La privatisation par le marché dans l'éducation chilienne : concepts, politiques et conséquences

Privatization by the market in Chilean education: Concepts, policies and consequences

Privatización con lógica de mercado en la educación chilena: conceptos, políticas y consecuencias

Cristián Bellei

Traducteur : Philippe Rabaté

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/9090>

DOI : 10.4000/ries.9090

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019

Pagination : 47-56

ISBN : 9782854206258

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Cristián Bellei, « La privatisation par le marché dans l'éducation chilienne : concepts, politiques et conséquences », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 82 | décembre 2019, mis en ligne le 01 décembre 2021, consulté le 14 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9090> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9090>

La privatisation par le marché dans l'éducation chilienne : concepts, politiques et conséquences*

Cristián Bellei

*Université du Chili, Centre de recherche avancée,
département d'éducation et sociologie*

LA PRIVATISATION EN ÉDUCATION : UNE APPROCHE CONCEPTUELLE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

La notion de « privatisation » en éducation, en dépit de son apparente simplicité, renferme des complexités conceptuelles considérables ; de plus, les politiques de privatisation sont d'une grande diversité et peuvent renvoyer à différentes dimensions de l'éducation ; enfin, le débat public et académique sur la privatisation en éducation – qui comporte des connotations idéologiques fortes – est très souvent confus. Nous débiterons notre article par une brève conceptualisation sur ce sujet.

Si l'on suit la définition proposée par Belfield et Levin (2002), la privatisation est « le transfert d'activités, de biens et de responsabilités des organisations ou institutions publiques vers des individus ou des agents privés ». Elle diffère de celle proposée par Ball et Youdell (2007) sur au moins deux aspects essentiels. Tout d'abord, elle ne considère pas qu'« importer des idées, des techniques et des pratiques » du secteur privé vers le secteur public (ce que les auteurs nomment la « privatisation endogène ») implique nécessairement une privatisation de l'éducation, étant donné que des agents publics peuvent incorporer ces idées/techniques/pratiques dans l'éducation publique. En second lieu, elle étend la notion de privatisation « exogène » en montrant différentes dynamiques qui augmentent le rôle joué par les agents privés aussi bien dans l'éducation fournie par des institutions publiques que privées. Ainsi, *grosso modo*, on peut distinguer deux formes de privatisation (Bellei et Orellana, 2014).

Une privatisation interne de l'éducation publique : le noyau de la définition commune au niveau international sur ce qu'est une école publique est que celle-ci doit être « contrôlée et gérée » par une autorité ou une agence publique. Selon cette perspective, la définition est nominale et n'admet que des catégories pures : une école est soit publique soit privée. Toutefois, dans la pratique, cette défi-

* Article traduit par Philippe Rabaté.

nition peut s'avérer plus complexe si l'on considère le caractère public/privé du prestataire de ressources ou des processus importants pour le fonctionnement de l'école (par exemple, l'infrastructure, le financement, les services non éducatifs, les matériels éducatifs, les services professionnels éducatifs) ; ensuite, si l'on opère une distinction entre différentes décisions ou aspects inclus dans le « contrôle et la gestion » de l'école (depuis les aspects administratifs jusqu'à des décisions pédagogiques/curriculaires et du personnel enseignant) ; enfin, si l'on cherche à définir le mode de relation qu'établissent l'école et les familles (autrement dit s'il existe un choix d'école, des droits d'inscription payés par les familles, et un contrôle de la gestion par les mêmes familles). Dans chacune de ces trois dimensions, il est possible d'introduire des degrés variables de participation des agents privés, de telle sorte qu'une école publique peut apparaître comme plus ou moins « privatisée » dans son fonctionnement, tout en demeurant formellement publique.

