Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 75 - 95

La lutte contre les inégalités et les discriminations est-elle soluble dans le quasi-marché ? Le cas du Chili

Sergio Martinic
Universidad de Aysén
Marco Villalta
Universidad de Santiago,
Chili

Résumé
Cet article décrit les principales caractéristiques du modèle néolibéral de quasi-marché dans l'éducation mis en œuvre au Chili depuis le début des années 1980. Il analyse les inégalités produites par le modèle et les limites structurelles qui ont existé pour produire un changement dans ses bases organisationnelles. L'importance des mouvements sociaux et de la délibération publique dans les changements de modèle et l'approbation de nouvelles lois orientées vers une éducation comprise comme un droit social sont analysées.
Mots clés
quasi-marché; politiques éducatives; régulations ; inégalités scolaires

Abstract
This article describes the main characteristics of the neoliberal quasi-market model in education implemented in Chile since the early 1980s. It analyzes the inequalities produced by the model and the structural limits that have existed to produce a change in its organizational bases. The importance of social movements and public deliberation in the changes of the model and the approval of new laws oriented towards an education understood as a social right are analyzed.
Keywords
quasi market; educational policies; regulations; educational inequalities

INTRODUCTION

Le cas chilien est un exemple de système éducatif fondé sur des principes de régulation du marché. Au début des années 80, la dictature d'Augusto Pinochet a établi une réforme des bases organisationnelles du système scolaire, en étendant au domaine de l'éducation, les principes du néolibéralisme et du marché en se basant sur l'économie du pays. C'est l'un des premiers pays d'Amérique Latine qui a réorganisé, de manière radicale, le système éducatif en suivant les principes du néolibéralisme promu pour Milton Friedman, il s'agit de la mise en place d'un nouveau paradigme qui, parmi d'autres caractéristiques, considère l'éducation comme un bien de consommation, qui favorise la sélection d'étudiants et la concurrence entre les écoles comme facteur de qualité, et encourage la participation privée, avec ou sans subvention publique, pour offrir une éducation de meilleure qualité que par un système d'éducation publique affaibli. Le retour à la démocratie marque le début en 1990, d'une période de gouvernements démocratiques avec un programme de réformes éducatives fondé sur un paradigme différent, qui considère l'éducation comme un droit et donne à l'État un rôle plus important dans la régulation et la mise en œuvre d'une éducation qui garantit l'apprentissage pour tous et contribue à réduire les inégalités actuelles liées à l'origine sociale des élèves. Pendant plus de 20 ans, les gouvernements démocratiques ont défini des actions au profit de l'éducation publique et de l'équité des apprentissages. Malgré les ressources allouées et l'importance des réformes entreprises, celles-ci n'ont pas réussi à changer la structure organisationnelle du système scolaire. En revanche, les politiques ont reproduit des inégalités critiquées et de nouvelles inégalités associées à la sélection et discrimination des élèves et a la ségrégation entre établissements. Les limites politiques et culturelles ont empêché les gouvernements démocratiques de réaliser de profonds changements au modèle actuel.

Les mouvements étudiants des années 2006 et 2011 ont remis en question les bases du paradigme prédominant et ont suscité un profond débat citoyen, qui a eu un impact sur les politiques publiques et la définition de nouvelles lois éducationnelles. Celles-ci définissent l'éducation comme un droit, interdisent toute forme de sélection d'étudiants et de profits économiques dans l'enseignement privé subventionné par l'Etat. C'est pour cela que commence un nouveau cycle de réformes, où

l'État passe de la fonction d'évaluateur à celle de garant du droit de l'éducation pour tous. Les principales caractéristiques du système scolaire du pays, les cycles de changement et l'évolution de ses modes de régulation seront ensuite présentés. La conclusion soulignera l'importance des mouvements sociaux dans la construction d'un nouveau paradigme, qui sont en cours.

