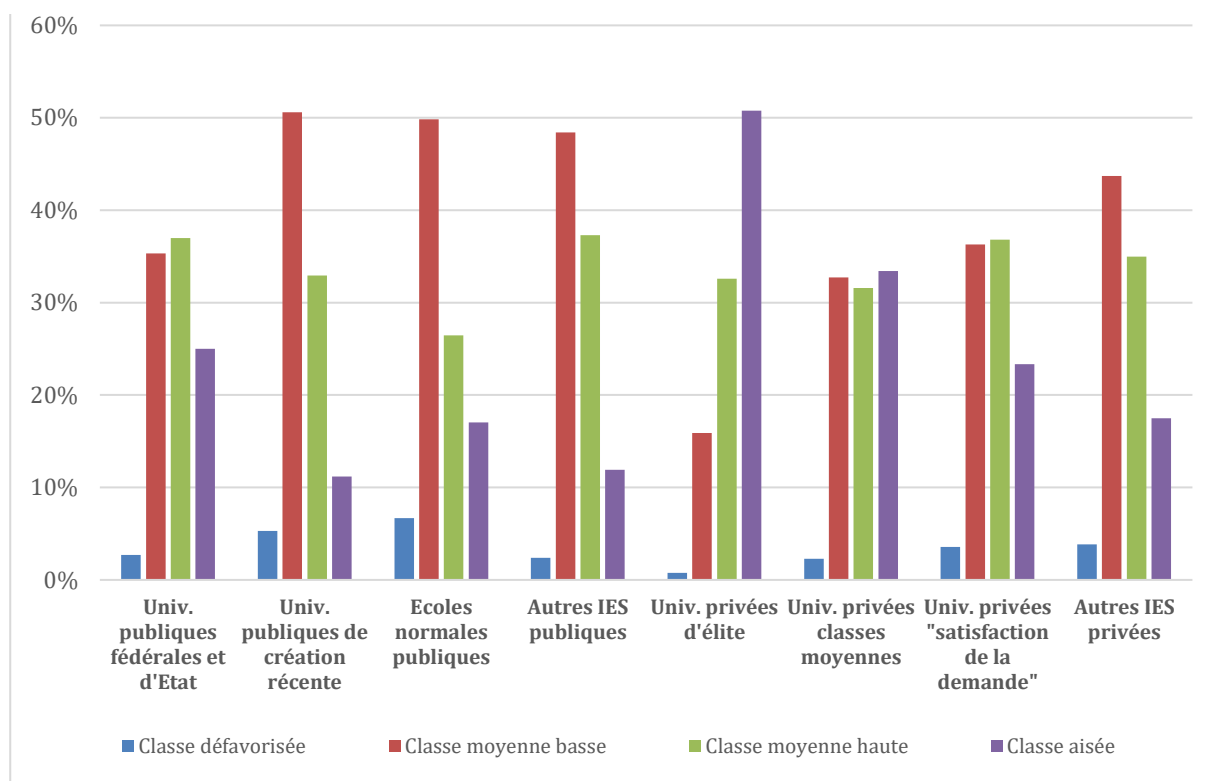
Une lecture plus fine au niveau des types d'établissements d'enseignement supérieur fréquentés par les différentes classes sociales permet de préciser cette tendance. Le graphique 7 suivant montre que la proportion de personnes issues des secteurs les plus pauvres du pays a très peu de chances d'accéder à l'enseignement supérieur, même dans les établissements publics où l'enseignement est gratuit ou à très faible coût. Parallèlement, ce sont surtout les établissements publics qui sont fréquentés par ces groupes sociaux. Parallèlement, ceux qui s'inscrivent dans le secteur privé fréquentent plutôt des universités privées « pour classes moyennes » ou des universités de moindre qualité de « satisfaction de la demande » et sont logiquement très peu présents dans les universités privées d'élites. Mais ce groupe social et celui du secteur moyen inférieur est cependant présent dans certaines de ces IES privées grâce aux systèmes de soutien associés à la demande d'aide liée à la législation.

Dans une certaine mesure, le champ privé de l'enseignement supérieur ne se superpose donc pas simplement à la stratification sociale, mais pondère en partie les différenciations entre groupes sociaux. Cela apparaît aussi, de manière paradoxale, à travers la présence des groupes sociaux aisés dans les établissements privés de moindre qualité, destinés à satisfaire la demande populaire d'enseignement supérieur ou celle des petites classes moyennes. Les classes aisées sont bien sûr surreprésentées dans les établissements privés d'élite, mais une fraction d'entre elles s'inscrit dans des établissements privés dont les barrières économiques et académiques d'accès sont moins fortes. Nous y reviendrons.

La présence de ces classes supérieures et moyennes supérieures dans les établissements d'enseignement supérieur publics fédéraux et étatiques établis de longue date, mérite aussi attention. Elle correspond en partie à la fréquentation d'individus membres de générations qui n'avaient pas d'autre alternative pour mener des études de ce niveau ; mais elle atteste aussi de l'attrait continu de l'enseignement supérieur public, dont certaines institutions, comme la UNAM, sont réputées pour leur niveau d'enseignement, et dont l'accès est encore fortement méritocratique.

Graphique 7 : Composition sociales de populations étudiantes des établissements d'enseignement supérieur, selon leur type

Source : Base de données du module de mobilité sociale intergénérationnelle (MMSI-INEGI, 2016)



5.4. Enseignement supérieur privé et différenciation sociale : correspondances imparfaites

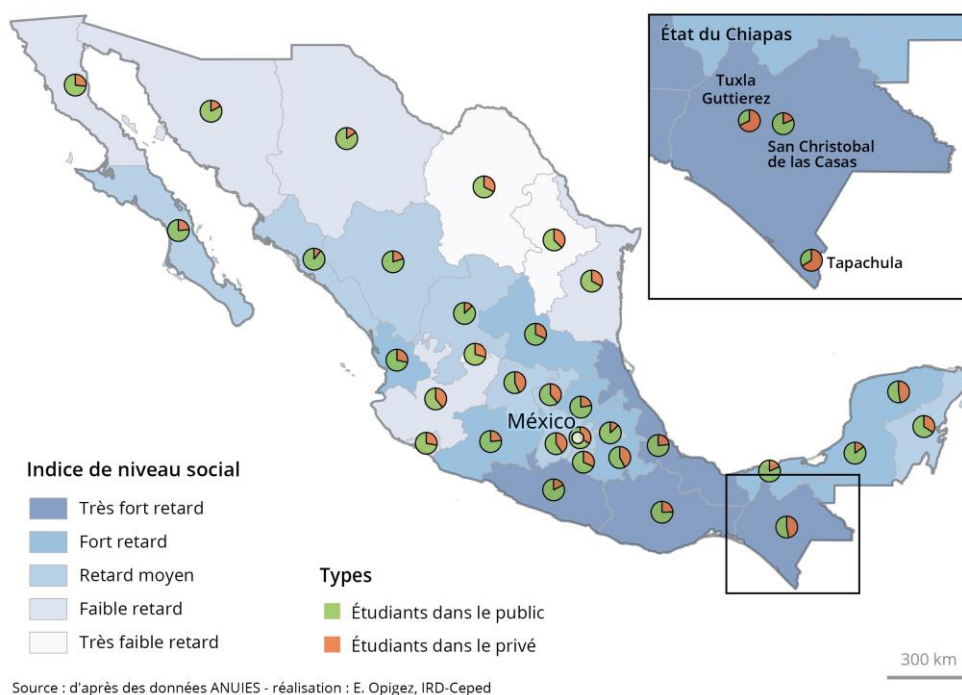
Le tableau de la distribution des différentes classes et groupes sociaux entre les secteurs et types d'institutions d'enseignement supérieur est ainsi contrasté et ne peut être résumé entre une partition simple de ces institutions entre les différentes classes. Une appréciation contraire laisserait dans l'ombre la nature des institutions privées fréquentées par les étudiants des différents groupes sociaux et les mécanismes compensatoires des différenciations sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur.

En fait, comme nous l'avons dit, les établissements privés de « satisfaction de la demande » ou créés en réponse à la demande des classes moyennes inférieures permettent en partie l'accès à l'enseignement supérieur pour ces fractions sociales d'étudiants dépourvus de capitaux (économique ou culturel), en raison de leur faible coût et de la très faible sélection académique à l'entrée. Les établissements privés dits d'élite sont, eux, tenus légalement d'offrir un quota de bourses à des étudiants défavorisés, comme c'est le cas notamment des étudiants dits "indigènes". Cela permet de comprendre qu'une partie d'étudiants de cette fraction sociale fréquente ce type d'universités.

Cette double caractéristique — peu de barrières économiques et peu de barrières académiques, jointes à une offre publique d’enseignement supérieure insuffisante — permet de comprendre les fortes proportions d’étudiants inscrits dans le secteur privé dans certains États pauvres, en particulier du Sud du Mexique. Un regard sur ces proportions d’étudiants dans le public et dans le privé, au niveau plus fin de localités d’un État pauvre comme le Chiapas, en donne la mesure (carte 7). Par exemple, dans la capitale de cet État, Tuxla Gutierrez, et dans la ville de Tapachula, une des villes plus pauvres du pays, la proportion d’étudiants inscrits dans un établissement privé est supérieure à celle des étudiants qui fréquentent un établissement public, alors que les institutions privées sont payantes. A l’inverse, les étudiants du supérieur de San Cristobal de las Casas, la deuxième ville du pays, sont très majoritairement inscrits dans le secteur public.

