



HAL
open science

Nouvelles formes de régulation dans les systèmes étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires

Marie Duru-Bellat, Denis Meuret

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Denis Meuret. Nouvelles formes de régulation dans les systèmes étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 2001, 135, pp.173-221. hal-03210077

HAL Id: hal-03210077

<https://hal.science/hal-03210077>

Submitted on 4 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

NOTE DE SYNTHÈSE

Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires

Marie Duru-Bellat

Denis Meuret

Dans le cadre de l'appel d'offre « Questions d'Éducation », lancé par le CNCRE en automne 1998, une équipe de l'IREDU - Université de Bourgogne (Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001 (1)). s'est efforcée de rassembler les acquis de la recherche sur les questions de l'autonomie des établissements et du choix de ces derniers par les « usagers ». Il est apparu opportun de traiter de concert ces deux questions, qui sont liées à plusieurs égards. Elles le sont dans les discours, étant parfois considérées comme les deux faces d'une même dérive « libérale ». Elles le sont également d'un point de vue fonctionnel : l'autonomie impliquerait l'apparition de différences entre établissements qui impliqueraient elles-mêmes que les usagers aient le choix de leur établissement. Enfin, plus fondamentalement, les évolutions vers plus d'autonomie et plus de choix pointent des transformations significatives du mode d'intervention de l'État dans le système éducatif : elles misent toutes deux sur la responsabilité des individus et accroissent leur liberté (celle du personnel des établissements dans le cas de l'autonomie, celle des usagers dans le cas du choix). Denis Meuret, puis Marie Duru-Bellat, présenteront successivement ces deux volets, en se limitant ici à l'apport des travaux étrangers, d'importance considérable et a priori moins familiers aux lecteurs français. Ces deux présentations abordent d'abord le contexte des ces politiques, puis leur contenu, puis leurs effets.

L'AUTONOMIE ET LA RÉGULATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES À L'ÉTRANGER

Accroître l'autonomie des établissements : l'environnement politique et théorique

L'environnement politique

On trouve aujourd'hui en Europe des pays où les établissements étaient traditionnellement autonomes (Pays-Bas), des pays où leur autonomie s'est accrue très fortement (Grande-Bretagne, Suède, Espagne), d'autres où elle s'est accrue moins fortement (Italie, Allemagne, Danemark, Finlande... et France), quelques-uns où elle n'a pratiquement pas évolué (Suisse, par exemple, dont on peut dire, comme le fait Hirvenoja, 1999 à propos de l'Allemagne, qu'elle est « centralisée au niveau régional »), mais on n'en trouve pas où elle aurait diminué.

En Asie, le mouvement vers l'autonomie n'est pas général, mais certains pays d'Asie du Sud-Est, qui pourtant doivent beaucoup de leur croissance économique à un enseignement primaire centralisé et efficace, ont donné davantage d'autonomie à leurs établissements depuis le début des années 90. Hong Kong, Singapour, la Malaisie sont dans ce cas et une expérience en ce sens est menée en Corée (Cheng, 1999).

Une autonomie radicale a été accordée à partir de 1989 aux établissements de Nouvelle Zélande. En Australie, les différentes provinces se sont dotées de stratégies en ce sens entre 1987 et 1996 (Townsend *et al.*, 1999).

En Europe, les textes législatifs qui accroissent l'autonomie des établissements scolaires ont été votés au début des années 80 en Angleterre, dans la deuxième moitié des années 80 aux Pays-Bas, en 1991 en Suède. En Espagne, en 1985, la « *Ley Organica reguladora del Derecho a la Educacion* » (LODE) instaure le Conseil d'établissement comme instance de décision, puis, en 1990, la « *Ley de ordenacion general del sistema educativo* » (LOGSE) crée des départements didactiques et une commission de coordination pédagogique (Victoria, 1994).

En 1994, la Finlande a démantelé un curriculum national très prescriptif ; elle l'a remplacé par un *National Core Curriculum* (NCC) et des critères d'évaluation. Les écoles doivent offrir le NCC, mais sont encouragées à se spécialiser, soit par des options, soit en développant davantage une des matières du NCC (Hirvenoja, 1999).

En 1998, fut votée en Italie une loi prévoyant davantage d'autonomie. Cette loi avait été proposée depuis 1994 par le Ministère, après l'échec de l'expérience, initiée dans les années 70, des Conseils d'établissements (Scurati, 1996).

Cette similitude des pratiques se retrouve, avec des nuances, dans les raisons qui sont avancées pour les justifier. De l'accroissement de l'autonomie, on attend en général :

- une plus grande efficacité. Certains l'attendent de l'action des professionnels et d'autres de celle des usagers. Les premiers considèrent que les enseignants qui sont au contact des élèves sont les mieux à même de concevoir un enseignement adapté à leurs besoins, et qu'il faut donc leur donner une certaine autonomie. Par ailleurs, étant plus autonomes, plus libres, les

enseignants seront plus motivés. Les seconds considèrent que les enseignants ne sont incités à rechercher l'efficacité que s'ils y sont poussés par les usagers et que le personnel d'établissements autonomes est davantage exposé à cette pression, même en l'absence de la possibilité de choisir son établissement. On voit ici les prémisses d'une divergence sur le contenu de l'autonomie des établissements : les premiers imaginent des établissements gouvernés collectivement par les enseignants, les seconds par un chef d'établissement relayant les demandes locales ;

- davantage d'adaptation aux élèves. Au sein de chaque établissement, on pourra mieux s'adapter aux élèves, mais aussi des différences entre établissements apparaîtront, qui produiront une offre plus diversifiée. Le thème de la pluralité des excellences n'est pas évoqué qu'en France. La théorie de Howard Gardner sur les « intelligences multiples », très répandue dans les milieux pédagogiques anglo-saxons, le renforce. De cette diversification, on attend plus d'efficacité, d'équité et moins de sélection. On en attend aussi, dans les pays anglo-saxons, un plus grand respect de la culture des diverses communautés. Il faut noter d'ailleurs que ces deux attentes (l'une visant à la réalisation des individus, l'autre à la préservation des communautés culturelles) peuvent entrer en conflit, même si certains voient dans leur coexistence la marque de la post-modernité (Wells, 1999) ;

- davantage de démocratie. Dans les pays nordiques, on voit l'autonomie de l'école comme un moyen d'associer les élèves eux-mêmes aux décisions qui structurent leur environnement scolaire (OCDE, 1981, pour la Suède ; en Norvège, une réforme de 1994 prévoit que les élèves et leurs enseignants décident ensemble du programme de l'année). Aux États-Unis, la participation des enseignants aux décisions (*Shared decision making*) est considérée comme un des volets du « *School Based Management* » (Murphy et Beck, 1995). Ailleurs, l'idée de démocratie évoque plutôt l'implication des parents dans la vie de l'école. Un responsable italien commente ainsi la réforme en cours dans son pays : « *Il s'agit de faire des écoles une expression de la société et non plus une expression de l'État* » (Ferrara, 1999).

L'octroi d'une plus grande autonomie aux établissements ne s'inscrit pas dans un mouvement univoque de décentralisation. Dans leurs études sur les évolutions récentes de l'organisation des systèmes éducatifs dans les pays anglo-saxons, Davies et Guppy (1997), comme Whitty et al. (1998), repèrent un double mouvement de *centralisation* et de *décentralisation* (vers l'établissement, sous l'influence des classes moyennes, mais aussi, parfois, sous l'influence de minorités qui veulent pouvoir contrôler mieux l'éducation de leurs enfants : aborigènes en Australie, noirs ou hispaniques aux États-Unis...). Les réformes néerlandaises (Karsten, 1999) sont un bon exemple de ce double mouvement, comme du fait que, dans ce processus, c'est en général la partie « centralisation » qui soulève plus de protestations. Ce qui est centralisé, le plus souvent, ce sont les objectifs (les programmes d'études) et la vérification qu'ils sont atteints (évaluations, examens). Ce qui est décentralisé, souvent jusqu'au niveau de l'établissement, ce sont les moyens : gestion du personnel, construction des situations d'apprentissage.

Ces deux mouvements ne sont pas, selon Davies et Guppy qui rejoignent ici Wells, contradictoires : « *Bien des groupes sociaux réclament une autonomie accrue des établissements dans un cadre défini au niveau central, dans la perspective d'offrir une meilleure sensibilité aux cultures et aspirations des communautés au sein d'un noyau commun académique renforcé* ».

Les pays anciennement centralisés (pays latins, pays scandinaves) évoluent, eux, vers un modèle proche, par un mouvement qui consiste à diminuer les prérogatives de l'État, en les recentrant sur les programmes, les examens, l'évaluation, à confier les tâches de gestion et d'animation à des niveaux intermédiaires, et à accroître les prérogatives des établissements.

Il est intéressant de considérer plus attentivement l'environnement politique de l'autonomie au Royaume-Uni et aux États-Unis où les recherches sur les effets de l'autonomie des écoles sont les plus nombreuses.

Au Royaume-Uni, l'idée qu'une réforme radicale de l'éducation s'imposait n'est pas venue, comme on le croit souvent, des conservateurs. Le Premier ministre travailliste Callaghan l'avait énoncée en 1976, dans un discours au Ruskin College, à partir du constat que toujours plus d'argent investi dans le système n'améliorait en rien son efficacité. Il se trouve cependant que les travaillistes n'ont pas eu le temps d'entreprendre cette réforme, dont les principes figuraient pourtant déjà dans le rapport Fulton sur les services publics de 1968 : « *Les individus appartenant à des agences gouvernementales devraient être davantage rendus responsables de leur action et viser des objectifs mesurables* » (cité par Wiggins et Tymms, 2000).

La réforme fut donc conservatrice, et libérale d'inspiration. Le New Labour, on le sait, n'est pas revenu sur les réformes éducatives des tories. (2) Cependant, il les a infléchies. Les administrations – l'État mais aussi les *Local Education Authorities (LEA)*, les organismes régionaux dont le gouvernement tory avait drastiquement réduit le rôle (Harris, 1999) – ont retrouvé un rôle fondamental d'impulsion, de mobilisation et d'organisation. La possibilité de choisir son école est tenue pour un droit des parents mais tout se passe comme si on ne comptait plus vraiment sur elle pour améliorer l'efficacité du système éducatif. La doctrine actuelle est claire et combine d'une façon neuve autonomie de l'établissement et rôle de l'État : « *L'intervention de l'État dans la vie des écoles sera en proportion inverse de leur succès* ».

Aux États-Unis, le développement de l'autonomie prend la forme d'expérimentations, ou de réformes locales, et non d'une réforme nationale comme cela a été le cas au Royaume-Uni. L'histoire récente de l'autonomie des établissements scolaires remonte, comme la plupart des réformes actuelles, au rapport publié par la Commission sur l'Excellence en éducation en 1983, « *A Nation at Risk* », qui, on le sait, a dressé un tableau dramatique des dangers que la mauvaise qualité de son système éducatif faisait courir à l'Amérique. Encore que la justesse du diagnostic apparaisse rétrospectivement douteuse, ce rapport a lancé l'Amérique dans une effervescence d'innovations et de réformes qui ont profondément transformé son système éducatif. Toutefois, aux États-Unis aussi, dès 1970, la direction avait été tracée, en l'occurrence par un livre d'un des responsables fédéraux de l'éducation, Leon Lessinger, (*Every Kid A Winner*), qui plaidait pour que l'éducation s'inspire des méthodes de comptes rendus en usage dans les entreprises.

Le premier effet de « *A Nation at Risk* » fut un accroissement de la pression exercée par les états sur les établissements et sur les districts, donc une centralisation, qui allait à l'encontre d'une tendance favorable à l'autonomie des établissements dans les années soixante-dix (cf., pour cette évolution en Floride, Herrington et Kasten, 2001). Cette pression a pris la forme d'épreuves passées par les élèves, dont les résultats étaient envoyés à l'État,

qui, parfois, les publiait. Ces évaluations ont été très critiquées. Selon leurs détracteurs, nombreux, y compris parmi les chercheurs, en obligeant les enseignants à « enseigner pour le test », on n'améliore que certaines compétences des élèves, les plus superficielles et les plus mécaniques ; en réalité, les tests nuisent à l'efficacité et au moral des enseignants, s'écartent de la tradition humaniste de l'enseignement américain pour un illusoire souci de productivité. Ces évaluations centralisées ont dû, selon Murphy et Beck (1995), laisser la place à des réformes d'inspiration plus décentralisatrice, dont l'autonomie des établissements (« *School Based Management* », SBM). La suite des événements, cependant, oblige à écrire l'histoire autrement. En effet, les évaluations centralisées n'ont pas disparu, sont même de plus en plus vivaces et lourdes d'enjeu. Il est sûrement plus juste de dire que l'autonomie des établissements les accompagne plutôt qu'elle ne les remplace. On semble convaincu que les écoles doivent à la fois subir une « pression » et recevoir un « soutien », et l'on s'interroge sur les formes optimales de la combinaison de ces deux modes d'intervention (Boyd, 2001).

Ceci dit, il importe de rappeler que, dans le cas le plus fréquent, l'établissement américain du second degré dispose d'une autonomie qui n'est pas plus forte que celle de l'établissement français (OCDE-CERI, 1998). La tutelle du district et de l'État remplacent celle du Rectorat, de la Région et du Ministère, la différence avec la France étant précisément liée à l'articulation autonomie/compte rendu : comme les districts surveillent aujourd'hui de plus en plus les résultats des écoles, il arrive qu'ils soient moins sourcilieux sur les processus (Fuhrman et Ritter, 1998).

Fondements théoriques de l'autonomie des établissements scolaires

Murphy et Beck (1995), en examinant les textes proposant ou défendant le School Based Management (SBM) ont mis en évidence ce qui sous-tend l'idée que l'autonomie des établissements est une bonne chose. La prémisse centrale, disent ils, est « l'idée que ceux qui sont le plus proches d'une situation donnée sont les mieux placés pour la traiter », que « les activités quotidiennes des élèves doivent être déterminées au plus près des élèves » (p. 21). Se développe à partir de cette prémisse un modèle, selon lequel :

L'*autonomie* de l'établissement scolaire : 1) donne plus de *pouvoir* aux acteurs : elle leur donne plus d'autonomie, de droit à la parole, d'implication dans les décisions, d'influence, de droits (*empowerment*). De ce fait, 2) les acteurs accroissent leur *sentiment de propriété* (*ownership*) et leur participation à la vie de l'établissement, ce qui à son tour accroît 3) leur *professionnalisme*, leur sentiment de pouvoir être efficace, leur engagement et leur moral. De cette attitude professionnelle et engagée, naît 4) une amélioration de la « *santé organisationnelle* » de l'école qui se traduit à son tour par 5) un *meilleur apprentissage des élèves et une satisfaction plus grande* de la Communauté.

On reconnaît dans ce modèle bien des arguments qui, en France aussi, ont été donnés pour justifier d'accroître l'autonomie des établissements scolaires. Cependant, si nous prenons un peu de champ, et nous intéressons aux théories générales que l'économie et la sociologie proposent, aux États-Unis, du fonctionnement des écoles, nous verrons ce modèle confirmé sur certains points, et donc la démarche de la dévolution d'autonomie plutôt validée, mais nous verrons aussi qu'une prémisse implicite de ce modèle est de supposer que des enseignants autonomes seront : 1) uniquement et sponta-

nément mus par le désir d'enseigner efficacement les élèves ; 2) disposeront automatiquement de toutes les compétences et ressources pour le faire.

Les théories économiques

Une des thèses de la *Théorie du choix public* (Niskanen, 1971) est que les employés d'une bureaucratie (au sens weberien du terme) cherchent à maximiser, non pas la satisfaction des consommateurs des biens publics qu'ils produisent, mais un ensemble d'objectifs dont « le montant du budget alloué à leur administration » représente une assez bonne synthèse.

Selon la *théorie de l'agence*, le Principal (l'État) rencontre deux difficultés avec son Agent (le chef d'établissement, l'enseignant) : ce dernier peut poursuivre d'autres buts que ceux du Principal (par exemple, il peut s'intéresser surtout aux bons élèves, alors que le principal souhaiterait qu'il fasse acquérir un certain niveau à tous) ; il peut ne pas consacrer assez d'efforts à la poursuite des objectifs du Principal (Johnes, 1993 ; Trannoy, 1999). On a montré que cette théorie trouvait à s'appliquer dans le système éducatif, par exemple que l'allocation des ressources dans un établissement visait davantage à créer des conditions de travail équitables pour les adultes qu'à la production d'un environnement optimum pour l'apprentissage des élèves.

Dans le cadre de ces théories, quelle est la place de l'autonomie des établissements scolaires ? Si davantage d'autonomie se traduit par plus d'efficacité, ce peut être pour deux raisons seulement : des établissements plus autonomes seront plus divers et donc davantage en compétition les uns avec les autres, ceci même s'il n'y a pas de liberté formelle du choix de l'école (on peut toujours déménager, ou choisir une autre filière, ou passer dans l'enseignement privé, ...) ; un chef d'établissement, étant plus près du terrain, est un représentant du « Principal » – de l'État – plus difficile à tromper qu'un chef de bureau de l'administration centrale, et donc peut davantage apprécier la responsabilité propre de l'agent dans les résultats obtenus.

Il s'agit alors de susciter la loyauté du chef d'établissement lui-même, et de l'aider à asseoir son autorité sur le personnel de son établissement. Dans tout autre cas, le chef d'établissement préférera baisser les bras, passer des compromis avec le personnel et la situation sera la même que dans un établissement non autonome.

Selon cette vision désenchantée de l'autonomie, donc, elle ne peut produire des effets qu'accompagnée d'un dispositif contraignant dotant le chef d'établissement d'une légitimité forte et d'outils puissants. C'est le cas en Angleterre, où l'on aurait donc tort, toujours selon ces théories, de considérer comme incohérent le fait que l'autonomie des établissements s'accompagne par exemple d'une Inspection externe fréquente et exigeante et d'un système d'objectifs contraignants.

Les théories sociologiques

La référence classique en termes de sociologie des établissements scolaires est le texte, déjà ancien, de Bidwell (1965). Maroy (1992) en fait la présentation suivante : Son objet est de comprendre la tension que l'on observe entre le caractère bureaucratique des établissements (importance des procédures, de la hiérarchie, rôles définis indépendamment de la personnalité de leurs occupants, etc.), caractère auquel d'ailleurs Bidwell attache une valeur positive en ce qu'il rationalise l'activité d'enseignement, et « un mode d'organisation à base professionnelle, qui va de pair avec une autre caractéris-

tique majeure de l'organisation scolaire, sa faible interdépendance structurelle ». Ce mode professionnel se justifie par le fait que « l'enseignant a la responsabilité d'une classe, que (...) le travail qu'il accomplit avec ses élèves relève de sa propre responsabilité ». Donc, une tension entre un versant bureaucratique et hiérarchique, et un autre, professionnel et égalitaire. Cette tension conduit à deux faits majeurs : la faiblesse de la coordination (entre enseignants d'une même classe et entre l'enseignement de deux années successives) et l'existence de relations difficiles entre les enseignants et le chef d'établissement. Si ce dernier tâche de coordonner le travail par des règles internes, il va se heurter à deux problèmes : d'une part, il ne pourra que très partiellement surveiller leur application (on retrouve les problèmes du Principal avec ses Agents), d'autre part les enseignants y verront une atteinte à leur professionnalisme.

