Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger

Debates about the issues of choice of schools: lessons from abroad

Marie Duru-Bellat

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5175>

DOI : 10.4000/osp.5175

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Référence électronique

Marie Duru-Bellat, « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 30/2 | 2001, mis en ligne le 15 mars 2004, consulté le 22 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5175> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5175>

Ce document a été généré automatiquement le 22 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger

Debates about the issues of choice of schools: lessons from abroad

Marie Duru-Bellat

Introduction

- 1 Si les conseillers d'orientation-psychologues sont les spécialistes des choix scolaires, on peut faire l'hypothèse qu'il en est un qui les embarrasse au plus haut point, à savoir celui du choix d'un établissement par les parents. Quand, d'après un sondage récent (publié dans la revue *Challenges* en octobre 2000), près de la moitié des enseignants (46 %) se déclarent tout à fait ou plutôt opposés au choix de l'école par les parents, on peut penser que ce chiffre serait encore plus élevé chez les conseillers. En effet, s'ils partagent avec les enseignants une valorisation très forte d'un service public unique, que viendrait ébranler le développement de mécanismes de « marché », ils sont, de par leur position professionnelle, à la fois particulièrement bien placés pour percevoir les inégalités fortes qui opposent les établissements, et particulièrement au fait des stratégies familiales qui accentuent ces inégalités. Ils peuvent donc, plus encore que les enseignants, craindre que toute ouverture des possibilités de choix nourrisse une ségrégation scolaire accrue.
- 2 Mais leur position est forcément ambivalente : proches des familles, les conseillers savent pertinemment, le sondage de *Challenges* le confirme, que l'immense majorité d'entre elles se dit favorable au choix de l'école (84 %, seulement 16 % des parents y étant plutôt ou tout à fait opposés) ; pas plus qu'ils n'ignorent que ce sont les familles les mieux informées qui choisissent de fuir certains établissements. Les conseillers sont bien placés pour percevoir le caractère hypocrite du fonctionnement actuel du système : d'un côté, les politiques et les professionnels de l'enseignement s'arc-boutent sur la défense de la carte scolaire, au nom du principe de l'égalité républicaine, tandis que ces mêmes acteurs, dès lors qu'ils agissent en tant que parents, s'efforcent souvent de la contourner, au nom de l'intérêt de leur enfant. De plus, l'institution tolère sans

problème le « consumérisme » des familles, ou la volonté de « distinction » (pour reprendre le terme de P. Bourdieu) qui s'exprime dans tous les autres choix scolaires, notamment les choix d'option ou d'orientation.

- 3 L'objet de ce texte est d'exposer ce que l'on sait des débats et des expériences étrangères en matière de choix de l'école par les parents, pour mieux situer la manière dont cette question délicate et conflictuelle est pensée ou occultée en France ¹. Dans une première partie, nous situerons le contexte politique dans lequel cette question émerge aujourd'hui dans la plupart des pays voisins, avant de résumer les arguments théoriques qui justifient l'introduction de mécanismes de marché dans le domaine de l'éducation, puis de revenir sur l'ambivalence de la politique française. Dans une seconde partie, nous présenterons plusieurs exemples de dispositifs de choix expérimentés et évalués dans leurs effets sur l'efficacité et l'équité de l'école. Parallèlement, la situation française sera mise en perspective, ce qui nous conduira à aborder, pour finir, des réflexions de nature plus politique.

Le choix, une composante univoque de la montée d'un courant libéral en éducation ?

- 4 Le thème du choix de l'école est volontiers présenté en France comme participant d'une problématique de marché dans le domaine éducatif, elle-même liée à un libéralisme triomphant (et condamné). Cette vision n'est pas fausse, mais elle pêche par simplisme. Nous en verrons trois illustrations, en examinant comment l'introduction du choix a été pensée dans trois pays, dans lesquels les chercheurs ont par ailleurs largement étudié le phénomène, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis.

Un contexte idéologique non uniforme

- 5 Prenons tout d'abord l'exemple des Pays-Bas, où le choix de l'école existe depuis le début du siècle (comme d'ailleurs en Belgique). Dans ce pays, cette tradition ne recouvre pas une orientation politique libérale tranchée : il s'agit avant tout de garantir aux parents le droit (inscrit dans la constitution) de choisir les valeurs éducatives dans lesquelles ils veulent que leur enfant soit élevé ; tout groupe de parents peut d'ailleurs proposer la création d'une école permettant de satisfaire à ses principes éducatifs. L'État est garant de cette liberté d'éducation et toutes les écoles privées (remplissant certains critères pédagogiques) font l'objet d'un financement public. Aujourd'hui, les écoles publiques ne représentent que 35 % des écoles primaires et 17 % des écoles secondaires, sachant que ces écoles publiques peuvent avoir à accueillir les élèves que les écoles privées ont la possibilité de refuser sous prétexte que les conceptions éducatives (ou religieuses) de leurs parents ne seraient pas en phase avec celles prévalant dans l'école. Le choix des parents est intégral, aucune affectation automatique n'étant prévue en fonction du lieu de résidence, dans un pays où, il est vrai, les distances sont petites et le réseau d'écoles très dense.
- 6 Mais, cette liberté totale des parents ne signifie pas pour autant qu'on ait affaire à un système parfaitement libéral, où le désengagement de l'État serait total. Si l'État finance toutes les écoles, c'est précisément pour assurer une homogénéité et une qualité minimales à la formation dispensée à toute une classe d'âge, par-delà la diversité des choix des parents. Il assure aussi un contrôle de la qualification formelle

des enseignants et des programmes assurés. En outre, depuis les années 70, l'État a engagé une politique de discrimination positive (Ritzen *et al.*, 1997), en donnant des subventions plus élevées aux écoles accueillant un pourcentage important d'élèves défavorisés, et en pondérant différemment le « prix » de chaque élève ; ainsi, un élève de minorité ethnique peut entraîner pour l'école une dotation proche du double de celle correspondant à un élève de milieu favorisé. Depuis la fin des années 80, l'intervention de l'État est plus sensible encore, notamment pour fixer des objectifs pédagogiques nationaux et par là un programme commun à tous. Néanmoins, le système néerlandais illustre assez bien ce que peut être un « marché » en éducation, mais un marché fortement régulé (Teelken, 1999).

- 7 Aux États-Unis, la réflexion sur l'école s'est nourrie, dans les années 50 de la concurrence avec l'U.R.S.S. et de l'inquiétude manifestée suite aux rapports révélant les performances médiocres du système éducatif américain par rapport au géant soviétique. Dès 1955, l'économiste Milton Friedman a défendu le système des bons d'éducation (ces bons — les « vouchers » — étant donnés aux familles pour qu'elles les dépensent dans l'école de leur choix), pour améliorer l'efficacité du système, et, plus encore, pour accroître la satisfaction des familles sans accroître le coût de l'éducation. L'introduction de mécanismes de marché en éducation a été défendue par une mouvance idéologique mêlant des libéraux prônant plus de marché et moins d'État, mais aussi des conservateurs, qui, s'ils partagent avec les premiers une critique du système public d'éducation, jugé bureaucratique et inefficace, défendent une implication de l'État avant tout comme garant de valeurs académiques et morales générales (Carl, 1994).
- 8 Mais, à cette période, le débat autour du choix de l'école a été d'entrée de jeu mêlé à celui sur la ségrégation/déségrégation raciale. La droite s'est efforcée de contrer la déségrégation devenue obligation légale à partir de 1954 en militant pour le choix de l'école. Aujourd'hui, l'objectif de « déségrégation » sociale et ethnique est mis en avant par la gauche comme par la droite, pour justifier le développement des dispositifs de choix de l'école. Le thème fédérateur est alors celui de l'« extraction » des élèves pauvres mais « méritants » de l'école (médiocre) de leur quartier. Certains militants de gauche défendent ainsi des systèmes de « vouchers » (des « coupons » analogues aux bons d'achat) réservés aux enfants les plus défavorisés ou modulés en fonction des revenus familiaux. A ce souci d'améliorer la qualité de l'offre scolaire proposée aux enfants les plus pauvres, s'ajoute une préoccupation croissante pour la formation des enfants des « minorités » : le choix de l'école permettrait de respecter leurs spécificités culturelles, même si, ce faisant, on ouvre la porte au développement d'un « marché » d'écoles ethniquement spécialisées, non sans risque en termes de cohésion sociale. Les débats, toujours très chargés idéologiquement, autour du choix de l'école, butent donc inévitablement sur le dilemme entre liberté et respect des différences, d'une part, équité et cohésion sociale de l'autre.
- 9 Enfin, c'est sans doute au Royaume-Uni que la thématique du choix de l'école peut le plus clairement être rattachée à la montée des conceptions libérales. L'élargissement des possibilités de choix s'inscrit dans un contexte politique valorisant le marché comme mode de régulation, et dénonçant les limites, voire les carences, du monopole de l'État en matière d'éducation. Dès les années 70, avec la multiplication de pamphlets dénonçant pêle-mêle la rigidité bureaucratique du système éducatif, la baisse du niveau des élèves et la politisation de l'école, s'affiche, dans le champ éducatif comme ailleurs,

la volonté de rogner les pouvoirs de l'État et de s'en remettre au marché et aux bienfaits de la compétition. Avec l'arrivée au pouvoir des conservateurs en 1979, le choix de l'école par les parents devient le vecteur essentiel de la régulation du système d'enseignement. Cette politique ne sera pas fondamentalement remise en cause par le retour des travaillistes au pouvoir.