LES POLITIQUES NEOLIBERALES

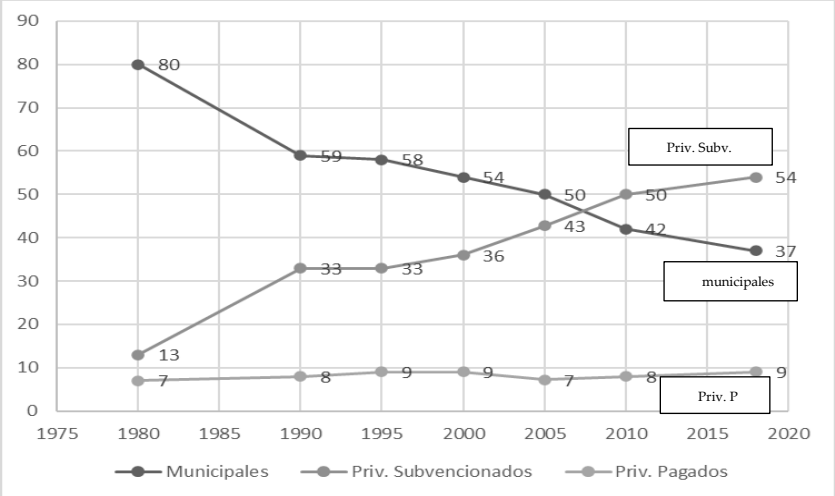
Le paradigme néolibéral s'étend du domaine de l'économie à celui de l'éducation en installant le concept d'éducation comme un bien de consommation, la sélection des étudiants, la concurrence entre les écoles afin d'obtenir une meilleure qualité et des incitations de marché. Celles-ci ont contribué à l'augmentation d'une offre privée subventionnée par l'État au détriment de l'enseignement public traditionnel. Cette politique, mise en œuvre au Chili depuis le début des années 80, a constitué un changement dans le paradigme traditionnel de l'éducation du pays. D'après Maroy (2008), il s'agit d'un changement culturel profond et qui implique le passage du modèle bureaucratique professionnel à un autre post-bureaucratique avec prédominance des principes de marché comme mécanisme de régulation. Parmi les politiques appliquées, on distingue la décentralisation et un changement de modalités de financement du système scolaire. D'une part, le Ministère de l'Éducation – niveau central – a transféré la gestion des établissements scolaires publics à plus de trois cents municipalités du pays. D'autre part, il a introduit le financement via des *vouchers*, c'est-à-dire le paiement d'une subvention par élève au propriétaire de chaque établissement, en fonction de l'assiduité mensuelle moyenne des élèves (Bellei & García-Huidobro, 2016).

Ce modèle repose également sur la liberté des parents de choisir le type d'établissement éducatif dans lequel ils souhaitent envoyer leurs enfants (en particulier dans les secteurs urbains où l'offre est majeure), dans la mesure où ils remplissent les critères de sélection de l'offre privée. Les familles peuvent choisir – en principe – n'importe quel établissement public ou privé qui reçoit la subvention de l'Etat, indépendamment de leur lieu de résidence. À leur tour, les établissements reçoivent un financement public en fonction de la quantité d'élèves accueillis, dont la valeur est similaire, que les écoles soient publiques ou privées,

avec ou sans but lucratif. De plus, les établissements privés subventionnés jouissent d'une grande liberté de gestion autonome, ce qui inclut, entre autres, la possibilité d'adapter et de créer leurs propres programmes d'études (Gallego & Sapelli, 2007).

Ainsi, un système de « quasi-marché » est constitué dans lequel divers prestataires publics et privés sont en concurrence pour fournir le service éducatif demandé par les familles. Du point de vue conceptuel, les quasi-marchés combinent des modes d'intervention de l'Etat, de régulations bureaucratiques et post-bureaucratiques (Dupriez y Dumay, 2011). En effet, les quasi-marchés impliquent également de hauts niveaux d'intervention de l'Etat, pour mettre en œuvre, promouvoir et stimuler, les logiques de choix et de compétition entre les prestataires et les demandeurs du service éducatif. Comme le montre le graphique ci-dessous, la mise en œuvre de ces principes d'organisation, a entraîné, en fonction de la dépendance administrative des établissements, un changement dans la structure et dans les inscriptions des étudiants.

Tableau 1. Enregistrement et dépendance administrative des établissements



Source : élaboration propre à partir des données MINEDUC

Les inscriptions dans le secteur public, qui représentent 80 % du total en 1980, décroissent à 42 % en 2010, et à 37 % en 2018. En revanche, les inscriptions dans les établissements privés subventionnés augmentent

de 13 % en 1980 à 54 % en 2018. Les inscriptions dans le secteur privé payant ne voient pas d'évolution majeure durant cette période (Donoso & Schmal, 2002 ; Cox, 2012).

Dans ce contexte, l'État est passé du statut de garant du droit à l'éducation à celui de prestataire, entité qui veille au respect des règles sans intervenir directement sur les institutions. De ce fait, l'offre éducative s'est rapidement polarisée en plusieurs types d'établissements selon les attributs sociaux, économiques et culturels du segment de la population concernée. Les populations modestes n'ont que l'option publique, tandis que les groupes moyens et supérieurs vont majoritairement dans des établissements privés, qu'ils soient subventionnés ou payants (Valenzuela et al., 2010).

À la mise en place de ce système de subvention à la demande, s'est ajouté dans les années 1990, la modalité de financement partagé ou cofinancement. Le financement partagé est un paiement supplémentaire effectué par les parents, pour aider à améliorer la disponibilité de ressources éducatives, technologiques, sportives, entre autres de l'école. Ainsi, une partie importante de l'offre privée (environ 70 % en 2003) a reçu les droits d'inscription et des mensualités auprès des familles, en plus des subventions de l'État. Ce qui, sur le papier, semblait une alternative pour cibler les ressources économiques publiques sur les secteurs vulnérables, a fini par être une opportunité de profit pour un groupe significatif d'écoles privées (Elacqua, Martinez et Santos, 2011), en plus d'accroître la ségrégation du système où chaque segment socio-économique a une école différente en fonction de sa capacité de payer.