Pour gérer cette tension, Bidwell propose plusieurs pistes pour assurer quand même la coordination : l'instauration d'un pouvoir collégial, l'existence chez les enseignants et chez les directeurs d'un sentiment de loyauté à l'égard du système scolaire dans son ensemble, l'instauration d'un contrôle des performances des élèves.

On voit que la célèbre conception des établissements scolaires comme des « bureaucraties professionnelles » (Minzberg, 1978) emprunte beaucoup à Bidwell. Pour Minzberg, la « production » des établissements est assurée par des professionnels qualifiés, d'une façon qui requiert peu de coopération entre les individus et une coordination réduite. Les établissements seront donc des structures « plates », dans lesquelles le rôle de la direction est surtout d'essayer de limiter les perturbations ou les empiétements qui pourraient venir entraver le travail des professionnels.

Selon Minzberg, la Bureaucratie Professionnelle a beaucoup d'avantages, mais elle a aussi quatre inconvénients :

- il n'y a en dehors de la profession aucun contrôle sur le travail des professionnels, aucun moyen de corriger les déficiences sur lesquels ils ont choisi de fermer les yeux ;
- la standardisation des qualifications est un mécanisme de coordination faible ;
- les Bureaucraties Professionnelles sont assez inefficaces face à des professionnels qui ne sont pas consciencieux ou qui sont incompetents ;
- l'innovation exige la coopération et l'utilisation de raisonnements inductifs (ceux qui permettent de passer d'expériences particulières à de nouveaux concepts). Or, la Bureaucratie Professionnelle repose sur l'individualisme de ses membres et sur le raisonnement déductif (faire rentrer les problèmes nouveaux dans des catégories anciennes). La Bureaucratie Professionnelle est donc peu capable d'innovation. Les innovations y génèrent des conflits, sont souvent mal accueillies.

Spontanément, dit-il, on a tendance à interpréter tous ces problèmes comme venant d'un manque de contrôle sur les professionnels, et donc on essaie de développer soit la supervision directe (donner plus de pouvoir au chef d'établissement), soit la standardisation des procédés de travail, soit la standardisation des produits.

La supervision directe, reconnaît Minzberg, peut valoir pour les cas les plus graves d'insuffisance professionnelle, mais, vue la complexité du travail,

il est en fait impossible de contrôler le travail des enseignants. Quant aux contrôles technocratiques, portant sur les processus à mettre en œuvre, ils ont pour « *seul effet de faire baisser la conscience professionnelle* ». Aucun règlement, aucune standardisation ne peuvent rendre compétent un incompétent. En revanche, ils entraveront les compétents.

Ces théories, peut-on avancer, justifient de donner plus d'autonomie aux établissements dans les cas suivants :

- lorsque les échelons supérieurs du système sont incapables d'assurer la coordination entre les classes et les enseignants. On le sait, Derouet (1992) explique précisément par cette incapacité l'accroissement du rôle de l'établissement en France. Pour la Belgique, Maroy et Dupriez (2000) évoquent un processus analogue, un « affaiblissement du consensus autour de l'école », qui oblige à une « transition lourde » de « l'école comme institution » à « l'école comme agrégat d'organisations différenciées » ;

- lorsque, les incertitudes sur les procédures optimales s'accroissent – parce que les élèves deviennent plus difficiles, ou simplement parce qu'on souhaite utiliser à chaque fois la procédure la mieux adaptée à chaque cas –, la standardisation devient un mécanisme de coordination insuffisant ;

- parce que le chef d'un établissement autonome, pour autant qu'il n'est pas simplement le représentant des échelons supérieurs de la bureaucratie auprès des enseignants, pourra plus facilement permettre que se développe un sentiment de loyauté à son égard, en ce que son action ne sera pas vue comme une forme locale de contrôle des procédés d'enseignement.

Par ailleurs, elles permettent de penser que, dans certaines conditions au moins, un gouvernement semi-collégial des établissements par les enseignants, peut effectivement produire de meilleurs résultats que ce que Minzberg appelle le contrôle technocratique. C'est à cette condition que la « motivation » des enseignants pourrait se trouver renforcée avec l'autonomie des établissements où ils exercent.

Elles permettent aussi de voir les risques de l'autonomie : si le chef d'un établissement autonome cherche à mettre en place une coordination trop stricte, il créera des tensions et des conflits dont le fonctionnement bureaucratique protège en réalité les acteurs. S'il n'arrive pas à susciter la loyauté évoquée plus haut, il n'aura que peu de moyens pour s'opposer aux réticences qu'il rencontrera. La conclusion sera alors identique à celle que l'on tirait des théories des économistes : la nécessité d'un dispositif externe qui renforce la légitimité et l'autorité du chef d'établissement. Il devient alors celui qui aide chacun à répondre au moindre coût aux objectifs fixés par l'extérieur.

Williams *et al.* (1997) ont effectué une étude de la décentralisation en Angleterre et en Nouvelle Zélande, d'où il ressort que cette politique a rencontré quatre obstacles principaux : le manque de temps des principaux et des enseignants pour remplir les nouvelles tâches, le besoin de soutien et de formation aux nouvelles responsabilités, les ajustements professionnels auxquels les chefs d'établissement ont dû faire face, et enfin le paradoxe vécu par les acteurs d'un développement simultané de l'autonomie et de l'obligation de rendre des comptes.

Ce paradoxe est d'ailleurs peut-être la leçon principale de cette investigation théorique. Les théories économiques concluent que des comptes devraient être demandés, conçoivent l'autonomie de l'établissement d'abord

comme un moyen de réguler l'autonomie bien plus grande qui est celle de l'enseignant dans sa classe. Les théories sociologiques, elles, nous ont averti que l'autonomie de l'enseignant était une caractéristique de sa dignité professionnelle, une condition de son efficacité, que le contrôle de son travail n'était pas simple et pouvait avoir des effets contreproductifs.

Il s'ensuit qu'il convient d'étudier les politiques d'autonomie des établissements en y associant les régulations par lesquelles la tutelle s'efforce de vérifier que cette autonomie est bien utilisée pour le bien des élèves. C'est ce que nous essaierons de faire.

Formes de l'autonomie et dispositifs de régulation

Il s'agira ici presque exclusivement de ces formes et de ces dispositifs au Royaume-Uni et aux États-Unis. C'est sûrement une lacune. Certes, aucun autre pays étranger n'a développé de modèle de régulation clairement alternatif à ceux que nous verrons ici, il y a bien convergence vers un modèle qui accorde plus d'importance à l'autonomie des établissements et à la mesure des effets de l'enseignement, mais il y a aussi des processus d'indigénéisation de ce modèle, dans les pays scandinaves, aux Pays-Bas, dans les pays latins aussi, qui seront insuffisamment présentés ici.

Formes de l'autonomie

Parmi les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE (OCDE, 1998) figure une indication de la nature des décisions prises par les établissements scolaires. Il apparaît que :

- certains pays sont allés vraiment loin dans l'autonomie des établissements (Nouvelle-Zélande, Angleterre, Pays-Bas, Suède, certaines provinces australiennes également), en particulier quant au recrutement et à la gestion du personnel ;

- parmi les pays où les établissements ne gèrent pas leur personnel, certains (Allemagne, Espagne) ont des prérogatives un peu plus étendues que les autres (France, États-Unis, Italie, Grèce) sur la composition des programmes d'étude.

Aux États-Unis, l'autonomie des établissements peut prendre, soit la forme du « *School Based Management* », auquel cas les écoles restent dans le moule commun tout en bénéficiant d'un peu plus d'autonomie, soit la forme d'écoles disposant de l'autonomie attachée à un statut particulier (*Magnet schools*, *Charter schools*).

En 1989, un rapport (Heller *et al.*, 1989, cité par Murphy et Beck, 1995) a fait le point au niveau national du type de décisions qui étaient déconcentrées au niveau de l'école dans les zones touchées par des programmes de *School Based Management*. Il en ressort que, à cette époque la plupart de ces établissements disposaient d'une autonomie bien moindre que celle dont disposent aujourd'hui la totalité des établissements anglais, suédois ou néerlandais. Par exemple, 37 % d'entre eux seulement recrutaient eux-mêmes leur personnel.

Les *Magnet schools* sont apparues en 1975. Elles offrent des programmes attrayants dans les quartiers populaires, pour lutter contre la ségrégation. Il peut s'agir d'établissements proprement dits ou du fait qu'un établissement traditionnel offre un programme *Magnet*. De fait, les *Magnet*

schools sont fréquentées par des élèves volontaires et ont donc représenté une des premières formes de « choix de l'école » aux États-Unis. Elles scolarisent aujourd'hui 1,2 million d'élèves (Du Bois et al., 2000).

Les *Charter schools* sont des établissements – primaires ou secondaires, financés sur la même base que les établissements publics standards – qui, dans les États où une loi permet cela, passent un contrat avec le district, au terme duquel ils sont libres de leurs décisions dans une série de domaines – lesquels peuvent varier selon les États (3), voire selon le contrat –, en échange de quoi ils acceptent certaines règles (non discrimination, ou encore l'obligation de tirer au sort parmi leurs candidats, par exemple) et d'être évalués périodiquement, cette évaluation étant nécessaire au renouvellement de leur contrat. Les *Charter schools* sont beaucoup plus autonomes que les établissements des programmes de SBM : 88 % recrutent leurs enseignants, 83 % établissent librement leur programmes d'étude, 75 % organisent librement l'année scolaire (Nelson, 2000, p 46). Il peut s'agir d'établissements publics « ordinaires » qui demandent à bénéficier de ce statut (30 % des *Charter schools*) ou d'établissements créés directement avec ce statut (70 %). Apparues en 1992, elles scolarisaient, à l'automne 2000, 500 000 élèves soit un peu plus de 1 % des élèves américains (4).

On peut considérer les « *Whole school designs* » comme une autre forme de l'autonomie. Avec l'accord du district, certaines écoles peuvent implanter des « formes scolaires globales », élaborées le plus souvent par des fondations ou des centres de recherche en éducation (*Success for all*, par exemple, cf. Slavin et al., 1996), mais aussi parfois par des entreprises de Management éducatif (*Edison schools*, par exemple, cf. Fuhrman et al. 1998). Ces « designs » ont profité de la réorientation de la politique d'éducation compensatoire américaine, en 1994 : au lieu de fournir un enseignement spécial aux élèves ciblés par cette politique, on s'efforce d'améliorer l'efficacité globale de leurs établissements, qui peuvent donc utiliser les subventions fédérales à l'implantation de ces « *designs* ». En outre, une décision ultérieure du Congrès (*Obey-Porter amendment*) a permis aux écoles dont les performances sont basses de recevoir d'autres subventions fédérales pour implanter certains de ces « *designs* » (Herman R., 1999). La décision d'implanter le « *design* » est une décision autonome de l'école – la plupart des fournisseurs n'acceptent d'implanter leur programme dans une école que si 80 % de ses enseignants ont voté pour à bulletins secrets – mais ensuite celui-ci définit assez précisément la façon dont l'école doit fonctionner. Selon certaines études (cf. Springfield, 2000), l'implantation des ces programmes produit de meilleurs effets que les programmes développés au niveau des écoles parce que, souvent, ces derniers en restent à la phase de planification et ne s'implantent pas vraiment, ou bien sont le fait de quelques enseignants et ne suivent pas l'élève tout au long de son trajet dans l'école, et parce que les concepteurs de ces programmes acquièrent une grande expérience dans la façon de les mettre en œuvre dans différents contextes. En 1999, huit mille établissements américains du premier ou du second degré avaient implanté l'un ou l'autre de ces *designs*.

La tutelle des établissements autonomes

On peut distinguer deux grandes formes de tutelle, la première fondée sur l'inspection et l'auto-évaluation des établissements, la seconde sur le compte rendu à l'instance de tutelle (*Accountability*), bien qu'elles ne s'excluent pas et que certains outils puissent servir dans les deux cas.

Inspection et auto-évaluation

Inspection et auto-évaluation sont un dispositif majeur en Angleterre. Depuis 1993, les établissements ont été inspectés, d'abord tous les 4 ans, maintenant tous les six ans par l'OFSTED : les inspecteurs rencontrent les parents hors la présence du personnel de l'école, puis passent une semaine dans l'école, où ils inspectent les cours et l'ensemble de la vie de l'établissement, selon des critères publics (OFSTED, 2000) et donc connus des établissements. Ils écrivent ensuite deux rapports, l'un public (5) et l'autre destiné à l'école, auquel elle doit répondre dans les trois semaines en indiquant comment elle entend remédier aux critiques qui lui sont faites. Quelques mois plus tard, les inspecteurs reviennent dans certains établissements tirés au hasard. Les établissements jugent pertinentes et utiles la liste des critères, mais se plaignent du stress généré par l'inspection et du fait qu'elle ne tient pas assez compte des conditions difficiles qu'ils rencontrent (Riley and Rowles, 1997). Les chercheurs, eux, se sont demandé pourquoi l'Inspection se dispensait si tranquillement des exigences qui sont celles de la recherche, et qui voudraient par exemple qu'on ne juge une école que d'après un échantillon représentatif de cours, et ont relevé tout ce qui distingue une Inspection d'une approche, sinon scientifique, du moins rigoureuse d'un établissement scolaire (Fitz-Gibbon *et al.*, 1996). Ils ont noté la difficulté qu'avaient les établissements à tirer profit du rapport d'inspection pour améliorer leur fonctionnement (Hopkins *et al.*, 1999).

L'OFSTED insiste aujourd'hui sur l'intérêt pour les écoles de préparer une Inspection par un processus d'auto-évaluation et sur la complémentarité des deux processus, peut-être parce que l'on a montré que l'auto-évaluation pouvait produire une investigation approfondie et sans doute plus susceptible d'être utilisée pour l'amélioration de l'école (MacBeath, 1999). Cette dernière est susceptible de prendre des formes très diverses, certaines fondées surtout sur la mesure des performances académiques des élèves et l'usage d'indicateurs chiffrés et de questionnaires, d'autres plus attentives à la qualité générale du fonctionnement de l'école, au développement personnel des élèves et professionnel des enseignants, utilisant plus volontiers la confrontation réglée des opinions entre acteurs (Saunders, 1999 ; Macbeath *et al.*, 2000).

Dans plusieurs pays européens (Allemagne, Pays-Bas, Norvège), Inspection et auto-évaluation se combinent en ce que les inspecteurs doivent prendre en compte dans leur travail le résultat de l'auto-évaluation des établissements et que la qualité des procédures de l'auto-évaluation est une caractéristique des établissements à laquelle ils doivent être particulièrement attentifs (Projet Européen « Évaluation de la Qualité de l'enseignement scolaire », Rapports nationaux).

Il n'existe pas d'Inspection aux États-Unis, sauf pour l'accréditation des écoles, mais l'état de Rhode Island met en œuvre une procédure « d'Inspection par les pairs », qui se focalise sur les processus en œuvre dans les classes selon une méthodologie codifiée et dans laquelle l'équipe « d'Inspecteurs » est composée majoritairement d'enseignants en activité dans d'autres établissements, et dirigée par l'un d'eux. Ils rendent un rapport qui est ensuite publié (Wilson, 2001).

Rendre des comptes

Selon Herrington et Mac Donald (in Herrington et Kasten, 2001), un système complet d'*accountability* comprend quatre composantes : fixer des objectifs (*standards*), évaluer leur atteinte (*assessment*), publier les résultats (*public reporting*), et, éventuellement, leur associer des conséquences (*incentives*).

En Angleterre, qui combine donc les deux formes de tutelle, tous les élèves sont testés à 7,11 et 14 ans sur les matières concernées par le programme national, avant de passer le CGSE (*General Certificate of Secondary Education*) à 16 ans. Des *objectifs* ont été fixés quant au niveau que devaient atteindre en 2002 les élèves de 11 ans. Le Ministre s'est engagé à démissionner s'ils n'étaient pas atteints (Harris, 1999) et un plan national mobilise vers eux les ressources et les énergies (Barber, 2000). Ils sont déclinés par établissement, en tenant compte de leurs résultats précédents. Ces derniers reçoivent chaque année un rapport, dit « *PANDA (Performance AND Assesment) report* », qui compare les scores qu'ils ont obtenus à ceux d'établissements similaires. Cette situation a généré plusieurs instruments de diagnostic, beaucoup plus sophistiqués que le *PANDA*, mis au point par des centres de recherche, et fournis aux établissements abonnés, qui doivent évidemment fournir aux centres les données nécessaires. Dans certains cas (Lancashire), la LEA a étendu l'usage d'un de ces instruments à tous les établissements de son ressort (Thomas, 2001).

Fixer des objectifs est en fait peu fréquent aux États-Unis, où les États ont par contre multiplié les « *assessments* », dont les résultats sont, toujours, renvoyés aux écoles pour qu'elles se comparent avec les autres, et, souvent, publiés, comme le sont, en Angleterre, les résultats du GCSE dans les « *Leagues tables* ». « Quarante-huit États testent maintenant leurs élèves, dix-neuf exigent que le diplôme de fin d'études secondaires soit donné à partir d'examens de l'État, trente-six publient des tableaux de bords (*report cards*) de chaque établissement, dix-neuf publient des listes d'établissements peu efficaces, et quatorze récompensent financièrement les établissements qui ont de bonnes performances » (Skrla *et al.*, 2000). Le plus souvent, les performances publiées sont brutes, ce qui suscite l'indignation de beaucoup d'enseignants, puisque l'inégalité des chances de réussite des élèves des différents établissements n'est pas prise en compte. De ce fait, certains états ont prévu de publier des indicateurs « corrigés », dits de « valeur ajoutée », notamment la Floride.

Les *conséquences* attachées aux résultats peuvent être positives ou négatives. Les premières visent les établissements ou les enseignants. Les récompenses peuvent être attribuées aux établissements en fonction des performances moyennes de leurs élèves, des performances des élèves appartenant à des minorités, en fonction aussi de l'évolution de ces performances, ou encore d'indices comme le taux d'absentéisme des élèves ou la proportion d'élèves qui quittent le système scolaire (*drop outs*). Elles sont attribuées à chaque enseignant ou membre du personnel de l'établissement (District de Dallas), ou bien attribuées à l'établissement pour redistribution « décidée démocratiquement » (Kentucky, avant 1998), ou bien encore attribuées par l'établissement pour son fonctionnement (Ladd, 1999, Pedrosko, 2000). Aucun de ces systèmes ne prévoit de distinguer entre les personnels de l'établissement selon leur contribution à l'efficacité d'ensemble. En revanche, il existe des systèmes d'incitation adressés directement aux ensei-

gnants, mais ils sont bien moins fréquents. Le district de Cincinnati est apparemment le premier à avoir signé un accord à ce sujet avec les syndicats d'enseignants, en septembre 2000, accord qui prévoit la mise en place de ce système pour 2002 (Blair, 2000). L'Angleterre est en train d'implanter un système de salaire au mérite, en particulier pour conserver dans l'enseignement ses meilleurs professeurs. L'impact de ces systèmes d'incitations sur l'efficacité est discuté. Mc Donnel et Choisser (1997, cités in Mehrens, 1998) n'ont pas observé de différences d'efficacité entre le dispositif d'*accountability* du Kentucky, qui prévoit des récompenses financières aux établissements, et celui de Caroline du Nord, qui prévoit seulement la publication des résultats, soit une incitation symbolique. S'agissant des incitations individuelles, Wohlstetter *et al.* (1994) concluent dans le même sens.