Privatisation ouverte de l'éducation : il existe une grande diversité de politiques par lesquelles certains gouvernements ont lancé la privatisation ouverte de l'éducation en appuyant la création, le développement ou l'expansion des écoles privées. Toutes impliquent le transfert de ressources publiques vers des agents privés, même si ces ressources adoptent des formes différentes. Toutes ont pour effet de réduire les dépenses des familles afin d'inscrire leurs enfants dans une école privée : financement à libre disposition, fonds fléchés vers des emplois spécifiques ou fourniture de matériels et de services. À leur tour, les politiques d'appui étatiques aux écoles privées peuvent être associées à différents niveaux de contrôle ou d'exigence de la part de l'autorité publique à leur égard, dans un continuum allant du fait de ne pas fixer de conditions supplémentaires pour l'octroi de subventions, de demander un accès plus aisé pour certaines populations d'élèves, de réguler l'usage de certaines ressources et processus éducatifs jusqu'au fait d'exiger des écoles certains éléments de réussite éducative. Aussi est-il possible de caractériser ces politiques comme un « accord » entre l'État et les fournisseurs privés d'éducation sur le transfert de ressources en échange de services éducatifs, et d'analyser comparativement ces accords afin de voir pourquoi les ressources publiques transférées sont aussi généreuses et les contreparties requises aussi exigeantes.

Considérées à partir de cette perspective, les politiques qui favorisent l'augmentation de la fourniture privée d'éducation peuvent être analysées à partir de deux axes. Tout d'abord, en abordant les motifs qui les poussent à promouvoir de manière aussi ferme l'expansion des écoles privées. Une plus grande agressivité de la privatisation éducative se manifeste lorsque des ressources économiques plus importantes sont confiées aux écoles privées, y compris les écoles à but lucratif, que celles-ci soient transmises sous la forme de ressources financières utilisables librement, et que l'on n'impose pas de conditions supplémentaires aux écoles privées pour accéder à ces ressources, ou que ces conditions soient moindres (un cas extrême serait que l'on accorde aux écoles privées les mêmes ressources qu'aux écoles publiques car cela voudrait dire qu'il est indifférent à l'État que l'éducation soit publique ou privée). En second lieu, les politiques de privatisation éducative peuvent également être analysées selon leur degré d'aspiration à modifier de l'intérieur les caractéristiques des écoles privées, en les conduisant à opérer selon des règles publiques et à se construire en fonction d'objectifs de politique publique.

De manière extrême, un gouvernement peut obliger les écoles privées qui reçoivent des ressources publiques à fonctionner sous les mêmes conditions que les écoles publiques, de sorte qu'elles s'assimilent dans la pratique au système d'éducation public. Les instruments de politique par lesquels les gouvernements lancent ces processus de privatisation sont extrêmement variés dans leur type, leur couverture et leur intensité : ils se combinent très souvent les uns avec les autres, sont généralement créés avec de multiples objectifs simultanés et sont rarement présentés ouvertement comme une « privatisation éducative » (Ball et Youdell, 2007). Ainsi, la privatisation éducative n'est pas une politique unique mais une famille de politiques. Le schéma suivant en présente les plus importantes, et les ordonne en fonction de leur potentiel de privatisation :

Tableau 1
La privatisation éducative : une famille de politiques

Moins de privatisation			Plus de privatisations		
(1) Régulation basique, recon- naissance officielle de l'éducation privée	(2) Subsides (trans- fert de ressources publiques vers l'édu- cation privée)	(3) Contrats partiels (achat de services privés pour le fonction- nement des écoles publiques)	(4) Contrats de concession (conven- tions pour l'admi- nistration privée des écoles publiques)	(5) Chèques éducation ciblés, choix contrôlé des écoles (« transfert » des élèves depuis les écoles publiques vers les privées)	(6) Chèques éducation universels, choix libre de l'école (concur- rence ouverte entre les écoles publiques et privées pour les élèves/ ressources)

Les six « familles » de politiques éducatives que nous avons identifiées peuvent être considérées comme des « privatisations », dans la mesure où elles constituent des tentatives explicitement orientées vers l'augmentation de la présence des agents privés dans l'offre d'éducation, soit par le biais d'une expansion des écoles privées (privatisation ouverte) soit par la participation à la production de l'école publique (privatisation interne). Même si les politiques de privatisation des trois premiers types ont existé depuis de nombreuses décennies dans le champ éducatif et constituent des formes reconnues de coopération public/privé en éducation, l'émergence des politiques relevant des types 4 à 6 ont retenu davantage l'attention durant les trois dernières décennies. À nos yeux, celles-ci peuvent potentiellement transformer en profondeur la manière dont on conçoit la relation public-privé en éducation, parce qu'elles interrogent la prééminence de l'éducation publique dans les systèmes éducatifs. Comme nous aurons l'occasion de la voir, le cas chilien est paradigmatique de ce point de vue.