STRATIFICATION SOCIALE D'ETABLISSEMENTS EDUCATIFS.

Plusieurs études montrent que les modalités d'administration des établissements sont liées au niveau socio-économique de la population et à localisation territoriale. Dans l'enseignement primaire, la répartition de la population scolaire des différents quintiles en fonction de l'établissement éducatif, montre une correspondance presque parfaite entre le quintile de revenus des parents et l'établissement. Ainsi, dans les quintiles de revenus inférieurs, les élèves se concentrent dans les établissements publics (3/4 dans le premier quintile, 2/3 dans le deuxième, plus de la moitié dans le troisième), alors que dans le quatrième quintile, la

majorité se concentre dans les établissements privés subventionnés (la moitié), et dans le cinquième quintile, la majorité se concentre dans les établissements privés payants (également la moitié).

Les établissements se distinguent à leur tour en fonction de leur capital social, de la capacité de paiement des parents et de la sélection des étudiants. Cela se traduit, entre autres, par des différences dans les infrastructures, les ressources d'aides éducatives, les bibliothèques, les espaces sportifs, le nombre d'ordinateurs par étudiant, la qualité de la connectivité, etc. La logique de marché suppose que les établissements vont « rivaliser » pour attirer les élèves et la préférence des parents. Pour cela, les établissements devraient s'efforcer de proposer un service de qualité (Santos & Elacqua, 2016), et se positionner en bonne place dans la hiérarchie du quasi-marché, en fonction des scores obtenus aux tests nationaux standardisés de mesure de l'apprentissage du Système de mesure de la qualité de l'éducation (SIMCE).

Le choix de l'école par les parents est influencé non seulement par des critères pratiques (proximité du domicile, coûts de transport ou temps de voyage), mais aussi par des caractéristiques de prestige, de statut et de capital culturel attribués à l'école (Chumacero, Gómez y Paredes, 2011; Hernández y Raczynski, 2015; Possey-Maddox, 2014 ; Rodriguez & Espinoza, 2020). C'est l'offre privée subventionnée qui a été la mieux adaptée aux conditions d'exploitation installées par la marchandisation du service éducatif. Non seulement ils se sont étendus et ont élargi leur rayon d'influence, mais ils ont également atteint des positions significatives dans la désirabilité des parents. La représentation sociale du collège privé s'est caractérisée par un lieu qui était efficace, sûr et de qualité, scénario opposé à celui perçu dans les publics (Chumacero y Paredes, 2012; Elacqua; Hernández y Raczynski, 2015; Rodriguez, & Espinosa, 2020). Ces différences, associées à la stratification sociale, confèrent aux écoles privées, subventionnées par l'État ou financées par les parents, un puissant capital symbolique qui s'associe à la fois à de meilleurs apprentissages mesurés par les tests standardisés. Ainsi, la concurrence entre établissements et la connaissance publique de leurs résultats ont agi au cours des dernières décennies comme un mécanisme de légitimation des différences d'offre éducative et qui favorisent en termes de résultats l'éducation privée.

Au sein des écoles privées payantes, un groupe de collèges d'élite s'est constitué, à la fois en raison du coût élevé, de la qualité de leurs espaces et infrastructures et des résultats d'apprentissage et des réseaux sociaux associés. Il a été démontré qu'un élève diplômé de 14 collèges d'élite privés a sept fois plus de chances d'accéder à l'enseignement universitaire qu'un étudiant de lycées publics et trois fois plus qu'un étudiant des "lycées emblématiques" (établissements d'enseignement supérieur publics). D'autre part, un étudiant universitaire de ce groupe de collèges à 10 fois plus de chances d'accéder à un poste de direction dans les grandes entreprises du pays que les diplômés en droit ou en ingénierie des deux universités les plus prestigieuses du pays (Ilabaca & Corvalán, 2020). De cette façon, comme l'a déjà précisé Pierre Bourdieu (1989), en particulier dans son texte sur la noblesse d'État, un groupe d'établissements a la capacité de sélectionner les étudiants de plus haut capital culturel et de leur donner l'éducation qui correspond à leur statut d'élite et qui sont finalement consacrés en obtenant des scores d'excellence dans les tests d'évaluation. Ainsi, le libre choix des parents, associé à la capacité de paiement des familles et au choix des établissements de leurs enfants, s'est construit sur un système hautement ségrégué et qui a affecté la mixité sociale des établissements éducatifs.