Carte 7 : Répartition des étudiants entre secteurs public et privé dans l’enseignement supérieur, par État et au Chiapas, selon l’indice de retard social

Source : Élaboration personnelle d’après les annuaires ANUIES 2017-2018



De manière générale, nos monographies et entretiens semi-directifs nous ont permis d’identifier cinq facteurs explicatifs de ce déséquilibre :

- en premier lieu, une offre publique non suffisante ;
- en deuxième lieu, l’absence de réelles barrières académiques à l’entrée de nombreux établissements privés, alors que de nombreuses universités publiques conditionnent l’admission à une moyenne élevée au baccalauréat ou, même, à la réussite à un concours ;
- en troisième lieu, les facilités offertes par certains établissements privés aux étudiants défavorisés (crédits, systèmes de compensation des frais d’étude par le travail de l’étudiant au service de l’institution...) ;

- en quatrième lieu, l'offre académique d'institutions privées, qui n'existe pas dans les établissements publics des localités ; cela concerne en particulier des filières professionnelles considérées comme "porteuses" par les étudiants (criminologie par exemple...);
- enfin, l'offre de formations à caractère professionnel qui correspondent à des demandes du secteur de l'emploi dans la ou les localités proches de l'établissement. C'est le cas par exemple de filières comme l'infirmerie, qui exercent un réel attrait sur les étudiants et qui les motivent à s'inscrire dans une institution privée alors que les études sont payantes.

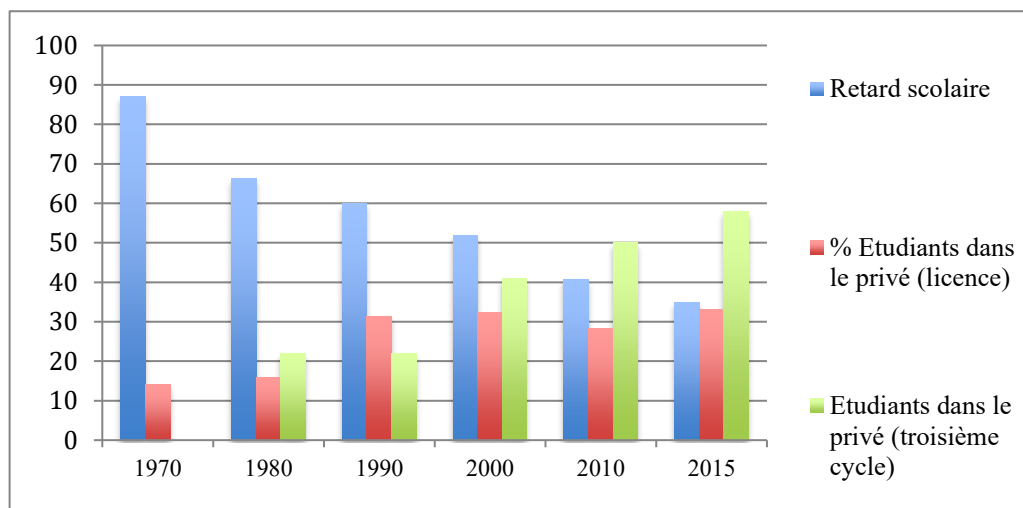
Ces cinq principaux facteurs, liés pour une part à l'offre des universités, pour une autre part au marché de l'emploi, alimentent une demande sociale forte d'études supérieures dans le secteur privé, et expliquent largement ce choix d'une part importante des étudiants défavorisés dans certains États ou dans certaines localités.

Plusieurs enseignements peuvent être tirés de cette dynamique entre offre académique des établissements privés et demande de populations en majorité défavorisées. Le premier de ces enseignements est l'existence d'une palette d'établissements ouverts en réponse à cette demande, quand bien même les étudiants sont peu solvables. Dans une certaine mesure, cette expansion est le fruit d'un manque de régulation par l'État de cette fraction du secteur privé, où se nichent des établissements, dépourvus de reconnaissance officielle, offrant des formations et des diplômes n'ayant de valeur sociale que localement, et non au niveau national. Dans une certaine mesure, des établissements privés offrent également un accès à l'enseignement supérieur à des étudiants qui ne parviennent pas à s'inscrire dans l'université publique.

C'est ce que suggère, en particulier, l'évolution du rapport entre retard scolaire (*rezago educativo*) et évolution du secteur privé d'enseignement, notamment dans le niveau TS, l'enseignement normal, les diplômes universitaires et technologiques et au niveau du *posgrado* : de 1970 à 2015, ce retard scolaire n'a cessé de diminuer alors que la fréquentation du secteur privé d'enseignement, surtout au *posgrado*, n'a cessé de se renforcer. Cela confirme la pertinence des hypothèses qui soulignent les difficultés du secteur public à répondre à la demande de ceux qui souhaitent poursuivre des études de *posgrado*.

Graphique 8 : Taux de “retard scolaire” et pourcentage du total des inscriptions (TS, normal, LUT et posgrado) dans les IES privées

Source : CONEVAL taux de retard scolaire et annuaires des inscriptions techniques supérieures, normales, de premier et de deuxième cycle ANUIES années différentes.



Note : Correspond aux années dans les deux bases sauf pour 1990, ANUIES 1988-1989, 2000, cycle d'inscription privée 2000 et 2001.

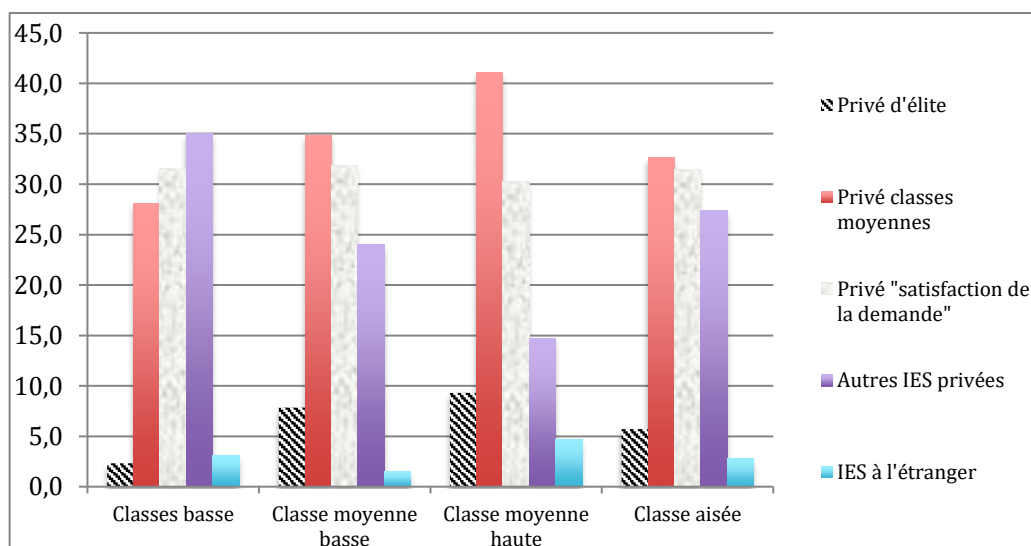
Le deuxième enseignement est qu'une partie du secteur privé d'enseignement supérieur, en l'occurrence celui des institutions créées en réponse à la demande sociale, offre des débouchés sur des “niches” du marché de l'emploi. À cet égard, ces établissements délivrent des titres scolaires qui sont convertibles sur le marché du travail, alors que les universités publiques voisines, lorsqu'il en existe, souffrent d'offrir de telles opportunités en termes de débouchés professionnels.

Le troisième enseignement cependant est que ces titres universitaires des établissements privés ont en général une “valeur” inférieure à celle des établissements privés d'élite, ou même des établissements publics. En un sens, ils permettent une certaine mobilité sociale aux lauréats de ces diplômes qui sont issus de milieux populaires, mais ne sauraient leur garantir une mobilité sociale très ascendante. En cela, et c'est l'enseignement majeur apporté par ces établissements, certains étudiants de milieux sociaux défavorisés peuvent accéder à des trajectoires socialement improbables, non prescrites, grâce à des études en enseignement privé, mais ont très peu de chances d'accéder au rang des classes sociales supérieures. Dans le cas des établissements des groupes 1 à 4 où le travail de terrain a été effectué, il est possible ainsi d'identifier les étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur, les parents ayant un niveau d'éducation allant jusqu'au niveau moyen supérieur et exerçant une activité commerciale (petits commerçants) ou des activités de travail manuel ou non manuel peu qualifiées (travailleurs, vendeurs, etc.). Dans certains cas, il s'agit de jeunes en âge réglementaire pour l'enseignement supérieur. D'autres ont dépassé cet âge parce qu'ils ont interrompu leurs études supérieures pour diverses raisons, dont le travail, ou parce qu'ils n'avaient pas réussi à obtenir une place dans les institutions publiques (notamment à la CMZ).