On peut ranger dans les incitations négatives le fait que, en Angleterre, les enseignants les plus inefficaces restent rarement en place s'ils ne s'améliorent pas (Wragg, 1999) : ils partent à la retraite, sont licenciés, ou, plus rarement, changent d'établissement. Quant aux établissements, ceux que l'OFSTED juge en dessous du minimum admissible sont réinspectés, et, si le premier jugement est confirmé, ils sont mis sous une procédure dite aujourd'hui « Nouveau départ » (« *Fresh start* »), dite autrefois « *Failing schools* », par laquelle l'établissement passe sous la tutelle directe du Ministère, est contraint d'appliquer un plan de redressement, sous la surveillance fréquente d'Inspecteurs et sous la direction d'un nouveau chef d'établissement dans environ la moitié des cas. Fin 1996, sur les 90 établissements passés depuis 1993 par ce dispositif, 12 avaient été fermés, 14 étaient revenus dans le droit commun, et 63 avaient progressé, mais pas assez pour être retirés du dispositif (Stoll and Myers, 1997). Dans quelques districts américains, lorsqu'un établissement est jugé par trop inefficace, l'ensemble de son personnel est remplacé, de façon à briser la spirale de la résignation (*Reconstitution*). C'est par exemple le cas dans certains districts du Maryland et dans le district de San Francisco. Dans cette dernière ville, c'est la Cour Suprême de l'État qui, suite à une plainte de la NAACP (*National Association for the Advancement of Colored People*), a obligé le district à « reconstituer » chaque année trois établissements jusqu'à ce que les inégalités de qualité entre écoles aient assez diminué (Khanna *et al.*, 1999).

Ces diverses procédures fonctionnent rarement isolément, en sorte qu'on a une meilleure idée des systèmes possibles de régulation en examinant des systèmes locaux dans leur globalité, à condition de ne pas oublier que des systèmes aussi complets sont plutôt l'exception que la règle.

Dans le district de Minneapolis, dont le système de choix de l'école sera évoqué ci-après, un système global incluant autonomie accrue des établissements, projet d'établissement, compte rendu, incitations est en train de s'implanter (Du, 1999). L'incitation consiste en ce que 10 000 à 20 000 \$ sont attribués à l'établissement comme un tout, en fonction de la « valeur ajoutée » aux compétences, de l'absentéisme des élèves, de leur participation à des cours de haut niveau, et de l'engagement de l'établissement dans des programmes individualisés de formation continue pour les enseignants. Le modèle multiniveau utilisé pour le calcul de la « valeur ajoutée » permet de distinguer, dans le progrès des élèves, la part de responsabilité des enseignants et celle de l'école elle-même (Heistad et Spicuzza, 2000). La performance des écoles est mesurée avec un vingtaine d'indicateurs. Les deux tiers d'entre eux sont des indicateurs d'évolution, et non d'état, pour

encourager les établissements en progrès. Ils portent sur les compétences, et aussi sur le climat de l'école (respect, sécurité) (Heistadt, 2000). Le déroulement des opérations dans ce système est le suivant : en juin, l'école fait passer des épreuves, dont elle compare les résultats à ses objectifs (*auto-évaluation*), les envoie au district et rédige un rapport à l'intention de ses usagers (*rapport au public*). En septembre, elle reçoit une comparaison entre ses résultats et ceux des autres écoles, conduite grâce aux analyses multi-niveau, ainsi que le jugement porté sur ses résultats par les autorités du district, et, éventuellement, la prime (*incitations*). Le chef d'établissement a alors une conversation avec des responsables du district où ils conviennent de ce qui doit être amélioré. Puis, l'école établit un plan en vue d'obtenir ces améliorations (*planification*). Avant le mois de décembre, elle reçoit les réactions des autorités à son plan. D'octobre à juin, ce plan est mis en œuvre, ce qui veut dire aussi que des évaluations partielles ont lieu (*auto-évaluation*) et qu'il est éventuellement réorienté.

En Floride, un système d'*accountability* existe depuis 1992. Il a été durci en 1999 : le « A+ plan » prévoit que tous les élèves des *grades* 3 à 10 passent des épreuves chaque année dans un grand nombre de disciplines, que, à certains grades, les élèves redoublent s'ils n'ont pas atteint le niveau minimum, que les écoles sont notées de A à F en fonction des résultats de ces tests, que ces notes sont publiées, que les écoles « A » sont récompensées et les écoles « F » (suite à une revendication des enseignants) aidées, sachant que, si une école obtient un F deux fois en 4 ans, les parents de son secteur peuvent envoyer leur enfant dans une autre école publique ou recevoir des bons d'éducation pour l'envoyer dans une école privée. C'est dans le cadre de ce plan que les enseignants ont obtenu que les comparaisons soient faites sur la base de la Valeur Ajoutée et non plus des performances brutes (Inman, in Herrington et Kasten, 2001).

À Chicago, en 1988, avait été implanté un système qui donnait à un Conseil d'établissement, où les parents étaient en majorité, la prérogative de recruter le chef d'établissement, de décider du programme, du projet d'établissement et du budget, accordant, donc, une large autonomie aux établissements. Devant l'échec de ce système, il fut remplacé, en 1995, par un système d'« *integrated governance* », fondé sur l'*assessment*, l'aide aux écoles en difficulté, et, en cas d'échec de l'aide, une « reconstitution » partielle (de fait, 70 % des enseignants sont maintenus dans l'établissement) (Wong, 2000).

Autonomie et régulation : tentative de bilan

Pour apprécier les effets de l'autonomie des établissements on peut s'appuyer sur des comparaisons internationales, et surtout sur des études américaines qui comparent des établissements peu autonomes à d'autres qui le sont davantage. Pour apprécier les effets de la régulation par les résultats, on dispose des mesures longitudinales des compétences des élèves aux États-Unis et en Angleterre depuis qu'elle y est mise en œuvre.

Effets de l'autonomie des établissements

Meuret, Prod'hom et Stocker (1995) n'ont trouvé aucun lien entre le degré d'autonomie des collèges et le niveau des élèves en lecture à 14 ans, en comparant douze pays de l'OCDE pour lesquels on connaissait à la fois les résultats de l'*enquête internationale Reading literacy* (1990) et le degré d'au-

tonomie des établissements. Walberg (1999) se fonde sur la même enquête mais, au lieu d'appréhender globalement l'autonomie des établissements, il s'interroge sur les liens entre le niveau (établissement, local ou régional, central) où est prise chaque décision et la performance du pays à l'évaluation internationale sur les maths et les sciences (TIMSS) également à la fin du collège, pour quatorze pays. Il conclut que « malgré l'intérêt porté par les responsables politiques à la question de la décentralisation, l'analyse suggère qu'elle a peu d'influence sur l'apprentissage ». Ces résultats rejoignent ceux de Taube et Linden (1985, cités par Johnes, 1995) à partir d'une comparaison du niveau scolaire des élèves américains selon le niveau de décentralisation du système éducatif de leur État.

Il apparaît cependant, dans l'étude de Walberg, deux corrélations positives qui suggèrent qu'effectivement confier la définition des contenus et des examens à l'État et celles des moyens au niveau local est peut-être une bonne formule : entre le niveau des élèves en Sciences et le fait que les conditions de travail des personnels qui travaillent dans l'établissement (enseignants compris) soient décidées au niveau de l'établissement (la corrélation est positive aussi pour les maths, mais n'est pas significative à 5 %), entre le niveau des performances en maths et sciences et le fait que le contenu des examens soit décidé au niveau central.

Ces études sont peu probantes, à cause des multiples autres facteurs qui peuvent déterminer les performances, mais elles suggèrent tout de même que le degré d'autonomie des établissements ne figure certainement pas parmi les facteurs les plus décisifs de l'efficacité des systèmes éducatifs, mais qu'une autonomie partielle peut être un facteur positif.

Les comparaisons entre établissements plus ou moins autonomes vont aboutir à un jugement aussi réservé. Elles traitent deux types de question : les établissements autonomes fonctionnent-ils différemment ? Sont-ils plus efficaces ou équitables ?

De nombreux auteurs américains estiment que les effets sur le fonctionnement sont faibles (Keedy et Achilles, 1997). Cependant, leurs travaux sont souvent des monographies reposant sur des entretiens, en sorte qu'on ne sait pas toujours si cette supposée absence d'effet ne vient pas de ce que les auteurs jugent la réalité à l'aune d'attentes trop ambitieuses.

Ces derniers observent en particulier que les changements dans les écoles autonomes « étaient hautement vulnérables aux critiques des membres des écoles qui préfèrent le statu quo », et même que « ces changements devenaient comme des paratonnerres, attirant sur eux toutes les frustrations et tous les problèmes ».

De leur revue de la littérature américaine, Murphy et Beck (1995) retirent que les enseignants participent effectivement davantage à la vie des établissements autonomes, mais que cette participation accrue ne se traduit pas par des changements dans l'enseignement, entre autres parce que les instances de gouvernement des écoles autonomes se préoccupent plutôt de domaines périphériques que de l'enseignement lui-même, de sorte que le SBM distrait parfois les enseignants de leur tâche principale, un résultat qui s'inscrit bien dans la théorie du choix public. Robertson et Briggs (1998) concluent à l'identique une étude de vingt-deux écoles SBM de Californie. En Espagne, Murillo *et al.* (1999) notent aussi que l'autonomie est réalisée, mais « qu'on ne peut en dire autant de son utilisation ».

Peut-être les effets de l'autonomie sur le fonctionnement dépendent-ils de la forme précise qu'elle prend ?

À partir d'une revue de soixante-dix-sept recherches menées entre 1985 et 1995 sur la mise en œuvre du *School Based Management* (SBM), surtout aux États-Unis, mais aussi dans d'autres pays anglo-saxons (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Australie), Leightwood et Menzies (1998) distinguent trois types de SBM, selon la catégorie d'acteurs de l'établissement à qui davantage de pouvoir est confié : le chef d'établissement, les enseignants, les usagers.

Le SBM « administratif » confie le pouvoir au chef d'établissement, qui a plus de souplesse dans l'usage des ressources, mais aussi une obligation de rendre compte des résultats. Le SBM « professionnel » donne la responsabilité de l'établissement à des Conseils élus où les enseignants ont la majorité. Dans le SBM « communautaire », l'école doit refléter les valeurs et les préférences des parents et de la communauté. Cela se fait en donnant le pouvoir sur l'école à des Conseils élus où les membres de la Communauté ont la majorité (cf. ci dessus, Chicago entre 1988 et 1995).

De ces recherches, il ressort que c'est le SBM « professionnel » qui paraît avoir les effets les plus positifs sur les pratiques des enseignants, c'est aussi lui qui est le plus susceptible d'améliorer le sentiment de responsabilité des enseignants vis-à-vis de la Communauté.

Le SBM permet-il d'améliorer l'efficacité ? Dans un article ultérieur, Beck et Murphy (1998) notent : « *Peu nombreux sont les chercheurs qui ont observé des améliorations des performances des élèves clairement liées à la plus grande autonomie de l'école ou à un partage des décisions en son sein* ».

Le coup de grâce est porté par la revue de la littérature évoquée ci-dessus de Leightwood et Menzies (1998). Leur conclusion est la suivante : « *Le SBM a été présenté par ses avocats comme une stratégie pour améliorer l'efficacité des établissements scolaires. Selon la forme de SBM retenue, le moyen de cette efficacité pouvait être la plus grande responsabilité des établissements vis-à-vis du public, une plus grande liberté dans l'usage des ressources, ou une meilleure utilisation des capacités professionnelles des enseignants. Cependant, notre revue des recherches suggère non seulement que chacun de ces leviers est probablement inadéquat, mais aussi que, même combinés, ils ne semblent pas avoir la capacité de produire des organisations plus productives* (p. 277) ».

Cependant, aucune des recherches recensées par eux ne repose sur une évaluation comparative rigoureuse des progrès des élèves ou des écoles dans tel ou tel domaine. Toutes ont consisté en interviews, observations ou questionnaires reçus d'acteurs des établissements SBM. Or, nous savons par les recherches sur l'efficacité des écoles que, sauf pour les établissements les plus et les moins efficaces, les écarts d'efficacité entre eux sont faibles, et qu'il n'est donc pas facile d'apercevoir « à l'œil nu » les résultats d'une politique visant à améliorer leur efficacité.

Les recherches comportant une comparaison rigoureuse des performances entre les établissements SBM et les autres donnent des résultats plus contrastés. Lee et Smith (1995) montrent, dans une recherche sur huit-

cent-vingt lycées, que les établissements « restructurés » présentent de meilleurs résultats dans trois dimensions :

- des progressions plus importantes, compte tenu du niveau de départ ;
- des progressions plus indépendantes de l'origine sociale de l'élève ;
- un meilleur engagement dans les études de la part des élèves.

Toutefois, les établissements restructurés sont des établissements qui ont effectivement utilisé leur autonomie pour mettre en œuvre des pratiques innovantes.

Andrews *et al.*, 2000, ont apparié 86 établissements (primaires ou « *middle schools* ») « restructurés » à 86 établissements non restructurés analogues, et les ont suivis pendant les trois premières années de l'implantation du programme. En effet, ces 86 écoles se référaient à un même « *design* » (dit *School Renewal Process, SRP*) dont les principes sont très voisins de ceux du SBM : implication des partenaires dans la recherche de solutions adaptées aux besoins spécifiques des élèves, participation des enseignants aux décisions, donner à l'école la souplesse nécessaire pour que son personnel décide du fonctionnement de l'école... Au bout de trois ans, les élèves des établissements qui avaient adopté le SRP réussissaient moins bien les tests en lecture et en maths que le groupe de contrôle à 9 ans. À 11 ans, ils réussissaient aussi moins bien en lecture, mais l'écart en maths n'était pas significatif. Une comparaison des établissements SRP les plus et les moins efficaces a montré que « les établissements efficaces semblent avoir l'apprentissage comme souci permanent alors que les établissements en déclin semblent beaucoup moins clairs quant aux domaines où une amélioration était nécessaire ».

Toutes les recherches concluent plutôt à l'inefficacité du SBM, avec cette réserve que l'étude de Lee et Smith semble montrer que certains établissements tout de même en tirent parti d'une façon intéressante. Tout porte à croire qu'ils sont peu nombreux. Comment font-ils ?

Miles et Darling Hammond (1998) ont étudié cinq établissements secondaires et primaires restructurés qui obtenaient de bons résultats avec leurs élèves. Chacune de ces écoles a été comparée avec une école traditionnelle qui scolarisait le même type de population. Dans les écoles restructurées :

- les programmes spécialisés pour élèves faibles sont remplacés par le fait de fournir à tous les élèves un enseignement plus personnalisé dans de petits groupes hétérogènes ;
- les élèves sont regroupés de façon flexible. Dans les écoles traditionnelles les élèves sont répartis dans des classes fixes, et suivent en petit groupe les enseignements optionnels, non académiques. Dans ces écoles restructurées, le nombre de cours est réduit, et les matières principales sont enseignées en petits groupes ;
- des structures existent pour créer des relations plus personnelles entre professeurs et élèves : ainsi, chaque élève a un « conseiller » qui rencontre régulièrement sa famille et ses enseignants pour discuter ses progrès et ses besoins. Dans les écoles traditionnelles, il y a des personnels d'aide, mais qui travaillent avec les élèves seulement en cas de problème, et non sur une base régulière et permanente ;
- les périodes d'instruction sont plus longues et de durées variables.

Qu'en est-il de l'efficacité des formes plus radicales de l'autonomie que représentent les *Magnet schools*, les *Charter schools* et les « *Whole school designs* » ?

Adcock et Philips, 2000, présentent une comparaison rigoureuse de l'efficacité – appréhendée par la « valeur ajoutée » par l'école dans les disciplines académiques – de 28 *Magnet Schools* comparées à 89 écoles non *Magnet*. Une fois leur niveau initial tenu sous contrôle, on observe que les élèves des *Magnet* progressent moins que les élèves des établissements ordinaires et moins coûteux.

Dans les *Charter schools*, la satisfaction des parents d'élèves est en général forte (Basetti, 1999, Izu *et al.*, 1999) ce que confirme le fait qu'en 1998-99, 70 % de ces établissements ont dû établir une liste d'attente (Hess, 2000).

Sur leur *efficacité*, les évaluations rigoureuses sont très rares. La seule dont nous ayons connaissance est l'étude longitudinale des treize *Charter schools* de Los Angeles, faite par un organisme indépendant (Izu *et al.*, 1999). Ces douze écoles ont été appariées à des écoles équivalentes au point de vue social et scolaire. La conclusion de l'étude, modérément optimiste, est que « avec le temps, les *Charter schools* le plus souvent maintiennent ou améliorent légèrement les performances de leurs élèves, par rapport aux évolutions qu'on observe dans les écoles du groupe de contrôle (p. 41) ».

La contribution des *Charter* à l'équité du système éducatif peut être appréhendée seulement à travers l'étude des populations qu'elles scolarisent. Les élèves noirs, hispaniques, pauvres y sont en proportion un peu plus importante que dans les autres écoles (Nelson *et al.*, 2000). Ce ne sont donc pas d'abord les enfants favorisés qui en profitent. Cependant, Cobb et Glass (2000) font observer que cela ne signifie pas que les *Charter schools* n'accroissent pas la ségrégation : implantées effectivement plutôt dans des zones pauvres, elles scolarisent donc un peu plus de pauvres, mais, au moins dans les trois états qu'ils étudient, elles scolarisent un pourcentage de pauvres et de Noirs inférieur à celui qu'on observe dans leur environnement immédiat, et donc elles accroissent localement la ségrégation. Cela, cependant, ne supprime pas le fait que, si les *Charter schools* sont efficaces, c'est bien une forte proportion d'élèves défavorisés qui en profitera. Plutôt, cela va dans le sens de la thèse de Wells, 1999 : que les *Charter schools* sont susceptibles d'accroître les inégalités *au sein* des groupes sociaux, par exemple entre les défavorisés désireux et capables de « s'en sortir » et les autres.

Nous n'avons pas trouvé de données sur la satisfaction des élèves ou des parents des écoles qui ont adopté des « *Whole school designs* ». Berends (2000) indique que les enseignants pris dans les huit *designs* labellisés par une association influente (*New American Schools*, NAS) en sont plutôt satisfaits, mais que cette satisfaction varie beaucoup, au sein d'une même école, d'un enseignant à l'autre.