- 10 Pour autant, à côté de ces considérations politiques, des considérations philosophiques (éducatives) sont également invoquées, lesquelles rallient un spectre de partisans beaucoup plus large que les seuls militants des divers courants de droite (Walford, 1994). On souligne tout d'abord, comme aux Pays-Bas, que c'est un droit fondamental des parents (et aussi leur responsabilité) que de prendre toutes les décisions concernant leur enfant, que le choix est en lui-même un bien, tout comme la liberté, et qu'il n'est jamais anodin d'en restreindre l'exercice. Par ailleurs, la défense du choix rejoint une préoccupation partagée par nombre de pédagogues (y compris « de gauche ») pour une diversification de l'éducation en fonction des aptitudes et des besoins de l'enfant ; ce thème imprègne profondément le système éducatif britannique qui a été, rappelons-le, un des derniers systèmes européens à orienter les élèves dès 11 ans, sur la Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger base de tests, entre des filières censées correspondre à leurs « aptitudes ». Cela se double d'un argument d'équité (moins nettement néanmoins qu'aux États-Unis) : étendre les possibilités de choix, c'est en finir avec la « sélection par les loyers », qui, dans un système de type « carte scolaire », donne à certains, à certains seulement, la possibilité de choisir leur école en choisissant leur quartier.
- 11 Enfin, il faut souligner que parallèlement au développement d'une logique de marché, l'État a introduit un changement tout à fait révolutionnaire dans un système jusqu'alors décentralisé, à savoir la mise en place de programmes nationaux, recentrés autour des disciplines de base et des valeurs traditionnelles. La politique des conservateurs britanniques réalise donc un mixte de discours anti-étatiques et d'adhésion à la toute puissance du marché, et de reprise en main centralisatrice et autoritaire de la formation dispensée.
- 12 Les effets attendus du développement du choix restent néanmoins très proches, dans ces deux pays, et plus largement des pays tels que la Nouvelle-Zélande ou l'Australie, où des politiques éducatives similaires ont été mises en place : même si le Royaume-Uni met davantage l'accent sur l'amélioration de l'efficacité, et les États-Unis un peu plus sur celle de l'équité, le développement du choix est perçu comme ne pouvant aller que dans le sens de l'amélioration du fonctionnement du système éducatif et d'une satisfaction accrue des familles. Cette croyance découle elle-même d'une mouvance théorique dominée par les économistes anglo-saxons.

Le choix : justifications théoriques des économistes et mises en garde sociologiques

- 13 Les économistes libéraux, depuis Adam Smith, ont toujours présenté le marché comme susceptible d'apporter une réponse satisfaisante à la question de la régulation de la société : cette dernière doit pouvoir fonctionner sans heurts et pour le bien de tous dès lors que chacun est libre de poursuivre son intérêt individuel. Mais pour que le jeu des intérêts individuels converge vers l'intérêt général, l'État doit définir des règles du jeu

entre partenaires : même chez les économistes les plus libéraux, le marché est lui-même toujours régulé.

- 14 C'est de la notion de marché elle-même que les économistes déduisent le caractère a priori bénéfique de l'introduction de mécanismes de marché dans le domaine éducatif. Rappelons que, en théorie, le marché est un espace où se confrontent des « offreurs » et des « demandeurs », l'équilibre se réalisant par la fixation des prix. Il se fonde sur l'hypothèse de comportements de maximisation de l'utilité de la part de tous les acteurs, sur l'existence d'un nombre important d'acheteurs et de demandeurs qui peuvent librement entrer ou sortir du marché, disposent d'une information parfaite, etc.
- 15 La situation prévalant actuellement dans les systèmes publics d'éducation est à l'opposé de ce modèle, puisqu'en particulier, avec une scolarisation obligatoire régie par une carte scolaire, il est impossible de savoir si l'offre éducative correspond aux attentes des « demandeurs », ces derniers étant des usagers captifs de l'école d'une zone donnée. L'introduction de mécanismes de marché rendrait les « consommateurs » libres de choisir ; les écoles auraient à leur rendre des comptes et la concurrence les amènerait à chercher à s'adapter plus étroitement à la variété des demandes des « clients » potentiels. Cela déboucherait sur une plus grande diversité de l'offre scolaire, le marché stimulant ainsi l'initiative et la créativité pédagogique. Mais, pour fonctionner, le marché suppose une grande mobilité des « offreurs » : les écoles les plus demandées doivent être prêtes à se développer pour satisfaire la demande ; à l'inverse, les moins demandées vont être contraintes de s'améliorer si elles veulent survivre. Si cette menace de disparition ne joue pas et reste théorique (parce qu'il est toujours délicat de fermer une école, et/ou qu'il faut bien accueillir tous les élèves), les écoles recherchées deviendront simplement plus sélectives tandis que les écoles les moins populaires survivront « par défaut », en accueillant les élèves non sélectionnés dans les premières. Mais le marché reste, en théorie, porteur d'une meilleure adaptation de l'offre aux préférences des consommateurs, adaptation qui doit elle-même entraîner une satisfaction accrue des usagers.
- 16 Le marché est censé en outre casser les rigidités inhérentes au système public. Celui-ci est décrit comme englué dans la bureaucratie et les lobbies syndicaux (cf. notamment Chubb & Moe, 1990). Conformément à la théorie dite des choix publics, les politiques en place, dans un système démocratique, s'efforcent avant tout de satisfaire les groupes susceptibles de leur accorder leurs voix ; dans le domaine de l'enseignement, les enseignants parviendront à convaincre les politiques de se rallier à des mesures telles que la réduction de la taille des classes ou l'élévation du niveau de recrutement, mesures qui les avantagent, mais pèsent sur les budgets publics, sans pour autant être positives pour les élèves, avec par conséquent un effet négatif sur l'efficacité du système. La question cruciale est donc celle du contrôle des écoles : à la régulation bureaucratique traditionnelle où le système est régi par une alliance entre l'État et les enseignants, on entend substituer une régulation par le marché, en donnant aux usagers, par leurs choix, le pouvoir de contrôler la qualité du système.
- 17 Mais, les économistes en sont conscients, la référence au marché, dans le domaine de l'éducation, présente un caractère imparfait, pour des raisons tenant à la fois au fonctionnement de l'offre et de la demande. Du côté de l'offre, les institutions n'ont pas nécessairement la maximisation du profit comme objectif premier ; en outre, l'entrée sur le marché de nouveaux « offreurs » est en général strictement contrôlée,

notamment quand l'État soumet ses subsides à certaines conditions. En outre, les « offreurs » peuvent choisir leurs consommateurs (en pratiquant une sélection des élèves). Par ailleurs, la concurrence entre écoles exige des zones suffisamment peuplées, la notion de marché n'ayant, à l'inverse, pas de sens dans les zones rurales. Enfin, il est peu probable que les « offreurs » ferment leurs portes dès lors que les usagers insatisfaits les boudent, notamment dans le cas de la scolarité obligatoire où chaque élève doit trouver une place. Le marché manque alors d'un de ses aiguillons fondamentaux. Une autre difficulté concerne l'ajustement entre l'offre et la demande, en l'absence de système de prix ; c'est ce qui a conduit certains économistes à envisager des controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger que les écoles puissent fixer librement leur prix, et à préconiser des systèmes de « vouchers » pour compenser les inégalités économiques entre les familles.