De plus longs développements seront consacrés dans la section suivante à cette relation entre éducation et mobilité sociale intergénérationnelle, de sorte que nous ne la développons pas davantage ici. Revenons plutôt à notre interrogation de départ sur la relation entre type d'établissement privé fréquenté et origine sociale.

Le sens commun veut que les catégories sociales aisées suivent des études universitaires dans des établissements d'élite. Or, les données de l'Institut national des statistiques et de la géographie apportent là aussi des informations qui remettent en cause cette évidence. Non seulement, comme nous l'avons souligné, une partie – certes minimale – des étudiants défavorisés fréquentent des universités classées comme étant destinées aux élites, mais une fraction importante des étudiants de classes moyenne et supérieure suivent des études dans des universités de moindre qualité, ouvertes pour répondre à la demande sociale. Cela apparaît à nouveau dans le graphique suivant.

Graphique 9 : Répartition des étudiants des différentes classes sociales entre les différents types d'institutions d'enseignement supérieur privé
Source : Élaboration personnelle, d'après l'enquête MMSI, INEGI (2016)



Cette fréquentation par des étudiants d'origine sociale aisée d'établissements de faible qualité pose question et permet d'avancer des hypothèses utiles à la réflexion sur les rapports entre enseignement supérieur privé et inégalités.

L'une des caractéristiques des établissements fréquentés, que l'on a déjà soulignée, a une valeur explicative : certains de ces établissements offrent en effet des filières d'étude à vocation professionnelle, qui correspondent à des niches du marché de l'emploi. Cette offre rend les établissements attractifs – au point de constituer un critère de concurrence et un élément de stratégie de captation des étudiants –, y compris à l'égard d'étudiants de milieux plutôt aisés.

Les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés nous conduisent aussi à formuler l'hypothèse que certains établissements privés réputés comme étant de qualité inférieure accueillent des étudiants favorisés parce qu'ils ont un niveau trop faible pour prétendre

s'inscrire dans des établissements dont l'entrée, le déroulement du parcours universitaire et la diplomation, sont conditionnées par des barrières académiques élevées (concours, exigence de moyennes hautes, etc.).

À cela s'ajoute que certains de ces étudiants au capital économique fort, possèdent le capital culturel nécessaire pour obtenir, dans ces établissements, une bourse qui ne leur serait pas accordée dans des universités d'élite. Dans une certaine mesure, leurs capitaux de départ leur permettent de réussir au mieux en raison de l'absence de barrières économiques et académiques alors que, dans les établissements d'élite, ils buteraient sur l'exigence d'un capital scolaire fort.

Enfin, comme cela a déjà été mentionné au titre des inégalités territoriales, de nombreux États n'offrent pas de structures privées d'élite du même rang que ceux de la capitale Mexico. Si des étudiants souhaitent s'inscrire dans de tels établissements prestigieux, ils sont donc contraints de quitter leur lieu de résidence et de séjourner dans la capitale. Or, pareille migration pour études a un coût, mais elle suppose aussi d'avoir dans la capitale des relations et réseaux permettant d'y résider durablement. Tous les étudiants, même aisés, ne disposent pas de telles ressources. Le cas inverse a été fourni, au Chiapas, par de nombreux étudiants de l'État voisin du Oaxaca : eux se rendent dans le Chiapas, et non à Mexico, en raison de la présence de parents dans leur ville de destination, ou parce que le coût de la vie y est inférieur à celui de la capitale. Autrement dit, l'accès aux établissements d'élite pour les populations favorisées de localités reculées bute aussi sur la migration qu'impliquerait une inscription dans ces établissements.

Ces données sont cohérentes et complètent les résultats d'autres recherches qui montrent que, dans les établissements de moyenne et de grande notoriété, les étudiants se caractérisent par leur dévouement aux études à plein temps et par le niveau élevé du capital scolaire de leurs parents (De Garay, 2001). Les établissements destinés aux secteurs intermédiaires accueillent, eux, des populations socialement hétérogènes d'étudiants, qui varient également en fonction de la situation géographique des établissements particuliers (Vega, 2011).

L'enquête de l'INEGI dont on a présenté les données sur la fréquentation de l'enseignement supérieur privé par classes sociales corrobore cette absence de correspondance ou de corrélation entre le type d'établissements d'enseignement supérieur privé fréquenté par les individus et leur origine sociale ; elles abondent aussi dans le sens d'un résultat de nos enquêtes : les établissements privés permettent en partie de compenser l'absence ou le manque de capitaux de départ pour des fractions sociales d'étudiants – que cela soit le capital économique pour les plus défavorisés, ou le capital culturel pour les plus aisés économiquement.

Cela signifie-t-il que ces établissements privés amoindrissent les inégalités sociales de départ entre étudiants des différents milieux sociaux ? Rien n'est moins sûr. D'une part, car seule une petite fraction des étudiants de catégories sociales défavorisées ou moyennes accède aux universités d'élite ; d'autre part, parce que les titres universitaires délivrés par les établissements privés "de satisfaction de la demande" n'ont guère de valeur sociale au-delà de la localité ou de la région où ils sont délivrés, à la différence des diplômes des universités privées d'élite ou des universités nationales publiques prestigieuses. Dans une certaine mesure, les IES émergentes représentent même un désavantage pour leurs

diplômés en termes d'opportunités d'emplois prestigieux et bien rémunérés, car leurs diplômes ont surtout une valeur sur le marché du travail local. Même si une certaine mobilité sociale peut être attendue par les études dans ces universités émergentes, elle sera donc limitée. La mobilité sociale permise par les titres universitaires délivrés par les différents établissements privés, d'élite ou autres, consolidés ou émergents, n'est donc pas égale et ne saurait être comparée.

Dans quelle mesure cette inégalité se traduit-elle par des accès différenciés à l'emploi des étudiants diplômés des différentes IESP ? Ces différentes institutions participent-elles ou non, également ou pas, à la mobilité sociale de leurs étudiants ? C'est à cette question que nous allons maintenant nous consacrer, avant d'apporter des conclusions à cette étude.

5.5. Des relations complexes entre origine sociale, fréquentation des différentes IESP et accès au marché du travail

Les salaires moyens par branche d'activité et la proportion de participants par sexe et niveau d'éducation peuvent être examinés dans un premier temps à travers le tableau suivant.

Le revenu moyen dans les différents secteurs économiques en 2016 fluctue entre un peu moins de 150 dollars et près de 500 dollars par mois ; selon les enquêtes sur l'emploi de l'INEGI (2016b), le revenu moyen des actifs professionnels n'est que légèrement supérieur (585 dollars par mois) et dans la profession la mieux payée, l'architecture, le design et l'urbanisme, il est légèrement supérieur à 700 dollars par mois. La forte croissance du secteur informel expliquerait, au moins partiellement, le taux de chômage apparemment faible (moins de 5 % en 2017) ; mais les informations officielles disponibles doivent être prises avec prudence. Si, en première approximation de la relation entre l'activité professionnelle et le niveau d'études, nous reprenons la proportion de salariés ayant suivi des études supérieures dans chaque secteur, celui de l'éducation et de la santé (55,3 %) et celui des services professionnels (47,8 %) se distinguent en premier lieu, dans la mesure où environ la moitié ou plus des personnes embauchées ont suivi des études supérieures.

Tableau 15 : Répartition de la population active par secteur d'activité 2016, sexe et niveau d'éducation des personnes embauchées
Source : Observatoire du travail (2017).

Secteur professionnel	Millions de personnes occupées	Revenu moyen	Salariés	Enseignement primaire ou moins	Enseignement supérieur	% de femmes actives
Secteur du commerce	7,8	\$4,244.00	54,6 %	30,0 %	12,9 %	48,2 %
Industrie de la transformation	6,4	\$4,556.00	80,0 %	53,2 %	3,9 %	35, %
Secteur des services aux personnes	4,9	\$3,630.00	74,8 %	41,6 %	6,7 %	53,70 %
Secteur agricole	4,7	\$2,665.00	46,3 %	70,0 %	2,0 %	6,4 %
Secteur de l'éducation et de la santé	3,7	\$7,364.00	92,0 %	3,8 %	55,3 %	63,6 %
Secteur de la construction	3,4	\$5,166.00	74,6 %	46,2 %	17,2 %	3,0 %
Secteur du tourisme	2,6	\$4,036.00	62,9 %	34,8 %	9,7 %	56,3 %
Secteur des services professionnels	2,5	\$6,936.00	76,2 %	9,3 %	47,8 %	38,0 %
Secteur public	2,2	\$7,355.00	85,0 %	13,3 %	37,5 %	35,6 %
Secteur de l'industrie des transports	2,2	\$6,083.00	80,0 %	22,5 %	16,6 %	12,0 %
Secteur de l'industrie extractive	0,35	\$9,489.00	98,0 %	19,2 %	29,3 %	12,8 %

Les secteurs dans lesquels la participation des femmes est plus importante sont l'éducation et la santé (63,6 %), le tourisme (56,3 %) et les services personnels (53,7 %). Dans ces deux derniers cas, la proportion de personnes employées en contact avec l'enseignement supérieur est inférieure à un dixième et, à l'exception du secteur de l'éducation, elles se caractérisent par des revenus plus faibles (les services aux personnes sont le deuxième niveau de revenu moyen le plus bas et le tourisme, le troisième). Au moins comme hypothèse, cela suggère une inégalité des conditions de travail entre les sexes.