Herman *et al.* (1999) ont recensé de façon rigoureuse toutes les études sur l'efficacité de vingt-quatre de ces *designs*, les plus reconnus et répandus. Pour neuf d'entre eux, aucune étude rigoureuse (avec un groupe de contrôle, une mesure longitudinale du progrès des élèves, etc.) n'est disponible. Pour la plupart, de une à trois études ont montré des effets positifs significatifs. Pour trois d'entre eux, c'est le cas de quatre études au moins (*Direct Instruction*, *High Schools that work*, *Success for all*). C'est ce dernier

programme, centré sur l'enseignement de la lecture en primaire, qui a fait l'objet du plus grand nombre d'évaluations positives (Slavin, Madden et al., 1996). La comparaison de ces évaluations avec celles du *School Based Management* va dans le sens de l'argumentaire développé par Stringfield en faveur des « designs ».

S'agissant de l'équité, Grissmer *et al.*, 2000, dans un rapport national sur les NAS, observent que « pour la plupart, les programmes NAS ont été implantés d'une part dans des établissements scolaires urbains, peu performants, scolarisant des élèves pauvres ou appartenant aux minorités ethniques » d'autre part dans des écoles où les élèves et les enseignants étaient peu mobilisés. D'ailleurs, les subventions fédérales aux écoles défavorisées (*Title 1*) servent souvent à financer l'adhésion à ces designs (Springfield, 2000) depuis que Title 1 ne finance plus des programmes spéciaux pour les élèves défavorisés, mais des actions qui visent à transformer le fonctionnement d'ensemble des écoles qui les accueillent. Il va de soi cependant que leur effet sur l'équité dépend de leur efficacité : une innovation ne profite à qui la reçoit que si elle est efficace.

Effets de la régulation par les résultats

En comparant les performances des élèves d'un même pays à deux dates différentes, on enregistre les effets de tous les changements, y compris hors du système scolaire, qui ont pu les affecter entre temps, et pas seulement de ceux qui ont affecté les procédures de régulation.

Toutefois, ces derniers ont été assez fondamentaux en Angleterre et dans beaucoup d'états américains, pour que nous puissions leur attribuer des effets sur l'évolution des performances.

Dans ces deux pays, les changements de procédure se sont produits à la fin des années 80. C'est donc l'évolution des performances au cours des années 90 qui peut nous renseigner sur leurs effets.

À cela, il faut ajouter que les comparaisons longitudinales sont tout sauf aisées. Cela suppose l'existence d'épreuves de difficulté identique passées à intervalle régulier par des populations équivalentes.

En *Angleterre*, un rapport de l'OFSTED a essayé de faire des comparaisons de 1975 à 1995 à partir des résultats au GCSE, mais ses résultats sont équivoques et parfois contradictoires selon le critère considéré (OFSTED-SCAA, 1996).

Une chose est claire cependant : les résultats globaux à l'examen du GCSE se sont fortement améliorés, et nettement plus rapidement depuis qu'ont été implantés les changements que nous étudions. Selon certains, cela est dû au fait que l'on note aujourd'hui moins sévèrement. D'après une comparaison entre l'évolution des notes au GCSE et à un même test administré régulièrement par une Université à un échantillon d'élèves de cet âge, il semble qu'effectivement, ce soit une part de l'explication (Coe, 1999), ce qui ne signifie pas que ce soit toute l'explication, de sorte, conclut ironiquement Coe, qu'il est impossible de savoir dans quelle mesure l'amélioration des résultats aux GCSE traduit le fait que l'enseignement s'est amélioré, que l'on fait davantage « bachoter » les élèves, que l'évolution de l'examen a rendu plus facile de faire la preuve d'une compétence donnée, que la composition socio-économique de la population se déplace vers le haut, que les

examens ont tellement changé qu'aucune comparaison n'est possible ou encore qu'on note moins sévèrement...

Il n'est pas possible de faire le même genre de critiques aux tests qui mesurent les compétences aux âges-clés. Pour l'école primaire, les résultats mis en avant par le Ministère sont spectaculaires (en 4 ans, de 1996 à 2000, le taux d'élèves atteignant le niveau requis à 11 ans est passé de 57 % à 75 % en lecture, de 54 à 72 % en maths) (Barber, 2000). Ces résultats sont contestés par des chercheurs (6), qui reconnaissent cependant une amélioration, mais « légère » (Cheek *et al.*, 2000). Le tableau ci-dessous (également à partir des données du Ministère) témoigne de ce que, au niveau du collège, les évolutions récentes sont positives en Anglais et en Maths, moins en Sciences.

OFSTED s'interroge précisément sur l'évolution des scores en sciences à 14 ans dans un rapport récent (2000). L'Office constate que la proportion d'élèves de 11 ans qui maîtrisent en sciences les compétences attendues à leur âge s'est améliorée depuis 1996 pour atteindre 80 %, ce qui rend d'autant plus surprenants les mauvais résultats observés ci-dessus.

**Proportion d'élèves atteignant le niveau de compétences
attendu au stade clé 3
(14 ans, Angleterre seulement)**

	Garçons		Filles	
	1994	1999	1994	1999
Anglais	49 %	55 %	66 %	72 %
Mathématiques	56 %	62 %	58 %	62 %
Sciences	64 %	55 %	63 %	55 %

Source : Education and Training Statistics for the United Kingdom, 1999

Il semble donc possible de conclure dans le sens d'une amélioration du niveau des élèves en Angleterre depuis ces réformes, surtout en primaire, amélioration qui cependant n'est pas générale – les sciences à quatorze ans –, et dont l'ampleur est discutée.

Qu'en est-il aux *États-Unis* ? Le *Center on Education Policy*, qui se présente comme « *un avocat national de l'enseignement public et de son amélioration* », a publié en 1999 une brochure intitulée « *The Good News about American Education* ». Parmi les bonnes nouvelles, issues de statistiques officielles, celles-ci : « Moins d'élèves décrochent », « La violence à l'école diminue », mais aussi « Le niveau monte en maths et en sciences ».

En effet, les Américains, comme les Anglais, ont un système régulier de mesure du niveau des élèves qui permet des comparaisons longitudinales régulières, une partie adhoc du *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). « *Good news about education* » ne donne pas les résultats des tests NAEP en lecture et en expression écrite, dont les scores moyens, comme les inégalités entre groupes ethniques, sont restés stables de 1984 à 1996 (*Conditions of Education*, 1998). En revanche, le rapport indique que, en

Maths et en Sciences, les scores moyens des élèves blancs ont augmenté selon les âges de 3 à 6 %, ceux des Noirs et des Hispaniques augmentant de deux à trois points supplémentaires, ce qu'on peut interpréter comme une amélioration et de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement dans ces deux disciplines.

Autre aspect d'une amélioration de l'équité, cette amélioration a profité en particulier aux élèves faibles : de 1990 à 1996, la proportion d'élèves dont le score est inférieur au « *basic level* » est passé de 41 à 36 % au grade 4 (notre CM1) et de 48 à 38 % au grade 8 (notre quatrième) (*NAEP Summary tables*).

Par ailleurs, de 1983 à 1999, la moyenne enregistrée au test « *Scholastic assessment test* (SAT) », un test d'entrée dans l'enseignement supérieur, a augmenté de 3 % en maths et est restée stable pour le test « *verbal* » alors même qu'une population d'élèves plus nombreuse et plus diverse en termes raciaux se présentait à ce test.

Il semble donc que les réformes aient porté quelques fruits, puisqu'on assiste à une amélioration en maths et en sciences, sans observer de baisse en lecture et en expression écrite. C'est d'ailleurs le jugement que portent Grissmer *et al.* (2000), également à partir d'une étude longitudinale des scores obtenus par les élèves américains au NAEP : « *l'amélioration des scores de Maths suggère que les réformes en éducation mises en œuvre dans les années 80 et 90 marchent* ».

Certains états font des progrès particulièrement remarquables – le Texas, la Caroline du Nord – et, selon Grissmer *et al.*, l'explication la plus plausible en est « l'ensemble intégré de politiques incluant la fixation d'objectifs, la mise en œuvre de tests et de comptes rendus (*standards, assessment, and accountability*) » que ces deux États ont mis en œuvre depuis une dizaine d'années maintenant. Skrla *et al.*, 2000, ajoutent à cette liste d'États où les performances des élèves ont évolué très positivement à la suite de l'implantation de systèmes de comptes rendus des résultats : New York, le Connecticut, le Kentucky.

Le Texas est sans doute l'État qui présente les résultats les plus spectaculaires : en Maths, en 1994, 73 % des Blancs et 38 % des Noirs réussissaient le test de l'État ; en 1999, ces pourcentages s'élèvent respectivement à 93 et 73 % (Skrla *et al.*, 2000). À l'intérieur du Texas, le district de Dallas a mis en place un système « *d'accountability* » plus sophistiqué que le reste de l'État, en utilisant une mesure plus rigoureuse des progrès des élèves (la valeur ajoutée, des tests plus divers) et en ajoutant des incitations financières à l'incitation par la publication des résultats qui prévaut dans le reste de l'État. Or Ladd (1999) montre que les établissements (primaire et début du secondaire) de ce district enregistrent, de 90-91 (année précédant la mise en œuvre du programme) à 94-95, des progrès plus importants que ceux de cinq autres grandes villes de l'État, en tenant sous contrôle la composition ethnique, sociale des établissements, de même que la proportion d'élèves maîtrisant mal l'anglais et le taux de mobilité des parents. Par ailleurs, Johnson (1999) a interrogé les responsables et les chefs d'établissement de 10 districts de cet état dont les établissements situés en zone défavorisée obtenaient des résultats particulièrement bons en matière de performances scolaires, de faiblesse du décrochage et de l'absentéisme. Selon lui, dans ces districts :

- on a su créer un « sentiment d'urgence » dans la communauté : écouter les souhaits et les soucis des citoyens, les prendre en compte dans les plans d'action du district ; présenter les données sur les résultats du district, sans masquer les points faibles ;
- fixer des objectifs clairs aux principaux, clairement orientés vers l'apprentissage des élèves ;
- les projets d'établissements étaient réorientés en fonction des résultats intermédiaires ;
- à la demande des chefs d'établissements, l'administration a supprimé des tâches ou des routines qui en réalité distraient les écoles de leur tâche principale ;
- la tutelle du district était allégée pour les écoles performantes ;
- l'administration se préoccupait moins de surveiller l'implantation des programmes dans les écoles que d'aider les écoles à résoudre leurs problèmes ;
- on mettait en place les conditions pour que les enseignants apprennent de leur propre pratique et les uns des autres.

Au *Kentucky*, en 1991, une décision de la cour suprême de l'État déclara le système éducatif inconstitutionnel parce que trop inefficace pour les minorités ethniques. Le jugement obligeait l'État à entreprendre une réforme du système éducatif, ce qui fut fait dans le cadre d'une loi dite KERA (*Kentucky Education Reform Act*) qui prévoyait entre autres un système de compte rendu des résultats. D'après les tests de l'État, l'efficacité du système éducatif s'est fortement améliorée (le Kentucky est un des seuls États dont les résultats en lecture se sont améliorés de façon significative entre 1992 et 1998), elle s'est améliorée pour tous, sans cependant se traduire, comme au Texas, par un rapprochement des groupes sociaux ou ethniques (Pedrosko *et al.*, 1999). Toutefois, Koretz *et al.* (1998), en confrontant les résultats obtenus par les élèves aux tests de l'État et à d'autres, dont le NAEP, les premières années après KERA, mettent en doute l'amélioration du niveau en lecture et ramènent à des proportions raisonnables celle des scores de mathématiques. De plus, ils avertissent que, en particulier les premières années, une amélioration des scores peut simplement traduire la familiarisation progressive des élèves avec ce type d'épreuves.

En Caroline du Nord, le pourcentage d'élèves « compétents » d'après les tests annuels est passé, entre 1992-93 et 1995-96, en lecture, de 44 à 48 % pour les Noirs et de 73 à 77 % pour les Blancs ; en Maths, de 39 à 48 % pour les Noirs et de 71 à 80 % pour les Blancs, soit, comme dans le Kentucky, une amélioration des scores avec une conservation des écarts entre groupes ethniques.

En revanche, en Floride, le système d'*accountability* n'a guère amélioré la (mauvaise) position relative de cet État parmi les autres. Au cours des années 90, les performances des élèves aux épreuves du NAEP sont restées stables en lecture, se sont améliorées en maths, mais dans les mêmes proportions qu'au niveau national (Herrington et Johnson, in Herrington et Kasten, 2001).

Comme en Angleterre, donc, les résultats sont souvent positifs, mais pas toujours, et leur ampleur est discutée. Il semble aussi que des systèmes d'inspiration semblable soient susceptibles de produire de bien meilleurs

résultats dans certains endroits que dans d'autres. Il reste que les États-Unis ont réussi à mettre fin à la dégradation des performances observée dans les années soixante-dix, et, en mathématiques au moins, à améliorer un niveau qui, dans le second degré, était très bas par rapport aux autres pays.

On peut penser que ces résultats proviennent de ce que l'action des enseignants a été réorientée vers l'enseignement des disciplines fondamentales, ceci dans un système qui y était peu attentif. Il est donc difficile de savoir quel pourrait être l'effet de régulations de ce type dans un système comme le nôtre, qui a la réputation d'être déjà très orienté vers ce type d'apprentissage.

Conclusion

Au total, les résultats semblent indiquer que l'autonomie des établissements ne conduit pas à une « libération » produisant des gains d'efficacité considérables. Le discours « libéral » des années 80, stipulant que, libérés de leur carcan bureaucratique, les acteurs allaient déployer une créativité et une efficacité insoupçonnables, est invalidé.

Pour conduire à l'efficacité, l'autonomie des établissements doit servir de support à des changements pédagogiques, les marges de manœuvre doivent être utilisées au service de l'apprentissage des élèves. Les changements de structure ne produisent pas d'effets par eux-mêmes. La comparaison entre les effets de certains « *whole school designs* » et ceux de l'autonomie semble le montrer.

Les résultats semblent valider les théories économiques et sociologiques sur le fonctionnement des établissements, qui montrent à quel point l'efficacité suppose que les acteurs sachent clairement ce qui leur est demandé, qu'ils y adhèrent, et qu'on mette en place des dispositifs de surveillance des résultats et d'incitations à les améliorer. Les réformes semblent bien avoir contribué à rendre plus efficace l'enseignement anglais et américain du second degré. Mais sans le type de suivi que nous avons vu se mettre en place en Angleterre et dans beaucoup d'États américains, il semble bien que l'autonomie des établissements présente des risques : de temps perdu, de se soucier d'autres buts que de ceux que l'on doit poursuivre, d'éloignement des tâches principales.

L'autonomie des établissements peut trouver sa place dans un dispositif fortement piloté à partir du principe selon lequel l'autonomie est la récompense d'un fonctionnement satisfaisant. Elle sert alors l'efficacité, et l'équité aussi si l'équité (la réduction des écarts de performance entre élèves de différentes catégories, entre élèves faibles et forts) est un objectif qui est assigné aux établissements au même titre que l'efficacité. Par ailleurs, certains établissements très autonomes, du type des *Charter schools*, peuvent assurer une diversification de l'offre du système, et, par là, servir l'équité, tout au moins si elle conduit à proposer des enseignements efficaces à des élèves autrefois négligés.

DÉBATS, PRATIQUES ET ÉVALUATIONS EN MATIÈRE DE CHOIX DE L'ÉCOLE DANS LES PAYS ÉTRANGERS

La question de l'opportunité de développer les possibilités de choix de l'école par les familles est aujourd'hui sur l'agenda politique de quasiment tous les pays, sauf... en France où cette question reste relativement tabou. Les politiques hésitent à lancer le débat sur cette question, tant est forte la crainte que toute ouverture des possibilités de choix n'accroisse la ségrégation scolaire. Pour éclairer la question des effets (observés et prévisibles) de l'assouplissement de la carte scolaire, une recension des expériences étrangères en matière de choix de l'école par les parents a été effectuée. Il existe une grande variété à cet égard, et, ici comme ailleurs, les comparaisons (internationales) peuvent offrir un substitut à l'expérimentation. Nous situons tout d'abord ces expériences dans leur contexte idéologique et théorique avant de les décrire et d'examiner les recherches évaluant leurs effets, en particulier sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

Le contexte idéologique et théorique des politiques de choix de l'école

Débats politiques et positionnements éthiques

De nombreux pays ont étendu depuis les années 80 les possibilités de choix de l'école par les parents, possibilités qui étaient auparavant nettement plus rares, sauf dans certains pays comme la Belgique ou les Pays-Bas, ou de quelques états des États-Unis. Prévalait en général un système d'affectation autoritaire à l'école (publique) du secteur géographique, les possibilités de choix se limitant au secteur privé.

L'élargissement des possibilités de choix s'inscrit en général dans un contexte politique libéral valorisant le marché comme mode de régulation, et dénonçant les limites des institutions étatiques en matière d'éducation. C'est très net en Grande-Bretagne, où, dans les années 70, s'affiche la volonté croissante 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 y devient le vecteur emblématique de la régulation du système d'enseignement. Cette politique ne sera pas fondamentalement remise en cause par le retour des travaillistes au pouvoir.

Aux États-Unis, c'est dès 1955 que 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), et ce dans un contexte où l'on s'inquiétait des performances médiocres du système éducatif américain, face à la concurrence mondiale, notamment soviétique. L'introduction de mécanismes de marché en éducation a été défendue par une mouvance idéologique hétérogène : des libéraux qui prônent 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, comme garant de valeurs académiques et morales générales (Carl, 1994). Le choix de l'école est aussi considéré de manière positive par certains politiques ou chercheurs « de gauche » qui y voient un moyen de donner plus de pouvoir aux familles populaires, nous y reviendrons.

Le développement du choix de l'école s'inscrit en général dans un ensemble plus vaste de réformes. Celles-ci englobent une certaine décentralisation, avec davantage d'autonomie donnée aux écoles, et l'encouragement à une diversification de l'offre proposée aux « usagers », et aussi un développement de l'évaluation externe. Ces diverses évolutions affectent l'équilibre des pouvoirs entre les professionnels et les usagers, et tendent à instaurer un mode de régulation différent du système éducatif. D'un côté les établissements sont directement interpellés dans leur capacité à s'améliorer, de l'autre, le principe du choix de l'école revient à faire plus confiance aux consommateurs qu'aux bureaucrates pour faire pression sur les professionnels de l'éducation pour améliorer le fonctionnement du système. On conteste ainsi la « régulation bureaucratique » traditionnelle où le système est régi par une alliance entre l'État et les enseignants, pour mettre en place une nouvelle alliance entre État et parents, soit une « régulation par le marché », jouant de fait contre le pouvoir des enseignants, non sans risque concernant l'autonomie du système éducatif vis-à-vis des demandes sociales (Barroso, 2000).