- 18 Du côté de la demande cette fois, il n'est pas évident que les parents fondent leurs choix avant tout sur des critères d'efficacité scolaire, et que cela les rende extrêmement « mobiles » sur le marché. Toute l'argumentation repose sur une idéalisation du « consommateur » responsable et rationnel, donnant la primauté à la comparaison, à la mobilité, au planning à long terme, au détriment des valeurs d'intégration dans la communauté locale. Par ailleurs, les parents ne sont pas dans une situation d'information parfaite sur la qualité des écoles et leur adéquation au profil de leur enfant. Les défenseurs du marché préconisent d'ailleurs une intervention de l'État pour diffuser largement cette information et s'assurer qu'elle atteigne bien les plus défavorisés des parents. Cette régulation a évidemment un coût important, qui peut obérer les avantages économiques attendus du marché.
- 19 Au total, les économistes classiques, dans leur immense majorité, estiment que le marché n'est censé déboucher sur un optimum social, et ne devrait donc être préféré à tout autre mode de régulation, que si certaines conditions sont remplies, concernant notamment la circulation de l'information, ou encore la manière dont peut être respecté un intérêt collectif — en l'occurrence ce qui serait le « rendement social » de l'éducation — non réductible à la somme des intérêts individuels. Or deux clauses fondamentales quant au bon fonctionnement d'un « marché » sont loin d'être réunies dans le cas de l'éducation. D'une part, nous l'avons évoqué, les familles n'ont pas les moyens de comparer valablement les différentes alternatives éducatives, tout en étant par ailleurs prêtes à changer leur enfant d'école à tout moment selon les variations de la qualité du « produit » offert. D'autre part, rien n'assure qu'il n'y ait pas de contradiction entre intérêts individuels et intérêt collectif, dès lors que le comportement des uns a des conséquences sur le « sort » des autres. Nous y reviendrons, la fuite des bons élèves des écoles les plus faibles « ghettoïse » encore plus ces dernières et affecte à la baisse les chances de réussite de ceux qui y restent, ségrégation dont le coût social est réel. Si l'État, c'est en général le cas au niveau de la scolarité obligatoire, valorise une certaine intégration sociale, alors il va être sensible au risque d'éclatement du système qui est en germe dans un fonctionnement de type marché ; il s'efforcera alors de résister aux stratégies des familles, ou imaginera des dispositifs compensatoires ; c'est ainsi, par exemple, que certains systèmes de « vouchers » donneront des bons de valeur inégale selon la composition sociale du public de l'école choisie (avec, en l'occurrence, une « prime » au choix d'une école hétérogène).

- 20 Les sociologues ont focalisé leurs travaux sur ces stratégies inégales des familles. Ils ont abondamment montré comment les groupes en position dominante cherchent, non sans succès, à contrôler l'école, soit un définissant l'excellence scolaire, soit en dénichant les « bonnes affaires » en matière d'orientation, pour faire du bagage scolaire de leur enfant un critère de distinction (pour reprendre l'expression de P. Bourdieu). Le développement du choix donne évidemment une marge d'action encore plus importante à ces stratégies : un certain capital culturel est requis pour évaluer les enjeux des choix, acquérir la valeur scolaire qui ouvre le plus de portes, manifester les « goûts » qui vous conduiront à désirer les filières les plus cotées... Or, les familles sont inégalement dotées des attitudes et des compétences requises pour prendre part à ce jeu social. R. Boudon, quant à lui, insiste sur le fait qu'indépendamment d'hypothétiques « valeurs de classe », le fait que les familles évoluent dans des contextes socio-économiques différents rend prévisible une inégale sensibilité aux risques, aux coûts et aux rendements attachés aux choix scolaires, et donc une grande variété sociale à cet égard. Tout développement du choix ne peut donc qu'accentuer les inégalités sociales.
- 21 Mais il ne rompt pas pour autant avec un fonctionnement antérieur où tous les usagers étaient en position égale (et passive) devant l'institution : non seulement la carte scolaire se fonde sur une sectorisation spatiale elle-même ségréguée, mais on sait que les familles aisées et informées la contournent aisément, soit en choisissant leur domicile en conséquence soit en parvenant à éviter l'établissement non désiré. On est donc parfois surpris de voir les sociologues les plus ralliés aux thèses « conflictualistes » défendre de fait le système actuel, du moins « en creux », quand ils pourfendent le marché.
- 22 Notons aussi que l'on trouve relativement peu d'interrogations, chez les sociologues, sur une des questions cruciales qui sous-tend le débat, à savoir si des écoles plus ségréguées socialement mettent nécessairement en péril l'intégration sociale. Les sociologues semblent reprendre à leur compte, comme une évidence, l'idée (au demeurant politiquement correcte) que l'intégration sociale passe par le « mélange ». Pourtant, on pourrait soutenir que conforter les individus dans leur appartenance culturelle originelle est le meilleur moyen de les intégrer dans une culture d'accueil. Plus généralement, il faut sans doute (et sans tabou) se poser la question de savoir si, dans une société où coexistent des identités variées, la cohésion sociale est au mieux atteinte par la coexistence de groupes de fait non seulement différents mais inégaux, ou par une dose optimale de socialisation distincte, de ségrégation temporaire donc. Des recherches laissent entendre que la suppression des filières très typées socialement qui prévalaient avant la création du collège n'a pas, *ipso facto*, entraîné de démocratisation (Prost, 1986 ; Duru-Bellat & Merle, 2000) ; dans un autre domaine, de nombreux travaux empiriques anglo-saxons montrent que garçons et filles ne « gagnent » pas forcément à être toujours scolarisés ensemble... Evidemment, cette question sera abordée de manière très différente selon les pays, selon que l'on tolère ou encourage (comme dans les pays anglo-saxons), ou au contraire rejette (c'est plutôt le cas en France) la notion de société « multi-culturelle ».
- 23 Pour en revenir à l'opportunité de développer le choix, dans les faits, nombre d'économistes, plus pragmatiques que les sociologues, préconisent des solutions qui échappent largement à l'opposition système public actuel/marché. En pratique, c'est dans le dosage que réalisent les politiques entre engagement de l'Etat, dans son

intensité et ses modalités, et la place donnée aux usagers, que vont s'exprimer de manière nécessairement nuancée les préférences idéologiques et les justifications théoriques *in abstracto*, très tranchées.

L'embaras français

- 24 Il est commun de souligner la place que tient l'école dans notre pays, dans notre idéologie nationale. Pour autant, les débats y sont relativement rares, autour de ces vraies questions que soulèvent nos voisins anglo-saxons, telles que les voies pour réaliser effectivement une certaine justice sociale à l'école ou les modalités du contrôle par la nation de l'institution scolaire. Mais il faut bien résoudre les problèmes, et très souvent des évolutions prennent place sans être véritablement assumées, dans une opacité, voire une hypocrisie honteuses (cf. Dubet & Duru-Bellat, 2000). Ainsi, on peut tout à fait déceler un développement de phénomènes de marché au sein du système éducatif français, alors qu'officiellement la référence au marché, au choix, fait toujours figure de repoussoir.
- 25 Une première évolution concerne la « découverte » de l'équité au début des années 80.
- 26 Faut-il le rappeler, la centralisation et l'uniformité du système éducatif ont longtemps été considérées dans notre pays comme les garants de l'unité de la république, de l'universalité de la raison et d'une certaine justice sociale. Cette représentation s'est progressivement effritée dans les années 60-70, sous le coup de plusieurs évolutions : scepticisme grandissant quant aux vertus du centralisme, exigence d'efficacité et d'évaluation plus pressante, meilleure connaissance de la diversité des situations scolaires et des inégalités qui les marquent... Une certaine décentralisation s'est étendue au système scolaire, avec notamment un développement de l'autonomie des établissements. Bien que revendiquée un temps par les acteurs, ces derniers sont ambivalents à son encontre, ne serait-ce que parce qu'elle débouche sur un « contrôle de proximité » moins facile à vivre que le contrôle de conformité lointain prévalant jusqu'alors. Tout en ne souhaitant pas perdre cette autonomie, les acteurs du système s'inquiètent en outre de certains de ses corollaires : diversification du système, responsabilité accrue des acteurs locaux, évaluation de leurs projets voire de leurs résultats, le tout étant subsumés dans l'étiquette repoussoir de « dérive managériale »... Mais le bien-fondé de l'autonomie des établissements, les modalités de pilotage nouvelles qu'elle exige n'ont jamais véritablement fait l'objet de débats.
- 27 La mise en place, puis l'« assouplissement » de la carte scolaire illustrent ces mêmes ambiguïtés. Rappelons que la carte scolaire, instaurant en 1963 l'obligation de fréquenter l'établissement correspondant à sa zone de domiciliation, entendait à la fois limiter le coût des transports pour les usagers et ainsi démocratiser l'accès aux différentes filières, et par ailleurs améliorer la rationalité administrative et donc l'efficacité économique du système scolaire. Vingt ans après, les considérations pratiques apparaissent moins prégnantes et surtout il s'avère que la sectorisation n'est pas à même d'homogénéiser le recrutement des établissements, puisqu'elle se greffe sur des espaces résidentiels eux-mêmes ségrégués. Enfin, c'est un élément décisif du contexte du début des années 80, la gauche parvenue au pouvoir entend rapprocher l'enseignement privé de l'enseignement public. Le fait que le choix d'un établissement soit possible dans le privé et non au sein du public apparaît alors comme une anomalie gênante et impopulaire.