LA PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION CHILIENNE PAR LE BIAIS DU MARCHÉ

L'examen de la littérature scientifique montre qu'il n'existe pas d'unanimité sur ce qui fait qu'un système éducatif est organisé comme un marché. D'après notre analyse, les éléments centraux de ce paradigme des politiques éducatives sont de trois ordres : le choix de l'école, la concurrence entre les écoles et la privatisation du système éducatif. En accord avec la perspective du marché éducatif, les écoles devraient s'affronter afin d'avoir la préférence des familles, lesquelles devraient avoir la liberté de choisir l'établissement éducatif où vont leurs enfants. Idéalement, les familles devraient connaître « la qualité » des différentes offres et utiliser cette information lorsqu'elles font leur choix, en favorisant ainsi les meilleures écoles et en obligeant les mauvaises à s'améliorer ou bien à sortir du marché. Finalement, il est vital que les écoles puissent se différencier et accommoder leur offre aux préférences des familles ; pour ce faire, ceux qui composent l'offre encouragent la participation des établissements privés mais, comme l'offre publique continue à exister, celle-ci devrait se discipliner selon la logique que nous avons pu mentionner (Bellei et Orellana, 2014). Ce qui caractérise alors l'offre du marché éducatif est une version singulière de chacune de ces trois notions et – surtout – l'idée que celles-ci doivent opérer simultanément pour en déployer tout le potentiel transformateur. C'est précisément ce qui fonde le caractère central du financement par la demande au moyen des chèques éducation ou *vouchers* : il s'agit d'un mécanisme simple qui articule en soi le choix des parents avec la concurrence entre les écoles et la privatisation de l'offre.

Si l'on analyse l'éducation chilienne dans le contexte international, son trait le plus saillant est un niveau très élevé de privatisation. Cependant, cette privatisation est le fruit d'un arrangement institutionnel et de politiques éducatives qui ont organisé le système éducatif chilien à partir de la logique de marché (Bellei et Vanni, 2015). Il n'en a pas toujours été ainsi. Comme on le sait, il s'agit d'un projet institutionnel créé dans le cadre d'une réforme néo-libérale de grande envergure entreprise par la dictature de Pinochet à la fin des années 1970 et au début des années 1980, qui inclut la privatisation des services et des entreprises publiques, l'introduction du marché et la dérégulation de vastes secteurs de l'activité économique et sociale, ainsi que l'ouverture de l'économie au commerce mondial. Ce projet initial a été complété par un ensemble considérable de politiques éducatives qui ont été mises en place depuis cette époque. En recourant à la conceptualisation que nous avons présentée initialement, la privatisation par le biais du marché a opéré au Chili principalement comme une forme radicale de privatisation ouverte, en passant d'une situation où l'éducation privée accueillait à peu près 15 % des inscrits du pays au début des années 1980 à celle où elle en scolarise aujourd'hui près de 70 %. Toutefois, la logique de marché a également privatisé de manière interne l'éducation publique au moins sous deux aspects : la relation avec les familles (nécessité de capter leurs préférences), l'usage d'une grande quantité de ressources privées dans leurs processus de gestion, en particulier l'achat d'expertises privées afin de produire une « amélioration scolaire ».