Comme le montre le graphique 10 suivant, malgré la dévaluation des diplômes, due en partie à l'écart entre l'offre et la demande de ressources humaines qualifiées (Brunner et Flisfisch, 1989), l'enseignement supérieur représente toujours un avantage dans l'employabilité de la population ayant accédé à l'enseignement supérieur, et dans l'accès aux emplois valorisés. Des études récentes (OCDE, 2019) montrent notamment que le fait d'avoir un diplôme universitaire améliore les résultats sur le marché du travail par rapport

à ceux qui n'en ont pas ; cependant, les diplômés sont actuellement confrontés à l'informalité et à la surqualification qui ont aggravé les conditions de travail au Mexique, même si la participation au marché du travail varie en fonction du sexe, de l'âge, des domaines d'études et de la région du pays.

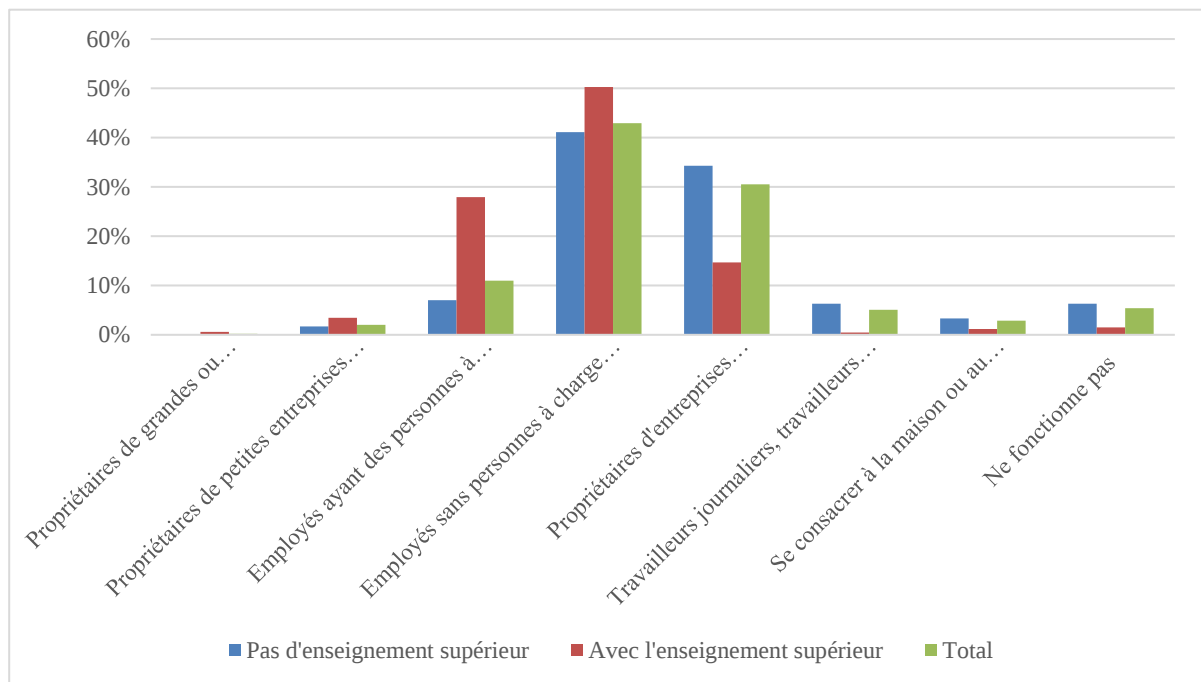
Comme le montre le graphique sur l'accès au marché du travail des diplômés des différents types d'IES, le degré de consolidation, tant dans l'offre du secteur public que dans celle du secteur privé, a bien un impact sur les possibilités de développement de leurs diplômés et sur leurs conditions de vie. Le fait d'être ou non titulaire d'un diplôme affecte grandement la possibilité d'avoir un emploi et le statut dans l'emploi : les dirigeants d'entreprises en particulier, ainsi que les actifs ayant des employés à charge, sont majoritairement titulaires d'un diplôme de ce niveau d'études. Au contraire, les travailleurs journaliers, les employés de maison, et *a fortiori* ceux qui n'ont pas d'emploi, sont en majorité des individus n'ayant pas fait d'études supérieures. Et ce sont aussi ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures qui occupent en majorité des emplois correspondant à des petites entreprises individuelles ou familiales sans personnel à charge.

Le graphique 11 suivant met en évidence le fait que le destin professionnel de ceux qui ont étudié dans l'enseignement supérieur diffère selon les différents types d'IES. Il convient de noter la proportion importante d'employés et de travailleurs qualifiés ayant étudié dans les IES publiques nouvellement créées et dans les écoles normales, ainsi que la proportion croissante de ce type d'occupation chez les diplômés des IES d'élite et des IES privées créées en réponse à la demande sociale et d'autres types d'IES privées. Cependant, les diplômés des institutions privées d'élite et des institutions publiques fédérales et d'État représentent une proportion importante des personnes occupant des postes de direction. Enfin, des études dans les IESP privées d'élites, pour classes moyennes ou dans les IES étrangères semblent prédisposer à l'acquisition de capital, puisque les propriétaires d'entreprises sont majoritairement issus de ces institutions. Réciproquement, les propriétaires d'entreprises sans salariés ou les ouvriers non qualifiés n'ont, en majorité, pas fait d'études supérieures.

Par conséquent, bien qu'il soit nécessaire d'isoler dans un modèle multivarié l'impact de l'IES d'étude et de l'origine sociale des diplômés, on peut affirmer que la reconnaissance sociale et le prestige des IES, ainsi que les éventuels réseaux ou le capital social qui se construisent pendant les études dans ces établissements affectent les opportunités d'emploi et les conditions de vie de leurs diplômés.

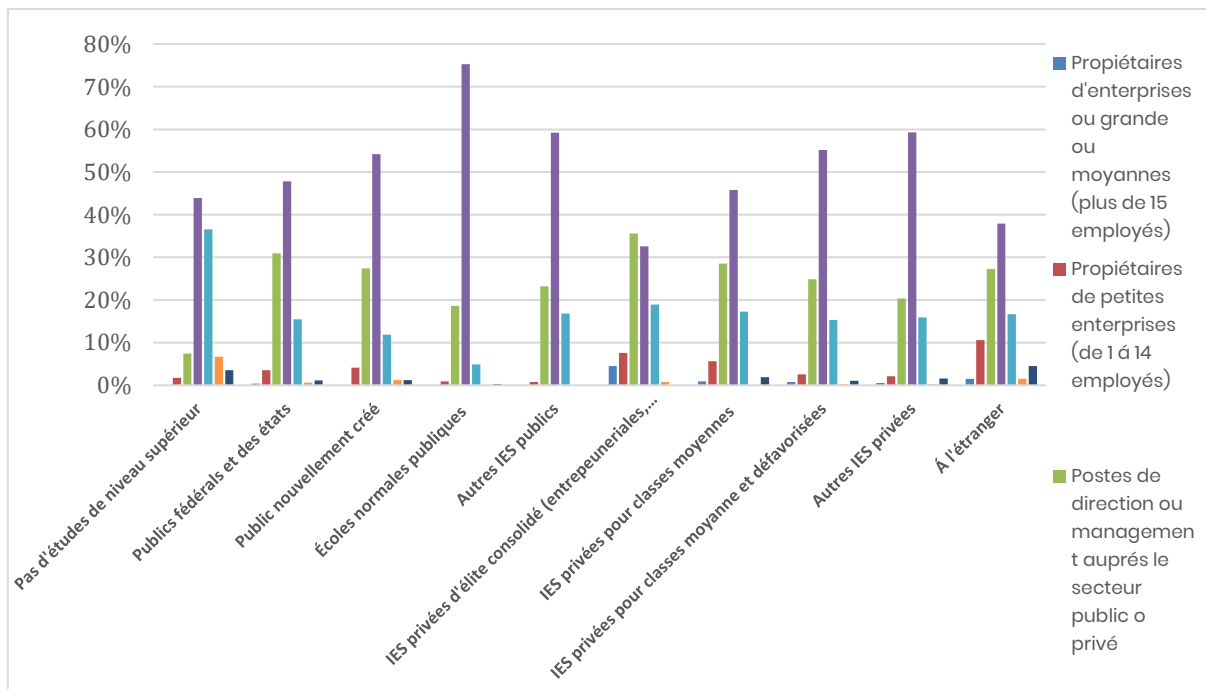
Graphique 10 : Caractéristiques de l'emploi des répondants selon qu'ils ont ou non un diplôme de l'enseignement supérieur

Source : Base de données du module de mobilité sociale intergénérationnelle (MMSI-INEGI, 2016)



Graphique 11 : Niveau d'études et type d'établissement d'enseignement supérieur fréquentés, par catégories socio-professionnelles

Source : Base de données du module de mobilité sociale intergénérationnelle (MMSI-INEGI, 2016)



Les conditions de mobilité sociale sont donc fortement déterminées par le capital scolaire, qu'il soit hérité ou acquis à travers l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, les IESP privées participent à différentes échelles au mécanisme de reproduction sociale et à la consolidation de la stratification sociale. Si les universités d'élite, qui offrent un accès favorisé aux détenteurs de capital économique et culturel, permettent de consolider une position sociale acquise à travers des emplois prestigieux, les IESP créées en réponse à la demande des fractions sociales dépourvues de capitaux, n'offrent, elles, guère de possibilités à leurs diplômés d'accéder à de tels postes et statuts prestigieux. Au demeurant, ce mécanisme de reproduction semble devoir être relativisé ; une partie des diplômés de ces IESP de moindre qualité accèdent en effet à des postes de direction. Dans une certaine mesure, le diplôme obtenu dans de telles institutions ouvrirait donc la possibilité d'une certaine mobilité sociale. Mais tous les postes de direction ne se valent pas, et on ne peut tirer des données présentées une égalité de conditions de travail, de statut et de rémunération des diplômés d'universités d'élites ou de celles ouvertes pour satisfaire la demande sociale des catégories défavorisées. Quoi qu'il en soit, le rapport entre études et emploi suggère, pour ces dernières, une ouverture des possibilités de promotion professionnelle par les études supérieures, notamment dans les IESP privées. Au-delà, cette tendance pourrait, par hypothèse au moins, s'accompagner de transformations, à l'échelle locale, des hiérarchies entre groupes sociaux.