Dans ces débats, personne ne soutient que l'État ne devrait jouer aucun rôle en matière d'éducation. Le clivage essentiel, mais il est avant tout rhétorique, oppose ceux qui jugent que c'est à l'État d'exprimer des choix collectifs en matière d'éducation, et de s'assurer qu'ils peuvent être atteints, au besoin en cadrant l'expression des choix individuels, d'une part, et d'autre part ceux qui jugent que doivent prévaloir les choix individuels, tels qu'ils s'expriment librement sur le « marché », sans que ces choix puissent être limités au nom d'un intérêt collectif supérieur. Dans le premier cas, l'école est une institution que l'État mandate pour réaliser des objectifs communs assortis de bénéfices sociaux – un même bagage scolaire dans un souci de cohésion sociale, par exemple. Cela implique des ressources publiques, gérées et contrôlées démocratiquement par des échelons administratifs locaux et une bureaucratie censée servir l'intérêt général. Dans le second, le système éducatif est avant tout un service censé satisfaire des intérêts individuels et s'adaptant à la diversité des demandes, organisé de manière indépendante et contrôlé par des « consommateurs » atomisés. Ce sont alors les intérêts individuels qui servent de suprême arbitre.

Néanmoins, dans la réalité, cette opposition s'avère peu pertinente et toute une gamme de situations intermédiaires existe. Ainsi, tout en promouvant dans les textes la notion de choix, l'État britannique a mis en place un Curriculum National, ce qui constituait une véritable révolution dans ce pays. Il affirmait ainsi qu'il était de son devoir de spécifier les conditions dans lesquelles la compétition devait se jouer. On ne peut donc pas dire que le marché affaiblit systématiquement le rôle de l'État, mais davantage qu'il le déplace (Carl, 1994).

À côté de ces considérations politiques, des considérations philosophiques (éducatives) sont également convoquées, auxquelles peuvent se rallier un spectre de partisans beaucoup plus large que les seuls tenants des courants de droite (Walford, 1994). Tout d'abord, c'est un droit fondamental des parents que de prendre toutes les décisions concernant leur enfant. Le choix est en lui-même un bien, tout comme la liberté, et il n'est jamais anodin de restreindre le choix (cf. notamment Hargreaves, 1996 ; Tooley, 1997). En outre, les parents sont plus compétents qu'une bureaucratie pour choisir l'école qui convient le mieux à leur enfant.

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. En outre, en Grande-Bretagne et plus encore aux États-Unis, on souligne que donner le choix aux parents, c'est leur donner du pouvoir, pour contrebalancer celui des professionnels (et de l'État). C'est parfois, concrètement, du pouvoir d'achat, quand un système de « *vouchers* » est préconisé ; soit on donne aux familles un pouvoir d'achat égal (corrigeant ainsi les inégalités de revenu), soit on va plus loin en corrigeant les inégalités par une discrimination positive. Bref, 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 seulement la possibilité de choisir son école en choisissant son quartier.

Aux États-Unis, le débat autour du choix de l'école a été d'entrée de jeu mêlé à celui sur la ségrégation raciale. C'est pour contrer la déségrégation devenue obligation légale à partir de 1954 que la droite a d'abord milité 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, et favoriser le choix de l'école est censé y participer, en favorisant l'« extraction » des élèves pauvres mais « méritants » de l'école (médiocre) de leur quartier. À ce souci d'améliorer la qualité de l'offre scolaire proposée aux enfants les plus pauvres, s'ajoute une préoccupation, croissante avec la diversification ethnique, de respect des spécificités culturelles des enfants des « minorités » ; même si on ouvre par là la porte au développement d'un « marché » d'écoles ethniquement spécialisées, non sans risque en termes de cohésion sociale. Les débats autour du choix de l'école expriment donc des interrogations, toujours très chargées idéologiquement, sur la meilleure manière de concilier liberté et respect des différences, équité et cohésion sociale.

Justifications et controverses théoriques autour du choix

Les économistes libéraux, dans la lignée d'Adam Smith, présentent le marché comme susceptible d'apporter une réponse à la question de la régulation de la société, 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. En outre, la mise en marché n'est gage d'efficacité qu'en fonction de postulats théoriques concernant la notion de marché elle-même. Une des ambiguïtés des propos sur le marché, c'est qu'ils peuvent concerner la situation actuelle (où une dose de marché est introduite dans un système qui reste largement financé par les fonds publics) ou bien une situation idéale où un « vrai marché » serait mis en place (Tooley, 1997 ; Edwards et Whitty, 1992). Le « pur » marché, c'est la jungle, où se présentent, sans aucune régulation étatique, des « offreurs » et des « demandeurs », l'équilibre se réalisant par la fixation des prix. Rappelons que le marché 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.

La situation actuelle est bien sûr tout autre. Dans un système public avec carte scolaire, il est impossible de savoir si l'offre éducative correspond aux attentes des « demandeurs », puisque ceux-ci sont des usagers captifs de l'école d'une zone donnée. Dans le cas d'une situation de marché, les

« consommateurs » deviennent libres de choisir ; les écoles vont avoir à leur rendre des comptes et la concurrence va les amener à s'adapter plus étroitement à la variété des demandes des « clients » potentiels. Ceci doit déboucher sur une plus grande diversité de l'offre scolaire, sur la promotion de formes d'excellence plus diversifiées, sur une plus grande créativité pédagogique. Cela suppose souplesse et mobilité de la part des « offreurs » : les écoles les plus demandées sont prêtes à se développer pour satisfaire la demande ; à l'inverse, les moins demandées sont vouées à s'améliorer si elles veulent survivre. Le marché est donc en théorie porteur d'une meilleure adaptation aux préférences des consommateurs, et par là une satisfaction accrue des usagers.

En obligeant les écoles à se faire plus attentives à leurs clients, le marché est censé en outre casser les rigidités inhérentes au système public, décrit comme englué dans la bureaucratie et les lobbies syndicaux (Chubb et Moe, 1990). Conformément à la théorie dite des choix publics, les politiques, dans un système démocratique, s'efforcent de satisfaire les groupes susceptibles de leur accorder leurs voix ; dans le domaine de l'enseignement, les enseignants parviennent 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 coûteuses qui les avantagent, sans pour autant être positives pour les élèves et qui obèrent donc l'efficacité du système. C'est en fait la question du contrôle des écoles par l'État, de leur mode de « gouvernement » et de l'incitation des professionnels de l'éducation qui s'avère *in fine* la plus cruciale. Seule une régulation par le marché est à même de bouleverser profondément la situation actuelle, en donnant aux usagers, du moins en théorie, et par leurs choix, le pouvoir de contrôler la qualité du système.

Les économistes se sont efforcés de tester empiriquement la thèse d'une plus grande efficacité du marché. Les comparaisons internationales ont été mobilisées à cette fin sans grand succès puisque Chubb et Moe (1990) constatent que les performances des élèves sont supérieures dans des pays comme le Japon ou la France, dont le système est jugé « hautement bureaucratique ». Mais le cœur de l'argumentation repose surtout sur des comparaisons entre écoles privées et écoles publiques, qui doivent certes être soigneusement contextualisées, car la notion d'école privée recouvre des réalités très différentes d'un pays à l'autre. Si en France ou aux Pays-Bas, les écoles privées sont largement dépendantes des fonds publics, les écoles entièrement financées par les parents et régies par les communautés religieuses sont plus répandues aux États-Unis, ce qui leur donne plus d'indépendance et un mode de gouvernement fort différent. Aux États-Unis, les défenseurs du marché (tels que Chubb et Moe) estiment avoir démontré la meilleure efficacité des écoles privées (en fait, des écoles catholiques). Mais ceci reste très controversé (Bryk et Lee, 1992) : si l'on tient compte de toutes les caractéristiques des élèves des deux secteurs, l'avantage des écoles catholiques apparaît très mince et non significatif (Witte, 1992 ; Frey, 1992 ; Goldhaber, 1996). Il s'expliquerait d'ailleurs davantage par le soutien et le contrôle normatif de la communauté (religieuse) que par le statut privé de ces écoles en tant que tel, sans compter les facteurs non contrôlés, tels que les attitudes associées au fait de mettre son enfant dans une école de ce type. Dans d'autres pays comme la Nouvelle Zélande (Lauder et Hughes, 1999), l'avantage des écoles privées est également tellement ténu qu'il apparaît dénué de toute portée politique, et c'est au total la proximité des perfor-

mances des écoles privées et des écoles publiques qui ressort le plus clairement. Quant aux écoles privées non religieuses, elles feraient plutôt moins progresser leurs élèves (Carnoy, 2000). Les chercheurs concluent donc à la plus grande prudence quant à la supériorité d'un mode d'organisation pédagogique privé.

Il reste que la référence au marché, dans le domaine de l'éducation, présente un caractère pour le moins approximatif, pour des raisons tenant à la fois au fonctionnement de l'offre et de la demande, à tel point que nombre d'économistes parlent aujourd'hui de « quasi-marché » (Walford, 1997 ; Adnett et Davies, 1999).

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 contrôlée, notamment quand l'État est le financeur et soumet ses subsides à certaines conditions. De plus, les « offreurs » peuvent choisir leurs consommateurs (en sélectionnant les 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 au niveau de la scolarité obligatoire puisque chaque élève doit trouver une place. Si cette menace de fermeture reste théorique, les écoles recherchées deviendront simplement plus sélectives tandis que les écoles les moins attractives survivront « par défaut », en accueillant les élèves non sélectionnés dans les premières. Le marché manque alors d'un de ses aiguillons fondamental. Une autre difficulté concerne l'ajustement entre l'offre et la demande, en l'absence de système de prix ; c'est pour que les écoles puissent fixer librement leur prix que certains économistes ont préconisé des systèmes de « *vouchers* » pour compenser les inégalités économiques entre les familles.

Du côté de la demande cette fois, il n'est pas sûr que les parents fondent leurs choix avant tout sur des critères d'efficacité scolaire, et que ceci les rende extrêmement « mobiles » sur le marché. Toute l'argumentation repose sur une idéalisation du consommateur responsable et rationnel, bien informé, donnant la primauté à la comparaison, à la mobilité, au planning à long terme, au détriment de l'intégration dans la communauté locale. En particulier, alors que le fonctionnement normal du marché exige que tant les consommateurs que les producteurs soient parfaitement informés de la nature des produits, il est clair que 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 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 attendus du marché (Cohn, 1997).

Au total, les économistes, 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 – 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. D'une part, 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 et/ou son adaptation à leur enfant. 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. L'agrégation de choix rationnels peut donc déboucher sur des effets pervers et des « externalités négatives ». Si l'État valorise une certaine intégration sociale, alors il va s'opposer aux stratégies des familles, ou imaginer des dispositifs compensatoires ; par exemple, certains systèmes de « *vouchers* » donnent 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).

L'efficacité globale du marché est donc relative aux objectifs que l'on met en avant. Alors que le marché se règle avant tout sur la satisfaction des consommateurs, on peut estimer prioritaire le « rendement public » de l'éducation et ses multiples « externalités » positives. Un système public se justifie alors pleinement, et d'ailleurs la plupart des systèmes éducatifs du monde sont de ce type. C'est particulièrement vrai au niveau de la formation obligatoire, par rapport à un système de marché, qui tend par sa logique même à la multiplication d'« unités de production » divergentes, alors que l'atteinte d'objectifs sociaux suppose une relative convergence. Concernant l'équité, certains économistes pensent que l'avantage d'un système public est incontestable, car il est alors plus facile de s'assurer de standards minimaux égaux pour tous les élèves ; d'autres estiment que si ceci est a priori plus difficile dans un système de marché, il reste possible de l'organiser pour qu'il débouche sur plus d'équité. Mais même parmi les plus fervents partisans du marché, personne ne souhaite que l'État n'y assure un minimum de régulation (Tooley, 1997).

De fait, nombre d'économistes imaginent des solutions qui échappent largement à l'opposition public/privé, système public actuel/marché. C'est donc dans la pratique, dans le dosage que vont réaliser les politiques, entre engagement de l'État, dans son intensité et ses modalités, et place donnée aux usagers, que vont s'exprimer de manière nécessairement nuancée les préférences idéologiques et les justifications théoriques *in abstracto* très tranchées.

L'accent mis par les défenseurs du marché (notamment Chubb et Moe, 1990) sur le caractère crucial du « contrôle social » du système éducatif devait a priori rencontrer l'intérêt des sociologues... Ces derniers vont se polariser sur la question de savoir si, dans une société inégale, le marché peut fonctionner à l'avantage de tous. Avec à la clef une réponse bien évidemment négative. Mais on peut être surpris de voir les sociologues les plus ralliés aux thèses « conflictualistes » défendre le système public actuel, au moins « en creux », quand ils pourfendent le marché. Car depuis les analyses des années 60-70, on sait bien que des groupes en position inégale cherchent, non sans succès, à contrôler l'école, soit en définissant l'excellence scolaire (avec l'idéologie du don), soit en utilisant toutes les facettes du curriculum comme critère de distinction. Le développement du choix des parents ne va donc pas venir renverser un fonctionnement antérieur équi-

table : 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.

Ce qui sépare économistes et sociologues, c'est aussi que les seconds mettent en avant les inégalités et les clivages sociaux et ethniques entre familles, alors que les premiers pointent davantage les conflits entre les professionnels de l'éducation, poursuivant leurs propres intérêts, d'un côté, et les usagers captifs du système, de l'autre. Les sociologues (cf. notamment Ball *et al.*, 1996) décrivent les oppositions « usagers » en suivant de fait la logique du handicap socio-culturel : pour se repérer dans le champ scolaire, 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 côtées. Or les familles sont inégalement dotées des attitudes et des compétences requises pour prendre part à ce jeu social. Les recherches présentées plus loin montreront qu'à cette approche culturaliste non dénuée d'ethnocentrisme, s'oppose une approche (puisant ses références non plus chez Bourdieu et Passeron, mais chez Boudon) cherchant à comprendre ce qui apparaît, chez les familles populaires, comme une absence de choix, mais qui peut aussi se lire comme un choix, fondé sur de « bonnes raisons », celui de l'école locale.

On trouve par contre relativement peu d'interrogations sur une des questions cruciales qui sous-tend le débat, à savoir si des écoles non (ou moins) ségréguées sont une condition *sine qua non* d'une intégration sociale satisfaisante (ou meilleure). Les sociologues semblent reprendre à leur compte, comme une évidence, l'idée que l'intégration sociale passe par le « mélange ». Pourtant, certains soutiennent 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 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. Évidemment, cette question sera abordée de manière très différente selon les pays, selon que l'on tolère, encourage ou au contraire rejette la notion de société « multi-culturelle ».

Les politiques mises en œuvre

Présentons à présent les politiques de choix mises en œuvre dans les différents pays, qui portent sur des facettes variées du système éducatif (OCDE, 1994) :

- le financement des écoles privées : en finançant les écoles privées, on peut les rendre aussi accessibles que les écoles publiques et ouvrir ainsi les possibilités de choix et la compétition entre écoles ; c'est le cas aux Pays-Bas, ou au Danemark, ou dans certains systèmes de « bons » d'éducation qui incluent les écoles privées dans le « *pool* » d'écoles éligibles ;
- les règles d'inscription au sein du secteur public : la notion de zone de recrutement peut être supprimée ou adoucie, mais la situation diffère, selon qu'aucun « *zoning* » n'existe, en Nouvelle Zélande par exemple, où tous les élèves ont alors à choisir, ou que le choix n'intervient que si l'on refuse l'école du secteur comme en Suède ou en France. On peut aussi donner plus

ou moins de latitude aux écoles pour sélectionner leurs élèves : soit elles sont totalement libres de définir leurs critères comme en Nouvelle-Zélande, soit elles doivent respecter des règles précises quant au niveau scolaire ou aux caractéristiques sociales ou ethniques des élèves admis, comme c'est le cas, nous y reviendrons, dans certains états américains ;

- la compétition entre écoles peut être rendue plus effective, en liant leur financement aux effectifs accueillis ; mais le principe général selon lequel « l'argent suit l'élève » est appliqué de manière plus ou moins stricte selon les pays ;
- la différenciation entre écoles peut être encouragée, voire imposée, puisque le choix n'a de sens que si les écoles sont effectivement différentes. Le choix de l'école peut être rendu plus facile, par la diffusion d'une information indépendante sur la qualité des écoles, par un ramassage scolaire plus adapté (etc.).

Mais si la question du choix de l'école et de ses modalités apparaît comme une question d'actualité liée à la montée de l'idéologie libérale, cette liberté existe depuis longtemps dans un certain nombre de pays européens. C'est le cas en Belgique, où existe un « quasi marché » avec à la fois des financements publics et le libre choix de l'école (Vandenberghe, 1997) : l'État finance les établissements au prorata de leurs effectifs, tandis que les parents sont totalement libres de choisir leur établissement, ces derniers étant en situation de concurrence pour attirer leur clientèle. Certes, l'État intervient un peu plus sur ce « marché », depuis les années 80, avec un souci de rationalisation (encourageant des fermetures et des regroupements d'école, régulant les flux d'élèves...), et surtout pour mettre en place des balises communes par rapport aux objectifs d'apprentissage (cf. le décret de 1997 redéfinissant les missions du système éducatif belge, présenté *in* Beckers, 1998).

La situation belge n'est pas sans évoquer celle des Pays-Bas, qui, jusqu'à une période récente, illustre assez bien ce que peut être un « marché » en éducation (Karsten, 1994 ; Teelken, 1999). Le choix, qui remonte au début du vingtième siècle, est inscrit dans la constitution : toutes les familles, quels que soient leurs principes éducatifs et leurs valeurs culturelles et religieuses, doivent pouvoir trouver une école, financée par les fonds publics, permettant d'y satisfaire. À la limite, tout groupe de parents peut proposer la création d'une école, qui doit alors recevoir, si certains critères sont remplis, un financement public. L'État est garant de cette liberté d'éducation, ainsi que de la qualité de la formation dispensée, et s'il finance toutes les écoles, c'est pour assurer une homogénéité et une qualité minimales. L'État finance ainsi une variété d'écoles privées et les écoles publiques sont minoritaires (elles représentent 35 % des écoles dans le primaire et 17 % dans le secondaire). Le choix des parents est intégral et aucune affectation autoritaire n'est prévue en fonction du lieu de résidence (mais les distances sont petites et le réseau d'écoles très dense). Si les écoles publiques sont tenues d'accueillir tous les enfants, les écoles privées peuvent refuser des enfants dont la « vision du monde » n'est pas celle qui prévaut au sein de l'école.

Outre son contrôle de la qualification des enseignants et des matières étudiées, l'État, depuis les années 70, met aussi en œuvre 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 ; un élève de

minorité ethnique peut entraîner pour l'école une dotation proche du double de celle correspondant à un élève de milieu favorisé (un enfant néerlandais de milieu défavorisé apportant quant à lui une dotation égale à 1,25). Depuis la fin des années 80, l'État intervient également davantage pour fixer des objectifs pédagogiques nationaux et par là un programme commun à tous.