- 28 Les politiques vont donc se trouver déchirés entre l'attachement (qu'ils partagent avec la grande majorité des enseignants) à un mode de fonctionnement symbolisant les valeurs républicaines (tous les élèves devant être égaux devant l'école publique du quartier), et une irrépessible montée des demandes des « usagers »... L'introduction d'une certaine « dose » de choix ne résulte pas, dans notre pays, de la reconnaissance de vertus positives (potentielles) au « marché », mais bien davantage d'un compromis quelque peu honteux face à ce dilemme, qui est un conflit de valeurs. Cela se traduit concrètement par l'absence de texte national et par le fait de laisser aux autorités académiques le soin de décider d'assouplir ou non la carte scolaire selon des modalités variées, après une phase d'expérimentation engagée en 1983. Et les ministères successifs se rallieront à cette solution de compromis que constitue l'« assouplissement », sans qu'aucun débat ne soit engagé. La question réapparaît néanmoins de manière récurrente, soit dans les textes (l'objectif de mixité sociale des établissements est réaffirmé dans la circulaire du 29/12/1999, ainsi que le bien fondé d'une régulation pour l'assurer), soit dans certaines zones (avec la réforme de la sectorisation à Paris à la même période).
- 29 L'exemple français, et son rapprochement avec les quelques pays voisins présentés là, rappelle si besoin en était que les politiques éducatives ne sont pas (ou pas toujours) le reflet limpide et univoque de positionnements idéologiques tranchés ; le contexte et les traditions historiques, les rapports de force entre politiques, enseignants et familles, et la conjoncture politique (en l'occurrence la pression des usagers du privé) imprègnent tout autant leur marque.

Le choix en pratique : des modes d'organisation variés, des effets contrastés

- 30 Sur le terrain, une politique se traduit par des dispositifs concrets qui, contraintes de fonctionnement et/ou interprétations des acteurs aidant, peuvent être relativement éloignés des visées originelles de la politique en question. Toute évaluation d'une politique exige donc en premier lieu une description précise du mode de fonctionnement concret du segment du système concerné par la politique en question, et aussi, en aval, la recherche d'effets pas forcément attendus initialement mais que l'on peut néanmoins lui imputer.

Aux Pays-Bas, les effets pervers de la liberté éducative de parents

- 31 Dans ce pays, l'organisation du choix est minimale — on demande seulement aux écoles de diffuser des brochures d'information —, puisque c'est à chaque famille de rechercher l'école la plus conforme à ses visées éducatives. Longtemps, ce choix a été structuré par des considérations religieuses, mais les familles mettent de plus en plus en avant, plus ou moins explicitement, des considérations culturelles et ethniques. Ce sont les familles « blanches » qui pratiquent plus souvent le choix, pour des écoles catholiques ou protestantes, dès lors que dans les écoles publiques les plus proches le poids des élèves étrangers dépasse 50 à 60 % des effectifs. On observe aussi qu'au fur et à mesure que s'affaiblissent les critères d'appartenance religieuse, les parents utilisent néanmoins, faute d'informations plus fiables, l'« étiquette » religieuse pour se faire une idée de la « qualité » de l'école, en quelque sorte comme la garantie d'autres

caractéristiques. Ainsi, des parents non protestants pourront choisir une école protestante pour son image d'ordre et de discipline.

- 32 La conséquence de ce mode de fonctionnement, inattendue par rapport à l'objectif d'un système de choix visant à respecter la liberté éducative des parents, est une ségrégation ethnique croissante (Karsten, 1994). Cette ségrégation ethnique (plus marquée encore que la ségrégation sociale) s'est accrue fortement ces dernières années : dans certaines écoles des grandes villes, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a doublé en trois ans, avec en fin de période des taux compris parfois entre 70 et 100 %. Les néerlandais utilisent la liberté qui leur a été accordée au départ pour des raisons religieuses pour fuir les écoles fréquentées par les élèves noirs, tandis que les groupes de confession musulmane s'efforcent de faire financer par les fonds publics leurs propres écoles (alors même que s'y trouveraient ignorées certaines des valeurs qui fondent la société néerlandaise telle que l'égalité entre les sexes). Aujourd'hui, le problème de la compatibilité entre la liberté garantie par la constitution et l'objectif d'intégration sociale apparaît clairement.
- 33 Les effets de cette ségrégation accrue entre écoles n'ont pas fait l'objet de travaux récents. Mais on peut mobiliser de manière suggestive ce qu'on sait d'un pays voisin, la Belgique, où prévaut également une tradition ancienne de choix. Il faut également utiliser ce que les recherches révèlent des effets de la fréquentation de classes (ou plus largement d'environnements scolaires) plus ou moins homogènes, à savoir que si ségrégation accrue il y a, elle devrait déboucher sur une augmentation des écarts de performance entre élèves. On sait en effet que les élèves forts regroupés ensemble dans des écoles d'élite ont toute chance de devenir encore plus forts, alors que les élèves faibles regroupés dans des écoles choisies par défaut et entraînés dans une « spirale de déclin » ont toute chance d'être inexorablement distancés. Même s'il n'est guère possible de donner en la matière de seuil précis, cette tendance est assez générale. En France, au niveau collège, Duru-Bellat et Mingat (1997) montrent d'une part que ce que gagnent les élèves faibles à fréquenter une classe hétérogène est deux fois plus important que ce que perdent les meilleurs élèves à une telle situation, et d'autre part que les élèves faibles sont plus sensibles que les élèves forts à la qualité de l'environnement scolaire. Il semble bien qu'en Belgique, « la déségrégation — le brassage des élèves d'aptitude différente au sein des écoles — est une situation plus efficace que la situation de ségrégation — polarisation totale entre écoles » (Vandenberghe, 1997). Mais, les recherches montrent aussi que les familles ont intérêt à ce que leur enfant soit dans la meilleure classe possible, puisqu'on progresse d'autant plus que le niveau moyen de la classe est élevé. Les familles les plus influentes, qui sont aussi celles dont les enfants ont en moyenne les meilleurs résultats, vont donc plutôt défendre les classes de niveau. De même, les élèves les plus forts des établissements hétérogènes vont tenter, avec raison, de regagner les établissements forts (où ils progresseront plus) ; mais ils rendent, de par leur fuite, les établissements quittés encore plus homogènes (avec plus d'élèves faibles), ce qui compromet la progression des élèves qui y restent. La polarisation du marché et l'inefficacité globale qui en découle viennent de ce que les familles (mais cela vaut aussi pour les établissements) prennent leur décision en fonction de bénéfices privés, mais sans voir le coût collectif de leur choix. Il reste qu'au total, des classes et des écoles davantage polarisées et les « effets de pairs » qui en découlent ne peuvent qu'affecter à la baisse l'efficacité scolaire

globale du système, alors que l'amélioration de la qualité était et reste un des arguments les plus forts des défenseurs du marché.