La restitution de cette échelle locale, versus nationale, est ici essentielle : de même, en effet, que la distribution des IES est territorialement différenciée et inégale — les IESP d'élite exerçant notamment dans la capitale et les principales grandes villes —, la stratification sociale est également régionalement différenciée. A ce titre, les transformations sociales enclenchées par l'enseignement supérieur et l'expansion de ses institutions privées doivent être appréciées au regard de la stratification sociale et de l'offre éducative locales. Cela conduit à considérer la mobilité sociale comme plurielle et diversifiée, à l'aune de la valeur sociale différenciée des titres universitaires. Si des individus de régions reculées accèdent à un emploi qualifié, grâce au diplôme acquis dans une petite IESP de faible qualité et connaissent ainsi une mobilité sociale ascendante par rapport à leurs parents, sans doute le statut dans l'emploi est-il inférieur à celui des diplômés d'IESP d'élites, et leur mobilité sociale moindre.

Conclusions

En 2016, les dépenses nationales d'éducation (y compris publiques et privées) représentaient 6,8 % du produit intérieur brut (PIB), et les dépenses publiques ne représentaient que 5,1 % du PIB, soit l'équivalent de 18,9 % des dépenses fédérales programmables, des montants encore inférieurs aux recommandations des agences internationales (CONEVAL, 2018 : 25).

Le débat sur les effets possibles de la privatisation se poursuit depuis plusieurs décennies au Mexique. Les détracteurs craignent que la privatisation n'augmente les inégalités déjà graves dans le pays et soulignent que cette tendance va à l'encontre de l'évolution historique de l'enseignement supérieur dans le pays ; par ailleurs, le penchant pour l'efficacité tend à saper l'un des principaux objectifs de cet enseignement, qui serait de renforcer l'identité et la culture nationale. Ce développement du secteur privé affecterait également l'autonomie et la liberté académique (Kent et Ramirez 1999 : 86). Les défenseurs de cette évolution considèrent, eux, que c'est la seule alternative pour résoudre les problèmes d'attention à la demande dans le pays, puisque la concurrence offre les meilleures conditions de développement de l'éducation pour le pays.

Les frontières entre les universités publiques et privées sont devenues plus floues : les IES publiques ont commencé à faire payer des frais de scolarité, à faire payer la vente de services et à diversifier les sources de financement pour le développement de la recherche, en particulier la recherche appliquée (R&D). D'autre part, l'élite des entreprises privées a commencé à recevoir des fonds publics pour développer la recherche, des bourses pour leurs étudiants diplômés s'ils répondent aux exigences du Programme national d'études supérieures de qualité du CONACYT, ou pour la participation de leurs universitaires au Système national des chercheurs.

Bien que, depuis la législation actuelle, les IES privées doivent recevoir l'aval du gouvernement fédéral ou de l'Etat, ou incorporer leurs programmes dans des institutions publiques autonomes reconnues, en réalité ce secteur privé a été progressivement déréglementé ; beaucoup d'entre elles en effet fonctionnent sans aucune supervision en termes d'infrastructure, de personnel ou de qualité de leur offre académique (Kent et Ramirez, 1999). Les mécanismes de reconnaissance officielle sont considérés par les IES comme inefficaces, notamment en termes de garantie de la qualité des services éducatifs. Par conséquent, face à la diversification institutionnelle et à la croissance du secteur privé, les IES en quête d'une reconnaissance de qualité recherchent des mécanismes d'accréditation — comme celui de la FIMPES, qui cherche à différencier les universités en termes de qualité (bien qu'elle ne compte que 113 IES affiliées, et non celles du système jésuite d'enseignement supérieur). D'autres, surtout dans le nord du pays, cherchent à se (2004). La réglementation de l'enseignement supérieur en général, mais surtout de faire accréditer auprès d'agences américaines (Kent et Ramirez, 1999 ; Mendoza et. al., l'enseignement privé tel que mentionné ci-dessus, est insuffisante et parfois inadéquate.

L'inégalité des chances entre les secteurs sociaux se produit principalement dans les cycles pré-universitaires, mais elle est accentuée par la nature très sélective des universités publiques fédérales et d'État établies de longue date. Les étudiants qui parviennent à l'enseignement supérieur ont donc des chances inégales de réussite selon le type

d'établissement où ils ont terminé leurs études obligatoires et supérieures. Ceux qui n'ont pas le niveau suffisant pour passer les barrières académiques imposées par les universités publiques se trouvent ainsi obligés de s'inscrire dans le secteur privé des IESP émergentes et moins prestigieuses.

Les résultats de cette recherche sur les universités privées sont globalement conformes à ceux d'autres études. Ils attestent en effet que le poids de l'héritage sur les chances d'accéder à un enseignement supérieur de qualité et d'y réussir est plus important dès lors que la société présente des taux d'inégalité élevés. Parallèlement, malgré un meilleur accès aux infrastructures scolaires et universitaires, une espérance de vie plus longue et une scolarité moyenne accrue, les inégalités sont encore très marquées entre groupes sociaux au Mexique, et l'accès à l'enseignement supérieur demeure un privilège au Mexique. L'augmentation de la mobilité scolaire des jeunes générations dans tous les groupes sociaux n'a pas réussi à réduire l'écart dans l'accès aux possibilités d'éducation, et ne se traduit pas de la même manière dans la mobilité professionnelle ou les conditions de vie de la population. Ainsi, l'augmentation des niveaux de scolarisation de la population n'est pas nécessairement équivalente entre groupes sociaux, ni traduite en mobilité sociale et en amélioration des conditions de vie.

Tant le secteur public que le secteur privé de l'enseignement supérieur concourent à la reproduction de ces inégalités. Certes le secteur privé nouvellement créé favorise-t-il l'accès à l'enseignement supérieur pour les classes moyennes et inférieures, en raison de la sélectivité dans l'accès des IES publiques établies de longue date. Cependant, les IES privées accentuent encore les inégalités entre les étudiants des différentes classes : les IES d'élite favorisent principalement ceux qui disposent de plus de ressources. D'une part, les diplômes universitaires délivrés par des établissements nouvellement créés ont tendance à avoir un coût plus élevé que celui des IES publiques. D'autre part, leurs diplômes semblent avoir moins de valeur sociale sur le marché du travail que les diplômes publics ou privés délivrés par des établissements établis de longue date ou consolidés. Dans de nombreux cas, même si les diplômes des institutions d'enseignement supérieur qui ne sont pas destinées aux élites permettent aux diplômés de déboucher sur des professions peu qualifiées, ils ne permettent pas l'accès aux réseaux nécessaires pour accéder aux meilleures positions, d'un point de vue économique ou en termes de pouvoir et de prestige sur le marché du travail. Ainsi, dans tous les cas, les détenteurs de capital économique, culturel et social sont gagnants, soit parce que cela leur permet de passer les barrières économiques ou méritocratiques du secteur public ou du secteur privé d'élite, soit parce que, faute de capital culturel suffisant, ils parviennent à trouver place dans des universités privées de moindre qualité. En raison de leurs capitaux, leur mobilité scolaire est donc plus assurée et, partant, leur mobilité sociale davantage garantie.

Bibliographie

- [illegible]

Cortés, F. y Escobar, A. (2005). Movilidad social intergeneracional en el México urbano. *Revista de la CEPAL*, (85), 149-167.

Costa, D. y Kahn, M. (2003), *Understanding the American Decline in Social Capital*, 1952-1998. *Kyklos*, 56(1), 17-46.

Coubès, M-L, Zavala, M.E. y Zenteno, R. (Coords.). (2005), *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX. Una perspectiva de historias de vida*. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte. http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LIX/cam_dem_soc_mex.pdf

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El Actor y el sistema*. México: FCE.

De Garay, A. (2012), La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI, *Espacio Abierto*, Universidad de Zulia.