En Grande-Bretagne, c'est un an après l'arrivée au pouvoir des conservateurs que l'Education Act de 1980 engage une « mise en marché » du système éducatif (Edwards et Whitty, 1994). Les droits des parents en matière de choix d'école y sont accentués, orientation qui s'accroît au cours des années 80, jusqu'à l'*Education Act* de 1988, qui encourage le choix parental par la libéralisation complète des règles d'inscription dans les écoles. Pour informer les parents, le gouvernement décide de diffuser systématiquement les résultats des écoles aux examens nationaux (les « *League Tables* », qui ne sont pas des mesures d'efficacité, mais des scores bruts, dépendants donc en partie du profil des élèves). Par ailleurs, le gouvernement accorde l'autorisation, aux écoles qui le souhaitent (après un vote des parents), de se soustraire au pouvoir des autorités locales, et à recevoir leurs subventions directement de l'administration centrale (devenant ainsi des « *Grant-Maintained Schools* »). Un dispositif d'« *Assisted Places Scheme* » est mis en place : les meilleures écoles privées sont subventionnées pour allouer un certain nombre de places à des élèves sélectionnés, l'idée étant de promouvoir ainsi des enfants de milieu populaire. Par ailleurs, le financement des écoles devient largement dépendant du nombre d'élèves que l'école réussit à attirer (85 % de la dotation est proportionnelle au nombre d'élèves). Ce mode de financement équivaut à l'introduction d'un système de *vouchers* virtuel, puisque les écoles sans clients seront amenées à fermer. Enfin, c'est à cette époque que l'État encourage la création des « *City Technology Colleges* » ; régis par des équipes indépendantes et recueillant, en plus d'un financement public, des fonds venus des entreprises, ils sont censés se spécialiser dans l'innovation scientifique et technologique, et attirer par cette spécificité une clientèle large. Ces diverses mesures ne vont pas jusqu'à instaurer un « vrai » marché, mais l'objectif est bien de libérer les initiatives des écoles et la responsabilité des parents. Mais cet ensemble de mesures convergentes co-existe, dans la politique éducative des années 80-90, avec un mouvement de prime abord contradictoire de reprise en main par l'État des contenus de formation, puisque l'*Education Act* de 1988 introduit la notion de programme national jusque-là inconnue.

Les États-Unis illustrent bien la variété des systèmes de choix possibles. Alors que prévaut théoriquement un système de type carte scolaire pour le recrutement des écoles publiques (sachant que 12 % des élèves fréquentent le privé payant), un certain nombre d'états ont expérimenté des systèmes de choix de l'école, qui diffèrent par deux paramètres essentiels : le degré de liberté (ou au contraire d'« encadrement ») des choix des familles d'une part, le degré de liberté (d'organisation ou de sélection des élèves) laissé aux écoles d'autre part.

Certains de ces systèmes de choix valorisent explicitement l'équité. Les premiers essais de « *busing* » (transporter les enfants des quartiers pauvres vers les écoles des quartiers plus aisés) remontent à plus de trente ans. Ce système a rencontré beaucoup de résistance, et aujourd'hui, les « *Magnet schools* » apparaissent comme une alternative. Implantées le plus souvent dans les centres populaires des grandes villes, proposant une spécialisation

dans un domaine, elles sont censées attirer des enfants autres que ceux du secteur et donc avoir un recrutement moins ségrégué, améliorant la formation des enfants les plus défavorisés. De fait, si elles retiennent un peu les enfants de classe moyenne des quartiers populaires, elles contribueraient à « écrémer » les écoles environnantes de leurs meilleurs élèves.

Un certain nombre d'états ont conçu, avec un souci explicite d'équité, des procédures encadrant strictement le choix de l'école. En général, les écoles n'ont plus de zone de recrutement, les parents sont informés sur toutes les écoles existantes et émettent des vœux ; le recrutement peut alors se faire par tirage au sort, ou par les écoles elles-mêmes. Parmi les critères d'acceptation de la part des écoles, il peut y avoir des quotas ethniques ou sociaux, mais aussi la distance au domicile de l'enfant, la présence de frères et sœurs... Ainsi, à Minneapolis (Glazerman, 1998), un système de choix existe depuis 1970, initialement instauré pour lutter contre la ségrégation raciale. Depuis 1989, il concerne la totalité des écoles publiques, et, dès l'entrée au primaire, tous les parents doivent faire trois vœux ; une information est dispensée, qui fait ressortir la singularité des écoles (et pas seulement leur efficacité scolaire). L'administration affecte les élèves en fonction de leur choix, tout en veillant à ce que les écoles ne s'écartent pas de plus de 15 % de la proportion élèves blancs/non blancs du district. Quand, pour une école, les demandes excèdent les capacités d'accueil, on procède par tirage au sort.

Dans ces différents systèmes de choix contrôlés, l'État (l'administration scolaire) est très présent. Une alternative radicale serait de mettre sur pied un marché où les consommateurs pourraient choisir librement, le rôle essentiel de l'État étant de veiller à ce que les inégalités économiques n'obèrent pas les possibilités d'instruction de certains enfants. C'est le système des « *vouchers* », qui constitue encore aujourd'hui une référence pour les théoriciens du marché, mais, nous allons le voir, un marché fortement régulé. Chaque enfant reçoit un bon utilisable pour accéder à toute école agréée, et l'État a alors un triple rôle : dispenser les subsides, agréer les écoles et faire fonctionner le tout en s'assurant que l'information sur les écoles circule, en réglant les litiges entre offreurs et consommateurs, en vérifiant que tous les enfants ont accès à une école agréée. Il peut aussi mettre en œuvre une discrimination positive, en donnant à certains enfants des bons de plus grande valeur, ou encore intervenir plus directement sur le fonctionnement du marché en obligeant les écoles les plus demandées à choisir les élèves par tirage au sort plutôt que de les sélectionner sur une base scolaire ou sociale.

Depuis les années 70, différents systèmes de vouchers ont été expérimentés : peuvent différer la répartition des financements, la régulation du système, la gestion de l'information, avec à la clef des objectifs et des effets évidemment très différents. Ainsi le dispositif mis en place à Milwaukee depuis 1990 a été spécifiquement conçu pour permettre aux enfants de milieu défavorisé de fréquenter les écoles privées payantes. Les écoles volontaires pour accueillir des élèves porteurs de vouchers doivent les admettre jusqu'à hauteur de la moitié de leurs effectifs, par tirage au sort et sans discrimination ; elles sont subventionnées lorsqu'elles accueillent un élève de milieu populaire, à hauteur de ce que l'État débourse pour la scolarité d'un élève dans le secteur public. L'État contrôle donc à la fois l'éligibilité des élèves et leur mode de sélection par les écoles. L'importance des effectifs concernés a crû de manière spectaculaire de 1990 à 1999, ce qui

atteste la popularité de ce système. Nous reviendrons sur les évaluations qui en ont été faites (Witte, 1998, notamment), dont les conclusions restent au demeurant controversées (Greene, 1996).

On pourrait multiplier à l'infini les exemples illustrant la variété des systèmes de choix mis en place aux États-Unis, qui relèvent le plus souvent de l'initiative du niveau local (districts et états), à la différence de la Grande-Bretagne où une politique nationale a été impulsée en la matière. Mais si ces systèmes ont été mis en place pour permettre aux usagers mécontents du service public de trouver une solution dans les écoles privées, on n'a jamais assisté à une fuite massive des écoles publiques : environ 7 % des familles éligibles ont utilisé cette possibilité à Milwaukee, des chiffres voisins ayant été enregistrés dans d'autres programmes.

Une chose est sûre, de nombreux systèmes peuvent être imaginés, entre le choix intégral non régulé et la réglementation étatique.

Le fonctionnement des dispositifs de choix

Un aspect essentiel de ce nouveau « marché » du choix de l'école, c'est la façon dont les familles choisissent, question apparemment simple, mais qui ne va pas sans quelques difficultés méthodologiques (Gorard, 1999). Ainsi, faut-il choisir de questionner les familles avant ou après que le choix a été fait, sur la base d'une question ouverte ou dans une liste fermée de critères... ? En outre, certains critères de choix peuvent être relativement tabou à un moment donné, c'est notamment le cas de la composition raciale du public de l'école.

Les logiques parentales

Dans le processus de choix, la mère aurait souvent un rôle important (Reay et Ball, 1998), et l'enfant serait d'autant plus actif que le choix prend place à un âge avancé. Si les parents et les jeunes affirment en général que la décision a été prise en commun, les parents de milieu populaire hésiteraient davantage à s'opposer au désir de leur enfant que dans les milieux plus aisés (Smedley, 1995). Dans ces derniers, certains critères de choix (le fait que l'école fasse des classes de niveau, notamment) seraient perçus par les parents comme ne relevant pas d'une discussion avec les enfants (Reay et Ball, 1998).

Par ailleurs, la plupart des familles évoquent des visites ou des rencontres avec les chefs d'établissement, sachant que la réputation de l'école et les échanges informels avec les amis jouent un rôle sans doute encore plus important (Bradley, 1996). Par contraste, les sources écrites (brochures des écoles, données statistiques sur leurs performances...) apparaissent peu utilisées. Au total, les familles n'apparaissent guère comme des « consommateurs d'éducation », et fondent leur choix sur un nombre d'alternatives limitées. Au Royaume-Uni, 75 % des parents n'auraient jamais considéré qu'une seule école, et fait leur choix sans même la visiter (Smedley, 1995).

Dans les raisons invoquées par les familles pour rejeter une école (Smedley, 1995 ; West et Varlaam, 1991), la « mauvaise réputation » vient en tête, expression qui recouvre à la fois un climat agité, voire violent, des problèmes de racisme, des résultats scolaires faibles, des enseignants peu motivés... Les critères déclarés par les familles à l'appui du choix d'une école

apparaissent plus nuancés. Tout d'abord, les critères d'efficacité de l'école sont effectivement pris en compte, mais de manière moins hégémonique que cela était escompté par les partisans du marché. Au Royaume-Uni, les parents déclarent prendre en compte les résultats de l'école (ce qui n'est pas toujours attesté par des comportements bien précis), mais aussi ce qu'ils perçoivent de son climat et de la qualité de ses enseignants. De fait, les écoles les plus recherchées sont celles dont les élèves ont les scores les plus élevés (Echols *et al.*, 1990), même si, les *League Tables* donnant 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 (Hunter, 1991).

Toujours est-il que la réalité des choix ne révèle guère 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 classes moyennes. La qualité académique des écoles fonctionne en fait comme une variable « seuil », ne jouant, négativement, que quand elle apparaît vraiment trop faible. Les constats ne sont pas très différents quant au choix d'une école privée (Gorard, 1997) : à nouveau, les parents ne cherchent pas à évaluer sérieusement les critères de choix qu'ils donnent par ailleurs, se contentant de juger d'après des signes « traditionnels » de qualité, perçus comme typiques des écoles privées.

Il reste que les raisons du choix, derrière ces tendances moyennes, s'avèrent largement structurées par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles. Ce sont les familles aisées et instruites qui utilisent le plus les possibilités de choix. Certes, les plus aisés des parents sont moins souvent contraints à une démarche de choix, puisque, de par leur domicile, ils fréquentent un quartier dont les écoles rassemblent un public jugé conforme à ce qu'ils désirent pour leur enfant. Les parents « choisissants » sont donc 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. Les parents enseignants apparaissent particulièrement actifs à cet égard.

La variété sociale des choix est décrite finement dans l'étude britannique de Gewirtz *et al.* (1995), à partir de l'hypothèse d'un renforcement des inégalités sociales du fait du développement du choix : les parents mobilisent des ressources culturelles inégales, et le marché va maximiser l'expression de stratégies de distinction. Les chercheurs élaborent une typologie de parents « choisissants » très typée sociologiquement (typologie reprise dans Ball *et al.*, 1996). Ceux qu'ils appellent les consommateurs avertis (the « *skilled choosers* ») s'avèrent capables de différencier les écoles sur des critères subtils (d'« ambiance » par exemple), d'évaluer leurs enseignants au besoin en mobilisant leur réseau d'informateurs et en sachant interpréter des informations divergentes. Capables de sentir l'école où leur enfant se sentira bien, celle où il sera parmi les « siens », ils entendent contrôler avec qui l'en-

fant 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 le niveau des élèves) s'avèrent moins importants. Notons enfin que ces parents disposent des moyens matériels d'une mobilité géographique, et surtout des moyens culturels nécessaires pour aller défendre auprès des chefs d'établissement la « cause » de leur enfant.

Ceux que les auteurs appellent les consommateurs « semi-avertis » (« *semi-skilled choosers* ») sont attirés par les mêmes écoles que les précédents, mais n'ont pas les ressources culturelles leur permettant de réaliser aussi efficacement ce désir. Ils se fondent sur les informations disponibles dans les brochures et non sur des informations de vive voix. Mais comme les précédents, ils accordent beaucoup d'attention à la composition sociale de l'école. 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. On ne croit guère que l'école choisie puisse changer quelque chose à la réussite de l'enfant, et on ne se sent pas compétent 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. L'intérêt se porte plutôt sur ce qui rendra la vie quotidienne de l'enfant plus simple et plus agréable (proximité, agrément de l'école, accès à la même école que les camarades...).

Cela dit, au vu des diverses expériences américaines, il est sans doute très excessif de poser que les familles de milieu populaire ne peuvent se sentir concernées par des systèmes de choix, dès lors que cela leur permet d'accéder à des écoles de meilleure qualité. Certes, les dispositifs offrant aux familles populaires la possibilité d'envoyer sans frais leur enfant dans des écoles privées prestigieuses n'ont jamais concerné qu'un nombre limité de familles. Mais cette faible propension à « profiter du marché » renvoie vraisemblablement à d'autres causes que l'insuffisance dans les ressources culturelles et matérielles requises pour choisir : elle peut aussi refléter l'expérience de familles dont l'enfant aurait fait l'expérience d'un certain ostracisme quand il s'aventure dans des écoles extérieures à sa communauté d'origine. Les cas ne sont pas rares, dans les états (américains) ayant mis en place des « *vouchers* » permettant aux élèves de milieu populaire de fréquenter des écoles prestigieuses, de retour dans les écoles de la communauté d'origine, notamment parce qu'ils ne s'y sentaient pas à l'aise (Fuller et Elmore, 1996). Des travaux britanniques (Reay et Ball, 1997 et 1998) témoignent aussi de cette ambivalence 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 cela s'avère trop dur à vivre pour l'enfant. 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'avèreraient 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. Ce n'est donc que de l'extérieur que le chercheur, non sans quelque ethnocentrisme, conclurait à une incapacité à choisir, ou à un désintérêt par rapport au marché (Reay et Ball, 1997).

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 diversifiée puisque nombre

d'écoles proposent des programmes spécifiques aux différentes communautés ethniques. Les critères de choix les plus influents (révélés par l'analyse des comportements effectifs des familles) 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. Cette tendance à un « *social matching* » que pratiqueraient tous les groupes sociaux dès lors qu'ils en ont la possibilité se retrouve aux Pays-Bas (Karsten, 1994 ; Louis et van Velzen, 1991), où les considérations culturelles et ethniques sont explicitement mises en avant. Ce sont les familles « blanches » qui pratiquent plus souvent le choix, pour des écoles catholiques ou protestantes, dès lors que dans les écoles publiques le poids des élèves étrangers dépasse 50 à 60 % des effectifs. On note aussi (Ritzen *et al.*, 1997) 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.

Au total, toutes les notions couramment utilisées dans le paradigme du marché, telles que la souveraineté du consommateur, ou le libre choix, et ce entre des « produits » diversifiés, ne sont pas (en tout cas, pas toujours) pertinentes, eu égard à la complexité et au caractère socialement sur-déterminé de ce marché.

Le choix de l'école et le fonctionnement du système

Les effets du développement du choix sur le fonctionnement du système peuvent concerner le métier d'enseignant ou de chef d'établissement, les valeurs et les pratiques pédagogiques, ou encore la nature de l'offre scolaire elle-même.

En Grande-Bretagne (Gewirtz *et al.*, 1995), la concurrence entre établissements entraînerait des bouleversements significatifs de la « culture » des écoles. Non seulement elles éprouvent le besoin de se présenter sous un jour attractif pour leurs « clients » potentiels, mais elles réfléchissent à l'image qu'elles veulent donner à tel ou tel « segment » (pour reprendre un terme de marketing) de la population, notamment par rapport à leurs « concurrents » sur le marché local. Elles utilisent de plus en plus des techniques publicitaires, mettant en avant des aspects simples et mesurables de leur fonctionnement, susceptibles d'être attractifs pour les parents des élèves que l'on souhaite recruter (le fait de porter un uniforme, l'offre d'options artistiques ou de classes de niveau). 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 censé 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 ». Elles semblent compter plus sur l'élévation du niveau scolaire et social de leur public pour améliorer leurs performances que sur l'amélioration de leur « productivité » pédagogique.

L'obsession de l'image a des conséquences dans le fonctionnement quotidien de l'école. Les directeurs d'école eux-mêmes pratiquent un « *social matching* », pour orienter les familles entre les différentes écoles, selon leur profil social (Conway, 1997). Les pratiques visant à maintenir la réputation

peuvent aller de l'exclusion des élèves trop difficiles à l'instauration d'un contrat écrit entre l'école et tout nouvel arrivant. Ce nouveau climat engendre parfois des tensions entre des directeurs-managers, qui deviennent responsables de la survie de l'école, et des enseignants que cette évolution interroge sur le plan éthique. 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 observerait une centration croissante sur des objectifs académiques, avec le souci de résultats à court terme, visibles et quantifiables, et conduisant souvent à des groupements par niveau (pour satisfaire les parents des « bons » élèves). Ceci se ferait aux dépens d'objectifs éducatifs plus larges (socialisation, attitudes...), et il y aurait au total un rétrécissement des objectifs visés dans la scolarité. Sur la forme, le style « traditionnel » d'éducation britannique, avec son ambiance d'ordre et d'autorité, ses rites scolaires et ses uniformes, aurait le vent en poupe... (Bagley *et al.*, 1996b).

Sur un autre plan, la diversification de l'offre scolaire était un des objectifs (et à la fois une condition de fonctionnement) de la mise en marché : les consommateurs doivent en effet percevoir clairement les différences existant entre les écoles pour que leur choix ait un sens. De fait, le principal effet visible de la diversification du système, telle qu'elle a été encouragée au Royaume-Uni, aurait été un durcissement de la sélection. 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 Colleges*, ciblés sur la promotion d'études différentes, ont été perçus par les parents comme des écoles sélectives et traditionnelles, bref, comme des *Grammar Schools* (Edwards et Whitty, 1997). Les choix des familles britanniques 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 déboucherait alors sur une plus grande ressemblance entre écoles, plutôt que sur une diversification.