De manière plus concrète, les principaux dispositifs de politique publique par lesquels l'État chilien a développé le marché en éducation sont :

- la promotion de la concurrence entre les écoles, publiques ou privées ;
- la liberté complète de choix de l'école par les familles ;
- le financement étatique du service éducatif via la subvention fondée sur la demande, au moyen d'une politique universelle de chèques éducation ;
- les chèques éducation ne font aucune distinction entre écoles publiques et privées à but lucratif ou non lucratif ;
- l'autorisation et la promotion du recouvrement de droits d'inscription pour des élèves qui se rendent dans des établissements financés par l'État (outre les avantages fiscaux permettant aux familles de déduire de leurs impôts les frais d'école) ;
- la fourniture d'informations aux familles dans une logique de promotion d'un « consommateur informé », tout particulièrement avec des classements d'écoles et d'autres indicateurs de réussite et des instruments de comparaison pour un ajustement compétitif entre l'offre et la demande ;
- le financement étatique de la construction et l'amélioration des infrastructures scolaires privées ;
- l'équipement d'écoles privées avec des ressources publiques : bibliothèques, ordinateurs, textes d'étude, matériel didactique ;
- des fonds publics pour l'amélioration des écoles privées (remis directement au propriétaire ou par le biais de programmes) ;
- de vastes facilités pour la création de nouvelles écoles privées et leur accès à des ressources publiques (avec de faibles et rares « barrières d'entrée » sur le marché scolaire subventionné) ;
- l'« égalité de traitement » de la part de l'État à l'égard de ses propres écoles et des écoles privées (autrement dit, l'État n'a pas un intérêt particulier à fournir l'éducation)
- l'égalité de traitement entre les fournisseurs privés, avec ou sans but lucratif pour tous les points antérieurement cités.

Même si certains de ces éléments ont des racines historiques antérieures à la réforme néo-libérale, ce n'est qu'avec elle qu'ils ont acquis une logique guidée par le marché aussi bien dans son projet que dans son caractère systémique. Ce changement radical s'explique par le caractère transformateur (et non seulement répressif) de la dictature militaire (1973-1990), qui a adopté les principes néolibéraux comme idéologie officielle. Considérée sur le plan historique à plus long terme, l'éducation chilienne a connu des réformes institutionnelles très importantes au cours de ces dernières décennies, qui ont été accompagnées de politiques éducatives ainsi que de programmes d'amélioration et de changement éducatif très intenses (Bellei et Vanni, 2015). Tout ceci a provoqué l'apparition d'un système scolaire transformé de manière très sensible, tel que cela est résumé dans le tableau 2 ci-dessous. D'une situation historique caractérisée par un État enseignant principal prestataire éducatif et un secteur privé « coopérateur de la fonction éducative de l'État » (ainsi qu'il a été traditionnellement défini), l'on est passé en 1980 à un système hautement privatisé gouverné par des dynamiques de marché qui ont conduit l'éducation publique à un état de crise et de diminution drastique. Une fois que la démocratie a été instaurée en 1990, l'on a essayé de rendre compatible ce système orienté par le marché avec un rôle actif de l'État qui n'était alors plus prestataire mais développeur de politiques de

compensation et d'amélioration scolaires. Ce schéma des « deux logiques parallèles » de politique éducative a montré ses limites au milieu des années 2000 et l'on est passé à un autre système, dans lequel un nouveau rôle de l'État, à présent à la fois évaluateur et garant de la qualité, « s'est intégré dans le fonctionnement du marché », en tentant de le guider vers des fins de bien commun, dans ce cas, principalement une plus grande efficacité éducative corroborée par des évaluations standardisées.