Deaton, A. (2015), *El gran escape. Salud, riqueza y los orígenes de la desigualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Delajara, M., y Graña, D. (2017), *Intergenerational Social Mobility in Mexico and its regions*. Documento de trabajo núm. 006/2017, Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

El Colegio de México, (COLMEX) y Red de estudios sobre las desigualdades (REDES). (2018), *Desigualdades en México 2018* Altamirano, Melina, coord. Y Laura Flamand Gómez (coords.). México, El Colegio de México, Fundación COLMEX, RED y BVA-Bancomer.

Encuesta Movilidad Social (EMOVI). (2017), *Levantamiento de la Encuesta ESRU de movilidad social en México 2017*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

Escoto, R. y García, B. (2016), *Condiciones laborales y comercio exterior en México. En Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral*. Toluca: Flacso, Universidad Autónoma del Estado de México.

Esquivel, G. (2015), *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México: Oxfam.

García, B. (2004), Las uniones conyugales en América Latina: transformaciones en un marco de desigualdad social y de género. En O. Rojas Martínez (coord.). *La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?* Santiago de Chile: cepal, 213-230.

Gérard, E. (2011), « L'égalité par le savoir ? Examen de trajectoires universitaires de chercheurs hommes et femmes membres de l'élite scientifique mexicaine », *Autrepart*, n°59, pp. 75-90.

Giddens, A. (1995), *Sociología*. Madrid: Alianza.

Gil Antón, Manuel (2010), Acceso a la educación superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En F. Cortés y O. de Oliveira (coords.), *Los grandes problemas de México*. Tomo V, 263-308. México: El Colegio de México.

Gilens, M. y Page, B. (2014), Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens. *Perspectives on Politics*, 12(3), 564-581.

Goldthorpe, J.H. (2012), De vuelta a la clase y el estatus: por qué debe reivindicarse una perspectiva sociológica de la desigualdad social. *Reis*, 137, 43-58.

Gollás, Manuel (1979), *Orígenes de la desigualdad en la distribución del ingreso familiar en México*. México: El Colegio de México.

Grusky, D.B. y Szelényi, S. (2011), *The Inequality Reader: Contemporary and Foundational Readings in Race, Class, and Gender*. Boulder: Westview Press.

Houle, C., (2009), Inequality and democracy: Why Inequality Harms Consolidation but Does Not Affect Democratization. *World politics*, 61(4), 589-622.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2004), *El rezago educativo en la población mexicana*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010), *Censo de Población y Vivienda 2010*. México, INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016a), *Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016b), *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016 (ENIGH Nueva serie)*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2017), *Encuesta Nacional de Empleo Urbano y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, primer trimestre 2017*. México: INEGI.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2012), *Panorama educativo de México. Educación básica y media superior*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2018), *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE.

Jencks, C. (1980), La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia. En A. Gras (Comp.), *Sociología de la Educación* (pp. 278-288). Madrid: Narcea.

Jongitud Zamora, Jaqueline del Carmen (2017), El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182) pp. 45-56

Karl, T. (2000), Economic Inequality and Democratic Instability. *Journal of Democracy*, 11(1), 149-56.

Kent, R. y Ramírez, R. (2002), La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación, en Altbach, P. (coord.) *Educación superior privada*. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Kuznets, S. (1955), Economic growth and Income Inequality. *The American Economic Review*, 45(1), 1-28.

Ley General de Educación (1993). Nueva Ley Publicada. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 19-01-2018, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf

Lustig, N. (2010), El impacto de 25 años de reformas sobre la pobreza y la desigualdad. En N. Lustig, A. Yúñez Naude y A. Castañeda Sabido (coords.), *Los grandes problemas de México. Tomo IX*, 291-324. México, El Colegio de México.

Mare, R. (1980), Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295-305.

Mendoza, J. (2018), *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional. UNAM.

Mendoza, J. (2018), *Conferencia. Seminario ES*, IISUE-UNAM.

Milanovic, B. (2015), Global Inequality of Opportunity: How Much of Our Income Is Determined by Where We Live? *Review of Economics and Statistics*, 97(2), 452-460.

Mora, M. (2007), Notas para el análisis de la persistencia y la reconstitución de las desigualdades sociales en América Latina: una mirada desde el mercado de trabajo. *Estudios Sociológicos*, 25(74), 517-525.

Muñoz Izquierdo, C.; Núñez, G. y Silva, M. (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. México: ANUIES.

Navarro, E. (2016), *Las políticas de educación superior en México y la oferta privada en Zonas no Metropolitanas*. Tesis de Maestría. FLACSO-México.

Neckerman, K. M. y Torche, F. (2007), Inequality: Causes and Consequences. *Annual Review of Sociology*, 33, 335-357.

Observatorio Laboral (OLA). (2017), *Ocupación por sectores económicos*. https://www.observatoriolaborda.lgob.mx/static/estudios-publicaciones/Ocupacion_sectores.html

Oliveira, O. (2007), Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género. *Estudios Sociológicos*, 25(75), 805-812.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2018b), *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Informe Español. http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aac-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2017), *Education at glance*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2018a), *A broken social elevator. How to promote social mobility?* Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301085-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2016), *PISA (2015) Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD.Publishing.

- Pacheco, E. (2014),** Entre lo rural y lo urbano: tiempo y desigualdades de género. En N. Flores. *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México*. México: El Colegio de México, 263, 323.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (1991),** *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, Volume I. USA: Jossey-Bass
- Piketty, T. (2015),** *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PISA, (2003, 2006, 2009, 2009, 2012, 2015),** *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>
- PNUD, (2009),** *Informe sobre Desarrollo Humano 2009 Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*. New York, EE.UU. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2009_es_complete.pdf
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2007),** *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. México: PNUD. http://www.economia.unam.mx/cegaadmex/DOCS/HDR_20072008_SP_Complete.pdf
- Rodríguez, R. y Ordorika, I. (2011),** The chameleon's agenda: entrepreneurialization of private higher education in México, en Pusser, B. Ordorika, I. Marginson, S. y Kempner, K. (Eds.), *Universities and the public sphere. Knowledge creation and state building in the era of globalization*. New York: Routledge-Taylor and Francis.
- Roemer, J.E. & Trannoy, A. (2013),** Equality of opportunity. *Cowles Foundation Discussion Paper*, (1921).
- Secretaría de Gobernación (2012),** *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, DOF 11-01-2012. http://www.dof.gob.mx/avisos/2126/SG_090212/SG_090212.htm
- Shavit, Y., Yaish, M. & Bar-Heim, E. (2007),** The persistence of persistent inequality. En S. Scherer, R. Pollak, G. Otte & M. Gangl (eds.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Silas, J. C. (coord.) (2013),** *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado*. ANUIES: México.
- Sistema de Información de Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios de tipo Superior,** www.sirvoes.sep.gob.mx
- Solís, P. (2018),** *Barreras estructurales a la movilidad social intergeneracional en México*. En CEPAL - Serie Estudios y Perspectivas - México - N° 176. México: Naciones Unidas.
- Solís, P. y Boado, M. (coords.) (2016),** *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. México: El Colegio de México y Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Statista. (2017),** *Dossier México*. <https://www.statista.com/study/10703/mexico-statista-dossier/>
- Szasz, I. y Rojas, O. (2008),** Desigualdad de género en las relaciones conyugales y prácticas sexuales de los hombres mexicanos. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 2(68), 205-232.
- Tepichín, A.M. (2011),** *Desigualdades de género y pobreza femenina*. En su libro (coord.) *Género en contextos de pobreza*. México: El Colegio de México.
- Tilly, C. (1998),** *Durable inequality*. Berkeley: University of California.
- Tinto, V. (1989),** Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18(71). <http://publicaciones.anui.es/revista/71>
- UNICEF (2010),** *Informe Anual 2010*. <https://www.unicef.org/spanish/publications/>
- Verba, S., Schlozman, K. L. y Brady, H. E. (1995),** *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zenteno, R. y Solís, P. (2006),** Continuidades y discontinuidades en la movilidad ocupacional en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21-3(63), 515-546.

Annexes

Annexe 1 : Le cadre législatif d'autorisation de fonctionnement des Institutions d'enseignement supérieur privé (IESP)

En général, l'enseignement public et privé à tous les niveaux est régi par les dispositions de l'article 3 de la Constitution mexicaine. La section VI établit que les individus peuvent dispenser l'enseignement dans tous ses types et modalités et que l'État est libre d'accorder et de retirer la reconnaissance de validité (RVOE²⁰) aux programmes offerts par ces institutions dans les conditions établies par la loi.

L'article 38 de la loi organique de l'Administration publique fédérale confère au ministère de l'enseignement public (SEP) le pouvoir "d'organiser, de superviser et de développer les écoles officielles, constituées ou reconnues", parmi lesquelles les institutions d'enseignement supérieur et professionnel, ainsi que les compétences des unités administratives du sous-secrétariat de l'enseignement supérieur.

La loi pour la coordination de l'enseignement supérieur (LCES), approuvée en 1978, définit la participation des gouvernements municipaux, étatiques et fédéraux et établit que l'autorisation de dispenser un enseignement régulier, l'extension, la dépendance et le programme d'études nécessitent une autorisation ou une reconnaissance officielle.

Cette loi mentionne également que les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) qui ont le caractère d'entités décentralisées peuvent accorder, refuser ou retirer les RVOES pour des études supérieures, pour autant qu'ils y soient autorisés. Les certificats, diplômes, grades et titres universitaires délivrés par des particuliers doivent être authentifiés par l'autorité qui a accordé l'autorisation ou la reconnaissance ou, le cas échéant, par l'organisme public décentralisé qui a accordé la reconnaissance.