Dans certains pays, les écoles font parfois des choix pédagogiques réellement différents. C'est notamment le cas aux États-Unis, quand les curricula sont adaptés aux demandes des minorités ethniques. Si cela peut être perçu comme un développement positif, dans les pays où le multiculturalisme ne pose pas de problème, il arrive que cette diversification de l'offre scolaire en fonction de clivages ethniques apparaisse réellement inquiétante. Ainsi, dans certains pays de l'Europe de l'Est où le choix de l'école a été introduit, on observe une « balkanisation » croissante induisant des risques sociaux spécifiques (Heyneman, 1997). Dans ces pays, les tensions entre « minorités » ethniques sont fortes et le choix entretient les clivages, voire les hostilités entre les groupes, allant donc clairement à l'encontre de l'intégration sociale. On peut aussi s'inquiéter de voir, c'est le cas aux États-Unis, les fonds publics financer (via le système des *vouchers*) de plus en plus des écoles privées, souvent religieuses (Carnoy, 2000).

Notons enfin que pour comprendre les effets du développement du choix sur l'évolution des écoles, il faut analyser la façon dont elles déchiffrent les demandes des « consommateurs » (le « *scanning* »). En fait, la situation

concrète de l'école sur un « marché » local donné est parfois très difficile à apprécier (Bagley *et al.*, 1996a). Les sanctions éventuelles du marché restent soumises à l'interprétation des chefs d'établissement, qui peuvent très bien lire les choix des familles comme relevant de préférences spécifiques et non de jugements sur l'efficacité de l'enseignement dispensé. Par ailleurs, les professionnels de l'éducation ne sont pas forcément capables de diagnostiquer finement les attentes des familles. À cet égard, la sur-valorisation des objectifs académiques est sans doute une lecture erronée et quelque peu ethnocentriste des demandes des classes moyennes. Enfin, quels que soient les réels désirs des consommateurs, les professionnels peuvent s'estimer en droit de ne pas les suivre, en fonction d'un intérêt général dont ils seraient les garants. En toute hypothèse, le « *consumer scanning* » ne s'improvise pas, et rien, dans leur culture professionnelle, n'aide les enseignants à le faire.

Les effets du choix sur la satisfaction des usagers, ainsi que sur l'efficacité et l'équité du système

Tout ce qui précède laisse escompter une différenciation accrue entre écoles, sur le plan scolaire (nature et qualité de l'enseignement proposé) et social (type de public accueilli). Mais cette question reste encore relativement ouverte, et les controverses entre chercheurs sont nombreuses. Partons des apports de la recherche américaine, très nourrie sur ce point, la variété des systèmes de choix mis en place facilitant l'évaluation de leurs effets. En ce qui concerne les systèmes de type « *vouchers* », les évaluations (par exemple, Witte, 1998 ; Peterson *et al.*, 1999) révèlent que les familles qui ont utilisé ce système (plutôt plus pauvres, mais plus instruites et plus soucieuses de la scolarité de leur enfant que les familles également éligibles mais n'en n'ayant pas profité) se sont montrées satisfaites de leur choix et se sont davantage impliquées dans l'éducation de leur enfant ; mais le niveau scolaire de ce dernier n'a pas plus progressé que s'il était resté dans le secteur public.

Mais la question des effets des différents systèmes de choix reste néanmoins difficile à trancher, car 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 effets en termes de performance sont moins insignifiants et même positifs pour les élèves ayant obtenu l'école de leur choix, au bout de trois ou quatre ans de fréquentation de cette dernière (Greene, 1996). 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 (Howell *et al.*, 2000).

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 (cf. notamment Green, 1999, Wolf *et al.*, 2000) ; en particulier,

on peut rendre effectives les possibilités de choix des familles les plus pauvres. Mais en termes de succès scolaire, le bilan est plus mitigé, et il faut plutôt parler d'échec.

Les travaux évaluant les effets des systèmes de vouchers sur l'intégration sociale et ethnique sont plus rares. L'étude de Green (1999) sur Cleveland souligne que les écoles privées intégrées dans le système des vouchers et donc susceptibles d'accueillir 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. Ceci peut être souligné comme un aspect positif du système, sachant pourtant qu'il en découle que dans ce contexte, les écoles publiques ne seront pas moins ségréguées, mais plutôt plus.

En Belgique, où le choix des familles est totalement libre depuis beaucoup plus longtemps, la ségrégation sociale est très significative (Vandenberghé, 1997). Dans les grandes villes, certains établissements comptent moins de 5 % d'élèves en retard, d'autres plus de 90 %. Il semble bien que cette ségrégation découle du marché, et que le nombre d'établissements accessibles au public dans un arrondissement soit un facteur qui exacerbe la ségrégation. Aux Pays-Bas, où un système de choix intégral existe depuis 85 ans, entre des écoles qui se distinguent officiellement par leur orientation religieuse, une ségrégation ethnique importante prévaut, la dispersion inter-écoles du taux d'élèves étrangers étant encore plus forte que celle du taux d'élèves de milieu populaire (Karsten, 1994). Cette ségrégation ethnique 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 % (Lutz, 1996). 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. Aujourd'hui, le problème de la compatibilité entre la liberté garantie par la constitution et l'objectif d'intégration sociale est clairement posé (Louis et van Velzen, 1991).

En Nouvelle-Zélande, le système de choix a été mis en place en deux temps, en prévoyant la 1^{re} année (1991) que les écoles ayant à sélectionner le fassent par tirage au sort ; les deux années suivantes, ces écoles avaient à établir un « *enrolment scheme* » présentant de manière explicite et publique leurs critères de sélection des élèves. Les modifications de comportement des familles sont restées relativement limitées (Waslander, 1995) : avant comme après la réforme, la grande majorité (71 contre 78 %) des élèves fréquentent l'école la plus proche (celle de leur secteur) ; par ailleurs, ce sont les milieux sociaux les plus aisés qui utilisent le plus les possibilités de choix. Par ailleurs, le système de choix est associé à une ségrégation sociale entre écoles accrue, sauf la première année, quand prévalait le système de tirage au sort (qui pourrait donc être un dispositif favorisant l'équité). Ce dernier point rejoint les conclusions de l'analyse du dispositif de Minneapolis (Glazerman, 1998), qui montrait 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 (et serait satis-

fait dans tous les cas). 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 débouchait sur une ségrégation raciale de 17, alors que le système de type carte scolaire présentait une ségrégation évaluée à 55. Mais si l'on étendait les possibilités de choix (chacun obtenant son premier vœu), la ségrégation raciale serait plus forte qu'avec le système actuel qui encadre, nous l'avons vu, assez fortement le choix (l'indice de ségrégation étant égal à 52).

Les effets du développement du choix sur l'équité du système ont fait l'objet de débats particulièrement vifs en Grande-Bretagne, débats qui pointent un certain nombre de problèmes de méthode dans l'analyse de l'évolution des inégalités entre écoles. Alors que les analyses qualitatives concluaient toutes à un accroissement des inégalités entre écoles, un certain nombre de travaux récents ont voulu tester cette thèse sur la base de données statistiques solides. D'après ces études (Gorard, 1997 ; Gorard et Fitz, 1998 et 2000), entre 1988 et 1998, la ségrégation sociale entre écoles n'aurait pas augmenté et elle aurait peut-être même baissé. On aurait observé d'abord une hausse en 1990, peut-être parce que les premiers parents à s'emparer des possibilités de choix sont particulièrement typés socialement ; puis une baisse, surtout marquée entre 1991 et 1993, du fait que le choix concernerait à présent des couches moins favorisées de la population. Une légère remontée, significative, s'observerait depuis les 3-4 dernières années, sur la base de plusieurs indicateurs différents (Noden, 2000).

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, alors même qu'en moyenne la ségrégation baisserait. Pour deux chercheurs britanniques (Gibson et Asthana, 1999), c'est le concept même de polarisation des écoles qu'il faut interroger : celle-ci se « fabrique » au niveau des marchés locaux, et la question est de savoir, au sein de ces marchés, quelles sont les écoles qui ont amélioré leur position, en d'autres termes, quelles sont celles qui prospèrent et celles qui périclitent. La notion de polarisation est donc essentiellement locale, puisque les parents font toujours face à la contrainte de la distance. L'unité d'analyse doit donc être le marché local, le contexte au sein duquel les parents prennent leur décision. Au niveau de ces marchés locaux, c'est-à-dire en situant chaque école par rapport à ses concurrents, la ségrégation est en hausse. 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. Notons que des résultats convergents sont obtenus par Levacic et Woods (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 comme Noden concluent au total à une certaine prudence. Toujours est-il que ces polémiques fort instructives invitent à examiner très précisément, avant de tirer des enseignements de toute recherche, un certain nombre de points :

- l'état de la ségrégation avant le dispositif de choix dont on entend évaluer les effets, l'effet d'une certaine dose de « marché » pouvant être très différent selon la situation initiale : les effets « polarisants » du développement du marché peuvent ne pas s'avérer significatifs dans le contexte d'un système déjà polarisé, comme c'était le cas du système britannique ;
- la période étudiée : les premières années qui suivent l'introduction d'un système peuvent voir apparaître des phénomènes temporaires s'estompant ensuite ;
- le niveau d'observation et de mesure de la ségrégation : les constats peuvent différer, selon qu'on se situe au niveau inter-zones ou au sein d'une zone, au niveau de « marchés » locaux ;
- les zones géographiques étudiées, dont les caractéristiques morphologiques générales affectent l'ampleur de la ségrégation entre écoles et son évolution, sachant que l'importance des différences entre régions limite la portée des études à petite échelle ;
- les indicateurs retenus, qui appréhendent des facettes différentes de la ségrégation.

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, car le contexte historique et géographique est marqué par d'autres évolutions, locales ou nationales, sur lesquelles 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.

Si donc la question de savoir si le développement du choix affecte à la hausse la ségrégation entre écoles reste relativement ouverte, il en va de même en ce qui concerne ses effets sur les performances des élèves et donc l'efficacité globale du système. Mais un certain nombre de présomptions s'accumulent.

S'il est vrai que 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...), conclusion il est vrai plus marquée dans des pays comme la Grande-Bretagne qu'aux États-Unis (OCDE, 1994), on voit mal comment accroître les possibilités de choix pourrait déboucher sur plus d'efficacité. Si l'on conclut fréquemment à une plus grande satisfaction des usagers ou à une meilleure participation des parents à la vie de l'école, force est de constater qu'eu égard à la progression des enfants, qui était un objectif essentiel, les résultats restent à l'heure actuelle peu convaincants.

On peut par contre s'attendre, vu ce que l'on sait des effets de la fréquentation de classes (ou plus largement d'environnements scolaires) plus ou moins homogènes, à ce que si ségrégation accrue il y a, elle soit assortie d'une augmentation des écarts de performance entre élèves : on sait 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. Cette hypothèse a été testée par Vandenberghe (1997), qui démontre que « 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 – si deux conditions sont réunies : d'une part, que l'amélioration des effets de

pairs dans une école (du fait du remplacement d'un élève fort par un élève faible) soit inférieure à la détérioration correspondante des effets de pairs dans les autres écoles (celles où aboutit l'élève faible). D'autre part, que les élèves faibles soient plus sensibles au niveau des effets de pairs que les élèves forts ». Un certain nombre de travaux vérifient ces deux conditions ; en France, 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.

Mais ces travaux 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) ; ceci compromet la progression des élèves qui y restent, d'autant plus que les élèves faibles sont particulièrement sensibles à la qualité de l'environnement scolaire. La polarisation du marché et l'inefficacité globale qui en découle vient de ce que les familles prennent leur décision en fonction de bénéfices privés, mais sans voir le coût collectif de leur choix. De même, chaque école perçoit bien son intérêt (suivre les préférences des familles et des enseignants) mais sans examiner les conséquences de sa politique sur les autres écoles. 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.

En Nouvelle-Zélande, les effets du développement du choix de l'école et de la polarisation sociale afférente sur les performances des élèves semblent avérés (Lauder et Hughes, 1999) : les écoles populaires, qui accueillent le public initialement le plus faible d'un point de vue académique, s'avèrent moins performantes, et leurs difficultés sont accrues du fait même de l'instabilité et de la baisse des effectifs.

Rappelons pour finir que le développement du choix prend place dans un contexte qui peut être affecté par d'autres politiques éducatives ; on pense en particulier à la politique britannique vigoureuse d'accroissement des « standards » ; dans ce pays, une amélioration des performances des élèves est actuellement observée, 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 nature très différente (interventions au niveau central sur les programmes, encouragement à des évaluations systématiques et publiques, etc.).

Conclusion

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 différemment selon les objectifs que l'on juge prioritaires pour l'institution

scolaire : s'il s'agit de l'objectif d'intégration sociale ou de « maximisation » des acquis scolaires de l'ensemble d'une classe d'âge, alors le développement du choix fera plutôt l'objet d'un jugement négatif (de manière plus ou moins tranchée selon leur organisation concrète). On sait en effet qu'en termes d'efficacité, il ne faut pas attendre de plus de choix un meilleur rendement académique, et qu'en matière d'équité, le développement du choix apparaît relativement risqué, puisque le « marché » tend à produire de la ségrégation et de la polarisation, sauf s'il est encadré de manière stricte.

Par contre, si la satisfaction des usagers, ou encore la formation d'une élite, sont mises en avant, le jugement sera plutôt opposé, en l'occurrence plutôt positif, et ce d'autant plus qu'on ne juge pas négativement une certaine ségrégation culturelle ou ethnique. 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 (raciale, sociale ou scolaire) accrue, pour une efficacité globale plutôt amoindrie.

Il existe par ailleurs des politiques alternatives au développement du choix, en particulier se concentrer sur l'amélioration de l'efficacité de toutes les écoles, plutôt que d'inciter les familles à aller chercher les meilleures d'entre elles et à laisser dépérir les autres. Cela ne serait sans doute pas plus coûteux qu'une politique de choix, et permettrait vraisemblablement de mieux préserver les objectifs sociaux de l'éducation, qui seuls justifient l'intervention de l'État dans ce domaine. Une chose est sûre, il faudra bien trancher entre le maintien de la carte scolaire assorti d'une politique vigoureuse de discrimination positive pour homogénéiser la qualité de l'offre scolaire, ou bien le développement de systèmes de choix encadrés par des dispositifs susceptibles d'en contrer les effets jugés indésirables. Plutôt que de s'arc-bouter sur une carte scolaire rigide que contournent aisément les familles les mieux informées, en agitant l'épouvantail libéral, les politiques gagneraient à examiner plus avant les politiques nuancées et souvent évaluées de nos voisins, bref à instruire leurs choix par les acquis des recherches, pour qu'il y ait au moins débat.

Marie Duru-Bellat
Denis Meuret
IREDU-Université de Bourgogne

NOTES

- (1) Dans ce rapport, Sylvain Broccholichi a eu plutôt en charge la littérature française, Marie Duru-Bellat et Denis Meuret la littérature étrangère ; ils donnent ici une version complétée et synthétisée des parties correspondantes du rapport.
- (2) De même, le Labour Party, revenu au pouvoir en Nouvelle-Zélande, n'a pas abrogé le libre choix et la décentralisation. Cependant, il a pris ou compte prendre des mesures pour les encadrer : donner le droit à chaque élève de trouver une place dans une école raisonnablement proche de chez lui, obliger les écoles très demandées à tirer au sort leurs élèves (Fiske et Ladd, 2000).
- (3) Wohlstetter *et al.*, 1995, montre que le degré d'autonomie consenti aux *Charter schools* varie beaucoup entre les États, en fonction de leur culture politique – elles sont moins régulées dans les États de droite – et de leur histoire quant à la décentralisation de l'éducation.
- (4) Pour plus de détails sur ces établissements, voir Meuret, D., 2001, *Les Charter schools : un compromis d'avenir ? in Politiques d'éducation et de formation, Analyses et comparaisons internationales*, n° 1, de Boeck.
- (5) Les rapports d'Inspection sont publics aussi au Danemark (Projet Européen « Évaluation de la qualité de l'enseignement », Rapport National).
- (6) L'égalité de difficulté des tests n'est vérifiée que d'une année à la suivante, ce qui, selon eux, biaise les comparaisons sur plusieurs années.

BIBLIOGRAPHIE

- ADCOCK E., PHILIPS G. (2000). – **Measuring schools, the contextual challenge**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04, 20 p.
- ADNETT N., DAVIES P. (1999). – Schooling Quasi-markets : Reconciling Economic and Sociological Analysis. **British Journal of Educational Studies**, 47, 3, p. 221-234.
- ANDREWS S.C., *et al.* (2000). – **The impact of school renewal on achievement : a study of 86 Georgia schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04.
- BAGLEY C., WOODS P., GLATTER R. (1996). – Barriers to school responsiveness in the education quasi-market. **School Organisation**, 16, 1, p. 45-58.
- BAGLEY C., WOODS, P., GLATTER, R. (1996). – School responsiveness in a Competitive Climate : the Public Market in England. **Educational Administration Quarterly**, 34, supplemental (december), p. 650-676.
- BALL S.J., BOWE R., GEWIRT S. (1996). – School Choice, Social Class and Distinction : the realization of social advantage in Education. **Journal of Education Policy**, 11, 1, p. 89-112.
- BARBER M. (2000). – Large-Scale Reform is Possible. **Education Week**, nov. 15th.
- BARROSO J. (2000). – Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. **Revue française de pédagogie**, n° 130, p. 57-72.
- BASETTI L. (1999). – **Mandated choice : Alberta Charter schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 10 p.
- BECK L.G., MURPHY J. (1998). – Site based management and school success : Untangling the variables. **School Effectiveness and School Improvement**, 9, 4, p. 358-385.
- BECKERS J. (1998). – **Comprendre l'enseignement secondaire**. Bruxelles : De Boeck.
- BERENDS M. (2000). – Teacher-reported effects of New American School designs : Exploring relationships to teacher background and school context. **Education Evaluation and Policy Analysis**, 22, 1, p. 65-82.
- BIDWELL L.E. (1965). – The school as a formal organization, in March J.G. (ed.), **The handbook of organizations**, Rand et Mac Nally.
- BLAIR J. (2000). – Cincinnati Teachers to be paid on Performance, **Education Week**, September 27th.
- BOYD W.L. (2001). – **Accountability and Choice as School Reform strategies : What does the research tell us ?** Paper for a symposium at the Florida State University, February 2, 18 p.
- BRADLEY H. (1996). – Parental Choice of Schools in an Area Containing Grant-Maintained Schools. **School Organization**, 16, 1, p. 59-69.
- BROWN B.W. (1992). – Why governments run schools. **Economics of Education Review**, 11, 4, p. 287-300.
- BRYK A.S., LEE V.L. (1992). – Is politics the problem and markets the answer ? An essay review of Politics, Markets and America's schools. **Economics of Education Review**, 11, 4, p. 439-450.
- BULLOCH A., HYWELL T. (1997). – **Schools at the centre ? A study of decentralisation**. Routledge.
- CARL J. (1994). – Parental Choice as National Policy in England and the United States. **Comparative Education Review**, 38, 3, p. 294-323.
- CARNOY M. (1998). – National Vouchers Plans in Chile and Sweden : Did Privatization Reforms Make for Better Education ? **Comparative Education Review**, 42, 3, p. 309-337.
- Center on Education Policy (2000). – **The Good News about American Education**, Washington : Center on Education Policy, 34 p.
- CHEN Yin Cheong (1999). – Recent Developments in South East Asia : An introduction. **School Effectiveness and School Improvement**, 10, 1, p. 3-9.