Au Royaume-Uni, des débats autour de l'évaluation de la politique de choix

- 34 On dispose de nombreuses études sur le fonctionnement du choix au Royaume-Uni. De manière générale, les familles n'apparaissent guère comme de parfaits « consommateurs d'éducation » : une étude estime que 75 % des parents n'ont jamais considéré qu'une seule école, et fait leur choix sans même la visiter. Concernant les critères de choix, on observe que, comme en faisaient l'hypothèse les partisans du marché, les critères d'efficacité de l'école sont effectivement pris en compte, mais de manière moins hégémonique que cela était escompté. Les parents déclarent prendre en compte les résultats de l'école (sans que cela soit toujours attesté par des comportements bien précis), mais aussi son climat et la qualité de ses enseignants. De fait, les écoles les plus recherchées sont celles dont les élèves ont les scores les plus élevés, même si, les informations publiées (dans les « League Tables ») étant des scores bruts, ces données mêlent de manière indissociable ce qui résulte de la « qualité » du public accueilli et ce qui serait véritablement l'efficacité de l'école. Des signes diffus d'un climat propice aux études, volontiers traditionnel, sont mobilisés par les familles, de même que des indices d'une composition sociale ou ethnique perçue comme rassurante.
- 35 On n'a donc pas affaire à des consommateurs obsédés par la maximisation de la qualité académique de la formation reçue par leur enfant. Ces consommateurs peuvent rester attachés à une école pour des raisons n'ayant rien à voir avec l'efficacité (l'ambiance, le climat...). C'est particulièrement vrai au niveau de l'école primaire, où, avec la distance par rapport au domicile, c'est le bien-être de l'enfant qui prend le devant, loin devant les considérations académiques. Mais, même au niveau secondaire, les préoccupations académiques n'apparaissent pas dominantes, y compris dans les familles de classe moyenne. La qualité académique des écoles fonctionne en fait comme une variable « seuil », ne jouant, négativement, que quand elle apparaît vraiment trop faible.
- 36 Ces tendances moyennes cachent néanmoins une grande variété. Les parents « choisissants » sont plus souvent de classe moyenne, assez instruits et sensibles aux questions scolaires pour vouloir et pouvoir choisir, mais pas assez fortunés pour s'en trouver dispensés de par le choix de leur quartier. Les parents enseignants en sont l'archétype. Ces consommateurs avertis (the « skilled choosers »; cf. Gewirtz *et al.*, 1995) sont capables de différencier les écoles sur des critères subtils, d'évaluer leurs enseignants, au besoin en mobilisant leur réseau d'informateurs. Capables de sentir l'école où leur enfant se sentira bien, celle où il sera parmi les « siens », ils entendent contrôler avec qui l'enfant va être socialisé, d'où des choix tenant compte de façon plus ou moins implicite de la composition sociale et raciale du public. Les critères plus scolaires (notamment la réussite des élèves aux examens) s'avèrent moins importants.
- 37 On peut distinguer des consommateurs « semi-avertis » (« semi-skilled choosers »), attirés par les mêmes écoles que les précédents, mais qui vont se fonder sur les informations disponibles dans les brochures et non sur des informations de vive voix ; un certain nombre des subtilités auxquelles les premiers sont sensibles leur échappent. Le souci d'une école adaptée à la personnalité de leur enfant est moins fort que celui de

choisir une « bonne école ». Comme les précédents, ils accordent beaucoup d'attention à sa composition sociale. Il existe enfin des parents pour qui l'idée même d'examiner un éventail d'écoles et d'en choisir une apparaît incongrue (the « disconnected »). Ces familles se contentent de prendre en compte les écoles du quartier et d'en discuter au sein de leur communauté. Elles ne croient guère que l'école choisie puisse changer quelque chose à la réussite de leur enfant, et ne se sentent pas compétentes pour juger des pratiques pédagogiques ou des résultats de l'école. Les contraintes de transport, de la vie quotidienne, limitent également les possibilités de choix. On se montre plus sensible à ce qui rendra la vie quotidienne de l'enfant plus simple et plus agréable.

- 38 Cela dit, cette faible propension à « profiter du marché » peut aussi refléter une adaptation raisonnable de parents dont l'enfant aurait fait l'expérience d'un certain ostracisme dans des écoles extérieures à sa communauté d'origine. L'ambivalence est fréquente dans les milieux populaires, où à la fois on pense qu'il serait préférable de ne pas scolariser son enfant dans l'école du quartier mais où l'on craint que le prix à payer, pour l'enfant, soit trop élevé, au vu des expériences vécues par les proches. Il peut donc être rationnel pour ces familles de renoncer à envoyer leurs enfants dans des écoles qui constitueraient peut-être de meilleurs environnements scolaires mais s'avéreraient néfastes sur le plan du vécu, de l'estime de soi. Le « choix » de l'école du quartier n'a alors rien d'un non choix.
- 39 Toujours est-il que si les familles ne se déterminent pas en fonction de l'efficacité de l'école mais plus en fonction de valeurs de convivialité (bien être de l'enfant, ambiance...), et pour que l'enfant soit socialisé parmi ses pairs, on voit mal comment accroître les possibilités de choix pourrait déboucher sur plus d'efficacité ou d'équité. La question des effets du développement du choix sur l'équité du système a fait l'objet de débats particulièrement vifs en Grande-Bretagne. Alors que les analyses qualitatives postulaient toutes un accroissement des inégalités entre écoles, un certain nombre de travaux récents ont voulu tester cette thèse sur la base de données statistiques solides.
- 40 D'après les premières études (notamment Gorard & Fitz, 1998) évaluant l'évolution de la ségrégation sociale entre écoles, entre 1988 et 1998, la ségrégation n'aurait pas augmenté et elle aurait peut-être même baissé (une légère remontée étant observée en 1998 et 1999). Mais une autre question est de savoir si, à l'intérieur d'une zone donnée, il y a des écoles qui évoluent de manière contrastée, certaines devenant les « poubelles » des autres. Gorard et Fitz n'observent pas de tels mouvements (sauf quelques exceptions). Pour deux chercheurs britanniques (Gibson & Asthana, 1999), qui ont vigoureusement contesté ce type d'analyse, il faut s'interroger sur le concept même de polarisation des écoles : celle-ci se « fabrique » au niveau des marchés locaux, et ce qu'il faut examiner, c'est, au sein de ces marchés, quelles sont les écoles qui ont amélioré leur position (celles qui accueillaient déjà les meilleurs élèves, les moins populaires, etc.), en d'autres termes, quelles sont celles qui prospèrent et celles qui périclitent.
- 41 Ils vont donc distinguer la polarisation au niveau global (national) et la polarisation des marchés locaux. Au niveau national (entre 1992 et 1998), ils confirment qu'il n'y a pas de tendance nette à une augmentation de la polarisation sociale (et scolaire) des écoles. Les conclusions sont différentes si on raisonne au niveau des marchés locaux, c'est-à-dire en situant chaque école par rapport à ses concurrents : les écoles les mieux classées dans leur marché local sont celles qui ont vu leur niveau scolaire progresser le plus, avec par conséquent un accroissement des écarts scolaires entre écoles de la même zone. Et l'évolution sociale du public suit cette évolution : les écoles qui

s'améliorent le plus reçoivent moins d'enfants de milieu populaire. On peut donc conclure à une ségrégation accrue au niveau des marchés locaux.

- 42 Enfin, sur la période récente (1994-1999), au niveau national, et sur la base de plusieurs indicateurs différents, il y aurait, après une période de baisse, une remontée significative de la ségrégation depuis les 3-4 dernières années (Noden, 2000). Mais le fait que la ségrégation ait augmenté dans certaines zones et pas dans d'autres suggère à nouveau que le marché n'a pas des effets systématiques et univoques, et les chercheurs les plus scrupuleux concluent au total, dans ce débat fort animé, à une certaine prudence.
- 43 Indépendamment de l'effet, qui reste au demeurant à véritablement évaluer, du développement du choix sur la ségrégation sociale entre écoles et donc l'équité du système, il faut signaler d'autres effets qui peuvent être contraires à ce qui était escompté, ou n'avoir pas été véritablement envisagés. Ces évolutions concernent tout d'abord l'offre scolaire. Rappelons que la diversification de l'offre scolaire était un des objectifs de la mise en marché, et à la fois une condition de fonctionnement de ce dernier : les consommateurs doivent en effet percevoir clairement les différences existant entre les écoles pour que leur choix ait un sens. De fait, nombre d'écoles privées, qui le plus souvent n'avaient aucune envie d'augmenter leurs capacités d'accueil, ont eu la possibilité de renforcer leur sélection. Même les « City Technology College », censés promouvoir des études différentes, ont été perçus par les parents comme des écoles sélectives et traditionnelles, bref, comme des Grammar Schools. Les choix des familles restent très marqués par un modèle dominant d'école, et ne manifestent pas cette appétence pour la variété qui constituait un des présupposés de la politique de choix. La compétition entre écoles déboucherait alors davantage sur un durcissement de la sélection, une plus grande ressemblance et une hiérarchisation plus marquée entre écoles que sur une diversification.
- 44 Par ailleurs, une évolution semble-t-il non explicitement prévue, la concurrence entre établissements aurait entraîné des bouleversements significatifs de la « culture » des écoles. Elles deviennent très soucieuses de se présenter sous un jour attractif pour leurs « clients » potentiels, et cherchent à se démarquer par rapport à leurs « concurrents » sur le marché local. L'objectif est d'attirer les « bonnes recrues », pesant favorablement sur le classement de l'école dans les « League Tables ». Alors que l'instauration d'un marché était censée rendre les écoles plus sensibles aux besoins diversifiés des élèves, l'effet apparaît opposé puisqu'elles cherchent avant tout à attirer les élèves « sans problème », comme si elles comptaient plus sur l'élévation du niveau scolaire et social de leur public pour améliorer leurs performances que sur l'amélioration de leur « productivité » pédagogique.
- 45 Au-delà de cette obsession de l'image et de ses conséquences dans le fonctionnement quotidien de l'école, on assisterait même, dans les écoles les plus exposées au marché, à des glissements significatifs des valeurs professionnelles : d'une centration sur les besoins de l'enfant à une focalisation sur ses seules performances, du souci de la communauté à celui des parents des enfants les plus attractifs, de la coopération entre écoles à la compétition... Du côté des pratiques, on observe une centration croissante sur des objectifs académiques, avec le souci de résultats à court terme, visibles et quantifiables.
- 46 Il reste toujours, quelles que soient les précautions prises, très difficile d'imputer strictement au développement du choix l'évolution (ou l'absence d'évolution) de la