INEGALITES ET APPRENTISSAGES

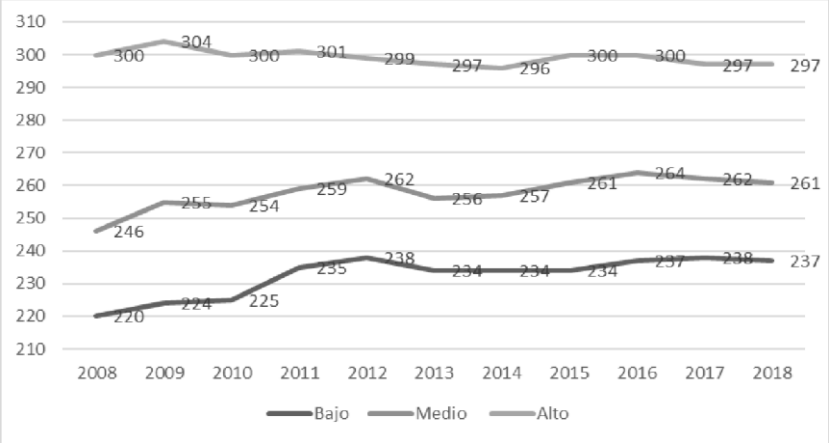
Les politiques éducatives entamées avec le retour de la démocratie n'ont pas modifié cette manière d'administrer l'éducation. Tout changement de la structure du système impliquait une modification de la Loi Organique d'Éducation (LOCE) qui, pour être approuvée, requérait un quorum de 2/3. Ce quorum élevé fut défini par une loi signée dans les derniers jours du gouvernement d'A. Pinochet (1989).

Depuis, les changements progressifs ont régulé le quasi-marché scolaire mais n'ont pas pu transformer la structure de l'offre éducative, qui distingue les établissements en trois types de dépendance administrative : municipal ou public, particuliers subventionnés et privés payés par les parents. Les différents programmes mis en œuvre par la réforme éducative ont amélioré, entre autres, les conditions matérielles, la qualité des ressources disponibles pour l'enseignement (livres, matériel didactique, bibliothèques de classe et ordinateurs, entre autres), les aides

offertes aux enfants et jeunes des familles les plus pauvres du pays (petits déjeuners, déjeuners et santé scolaire), la qualité du contenu curriculaire et des pratiques pédagogiques, et l'augmentation du temps dédié à l'enseignement dans les établissements qui passent à la Journée Scolaire Complète (Brunner & Peña, 2007).

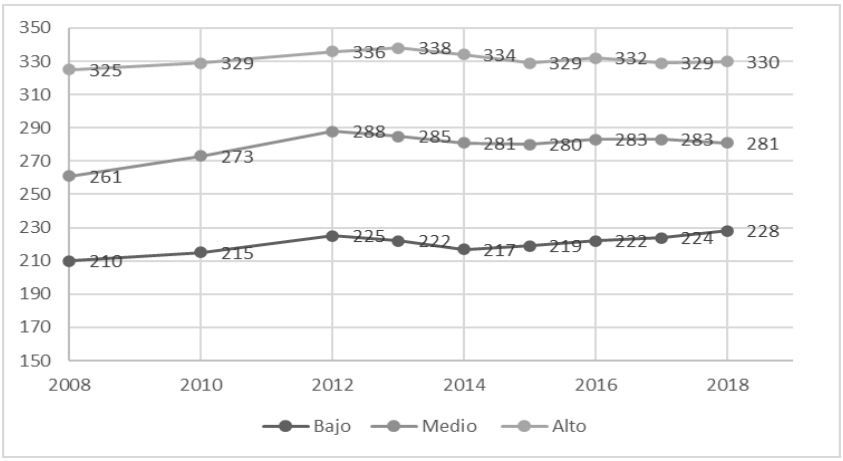
L'ensemble de ces investissements et de ces appuis ont eu des effets sur les apprentissages des élèves. Les comparaisons dans les évaluations SIMCE depuis 1990 montrent une amélioration des connaissances acquises par les élèves en 4e et 8e année d'enseignement primaire. En 1989, les écoles municipales ou publiques, avaient en moyenne 49,3 % de bonnes réponses aux épreuves de mathématiques et de langage de 4e année. En 1996, ces établissements ont augmenté ces résultats à 68 % de bonnes réponses. Cette tendance s'observe également dans les écoles privées subventionnées et payantes. Dans ces dernières, par exemple, les performances moyennes dans chaque épreuve en 4e année ont augmenté de 76,2 % en 1988 à 85,9 % en 1996. Les graphiques ci-dessous, synthétisent les informations les plus récentes disponibles sur les classes de 4° primaire (CM1) et de seconde secondaire, évaluées en mathématiques (en Langage espagnol, la relation est similaire), et contrôlées par un niveau socioéconomique. L'échelle utilisée positionne relativement les uns et les autres dans une distribution standardisée, avec une moyenne nationale de 250 points et un écart-type de 50.