De manière générale, c'est ce dernier équilibre qui prévaut jusqu'à présent. Toutefois, depuis 2014, deux changements ont été mis en place qui – pour la première fois depuis 1980 – ont l'objectif déclaré de renverser certaines dynamiques de marché (et pas seulement de « le guider ») et de redonner un rôle principal à l'État comme prestataire d'éducation (en dépassant en partie la logique de « l'égalité de traitement » à l'égard des fournisseurs publics et privés). La loi d'inclusion (2014) a mis fin au financement public des écoles et lycées privés à but lucratif (ceux qui ont connu le développement le plus important dans le marché éducatif) et a appliqué des mesures pour diminuer la ségrégation produite par des dynamiques de concurrence dérégulée du marché ; la Nouvelle éducation publique (2017) a créé un système spécialisé dans la gestion des établissements publics, en leur donnant quelques ressources économiques et institutionnelles qui leur confèrent une certaine prééminence dans le système éducatif. Indéniablement, des éléments centraux du marché éducatif continuent à opérer comme le financement par le biais de chèques éducation, le libre choix des écoles par les familles et la concurrence entre les écoles pour les inscriptions (ressources) attisée par des dispositifs officiels d'évaluation de la réussite académique. Le fait de savoir jusqu'à quel point ces initiatives atteindront leur objectif de « rééquilibrage » du système éducatif chilien depuis sa situation d'extrême privatisation demeure une question ouverte (Ávalos et Bellei, 2019).

Tableau 2
Évolution des programmes institutionnels et des politiques éducatives au Chili

L'État national est le principal fournisseur d'éducation ; le secteur privé « coopère » avec l'État de manière subordonnée	L'éducation publique administrée par les municipalités entre en concurrence avec l'éducation privée : chèques éducation universels, choix scolaire et privatisation sont développés	Le marché fonctionne de manière autonome avec de hauts niveaux de privatisation et « en parallèle » l'État promeut des politiques d'amélioration de la qualité et de l'équité	L'État cherche à « garantir la qualité » du marché par le biais d'une réforme basée sur les standards suivants : reddition de comptes, primes et sanctions fondés sur des tests de réussite	Contrôle des « effets pervers » du marché, éducation privée régulée à des fins publiques et priorité partielle pour la Nouvelle éducation publique (sortie de la sphère municipale via l'instauration de services locaux)
Jusqu'à 1980	1980 - 1990	1990 - 2006	2006 - 2014	2014 jusqu'à aujourd'hui
État enseignant	Marché dérégulé	Marché + État compensateur	État évaluateur intégré dans le marché éducatif	Marché régulé + État prestataire « guidés » par un État évaluateur

PRINCIPALES CONSÉQUENCES DE LA PRIVATISATION ÉDUCATIVE VIA LE MARCHÉ AU CHILI

L'application massive de dynamiques intenses du marché dans l'éducation chilienne a eu des conséquences remarquables qui ont modifié sensiblement le fonctionnement du système aussi bien pour les écoles que pour les familles. En voici résumées les plus notoires.

Dynamiques de l'offre

Le principal effet au niveau de l'offre a déjà été mentionné : l'offre éducative au Chili a été fortement privatisée ; il est important de préciser que cette privatisation n'a pas eu lieu à partir de l'expansion d'écoles préexistantes mais principalement par la création d'écoles nouvelles, majoritairement à des fins lucratives. Contrairement aux attentes des promoteurs de la réforme, en ce qui concerne la réussite scolaire, les écoles privées n'ont pas fait preuve d'une plus grande efficacité ni efficience que les écoles publiques. Au contraire, certaines études montrent des effets négatifs des dynamiques de marché dans la production de taux élevés de retard et d'abandon scolaire (Grau, Hojman et Mizala, 2018). En ce qui concerne l'innovation pédagogique ou curriculaire, il n'existe pas de preuve que l'introduction des écoles privées ait augmenté la diversité et la richesse des offres éducatives au Chili, même si l'on a pu démontrer en revanche que les écoles privées investissent moins de moyens en ressources éducatives fondamentales, comme l'expérience des enseignants. Il a également été établi qu'une augmentation de la privatisation provoque une hausse de l'inégalité de réussite éducative sur le territoire et augmente la ségrégation socio-économique des écoles. Enfin, il existe des données concluantes sur l'application massive de pratiques discriminatoires contre les familles et les élèves en processus d'admission scolaire (par exemple des écoles qui sont trop demandées sélectionnent les élèves en leur faisant passer des épreuves ou tests psychologiques, ou en se fondant sur les caractéristiques de leurs familles, comme le niveau socioéconomique, le niveau culturel ou les croyances religieuses) et durant le processus de scolarisation (par exemple en expulsant les élèves présentant des problèmes d'apprentissage ou de conduite) (Bellei *et al.*, 2018).