ségrégation constatée, ou les transformations des valeurs professionnelles, car le contexte historique et géographique est marqué par d'autres évolutions, locales ou nationales, sur lequel le marché n'a peut-être aucune influence. En particulier, le niveau de ségrégation sociale observée dans les écoles dépend aussi de la ségrégation prévalant au sein de la zone prise en compte et de son évolution sous le coup de phénomènes économiques.

- 47 La question de savoir si le développement du choix affecte à la hausse la ségrégation entre écoles reste donc relativement ouverte, de même que celle de ses effets concrets sur le fonctionnement quotidien des écoles. Il en va plus généralement de même en ce qui concerne ses effets sur les performances des élèves et, par là, sur l'efficacité du système. Rappelons que le développement du choix prend place dans un contexte où ont cours d'autres politiques éducatives; on pense en particulier à la politique britannique vigoureuse d'accroissement des « standards ». Dans ce pays, on enregistre actuellement une amélioration des performances des élèves, qu'il serait beaucoup trop rapide d'imputer au développement du choix des familles, dans la mesure où elle coïncide avec nombre de mesures de natures très différentes (interventions au niveau central sur les programmes, encouragement à des évaluations systématiques et publiques, etc.).

Aux États-Unis : la grande diversité des systèmes de choix et ses incidences

- 48 Aux États-Unis, où le développement du choix n'est pas, comme au Royaume-Uni, une politique nationale mais relève de politiques très diverses d'un état à l'autre, on ne saurait porter un jugement global sur le fonctionnement du choix et ses effets sur le système. Ce qui est spécifique aux États-Unis, c'est à la fois le poids des considérations raciales dans les choix, et aussi l'ingéniosité des dispositifs de choix, conçus parfois explicitement pour favoriser une plus grande mixité sociale et ethnique.
- 49 Si, comme dans les autres pays, les familles qui utilisent les possibilités de choix sont en général plus instruites et plus aisées que celles qui ne le font pas, dans certains contextes, les constats peuvent être très différents. Ainsi, dans le district de Minneapolis (Glazerman, 1998), toutes les familles ont à faire des choix, et ce par rapport à une offre qui s'est effectivement diversifiée puisque nombre d'écoles se sont mises à proposer des programmes visant spécifiquement les différentes communautés ethniques. Les critères de choix les plus influents sont alors la composition raciale de l'école, suivis de la distance au domicile et de la tonalité sociale. Les parents envoient leur enfant dans une école où il sera parmi ses pairs, ethniquement et socialement parlant. Mais, ce cas montre clairement (à la différence des travaux britanniques) que les familles de milieu populaire peuvent se sentir très concernées par le choix et même en prôner le développement.
- 50 La question des effets des différents systèmes de choix reste relativement difficile à trancher, car on sait que les familles qui choisissent sont dotées de caractéristiques (attitudes éducatives notamment) autres que celles habituellement contrôlées (profession, niveau d'instruction...), caractéristiques les distinguant de celles qui n'ont pas recours au choix. L'expérimentation de Milwaukee est intéressante à cet égard, puisque les écoles ont pratiqué un tirage au sort des élèves, parmi ceux qui étaient tous disposés à choisir ; on peut donc comparer les performances entre ces deux sous-

populations choisissantes, dont les unes ont eu satisfaction et les autres pas, pour estimer les effets associés au fait de fréquenter une école de son choix. On note alors que les élèves ayant obtenu l'école de leur choix y « gagnent » un peu, en termes d'acquis scolaires, au bout de trois ou quatre ans de fréquentation de cette dernière. De même, une étude sur certains systèmes de « vouchers », contrôlant ces « biais de sélection », conclut à une meilleure performance dans les écoles choisies, mais seulement pour les enfants d'origine afro-américaine, ce qui reste à interpréter. D'autres travaux, plus convergents, montrent que les familles qui ont choisi se déclarent en général satisfaites de leur choix et se sont davantage impliquées dans l'éducation de leur enfant, même si le niveau scolaire de ce dernier n'a pas plus progressé que s'il était resté dans le secteur public. Il semble en tout cas, pour qui valorise la satisfaction et l'implication des parents, que l'on puisse conclure au succès de la plupart des expériences américaines. Mais, en termes de succès scolaire, il faut plutôt parler de succès très mitigé, voire d'échec.

- 51 Les travaux évaluant les effets des systèmes de « vouchers » sur l'intégration sociale et ethnique sont plus rares. Une étude conduite dans la ville de Cleveland souligne que les écoles privées intégrées dans le système des « vouchers », qui accueillent donc des enfants de milieu défavorisé, sont plus hétérogènes socialement et ethniquement que les écoles publiques du secteur. Le fait de scolariser leur enfant dans une école moins ségréguée est d'ailleurs un élément de la plus grande satisfaction des familles. Cela peut être considéré comme un aspect positif, sachant pourtant qu'il en découle que, dans ce contexte, les écoles publiques ne seront pas moins ségréguées, mais plutôt plus. Citons par ailleurs une analyse fort intéressante du dispositif de Minneapolis (Glazerman, 1998), montrant que dans un système prévoyant, rappelons-le, que l'on procède à un tirage au sort quand une école est demandée au-delà de ses capacités d'accueil, la ségrégation (notamment raciale) est plus faible que dans un système où le choix ne serait pas contraint. Cette étude montrait aussi qu'on pouvait par un dispositif de choix contrôlé aboutir à un niveau de ségrégation raciale, sociale et scolaire moins élevé que dans un système de type carte scolaire, reflétant la ségrégation sociale de l'habitat. Concrètement, sur une échelle allant de 0 (aucune ségrégation) à 100 (ségrégation maximale), le système actuel de choix débouchait sur une ségrégation raciale de 17, alors que le système de type carte scolaire produisait une ségrégation évaluée à 55. Mais si l'on étendait les possibilités de choix (chacun obtenant son premier vœu), la ségrégation raciale devenait plus forte qu'avec le système actuel encadrant assez fortement le choix (l'indice de ségrégation étant égal à 52).
- 52 Le choix contrôlé pourrait donc s'avérer moins porteur de ségrégation qu'un système de carte scolaire. La variété des dispositifs américains montre donc qu'il n'est pas fatal que le choix débouche sur de plus fortes inégalités entre écoles, dans un contexte où règne par ailleurs une forte ségrégation de l'habitat, qu'un système de type carte scolaire entérine. Mais il faut pour cela une organisation stricte du choix et ciblée à cette fin. Au demeurant, les seuls gains véritablement significatifs de ces dispositifs sont une satisfaction accrue des familles et un appariement plus étroit entre les désirs spécifiques des minorités ethniques et la formation qui leur est proposée. Ce dernier point peut faire l'objet d'appréciations divergentes, de même d'ailleurs que le développement d'écoles privées, le plus souvent religieuses, profitant des systèmes de « vouchers » (avec dans certains états, des actions en justice contre le fait que les fonds publics puissent ainsi alimenter des écoles confessionnelles). Enfin, mais ce n'est pas un

aspect secondaire, l'accroissement de l'efficacité du système reste beaucoup plus incertaine.