Tableau 2. Apprentissage mathématique des CM1 selon le niveau socio-économique des familles



Source : élaboration propre à partir des données SIMCE

Tableau 3. Apprentissage mathématique de la classe de seconde selon le niveau socio-économique des familles



Source : élaboration propre à partir des données SIMCE

On peut observer que la distribution sociale des apprentissages présente à travers le temps une réalité hautement stratifiée et inégale, sans que les différences constatées au cours des dix dernières années ne

soient modifiées de manière significative. En 2018, un élève du groupe socio-économique faible qui étudie dans un lycée public obtient 102 points de moins en mathématiques qu'un élève de groupe socio-économique élevé qui étudie dans un lycée privé payant. Entre les élèves de niveaux socio-économiques faibles et élevés, on relève plus de deux années de scolarisation de différence. Selon le test PISA, la relation entre les résultats en mathématiques et les strates socio-économiques (mesurée en pourcentage de la variance expliquée dans les résultats en mathématiques) dans les pays de l'OCDE atteint 14,8%. Au Chili, le pourcentage est beaucoup plus élevé : 23,1 % (Fontaine & Urzúa, 2014).

En résumé, il s'est construit un système qui fonctionne culturellement à des vitesses différentes et qui offre des possibilités d'apprentissage différentes et inégales.

PRATIQUES DISCRIMINATOIRES ET SEGREGATION SCOLAIRE

Le débat sur la ségrégation scolaire au Chili surgit au milieu des années 2000, en raison du rapport de l'OCDE (2004), qui met en évidence le problème des inégalités éducatives en tant qu'élément structurel du système scolaire chilien. La distribution de la population entre les différentes modalités de gestion des établissements et les processus de sélection sont alors considérés comme des pratiques discriminatoires qui contribuent à la ségrégation du système. La ségrégation scolaire se réfère à la distribution inégale des élèves dans les établissements scolaires, en fonction de leurs caractéristiques personnelles ou sociales (Bellei, 2013 ; Dupriez, 2010; Murillo, 2016). Autrement dit, la ségrégation scolaire a lieu quand les enfants de familles de niveau socio-économique plus faible vont dans certains établissements, alors que d'autres sont réservés aux élèves de familles aux revenus et à la formation plus élevés ; quand les élèves immigrants étrangers se concentrent dans certains établissements ; ou quand les élèves sont admis dans les établissements en fonction de leurs résultats antérieurs (Murillo, 2016). Dans la littérature scientifique les ségrégations scolaires sont classiquement considérées comme une des composantes des inégalités et de modalité de la reproduction scolaire (Ben Ayed et Poupeau 2009).

Le système scolaire chilien présente le niveau de ségrégation socioéconomique le plus élevé parmi les pays participant au Programme International d'Evaluation des Élèves (PISE) (OCDE, 2011). La ségrégation est plus forte dans les écoles que dans les quartiers, ce qui signifie que l'interaction entre les préférences des familles et les barrières à l'entrée établies par les écoles accroît la ségrégation scolaire par rapport aux effets de la ségrégation résidentielle (Santos & Elacqua, 2016). Au Chili, la plupart des établissements d'enseignement privés subventionnés ou non par l'État appliquent des pratiques de sélection et d'exclusion des élèves qui ont été jugées discriminatoires et contraires au droit à l'éducation. Par exemple, dans le cadre des procédures d'admission, les enfants sont évalués (y compris au stade pré-scolaire) à l'aide des tests, entretiens, entre autres, permettant de déterminer leur potentiel, ou les parents sont interrogés pour exclure des familles pour des raisons économiques, sociales ou culturelles. Depuis le début des années 2000, l'État s'efforce de réduire ces pratiques en réglementant leur application, voire en interdisant certaines d'entre elles par la Loi Générale de l'Education. Cependant, les preuves montrent que sa prévalence reste importante malgré la réglementation en vigueur (Carrasco & Fromm, 2014; Godoy, Salazar & Treviño 2014). Jusqu'en 2019, année de publication de la loi interdisant les sélections, les écoles privées et subventionnées organisaient des entretiens avec les parents; elles exigeaient que ceux-ci présentent des documents attestant leur niveau de revenu et leur affinité avec certaines croyances religieuses (par exemple, certificats de baptême ou de mariage religieux), surtout dans le secteur privé subventionné (Bustos, Contreras et Sepúlveda, 2010; Carrasco & Fromm, 2014; Elacqua, Martinez & Santos, 2011).

L'EVOLUTION DU PARADIGME ET LES LIMITES DU MODELE NEOLIBERAL

Les gouvernements démocratiques à partir de 1990 ont introduit des changements importants mais qui n'ont pas modifié le paradigme de base du modèle. Le premier gouvernement démocratique (Patricio Aylwin, 1990-1994) se proposa de changer le modèle éducatif actuel mais les conditions politiques de l'époque fixèrent des limites structurelles à cette volonté de changement. La transition pacifique de la dictature de Pinochet à un gouvernement démocratique a impliqué d'accepter une

constitution et des lois qui assuraient la continuité du paradigme néolibéral et, en particulier, de la Loi Organique Constitutionnelle (LOCE) qui, dictée par A. Pinochet un jour avant de quitter le pouvoir, consolidait une structure et une organisation du système éducatif fondée sur la concurrence entre les écoles ; le rôle subsidiaire de l'État et l'incitation à l'enseignement privé. La coalition de gouvernement n'a pas réussi à obtenir le quorum des députés et des sénateurs pour changer cette loi constitutionnelle.