En outre, il existe au moins deux ensembles d'autres effets « indirects » de la privatisation éducative par le biais du marché dans le système éducatif chilien. Le premier est une certaine atomisation institutionnelle de l'éducation ; d'un côté, la privatisation a affaibli le système éducatif public dont les structures décentralisées d'administration se sont précarisées ; d'autre part, la prédominance des écoles privées isolées qui ne font pas partie d'organisations éducatives plus vastes ne permet pas l'accumulation de capacités professionnelles institutionnalisées. Ce phénomène, de notre point de vue, a limité la possibilité de développer des politiques d'amélioration et de changement éducatif de manière effective et à grande échelle. Le second est un effet lié à l'application d'une « *test-based accountability* » dans l'éducation chilienne : l'usage de tests de réussite académique pour publier des classements, orienter la demande et distribuer des primes-sanctions aux écoles a produit

un resserrement curriculaire et renforcé une pédagogie mécaniciste qui se donne pour fin d'entraîner les élèves à bien réussir lesdits tests. Il convient de remarquer que ces deux ensembles d'effets « indirects » affectent « de manière interne » l'éducation, aussi bien privée que publique.

Dynamiques de la demande

Les recherches au Chili confirment quelque chose d'assez établi dans la littérature scientifique, à savoir le fort caractère de classe que comporte le choix scolaire. Les études suggèrent que les parents tendent à privilégier l'homogénéité sociale dans la composition de l'école, ce qui, pour la classe moyenne, impliquerait de se séparer du reste de la population (tout particulièrement de la classe populaire) à partir de ses valeurs, de ses styles de vie, de sa recherche d'opportunités et de réseaux sociaux ; dans le cas des secteurs populaires, ceux-ci maintiendraient une faible confiance dans leurs possibilités de choix, aussi bien pour des restrictions objectives que suggestives d'auto-exclusion (Carrasco, Falabella et Mendoza, 2015). La recherche sur le Chili identifie le cofinancement par les familles des écoles privées subventionnées par l'État comme le principal mécanisme de différenciation sociale. En général, les écoles publiques gratuites sont associées aux étudiants les plus pauvres, conflictuels et « dangereux » du système éducatif chilien (Córdoba, 2014). Raczynski et Hernández (2011) avancent même que les parents associent au cofinancement la possibilité d'exiger davantage dans le service éducatif en se comportant comme des consommateurs. Le caractère social du choix peut également être observé lorsqu'on le considère comme un processus dans lequel les parents préfèrent généralement utiliser leurs réseaux de contacts plutôt que l'information officielle, au moment de choisir une école. Les études montrent en outre que les raisons pratiques (comme la proximité de l'école par rapport au domicile et le coût) conditionnent le choix scolaire de manière plus forte pour les secteurs populaires (Raczynski et Hernández, 2011 ; Córdoba, 2014).

Enfin, une étude sur le substrat socioculturel du choix scolaire (Bellei *et al.*, 2018) a montré que les pratiques/logiques de choix de l'école sont étroitement liées à l'appartenance à différentes classes sociales : les classes élevées tendent à considérer l'intégralité de la formation et de l'idéologie des projets éducatifs (avec de fortes controverses socio-culturelles en leur sein), dans un contexte d'isolement marqué face au reste de la société ; les classes moyennes sont guidées par le désir de se séparer (si ce n'est, de se protéger) des secteurs populaires ; et ces derniers tendent à suivre un modèle traditionnel, moins actif dans le choix, à l'exception de ce qui concerne l'éducation moyenne où ils font preuve d'hésitation entre le pragmatisme de la formation technique et les aspirations au lycée général. Plus particulièrement, pour les familles de classe moyenne ou populaire, le fait de préférer les écoles qui exigent des droits d'inscription est perçu comme un impératif afin de s'éloigner des secteurs sociaux stigmatisés, tendance que révèlent également les choix de certaines familles populaires dans les zones métropolitaines, qui ont l'impression de vivre dans la marginalité et le danger. Ainsi, la manière dont ces tendances se manifestent (par exemple, de façon plus ou moins socio-phobique) est fortement associée au contexte socio-spatial dans lequel elles se déploient, c'est-à-dire les différents « marchés éducatifs » importants aux yeux des familles.