- CHUBB J.E., MOE T.M. (1990). – **Politics, Markets and America's Schools**. Washington : The Brookings Institution.
- COBB C.D., GLASS G.V., CROCKETT C. (2000). – **The US charter school movement and ethnic segregation**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 12 p.
- COE R. (1999). – **Changes in examination other time : is the same worth less ?** Communication à la Conférence annuelle de l'association anglaise de recherche en éducation, 11 p.
- COHN E. (Ed.) (1997). – **Market Approaches to Education : Vouchers and School Choice**. Oxford : Pergamon.
- CONWAY S. (1997). – The Reproduction of Exclusion and Disadvantage : Symbolic Violence and Social Class Inequalities in Parental Choice of Secondary Education. **Sociological Research Online**, 2, p. 4.
- COOKSON P.W. (1992). – The ideology of consumerism and the coming deregulation of the public school system. **Journal of Education Policy**, 7, 3, p. 301-310.
- CRAIN R. (1993). – New York City's Career Magnet High Schools : Lessons about creating equity within. In E., Rasell, et R., Rothstein, (Eds), **School Choice. Examining the Evidence** (p. 259-268). Washington : Economic Policy Institute.
- DAVIES J., GUPPY T. (1997). – Globalization and educational reforms in anglo-american democracies. **Comparative Education Review**, 41, p. 4.
- DELVAUX B. (1999). – Négocier la diversité, une utopie ? In D. Meuret (ed.), **La justice du système éducatif**. Louvain : de Boeck.
- Department for Education and Employment (1999). – **Education and training statistics for the United Kingdom**. London : DfEE.
- DEROUET J.L. (1992). – **École et Justice**. Paris : Métaillé.
- DU Y., HEISTAD D. (1999). – **School Performance Accountability in Minneapolis Public Schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 23 p.
- DU BOIS P., EATON M., GARET M.S., MILLER M. (2000). – **Study design and initial findings for a national evaluation of Projects funded by the Magnet schools assistance program**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 29 p.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, 4, p. 759-790.
- ECHOLS F., Mc PHERSON A., WILLMS J. (1990). – Parental choice in Scotland. **Journal of Educational Policy**, 5, 3, p. 207-222.
- EDWARDS T., WHITTY G. (1992). – Parental Choice and Educational Reform in Britain and the United States. **British Journal of Educational Studies**, XXXX, 2, p. 101-117.
- EDWARDS T., WHITTY G. (1994). – Parental Choice and School Autonomy : the English Experience. **UNICORN**, 20, 1, p. 25-34.
- EDWARDS T., WHITTY G. (1997). – Specialization and Selection in Secondary Education. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 5-15.
- FERRARA D. (1999). – **School site autonomy in italian schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- FISKE E.B., LADD H.F. (2000). – A distant laboratory. **Education week**, may 17, 2 p.
- FITZ J., HALPIN D., POWER S. (1997). – Between a rock and a hard place, institutional identity and grant-maintained schools. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 17-30.
- FITZ-GIBBON C., STEPHENSON N.J. (1996). – **Inspecting her Majesty Inspectors : Should social science and social policy cohere ?** Communication at the European Conference on Educational Research, Seville (Spain), 20 p.
- FREY D.E. (1992). – Can privatizing education really improve achievement ? An essay review. **Economics of Educational Review**, 11, 4, p. 427-438.
- FUHRMAN S.H., RITTER G. (1998). – **External Reform provider and Accountability**. University of Pennsylvania, Multigr., 34 p.
- FULLAN M. (1991). – **The new meaning of educational change**. New York : Teacher college press.
- FULLER B., ELMORE R.F. (1996). – **Who Chooses, Who Loses ?** New York : Teachers College Press.
- GEWIRTZ S., BALL S.J., BOWE R. (1995). – **Markets, Choice and Equity in Education**. Buckingham : Open University Press.
- GIBSON A., ASTHANA S. (1999). – **Schools, Markets and Equity ; access to secondary education in England and Wales**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- GIBSON A., ASTHANA S. (1999). – What's in a number ? **Research Papers in Education**, 15, p. 2.
- GLAZERMAN S. (1998). – **School Quality and Social Stratification : The Determinants and Consequences of Parental Choice**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, San Diego.
- GOLDBERGER D. (1996). – Public and Private High Schools : Is School Choice an Answer to the Productivity Problem ? **Economics of Education Review**, 15, 2, p. 93-109.
- GORARD S. (1997). – Market Forces, Choice and Diversity in Education ; The Early Impact. **Sociological Research Online**, 2, p. 3.
- GORARD S. (1999). – Well. That about wraps it up for school choice research' : a state of the art review. **School Leadership and Management**, 19, 1, p. 25-47.
- GORARD S., FITZ J. (1998). – The More Things Change... The Missing Impact of Marketisation. **British Journal of Sociology of Education**, 19, 3, p. 365-375.

- GORARD S., FITZ J. (2000). – Investigating the determinants of segregation between schools. **Research Papers in Education**, 15, p. 2.
- GREENE J., PETERSON P., DU J. (1996). – **The effectiveness of school choice in Milwaukee : a secondary analysis of data from the program's evaluation**. Communication au congrès de l'American Political Science Association, San Francisco.
- GREENE J. (1999). – **The racial, economic and religious context of parental choice in Cleveland**. Communication au congrès de l'Association for Policy Analysis and Management, Washington, 5/11.
- GRISSNER D., FLANNAGAN A., KAWATA J., WILLIAMSON S. (2000). – **Improving student achievement : What NAEP scores tell us ?** Rand Corporation.
- HARGREAVES D.H. (1996). – Diversity and Choice in Education : a modified libertarian approach. **Oxford Review of Education**, 22, 2, p. 131-142.
- HARRIS P.B. (1999). – **The battle for raising standards : can improvement be mandated**. Communication à la Conférence Européenne de recherche en éducation, Lahti, Finlande, 25 p.
- HEISTADT D. (2000). – **Measuring school performance to reward effective programs in Minneapolis public schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelles Orléans, 24-28/04, 26 p.
- HEISTAD D., SPICUZZA R. (2000). – **Measuring school performance to improve student achievement and to reward effective programs**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04, 40 p.
- HERMAN R. *et al.* (1999). – **An educator's guide to Schoolwide Reform**. Arlington, VAs : Educational Research Services, 250 p.
- HERRINGTON C.D., KASTEN K. (2001). – **Florida 2001 : Educational Policy Alternatives**. Technical report, University of North Florida, 159 p.
- HEYNEMAN S.P. (1997). – Educational Choice in Eastern Europe and the Former Soviet Union : A Review Essay. **Educational Economics**, 5, 3, p. 333-339.
- HIRVENOJA P. (1999). – **Educational policy and school choice in Europe from the Scandinavian perspective**. Communication à la Conférence Européenne de recherche en éducation, Lahti, Finlande, 19 p.
- HOWELL W.G., WOLF P.J., PETERSON P.E. (2000). – **Test-score effect of school vouchers in Dayton, Ohio, New York city and Washington DC**. Annual meeting of the American Political science association, Washington, Sept.
- HUNTER J. (1991). – Which school? A study of parents' choice of secondary school. **Educational Research**, 33, 1, p. 31-41.
- IZU J.A., *et al.* (1999). – **The finding and implications of increased flexibility and accountability : an evaluation of Charter schools in Los Angeles Unified School district (LAUSD)**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- JOHNES G. (1993). – **The Economics of Education**. London : The MacMillan press.
- JOHNES G. (1995). – School Management : How much local autonomy should there be. **Educational Management and Administration**, 23, 3, p. 162-167.
- JOHNSON J.F. (1999). – **Urgency, Responsibility, Efficacy : A study of successful Texas school districts**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- KARSTEN S. (1994). – Policy on ethnic segregation in a system of choice : the case of The Netherlands. **Journal of Education Policy**, 9, 3, p. 211-225.
- KARSTEN S. (1999). – Neo liberal education reform in the Netherlands. **Comparative education review**, 35 (3), p. 303-317.
- KEEDY J., ACHILLES C. (1997). – The need for school constructed theories in practice in US school restructuring. **Journal of Educational Administration**, 35, p. 2.
- KHANNA R., *et al.* (1999). – **The history and practice of reconstitution in San Francisco**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- KORETZ, D.M. and BARRON, S. L. (1998). – **The validity of gains in scores on the Kentucky Instructional Results Information System (Kiris)**. Rand corporation, 123 p.
- LADD H.F. (1999). – The Dallas school accountability and incentive program : an evaluation of its impact on students outcomes. **Economics of Education Review**, 18, p. 1-16.
- LAMDIN D.J., MINTROM M. (1997). – School Choice in Theory and Practice : Taking Stock and Looking Ahead. **Education Economics**, 5, 3, p. 211-244.
- LAUDER H., HUGHES D. (1999). – **Trading in Futures. Why markets in Education Don't Work**. Buckingham : Open University Press.
- LEE E.L., CRONINGER R.G., SMITH J.B. (1994). – Parental Choice of Schools and the Social Stratification in Education : The Paradox of Detroit. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 16, 4, p. 434-457.
- LEE V., BRYK A. (1989). – A multilevel model of the social distribution of high school achievement. **Sociology of Education**, 62, p. 581-593.
- LEE V.E., SMITH J.B. (1995). – Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. **Sociology of Education**, 68, p. 241-270.
- LEIGHTWOOD K, MENZIES T. (1998). – A review of research on School based management. **School Effectiveness and School Improvement**, 9, 3, p. 233-285
- LEVIN H.M. (1992). – Market approaches to education : vouchers and school choice. **Economics of Educational Review**, 11, 4, p. 279-286.
- LEVACIC R., WOODS P. (2000). – **The impact of quasi-market and performance regulation on socially disadvantaged schools**. Communication

- au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04.
- LOUIS K.S., VAN VELZEN B.A.M. (1991). – A look at Choice in the Netherlands. **Educational Leadership**, 48, 4, p. 66-72.
- LUTZ S. (1996). – The impact of school choice in the United-States and the Netherlands on ethnic segregation and equal educational opportunity. **Equity and Excellence in Education**, 29, 3, p. 48-54.
- MacBEATH J. (1999). – **School must speak for themselves**. London : Routledge, 165 p.
- MACBEATH J., MEURET D., SCHRATZ M., JAKOBSEN, L.B. (2000). – **Self Evaluation in European schools : A story of change**, London : Routledge, 202 p.
- MAROY C. (1992). – **L'école à la lumière de la sociologie des organisations**. Université catholique de Louvain (Études et documents), 24 p.
- MAROY C., DUPRIEZ, V. (2000). – La régulation dans les systèmes scolaires. **Revue française de pédagogie**, n° 130, p. 73-87.
- MEHRENS W.A. (1998). – Consequences of Assessment : What is the evidence ? **Education Policy Analysis Archives**, 6 (13), 29 p.
- MEURET D., BROCCOLICHI S., DURU-BELLAT M. (2001). – Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. **Cahier de l'iredu**, n° 62, Dijon, 262 p.
- MEURET D., PROD'HOM J., STOCKER E. (1995). – Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs : un bilan de l'approche quantitative. In OCDE-CERI, **Mesurer la qualité des établissements scolaires** (p. 33-58). Paris : OCDE- CERI.
- MILES K.H., DARLING-HAMMOND L. (1998). – Rethinking the allocation of teaching resources : some lessons from high performing schools. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 20, p. 1.
- MINZBERG H. (1982). – **Structure et Dynamique des organisations**. Paris : Les éditions d'organisation, 433 p.
- MURILLO F.J. *et al.* (1999). – Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. **Revista de educacion**, n° 319.
- MURPHY J., BECK L.G. (1995). – **School Based Management as School Reform**. Corwin Press, A Sage publication, 216 p.
- National Assessment of Educational Progress, Summary tables**, <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
- NELSON B., BERMAN P. *et al.* (2000). – **The state of Charter schools, Fourth year report**. OERI, US Department of education, 56 p.
- NISKANEN W.A. (1971). – **Bureaucracy and Representative Government**. Chicago : Aldine.
- NODEN P. (2000). – Rediscovering the impact of marketisation : dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. **British Journal of Sociology of Education**, 21, n° 3, 371-390.
- OCDE-CERI (1994). – **Le choix de l'école**. Paris : OCDE.
- OCDE-CERI (1998). – **Regards sur l'éducation**. Paris : OCDE.
- OFSTED (Office for Standard in Education) (2000). – **Inspecting Schools, The framework**. London : OFSTED.
- PEDROSKO J.M., LINDLE J.C. (1999). – **State mandated school reform in Kentucky : Year three of a longitudinal study**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 16 p.
- PETERSON, P., HOWELL W., GREENE J. (1999). – **An evaluation of the Cleveland voucher program after two years**. Program on Education Policy and Governance, Harvard University.
- Union Européenne, DG22/A1 (1998). – **Projet « Évaluation de la qualité de l'enseignement », rapports nationaux**. Bruxelles.
- REAY D., BALL S. (1997). – Spoilt for Choice : the working classes and educational markets. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 89-101.
- REAY D., BALL S. (1998). – Making their Minds Up : Family dynamics of school choice. **British Educational Research Journal**, 24, 4, p. 431-448.
- RILEY K., ROWLES D. (1997). – Inspection and school improvement in England and Wales. In T. Townsend, **Restructuring and quality : issues for tomorrow's schools**. Londres : Routledge, 231 p.
- 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, p. 329-335.
- ROBERTSON P.J., BRIGGS K.L. Improving schools through school based management : an examination of the process of change. **School Effectiveness and School Improvement**, 9, 1, p. 28-58
- SAUNDERS L. (1999). – Who or what is School « Self »-Evaluation for ? **School Effectiveness and School Improvement**, 10 (4), p. 414-429.
- SCURATI C. (1996). – Postcard from an irregular country. **Educational Leadership**, 53, 4, p. 63-64.
- SKRLA L., SCHEURICH J., JOHNSON J.F., KOSSCHOREK J.W. (2000). – **Accountability for equity : Can State policy leverage social justice ?** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelles Orléans, 24-28/04, 22 p.
- SLAVIN R.E., MADDEN N.A. *et al.* (1996). – Success for all : A summary of research. **Journal of Education for Students placed at Risk**, 1, 1, p. 41-76.
- SMEDLEY D. (1995). – Marketing Secondary Schools to Parents. **Educational Management and Administration**, 23, 2, p. 96-103.
- SPRINGFIELD S. (2000). – A synthesis and critique of Four Recent Reviews of Whols School Reform in the United States. **School Effectiveness and School Improvement**, 11 (2) p. 259-269.
- STOLL L., MYERS K. (Eds) (1997). – **No Quick Fixes**. London : Falmer.

- SYKES G., KOSHIMURA M. (1999). – **Effects of Market Signals in Education : Early results from a Study of Choice Policy in Michigan.** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- TEELKEN C. (1999). – Market Mechanisms in Education : School Choice in the Netherlands, England and Scotland in a Comparative Perspective. **Comparative Education**, 35, 3, p. 283-302.
- THRUPP M. (1995). – The School mix effect : the History of an enduring problem in Educational Research, Policy and Practice. **British Journal of Sociology of Education**, 16 (2), p. 183-203.
- TOOLEY J. (1997). – Choice and Diversity in Education : a defence. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 103-116.
- THOMAS S. (2001). – **Innovations in School Evaluation : An English Case Study of the Lancashire Value Added Project**, Communication au Séminaire du réseau RAPPE sur la régulation des systèmes éducatifs, 15 p.
- TOWNSEND T., CLARKE P., AINSCOW M. (1999). – Prospects and problems for school effectiveness and school improvement. In T. Townsend, P. Clarke, et M. Ainscow, **Third millenium schools**. Lisse : Swets and Zeitlinger.
- TRANNOY A. (1999). – L'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories de la responsabilité et des contrats In D., Meuret (Ed.), **La justice du système éducatif** (p. 55-76). Paris : de Boeck.
- VANDENBERGHE 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, p. 363-375.
- VICTORIA J.C. (1994). – La organización de los Centros educativos. **Infancia y Sociedad**, n° 25-26, p. 154-175.
- WALBERG H. *et al.* (1999). – **A taxonomy and analysis of decentralisation in Developed countries.** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 6 p.
- WALFORD G. (1994). – **Choice and Equity in Education.** Cassell (Issues in Education).
- WALFORD G. (1997). – Sponsored Grant-Maintained Schools : extending the franchise ? **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 31-44.
- WASLANDER S. (1995). – Choice, Competition and Segregation : an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. **Journal of Education Policy**, 10, 1, p. 1-26.
- WELLS A.S. (1999). – Charter schools as a post modern paradox : rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. **Harvard Educational Review**, 69, 2, p. 172-204.
- WELLS A.S., OAKES J. (1996). – Potential Pitfalls of Systemic Reform : Early Lessons from Research on Detracking. **Sociology of Education**, extra issue, 135-143.
- WEST A., VARLAAM A. (1991). – Choosing a secondary school : parents of junior school children. **Educational Research**, 33, 1, p. 22-30.
- WHITTY G., POWER S., HALPIN D. (1998). – **Devolution and Choice in Education : The School, the State and the Market**, Open University book, 170 p.
- WIGGINS A., TYMSS P. (2000). – Dysfunctional effects of Public Performance indicators systems, Communication à la Conférence Européenne de recherche en Éducation, 17 p.
- WILLIAMS R.C., *et al.* (1997). – Sweeping decentralization of educational decision making authority : Lessons from England and New Zealand. **Phi Delta Kappan**, 78, p. 8.
- WILSON T.A. (2001). – **Legitimizing Practitioner Knowledge : Key to effective accountability and School Improvement**, Communication au XIV^e congrès School Effectiveness and School Improvement, Toronto, 29 p.
- WITTE J.F. (1992). – Private school versus public schools achievement : are there findings that should affect the educational choice debate ? **Economics of Educational Review**, 11, 4, p. 371-394.
- WITTE J.F. (1998). – The Milwaukee Voucher Experiment. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 20, 4, p. 229-251.
- WONG K.K. (2000). – Chicago School Reform : From Decentralization to integrated Governance. **Journal of Educational Change**, 1 (1), p. 97-105.
- WOHLSTETTER P., SMYER R., MOHRMAN S.A. (1994). – New boundaries for school-based management : the high involvement model. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 16, 3, p. 268-286.
- WOLF P., HOWELL W., PETERSON P. (2000). – **School choice in Washington, DC : an evaluation after one year.** Program on Education Policy and Governance, Harvard University.
- WOODS P. (1996). – Choice, Class and Effectiveness. **School Effectiveness and School Improvement**, 7, 4, p. 324-341.
- WRAGG E.C. *et al.* (1999). – **The role of the Headteacher in addressing the problem of incompetent teachers.** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 30 p.
- ZANTEN A. van (1998). – Les parents et la régulation des systèmes d'enseignement : l'exemple du choix de l'école en Angleterre. **Les dossiers Éducation et Formation**, n° 101, p. 93-102.