Pendant pratiquement toute la décennie des années 90, les gouvernements démocratiques successifs n'ont pas obtenu de majorité parlementaire pour changer la LOCE et, à plus d'une occasion, des parlementaires conservateurs ont obtenu que la Cour constitutionnelle du pays déclare inconstitutionnelles des lois adoptées par la majorité parlementaire, estimant qu'elles portaient atteinte aux principes de liberté d'enseignement et de choix des parents pour l'éducation de leurs enfants. Ainsi, malgré la critique du modèle actuel et le rejet successif de propositions de changements constitutionnels, les autorités de l'époque choisissent de concevoir des politiques qui, sans altérer la base structurelle du système, vont permettre de progresser vers plus d'équité et de qualité dans l'éducation. Ce pragmatisme a renforcé, en même temps, les voix qui, au sein de la coalition gouvernementale, considéraient que des principes tels que le subventionnement à la demande et le financement privé de l'éducation n'étaient pas incompatibles avec la réalisation d'une éducation de qualité, surtout pour les secteurs les plus défavorisés de la société.

D'après Cox (2012), les politiques mises en œuvre depuis le retour à la démocratie en 1990, peuvent être divisées en trois grandes phases. Dans la phase initiale (1990-1996), l'accent est mis sur la création d'un statut pour les enseignants et sur des programmes de soutien axés sur l'amélioration de la qualité et de l'équité du travail des écoles. Ces programmes combinent des investissements dans les technologies de soutien à l'enseignement (manuels, ordinateurs, bibliothèques), la formation et des inceptives à l'innovation pédagogique. Dans la deuxième phase (1996-2006), des innovations universelles et ciblées sont promues, articulées par une réforme curriculaire de l'éducation primaire et l'extension du temps de la journée scolaire (Cox, 2012). Enfin, dans la troisième phase (à partir de 2006), des politiques de changements institutionnels sont développées à la suite d'accords politiques et en réponse

aux mouvements étudiants de 2006 et 2011. Ces politiques renforcent les mécanismes de régulation de l'État évaluateur et interdisent la sélection des étudiants dans tous les établissements bénéficiant de subventions publiques (Martinic & Elacqua, 2010 ; Cox, 2012). Ces politiques et actions directes, en faveur de l'équité, sont mises en pratique dans un cadre institutionnel complexe et ambivalent qui affecte les résultats. D'une part, des progrès importants ont été réalisés en ce qui concerne la couverture et la qualité des apprentissages, mais, par ailleurs, la population scolarisée dans les écoles publiques diminue et la ségrégation sociale des élèves selon le type d'établissement s'accentue (municipal ou public, privé subventionné et privé payant) (Mizala et Torche 2010; Valenzuela, Bellei, De los Ríos 2010; Cox, 2012).

Les deux dynamiques sont interdépendantes et indissociables de la régulation du marché du système dans son ensemble et les politiques de la période 1990-2010 n'ont pas réussi à les transformer. Ce problème a des conséquences culturelles plus profondes, la concurrence entre les écoles et la sélection des élèves étant des principes « normaux » du fonctionnement du système scolaire. Comme le souligne Cox (2012), en utilisant le concept de « path dépendance » (Pierson 2000, Page 2006), le modèle s'enracine dans la culture sociale. Les familles, à mesure qu'elles améliorent leurs revenus, aspirent à accéder à une éducation de meilleure qualité, favorisant la mobilité sociale et la distinction culturelle ou symbolique. Cet imaginaire de qualité se retrouve, pour une grande partie de la population, dans l'enseignement privé subventionné par l'État ou privé payé par les parents. C'est ce que montrent des sondages d'opinion dans lesquels l'enseignement privé est préféré à l'enseignement public ou des écoles homogènes et d'un statut socio-économique similaire à celui de la famille d'appartenance.

CRISE DU MODELE ET CHANGEMENT DU PARADIGME

En 2006, un important mouvement des élèves du secondaire se déploie, entraînant un grand débat sur la qualité de l'éducation dans le pays, qui questionne l'institution et ses principes de régulation (Bellei, Contreras, & Valenzuela,2010). Pour la première fois, depuis plus de trente ans, la société dans son ensemble discute sur les problèmes de l'éducation, sur le sens de l'éducation, et sur son organisation institutionnelle. Ce mouvement marque une étape, la fin d'un cycle de réformes et le début d'un autre cycle, dans le cadre de la construction d'un