En France : des évolutions ni régulées, ni évaluées

- 53 La façon dont le choix de l'école (nous parlerons ici avant tout du collège) s'est développé en France, de manière décentralisée et peu régulée, ne facilite à l'évidence pas une description des modalités et des effets de ce phénomène, plus souvent décrié a priori, comme reflétant un libéralisme rampant, que véritablement évalué. Une évaluation a pourtant été organisée au début de l'« expérience » (Ballion, 1986). Elle avait été perçue comme rassurante, puisque dans les zones concernées, le taux de demande de changement était de l'ordre de 11 %, avec évidemment de fortes différences, entre les régions rurales au taux proche de zéro et certaines zones urbaines au taux parfois supérieur à 20 %. Comme dans les pays voisins, les demandes de changement étaient inégalement fréquentes selon les milieux sociaux, ce que mettent à nouveau en évidence les travaux récents de Héran (1996) et de Langouët et Léger (1997). Sans revenir ici sur ces travaux, largement diffusés, rappelons que si le privé est choisi surtout par les professions indépendantes, le choix au sein du public est avant tout le fait des enseignants et plus largement des cadres de la fonction publique.
- 54 L'évolution des politiques académiques au cours des années 90 est mal connue ; tout au plus peut-on affirmer qu'en 1990 près de la moitié des collèges et un bon quart des lycées faisaient l'objet de mesures d'assouplissement de la carte scolaire, avec des modalités d'organisation variées. Mais certaines recherches récentes, notamment Broccolichi et Van Zanten (1997), indiquent, au moins dans les zones urbaines (en particulier la banlieue parisienne), une montée des inquiétudes parentales débouchant par de véritables fuites de certains établissements de la part des familles les mieux informées. Ce phénomène (qui reste au demeurant difficile à chiffrer) intervient dans un contexte où les élèves se font plus rares (il y a donc des places à prendre dans certains établissements parisiens notamment) ; on peut noter à ce propos que dans les pays voisins, le développement du choix de l'école a souvent coïncidé avec une période de pause démographique.
- 55 L'analyse objective des effets de l'assouplissement sur la ségrégation entre établissements reste à faire. On dispose d'une étude décrivant précisément l'évolution des caractéristiques des collèges (âge et origine sociale de leur public notamment), depuis 1989 (Trancart, 1998). On y relève des contrastes légèrement croissants entre collèges, eu égard aux caractéristiques scolaires et sociales de leurs élèves : les élèves en retard, ou de milieu défavorisé, sont un peu plus qu'avant concentrés dans certains établissements. Mais cette évolution, dont l'auteur dit, prudemment, que pour une part elle est sans doute imputable à l'assouplissement de la carte scolaire, se conjugue avec une autre, de sens inverse : les collèges, en dix ans, se différencient moins eu égard aux carrières scolaires de leurs élèves. Autrement dit, les carrières scolaires sont plus uniformes d'un collège à l'autre, même si les publics sont par ailleurs un peu plus typés. Il faut voir dans cette tendance de prime abord paradoxale l'impact de la politique nationale d'allongement des scolarités (et de suppression effective du palier d'orientation de fin de 5e).
- 56 Ce qu'il faut souligner, pour qui cherche à évaluer les effets de l'assouplissement de la carte scolaire, c'est qu'aucune étude ne permet aujourd'hui d'établir que

l'accroissement de ces disparités entre collèges est plus marqué dans les zones concernées par cet assouplissement. Non seulement l'aggravation des inégalités de recrutement entre collèges est observée dans des villes où, au moins formellement, la carte scolaire prévaut toujours (Broccolichi & Van Zanten, 1997), mais d'autres changements qui paraissent de prime abord en relation avec l'assouplissement de la carte scolaire se retrouvent dans des zones où la sectorisation a été maintenue. Il faut peut-être alors évoquer (comme les britanniques) des phénomènes sans rapport avec le choix des familles, telle que l'évolution de la ségrégation sociale de l'habitat lui-même. De même, certains phénomènes observés dans des zones encore sectorisées comme dans les zones « déssectorisées », tels que la constitution de classe de niveau par les chefs d'établissements pour « protéger » les bons élèves est peut-être à relier avant tout avec les modifications du public des collégiens, après que l'orientation en fin de 5e ait cessé d'assurer son rôle de soupape (Broccolichi, 1995). Le climat des collèges peut changer, les stratégies des familles se durcir, sans que l'extension du choix soit en cause. Par contre, il semble avéré que le durcissement de la compétition entre établissements a des effets sur leur fonctionnement, dans les secteurs urbains essentiellement (Bali & Van Zanten, 1998) : les établissements les plus demandés ont la possibilité de ne retenir que les élèves les plus « intéressants » (de « bons élèves motivés »...), tandis que les moins recherchés font tout pour séduire et retenir les élèves de niveau correct ou de classe moyenne (en mettant en place des options prestigieuses par exemple) ; la plupart des établissements élaborent une politique de « communication » et deviennent très sensibles aux retentissements médiatiques de leurs actions ou des problèmes qui surgissent en leur sein. Cela n'est pas sans affecter l'éthique traditionnelle des enseignants. Au total si, en France, la carte scolaire a toujours « cours » sur la plus grande partie du territoire (ce qui n'est sans doute pas sans rapport avec le fait que les écarts entre établissements sont plutôt moins marqués chez nous que dans des pays voisins comme la Belgique ou les Pays-Bas), si des politiques nationales régulent toujours le système, les stratégies des familles ont de plus en plus de poids et tendent à recomposer, certes de manière non spectaculaire mais continue, les environnements scolaires (classe et collège). De nombreux travaux montrent que les familles les mieux informées savent résister à l'indifférenciation, et retrouver sans cesse de nouveaux critères pour que la scolarité de leur enfant reste « classante » ; on peut alors se demander si, en France, le collège fréquenté n'est pas en passe de devenir, en lieu et place d'une scolarité complète au collège devenue quasiment universelle, un critère important de distinction, notamment en vue de l'accès à tel ou tel lycée. Mais tout cela reste à démontrer. Rien n'indique que les demandes de dérogation soient aujourd'hui plus fréquentes qu'hier ; il semble même qu'elles le soient plutôt moins en province ; de même, après avoir augmenté entre 1970 et 1985, il semble bien que le choix du privé marque le pas et subisse même une légère érosion.

- 57 Il reste, pour revenir à notre point de départ, que dénoncer le choix et le consumérisme des familles rencontre chez les acteurs du système un consensus aisé, et personne, les politiques pas plus que les acteurs, n'ont véritablement envie d'ouvrir véritablement le débat. Il faut pourtant s'interroger sur le fait que se sont avant tout les parents qui connaissent de plus près le milieu scolaire, les parents enseignants, qui se montrent les plus portés à choisir activement l'établissement de leur enfant, et sont par ailleurs les plus hostiles à cette possibilité de choix... pour les autres parents. Il convient donc que le politique, au-delà des intérêts normalement corporatifs qui s'expriment à l'école, qui

sont aussi des intérêts spécifiques à certains groupes sociaux, prenne la main, organise le débat et s'expose en faisant des choix.

Conclusion

- 58 La question de savoir s'il est désirable et opportun de développer les possibilités de choix des familles est de nature politique. On y répondra donc en fonction de considérations éthiques et idéologiques. Une chose est sûre, le choix n'a rien d'une politique de laisser-faire de la part de l'État. Le choix, tout comme le marché, doit être organisé, ce qui implique qu'il aille de pair avec d'autres réformes ou dispositifs. Il s'agit donc d'une politique plus coûteuse qu'elle n'en a l'air, et qui n'implique pas moins d'intervention étatique mais plutôt plus.
- 59 Si l'État décide d'ouvrir les possibilités de choix, il aura la responsabilité d'organiser l'information qui est censée le sous-tendre, et à résoudre le problème de la mise à disposition de cette information auprès de tous les publics, notamment des plus éloignés culturellement de l'école. Il aura également à s'assurer de l'accessibilité des écoles entrant dans le « pool » de choix, puisqu'un marché n'a de sens que si tous les consommateurs peuvent y être mobiles. Il aura, ce qui est plus délicat, à trancher sur les modalités de son intervention concernant l'offre scolaire. Il pourrait par exemple moduler le financement des écoles pour les inciter à revoir leur stratégie de recrutement (par exemple donner une « prime » aux écoles socialement hétérogènes), ou encore réglementer la sélection des élèves que certaines écoles auront à pratiquer. Il peut aussi encourager une certaine diversité de l'offre scolaire, si tant est que cela apparaisse souhaitable, ce qui n'est pas forcément évident au niveau de l'enseignement obligatoire. L'État peut aussi s'efforcer de convaincre les parents des milieux aisés d'accepter que leur enfant fréquente une école populaire, dans un souci de mixité sociale. Il peut à cette fin pratiquer une discrimination positive permettant d'offrir à ces familles dont les enfants fréquenteraient des écoles populaires des services qu'ils ne trouveraient pas ailleurs.
- 60 Les politiques visant à développer le choix peuvent donc revêtir des aspects très variés, inégalement coûteux et difficiles à mettre en oeuvre. Pour quels objectifs ? On sait qu'en termes d'efficacité, il ne faut pas en attendre des effets positifs significatifs, d'un point de vue académique, seule une meilleure satisfaction des usagers apparaissant en général avérée, ce qui n'est évidemment pas négligeable dans une démocratie. En matière d'équité, le développement du choix apparaît relativement risqué : il tend à produire de la segmentation et de la polarisation, sauf s'il est « encadré » de manière stricte. Le politique aura donc à effectuer des arbitrages, entre donner davantage satisfaction aux familles (ou à certaines d'entre elles), et s'exposer à des effets agrégés jugés non désirables, tels qu'une ségrégation (sociale, scolaire, raciale, religieuse...) accrue, sans que l'efficacité globale en soit améliorée.
- 61 Cela ne veut pas dire qu'il faille se cantonner prudemment dans le mode de fonctionnement actuel que personne ne s'accorde à trouver parfaitement équitable. On peut estimer qu'il est irresponsable de fermer les yeux sur le fait que les principes que l'on affirme haut et fort (une école républicaine incarnée par la carte scolaire) sont de fait violés tous les jours, notamment par les propres agents de l'institution, et que le fonctionnement actuel, avec ses dérogations et ses fausses adresses est pire, du point de vue de l'équité, qu'un choix contrôlé. Mais on comprendrait que le politique hésite face