PEUT-ON REVENIR EN ARRIÈRE SUR LE CHEMIN DE LA PRIVATISATION PAR LE BIAIS DU MARCHÉ ÉDUCATIF ?

L'éducation chilienne est un cas extrême de privatisation en éducation avec une logique de marché ; cette situation est le résultat de l'application extensive et intensive de politiques de promotion du marché en éducation durant plus de trois décennies, même si elles ont été accompagnées par des politiques complémentaires d'orientation différente. Ce n'est que depuis 2014, après un mouvement étudiant très puissant, dont les moments les plus conflictuels ont eu lieu en 2006 et 2011, que, pour la première fois, certaines politiques ont commencé à contrôler, inhiber ou interdire des dynamiques de marché et éventuellement de privatisation. Certainement, ces politiques se heurtent à des difficultés supplémentaires (Ávalos et Bellei, 2019). Tout d'abord, l'opposition politique : étant donné que la privatisation a construit un puissant secteur privé, une partie importante du personnel politique a fait preuve d'une grande perméabilité à l'égard de ces groupes d'intérêt et, en revanche, de peu d'intérêt face aux besoins de l'éducation publique. En second lieu, la faiblesse institutionnelle : les politiques « anti-marché » doivent être conduites par le secteur public, mais l'un des résultats clés de la privatisation mercantile a été précisément de rendre peu importantes les institutions publiques dans le fonctionnement du système éducatif, aussi bien dans sa dimension de prestataire d'éducation que de concepteur de politiques efficaces. Enfin, l'appui social : la logique de marché a marqué profondément la vision sociale de ce que l'on doit attendre de l'éducation et de la manière dont la société doit se lier à elle, si bien que les principes de l'éducation publique et la notion d'éducation comme un droit social des enfants, qui doivent être garantis par des institutions publiques avec des conditions d'équité, sont des notions très éloignées du « sens commun » qui règne au Chili. Ainsi, le chemin qui nous permettrait de revenir sur la privatisation éducative est cahoteux et difficile.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ÁVALOS B. et BELLEI C. (2019). « Is Chilean education departing from market-oriented and new public management systems? ». In Carlos Ornelas (ed). *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Boston: Sense-Brill Publishers.

BALL S. J. et YOUDELL D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Preliminary Report, Education International 5th World Congress. Brussels: Education international.

BELFIELD C.R. et LEVIN H. (2002). *The privatization of education: causes, consequences, and planning implications*. UNESCO, IIEP.

BELLEI C. et VANNI X. (2015). « The Evolution of Educational Policy in Chile 1980-2014 ». In Simon Schwartzman (Ed.), *Education in South America*. London: Bloomsbury Publishing.

BELLEI C. CONTRERAS M., CANALES M et ORELLANA V. (2018). « The Production of Socio-economic Segregation in Chilean Education: School Choice, Social Class and Market Dynamics ». *Xavier Bonal et Cristián Bellei (Eds). In Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London: Bloomsbury Publishing.

BELLEI C. et ORELLANA V. (2014). « What does “education privatisation” mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases ». Education Support Program, Working Paper Series, n° 62, Open Society Foundations.

CARRASCO A., FALABELLA A., et MENDOZA M. (2015). « School choice in Chile as a sociocultural practice ». P. Seppänen *et al.* (Eds). *Contrasting dynamics in Education Politics of Extremes*. Rotterdam: Sense Publishers, p. 245-266.

CORDOBA C. (2014). « La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo ». *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67.

GRAU N., HOJMAN D. et MIZALA A. (2018). School closure and educational attainment: Evidence from a market-based system ». *Economics of Education Review*, n° 65, 1-17.

RACZYNSKI D. et HERNANDEZ M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Santiago : Asesorías para el desarrollo, p. 1-4.