État évaluateur. Dans ce cycle, l'État définit les contrats avec les unités éducatives sur la base d'objectifs qui doivent être rendus publics et évalués (accountability). Ce mode de régulation met l'accent sur la réussite des objectifs publics sans altérer l'autonomie et la propriété des écoles (Maroy, 2008; Martinic, 2010). La demande des étudiants et le débat public se centrent sur un changement de la Loi Organique Constitutionnelle de l'Éducation (LOCE), promue dans les derniers jours du gouvernement d'A. Pinochet (1973-1989), et jusqu'alors très difficile à modifier. Pour aborder ce débat, la Présidente Michelle Bachelet (2006-2010) organise une Commission Consultative Présidentielle avec le but de disposer d'un diagnostic des problèmes qui affectent la qualité de l'éducation, et de recommandations de stratégies d'action. Cette Commission aborde sa mission en intégrant un large panel de personnes qui représentaient alors la pluralité des acteurs, positions et sensibilités du champ de l'éducation. De larges consensus furent construits, et des dissensions se sont également exprimées, réactualisant des différences de longue date dans l'histoire éducative nationale. Le rapport de cette Commission fut le point de départ de projets législatifs du gouvernement d'alors, visant à réaliser des changements profonds dans l'institution et dans le cadre régulateur du système éducatif (Aguilera, 2009 ; Aranguiz, 2010).

En 2009, après la signature d'un accord politique et parlementaire, la Loi Générale d'Éducation (Loi n° 20.370) est approuvée, ainsi que la loi qui institue le « Système National de Garantie de la Qualité de l'Éducation Préscolaire, Primaire et Secondaire et leur contrôle » (Loi n° 20.529), promulguée en 2011 (Martinic & Elacqua, 2010). Pour diminuer l'arbitraire et les discriminations les plus graves dans les processus d'admission et d'expulsion, la sélection des élèves a été interdite jusqu'à la 6e année de primaire, et certaines régulations ont été établies pour ces procédures. Finalement, pour contrôler l'utilisation des ressources et l'application de la règlementation éducative, une Superintendance d'Éducation a été créée (Bellei, 2012).

C'est la fin d'un cycle de réforme et le début d'un autre. C'est le passage d'un modèle de régulation de quasi-marché à un autre défini en tant qu'État évaluateur (Maroy, 2008, 2013 ; Martinic, 2010). Ce changement suppose la construction de nouveaux consensus interprétatifs, pédagogiques et normatifs, et, en même temps, la construction d'alliances

sociales et politiques qui sont importantes pour soutenir et mener à terme ces transformations.

Les changements institutionnels et la mise en œuvre de cette modalité d'accountability (Maroy, 2013, 2019) se déploient de manière progressive à partir de 2009, améliorant la reddition de comptes du système et les modalités d'appui aux établissements avec le plus de difficultés ou avec des problèmes d'apprentissage. Une Agence de Qualité de l'Education a été créée et qui, de manière autonome du Ministère de l'éducation, évalue les résultats d'apprentissage, classifie les écoles et mène des études sur les facteurs associés pour les recommandations politiques. D'autre part, une surintendance de l'éducation a été mise en place. Celle-ci contrôle la gestion et la bonne utilisation des ressources publiques allouées aux écoles via des subventions ou des projets. Malgré ces changements institutionnels et un meilleur contrôle des résultats, il n'y a pas de changements significatifs dans les inégalités d'apprentissage. En 2011, un autre fort mouvement étudiant, dirigé cette fois par des étudiants universitaires, a considéré comme insuffisants les changements réalisés par les gouvernements démocratiques et a demandé une réforme visant, non pas à réguler, mais bien à supprimer la logique de marché de l'éducation chilienne. Tout cela s'est exprimé à travers un fort mouvement de manifestations qui ont été largement appuyées par les citoyens.

La Présidente Bachelet, au cours de son second mandat (2014-2018), a accueilli cette demande, et a proposé « un changement de paradigme », qui « implique de passer de l'éducation comme un bien qu'il est possible de négocier sur le marché et la compétition comme un mécanisme régulateur de la qualité, à un système éducatif coordonné, qui offre aux enfants et aux jeunes chiliens un droit social » (Bellei, 2012). En 2016, la Lois N° 20.845 sur l'intégration scolaire, a été voté et validé. Au cœur de cette loi, l'éducation est déclarée comme un droit, le profit est interdit aux propriétaires d'établissements d'enseignement subventionnés par l'État, élimine progressivement les frais de scolarité des familles et se termine par toutes sortes de sélection des étudiants grâce à la mise en œuvre d'un nouveau système d'admission aléatoire (Rojas Fabris, 2018; Bellei, 2016; Saura & Mateluna, 2020). La nouvelle Loi Générale sur l'Education marque un tournant dans les relations entre l'État, l'école et la société. La loi constitue également un pas en avant dans la définition d'un cadre de compréhension de la notion d'inclusion en disposant que

"le système visera à éliminer toutes les formes de discrimination arbitraire qui empêchent l'apprentissage et la participation des étudiants et des étudiantes. De même, le système permettra que les établissements d'enseignement soient un lieu de rencontre entre les étudiants de différentes conditions socio-économiques, culturelles, ethniques, de sexe, de nationalité ou de religion" (art. 1, paragraphe 1, lettre e. Document Orientations, 2016).