La loi fédérale sur l'éducation (LFE) stipule que l'autorisation de dispenser un enseignement supérieur à des particuliers peut être accordée par le SEP ou le gouvernement de l'État concerné lorsqu'ils remplissent les conditions suivantes : ils doivent se conformer aux plans et programmes établis par le SEP ; ils doivent dispenser l'enseignement avec un personnel académique qui peut prouver qu'il est professionnellement préparé ; ils doivent disposer d'installations adéquates (laboratoires, ateliers, bibliothèques, terrains de sport et autres installations nécessaires) qui remplissent les conditions d'hygiène et de pédagogie déterminées par le Land.

La loi sur l'enseignement général (LGE), publiée au Journal officiel fédéral (DOF) le 13 juillet 1993, est générale et contient des dispositions applicables aux trois niveaux de gouvernement (fédéral, étatique et municipal). Cette loi est un règlement de l'article 3 de la Constitution. En ce qui concerne l'éducation dispensée par les individus, la LGE établit qu'ils peuvent la dispenser selon tous les types et modalités, pour lesquels ils doivent avoir un RVOE et que celle-ci sera spécifique à chaque programme d'études. Pour l'octroi du RVOE,

²⁰ Un glossaire de tous les sigles et acronymes figure en fin de texte.

l'accord 243 établit les bases générales de l'autorisation ou de la reconnaissance de la validité officielle ; c'est-à-dire qu'il établit les bases générales auxquelles sont soumis le traitement et l'octroi de l'autorisation ou du RVOE.

Dans un accord établi en vertu de cette loi en 2000 (accord 279), les exigences, les procédures et les étapes de l'octroi du RVOE sont détaillées, mais elles ne sont pas homogènes. Pour l'année 2005, un contrôle accru est établi dans l'octroi du RVOE, en plus de la réalisation d'inspections ordinaires et extraordinaires au cours desquelles des sanctions et des refus d'enregistrement sont établis. Le 13 novembre 2017, l'accord 17/11/17 a été publié au DOF, remplaçant l'accord 279, qui est entré en vigueur le 13 février 2018. Elle établit un programme volontaire d'amélioration institutionnelle pour les IES souhaitant bénéficier d'une simplification administrative (Mendoza, 2018).

Il est important de mentionner que la loi sur l'enseignement général n'établit pas d'obligation expresse pour l'IESP d'obtenir le RVOE ; cependant, les personnes qui enseignent sans le RVOE sont obligées de mentionner dans toute leur publicité et documentation, leur statut de personne morale, pour éviter d'induire les étudiants en erreur. Pour qu'une institution détienne le RVOE de manière continue, les autorités éducatives fédérales et des États veillent à ce que les conditions dans lesquelles il a été obtenu soient maintenues.

L'accréditation de la qualité est effectuée par d'autres organismes externes, tels que les organismes d'accréditation du *Council for Higher Education Accreditation*, A. C. (COPAES), et les Comités interinstitutionnels pour l'évaluation de l'enseignement supérieur (CIIES), tous au niveau du programme ; tandis que la FIMPES le fait au niveau institutionnel. Ces accréditations se font sur une base volontaire, de sorte que les IES privées n'ont pas d'obligation réelle de valider leurs programmes d'enseignement. Certaines des IES privées, comme l'ITESM ou l'Université de Monterrey, et même certains établissements publics (DIE-UAA) qui cherchent à étendre leur niveau d'internationalisation, ont été accrédités par des agences nord-américaines, comme la *Southern Association of Colleges and Schools SACS* (www.sacscoc.org), la plus fréquente, ou d'autres comme la *Higher Learning Commission (HLC)* (www.hlcommission.org).

En résumé, la plupart des IES privées disposent de deux options pour obtenir la reconnaissance officielle de leurs programmes d'études :

- Par le biais des institutions autonomes : la loi organique correspondante, émise par le législateur fédéral ou étatique, accorde une reconnaissance officielle préalable aux programmes d'études des universités autonomes. Ceux-ci ont le pouvoir d'accorder une validité officielle, par le biais de la figure d'"incorporation", aux programmes éducatifs des institutions privées. Les universités autonomes assument la responsabilité de veiller à ce que les programmes proposés par les établissements privés soient conformes au programme d'études qu'ils enseignent et aux mêmes normes que celles de l'établissement. En attendant, les institutions privées constituées en sociétés doivent payer une redevance pour l'utilisation des programmes d'études des institutions publiques.
- Par l'octroi du RVOE délivré par le gouvernement fédéral ou celui de l'État. Les établissements privés peuvent proposer leurs propres programmes et normes, à condition qu'ils aient été autorisés par l'organisme gouvernemental compétent.

Annexe 2 : Les indicateurs de “carences sociales”

Indicateur de « *Rezago educativo* » – Retard éducatif (cf. Conapo, 2015; Gander, 2019, pp. 71-73)

C'est le CONEVAL qui calcule l'indice de « retard éducatif ». Selon la réglementation en vigueur, une personne âgée de plus de 15 ans est en retard scolaire si elle n'a pas le niveau d'enseignement obligatoire en vigueur au moment où elle aurait dû l'achever ; en outre, un enfant âgé de 3 à 15 ans est considéré en retard scolaire s'il n'a pas d'éducation de base obligatoire et ne fréquente pas un centre éducatif formel. L'éducation scolaire est considérée comme le moteur du développement personnel et social et acquiert par conséquent une grande pertinence en tant que l'un des droits fondamentaux de l'homme (INEE, 2010a), en ce sens que le droit à l'éducation est essentiel à l'autonomisation des personnes en ce qui concerne tous leurs autres droits. Par conséquent, le retard en matière d'éducation est l'un des principaux problèmes sociaux auxquels sont confrontés de nombreux pays parce qu'il constitue un obstacle majeur au développement des sociétés. La lutte contre ce retard a été établie comme une priorité par l'ANUIES (2018) au niveau national. C'est l'INEE, l'organisation chargée de l'évaluation du secteur de l'éducation au Mexique, qui a proposé au CONEVAL « la Norma de *Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano* » (NEOEM), qui définit qu'une personne est considérée en retard éducatif si elle remplit un des critères suivants :

- - Est analphabète
- - A entre 3 et 15 ans et n'a pas suivi ou terminé l'éducation basique obligatoire, et ne fréquente pas de centre d'éducation formel.
- - Est âgé de 16 ans ou plus, est né avant 1982 et n'a pas le niveau d'enseignement obligatoire en vigueur au moment où il aurait dû être achevé (enseignement primaire complet)
- - Est âgé de 16 ans ou plus, est né à partir de 1982 et n'a pas le niveau de l'enseignement obligatoire (enseignement secondaire complet) (INEE, 2010a).

Afin de connaître son évolution, le CONEVAL mesure ce *rezago educativo* au niveau national et par État fédéral, à partir des recensements de la population et du logement. Les dernières données datent de 2015. Elles sont disponibles au niveau de l'État et des États fédéraux. Cet indicateur peut être également très utile pour mesurer les inégalités d'accès aux différents niveaux d'enseignement de différents groupes.

Dans le cadre de cette recherche, cet indicateur est utilisé pour caractériser le niveau éducatif des parents des étudiants (% d'étudiants dont les parents est en situation de *rezago educativo*).

Indice de marginalisation (cf. Conapo, 2015; Gander, 2019, pp. 71-73)

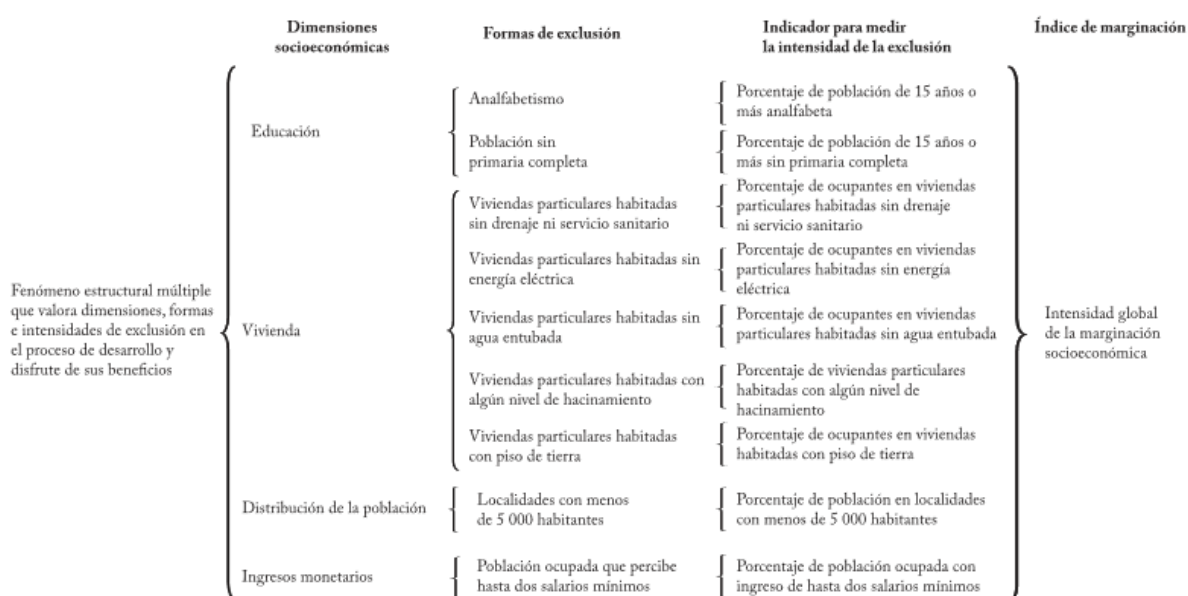
C'est depuis 1990, et dans le but de d'analyser la pauvreté comme un phénomène multidimensionnel que le CONAPO a entrepris des efforts systématiques pour construire des indicateurs permettant de mettre en relief les carences dont souffre la population afin d'identifier avec plus de précision les espaces les plus marginalisés, et de les différencier en fonction du niveau ou de l'intensité de leurs privations. C'est dans cette démarche

qu'est créé l'indice de marginalisation, indice statistique qui permet d'identifier les zones géographiques du pays qui ne jouissent pas pleinement de l'opportunité de développer leur potentiel à cause des privations qu'elles subissent.