à la révolution que constituerait la mise en oeuvre d'un « marché » des établissements. Il peut juger préférable de se concentrer sur l'amélioration de l'efficacité de toutes les écoles, plutôt que de laisser les familles les mieux informées à aller chercher les meilleures écoles, en laissant dépérir les autres. Améliorer toutes les écoles, faire en sorte qu'elles soient toutes acceptables par les familles, sans doute au prix d'une vigoureuse discrimination positive, c'est tuer dans l'oeuf les « bonnes raisons » qui justifient souvent leurs comportements (qu'il serait de toutes façons vain de prétendre complètement contrôler). Cela n'est sans doute pas plus coûteux qu'une politique de choix, et cela permettrait sans doute mieux de préserver les objectifs sociaux de l'éducation, qui seuls justifient l'intervention de l'État dans ce domaine, et qui sont particulièrement importants au niveau de l'enseignement obligatoire commun.

- 62 L'alternative est-elle donc de développer le choix en l'organisant, ou bien d'homogénéiser la qualité de l'offre tout en s'assurant que la carte scolaire s'impose bien à tous ? Sans doute en grande partie. Mais il reste que la question du choix ne peut être écartée d'emblée, car elle découle logiquement d'autres évolutions, le développement de l'autonomie des établissements notamment, sur lesquelles il est peu probable qu'il soit jugé souhaitable de revenir. En toute hypothèse, une politique encourageant (en l'encadrant) le choix devrait être couplée avec d'autres modifications institutionnelles fortes. On l'a vu, ce n'est pas le fait de donner plus de choix aux parents qui peut en soi améliorer l'efficacité ; mais cela peut être une condition favorisant, chez les enseignants, non seulement une sensibilité plus marquée aux demandes des usagers mais aussi l'acceptation d'une régulation externe de leur travail ; et ce d'autant plus que cela serait conforté par ailleurs par une politique d'affichage d'objectifs clairs et évalués, de suivi effectif des écoles en difficulté, d'encouragement à des audits réguliers des établissements, bref, à un réel pilotage du système par les résultats des élèves. Mais peut-être y-a-t-il là des questions trop brûlantes, trop risquées sur le plan politique, pour être véritablement et publiquement discutées.

BIBLIOGRAPHIE

- Bali, S., & Van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques. *Éducation et Société*, 1, 47-71.
- Ballion, R. (1986). Le choix du collège : le comportement éclairé des familles. *Revue Française de Sociologie*, 27, 719-734.
- Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés Contemporaines*, 21, 15-27.
- Broccolichi, S., & Van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, 5, 5-17.
- Carl, J. (1994). Parental Choice as National Policy in England and the United States. *Comparative Education Review*, 38, 3, 294-323.

- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington : The Brookings Institution.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Duru-Bellat, M., & Merle, P. (2000). Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection. *L'Année Sociologique*, 2, 319-344.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 28, 759-790.
- Gewirtz, S., Bali, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham : Open University Press.
- Gibson, A., & Asthana, S. (1999). What's in a number ? *Research Papers in Education*, 15, 2.
- Glazerman, S. (1998). School Quality and Social Stratification : The Determinants and Consequences of Parental Choice. American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, 13/04/98.
- Gorard, S., & Fitz, J. (1998). The More Things Change... The Missing Impact of Marketisation. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3, 365-375.
- Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Économie et Statistique*, 293, 17-39.
- Karsten, S. (1994). Policy on ethnic segregation in a system of choice : the case of The Netherlands. *Journal of Education Policy*, 9, 3, 211-225.
- Langouët, G., & Léger, A. (1997). *Le choix des familles*. Paris : Fabert.
- Meuret, D., Broccholichi, S., & Duru-Bellat, M. (2000). Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Les cahiers de l'LR.E.D.U.*, 62.
- Noden, Ph. (2000). Rediscovering the impact of marketisation : dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, 371-390.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : P.U.F.
- Ritzen, J. M., Van Dommelen J., & de Vijlder, F. J. (1997). School Finance and School Choice in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 16, 3, 329-335.
- Teelken, C. (1999). Market Mechanisms in Education : School Choice in the Netherlands, England and Scotland in a Comparative Perspective. *Comparative Education*, 35, 3, 283-302.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 43-53.
- Vandenbergh, V. (1997). Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles. *Savoir*, 9, 3-4, 363-375.
- Walford, G. (1994). *Choice and Equity in Education*. Londres : Cassell (Issues in Education).

NOTES

1. Cette recension systématique a fait l'objet d'un rapport pour le Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation ; cf. Meuret D., Broccolichi S. et Duru-Bellat M., 2000. Toutes les sources utilisées ici figurent dans la bibliographie du Cahiers de l'I.R.E.D.U., n°62, 2001.

RÉSUMÉS

Cet article présente les débats autour du choix de l'école qui prennent place aujourd'hui, de plus en plus souvent, dans les pays étrangers, ainsi que les politiques qui ont été mises en place. Ces politiques, autant que les justifications idéologiques et théoriques qui les fondent, apparaissent de fait très variées. On examine également ce que l'on sait, au vu des recherches disponibles, de l'effet de ces politiques, sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, résultats assez contrastés, et très dépendants des dispositifs concrets de choix retenus dans les divers pays. La spécificité de la situation française est alors soulignée. Enfin, les enjeux du choix de l'école sont discutés : faut-il avant tout donner satisfaction aux familles, faut-il s'efforcer de promouvoir une réelle mixité sociale, et si oui comment ? Ces questions d'actualité sont délicates, mais la situation actuelle ne peut être durablement défendue.

The article presents the debates that are taking place more and more frequently in foreign countries today on issues concerning the choice of schools and thus the policies implemented. These policies together with the ideological and theoretical justifications that they are based upon appear extremely diverse. It also investigates what is known from the results of available research on the impact of these policies, on the efficiency and equity of the educational systems which also prove to be diverse and dependent on the systems of choice of a school implemented in the different countries.

Then the specificity of the situation in France is underlined. Finally, what is at stake in the choice of a school is being discussed : should one beforehand satisfy families' requests or should one try and promote a real social mix within school ? And if so, in which way ?

These issues are sensitive ones but the present situation (in France) cannot hold in the long term.

INDEX

Mots-clés : Choix de l'école, demande des familles, concurrence entre écoles, politiques éducatives

Keywords : Choice of schools, families' demand, competition between schools, educational policies

AUTEUR

MARIE DURU-BELLAT

sociologue, est Professeur à Université de Dijon et chercheuse à l'I.R.E.D.U.-C.N.R.S. Elle y conduit des recherches sur les inégalités au sein du système éducatif français, ainsi que des comparaisons

internationales en la matière. Ses derniers travaux portent sur la démocratisation des systèmes d'enseignement, en France et à l'étranger, le fonctionnement du collège, et la question du choix de l'école. Contact : Université de Bourgogne-I.R.E.D.U.-C.N.R.S., Faculté des sciences humaines, département Sciences de l'Éducation, 2, Boulevard Gabriel, 21000 Dijon.