Neuf formes d'exclusion ont été identifiées, qui reflètent les privations dans 4 grands domaines : L'habitat, les revenus, l'éducation, et la distribution de la population. (taille de la localité)

Pour chacun de ces domaines sont retenus différents critères d'exclusion, et sont construits des indicateurs qui en mesurent l'intensité.

Gráfica 1.1. Esquema conceptual de la marginación



Ces 4 grands domaines sont justifiés de la manière suivante :

- L'habitat : c'est l'espace affectif et physique où les individus renforcent leurs liens familiaux au cours de leur vie. Un habitat digne favorise l'intégration familiale ; génère une atmosphère favorable pour le développement physique et émotionnel des enfants, réduit les risques liés à l'insalubrité , et facilite l'accès aux technologies de l'information et de la communication. Le droit à une résidence digne est un droit consigné dans l'article 4 de la Constitution Politiques des États-Unis Mexicains.
- Les revenus du travail : Ils doivent être pris en compte car sont essentiel pour acquérir les services basiques. L'accumulation d'actifs au sein du foyer élève le niveau de vie. Cet indicateur est également positivement corrélé avec l'accès aux services éducatifs, aux services de santé et à l'insertion dans le monde du travail.

- L'Éducation : C'est un facteur qui permet d'accéder à des emplois mieux payés. Au niveau individuel elle est également un facteur crucial pour la réalisation de ses objectifs, but, projets personnels et pour la mobilité sociale. Par opposition, l'analphabétisme entraîne l'exclusion, le manque d'opportunité d'insertion dans les dynamiques productives et sociale. Aujourd'hui, l'éducation est obligatoire jusqu'au niveau moyen supérieur, conformément à l'article 3 de la constitution nationale mexicaine.
- Distribution de la population : La résidence au sein de petite municipalités, dispersées et souvent isolées empêche la provision de services basiques et de construction d'infrastructures sur le principe de l'économie d'échelle, créant un lien entre la taille de la municipalité et l'existence ou non de service. (CONAPO, 2008).

L'IM est calculé à l'aide de la procédure statistique multivariée appelée Analyse en Composantes Principales. Conceptuellement, cette procédure est compatible avec la nature multidimensionnelle de la marginalisation. Techniquement, il transforme un ensemble de variables corrélées en un ensemble non corrélé, de sorte que la première composante majeure formée explique autant que possible la variabilité des données (Ávila J. *et al.*, 2001 cité par CONAPO, 2018). Son expression algébrique est la suivante (CONAPO, 2018) :

$$Y_{i1} = \sum_{j=1}^9 c_j Z_{ij} = IM_i$$

L'indice de marginalisation est calculé depuis 1990, et porte sur les entités fédérales, les municipalités, les localités et les zones géostatistiques urbaines de base (AGEB). Les données pour les entités fédérales et les municipalités sont disponibles pour 1990 – 2015, et ont été publiées tous les 5 ans. Les données pour les localités et les AGEB urbaines sont disponibles pour la période 1990 – 2010.

Ligne de pauvreté extrême par revenus *linea de pobreza extrema por ingresos* (cf. Coneval, 2019, et Cepal, 2018)

Enfin, le Coneval recourt à un indice dénommé *linea de pobreza extrema por ingresos* (LPEI), qui est un indice également utilisé pour les pays en Amérique latine (Cepal, 2018).

Ces mesures se réfèrent au pourcentage de la population ou d'un groupe de population spécifique souffrant d'une certaine forme de privation économique ou sociale. Les quatorze indicateurs de pauvreté multidimensionnelle, de bien-être ou d'incidence du manque à signaler par le CONEVAL sont les suivants :

- - Population ayant un revenu inférieur au seuil de pauvreté.
- - Population ayant un revenu inférieur au seuil de pauvreté extrême selon le revenu.
- - Manque dû au retard scolaire.
- - Manque dû à l'accès aux services de santé.
- - Manque d'accès à la sécurité sociale.
- - Manque de qualité et d'espace dans les logements.
- - Manque d'accès aux services de logement de base.

- - Manque dû à l'accès à une alimentation de qualité et nutritive.
- - Population ayant au moins un déficit social.
- - Population présentant au moins trois carences sociales.
- - Population vulnérable en raison de ses revenus.
- - Population en situation de pauvreté.
- - Population en situation d'extrême pauvreté.
- - Population en situation de pauvreté modérée.
- Le CONEVAL calcule l'indice de pauvreté et de pauvreté extrême sur la base de deux indicateurs : le revenu et l'indice de privation sociale qui « offrent, indépendamment car ils correspondent à différents espaces d'analyse, un diagnostic des restrictions monétaires et des populations. Comme ces restrictions et ces lacunes sont différentes, tant sur le plan conceptuel que qualitatif, le CONEVAL estime qu'il ne serait pas cohérent, sur le plan méthodologique, de les combiner en un seul indice de pauvreté multidimensionnelle.
- Cependant, selon la définition de la pauvreté, il est nécessaire de combiner les deux espaces pour délimiter précisément la population en situation de pauvreté. Une fois que le revenu et l'indice de privation sociale ont été déterminés, toute personne peut être classée dans un, et un seul, des quatre quadrants suivants :
- - Population en situation de pauvreté multidimensionnelle. Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté et qui souffre d'au moins une situation de privation sociale.
- - Population vulnérable en raison de carences sociales. Population qui présente une ou plusieurs carences sociales, mais dont le revenu est égal ou supérieur au seuil de pauvreté monétaire.
- - Population vulnérable en raison de ses revenus. Population qui ne déclare pas de privation sociale et dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté.
- - Population multidimensionnelle non pauvre et non vulnérable. Population dont le revenu est égal ou supérieur au seuil de pauvreté monétaire et qui ne connaît pas de privation sociale.

Glossaire

ANUIES : Association nationale des universités et institutions d'enseignement supérieur
(*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*)

CONAPO : Conseil national de la population (*Consejo Nacional de Población*)

CONEVAL : Conseil National de l'Évaluation de la Politique de Développement Social
(*Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*)

FIMPES : Fédération des Institutions mexicaines privées d'enseignement supérieur
(*Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior*)

IES : Institutions d'Enseignement Supérieur (*Instituciones de educación superior*)

IESP : Institutions d'Enseignement Supérieur Privées
(*Instituciones de educación superior particulares*)

INEGI : Institut National de Statistiques et de Géographie
(*Instituto nacional de estadísticas y de geografía*)

ITESM : Institut Technologique et d'études supérieures de Monterrey
(*Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey*)

LUT : Licence Universitaire et Technologique (*licenciatura universitaria y tecnologica*)

UPN : Université Pédagogique Nationale (*Universidad Pedagógica Nacional*)

RVOE : Reconnaissance de la validité officielle des études
(*Reconocimiento de validez oficial de estudios*)

SEP : Ministère de l'Enseignement Supérieur (*Secretaria de la Educación Publica*)

Qu'est-ce que le groupe AFD ?

Le groupe Agence française de développement (AFD) est un établissement public qui finance, accompagne et accélère les transitions vers un monde plus juste et durable. Plateforme française d'aide publique au développement et d'investissement de développement durable, nous construisons avec nos partenaires des solutions partagées, avec et pour les populations du Sud.

Nos équipes sont engagées dans plus de 4 000 projets sur le terrain, dans les Outre-mer et dans 115 pays, pour les biens communs de l'humanité – le climat, la biodiversité, la paix, l'égalité femmes-hommes, l'éducation ou encore la santé. Nous contribuons ainsi à l'engagement de la développement durable. Pour un monde en commun.

Directeur de publication Rémy Rioux
Directeur de la rédaction Thomas Mélonio

Dépôt légal 4^e trimestre 2020

ISSN 2492 – 2846 © AFD

Création graphique MeMo, Juliegilles, D. Cazeils

Conception et réalisation AFD

Imprimé par le service reprographie de l'AFD

Pour consulter les autres publications
de la collection Papiers de recherche :
[https://www.afd.fr/fr/collection/papiers-
de-recherche](https://www.afd.fr/fr/collection/papiers-de-recherche)