CONCLUSION

Dans une perspective comparée, le système scolaire chilien est un cas extrême de système scolaire orienté par le marché. Pratiquement tous les instruments de politique associés à cette vision ont été appliqués au Chili avec une forte intensité, à l'échelle nationale et depuis des décennies (Bellei, 2012). Les politiques éducatives mises en œuvre depuis 1990 constituent, sans aucun doute, un effort profond de produire des modifications substantielles dans la régulation de marché et dans la distribution sociale des apprentissages. Ces politiques se distinguent de celles de la période autoritaire par une augmentation des dépenses publiques dans l'éducation ; par l'évaluation de l'éducation publique et d'un État qui dépasse son rôle subsidiaire pour définir et mettre en œuvre des politiques visant les secteurs sociaux les plus défavorisés (Cox, 2012). Toutefois, elles n'ont pas modifié les mécanismes de régulation du marché, ni les principes de sélection et de concurrence entre les écoles. Les résultats de ces politiques sont un système complexe et soumis à des pressions internes, qui ne parvient pas à combler les écarts d'apprentissage et, plus encore, sans y aspirer, qui consolide un système scolaire hautement segmenté. Les difficultés de changement s'expliquent par des facteurs économiques, politiques et culturels qui interagissent à travers trois mécanismes : variation, sélection et rétention (JESSOP, 2010). La variation correspond au moment où les discours officiels sur les politiques éducatives entrent en crise et doivent être révisés. La sélection est le moment où les décideurs politiques choisissent certaines solutions politiques qui sont considérées comme les plus appropriées pour résoudre la crise. La rétention fait référence à la phase de négociation pour que les politiques éducatives soient institutionnalisées dans les cadres législatifs existants du contexte (Saura & Mateluna, 2020). Des contraintes politiques et culturelles ont affecté les possibilités de changement de ce

paradigme éducatif. Au cours d'un long processus qui n'est pas encore achevé, les mouvements sociaux et le débat public ont réussi à promouvoir des politiques et des accords parlementaires qui ont permis d'édicter des lois réglementant et limitant les forces du marché dans l'éducation. Vers la fin des années 90, les gouvernements démocratiques se sont tournés vers un État évaluateur afin de réguler la concurrence entre les écoles, avec l'assignation des ressources publiques et le soutient des écoles où les élèves sont les plus défavorisés. Ce mode de régulation a également atteint ses limites, et les mouvements d'étudiants de 2006 et 2011 sont des jalons sociaux marquant un changement de paradigme qui installe l'éducation comme droit social, loin des principes de marché et néo-libéraux, qui prédominaient dans le domaine éducatif durant plus de 30 ans.

Le cas chilien montre comment les politiques sont liées à des mouvements sociaux qui obligent à "tourner la page". Les politiques éducatives résultent d'un processus où interviennent de nombreux acteurs et sont le produit d'un processus de co-construction dans le temps. Plus que le résultat d'une action gouvernementale, elles sont donc une action publique où les acteurs de la société civile interviennent dans sa conception et sa mise en œuvre. Au cours d'un long processus qui n'est pas encore achevé, les mouvements et les politiques de l'éducation ont fait reculer l'organisation du quasi-marché et instauré les principes d'un État évaluateur. Ce mode de régulation a également atteint ses limites et nous observons les débuts de politiques fondées sur les droits où la lutte contre les inégalités et les discriminations est au centre du débat et de l'action publique. Dans le pays, cela s'est traduit par des politiques d'inclusion sociale. En octobre 2020, 80% de la population a approuvé, lors d'un plébiscite, une nouvelle constitution qui doit être élaborée par une commission constituante en 2021. On espère que cette nouvelle constitution définira l'éducation comme un droit social qui doit être garanti par l'État, abandonnant ainsi, après une longue période, les principes de marché qui ont régi et segmenté le système éducatif.

Bibliographie

AGUILERA, C. (2009). Un Análisis de las Comisiones Asesoras Presidenciales del Gobierno de Michelle Bachelet. *Documento de Trabajo, Programa de Gobernabilidad*. Santiago: FLACSO.

ARÁNGUIZ, L. H. (2010). *Participación en el diseño de políticas públicas: el caso del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Tesis para optar al grado de magister en gestión y políticas públicas. Santiago: Universidad de Chile. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

BELLEI, C., CONTRERAS, D., & VALENZUELA, P. (2010). *Ecos de la revolución Pingüina*. Santiago: Universidad de Chile-UNICEF

BELLEI, C. (2012). Dificultades y resistencias de una reforma para desmercatilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 9 (2) 232-247

BELLEÏ, C., & GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2016). Desigualdad educativa en Chile. Santiago: Universidad Alberto Hurtado

BEN AYED, C., & POPEAU, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, (180), 4–10. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/https://doi.org/10.3917/arss.180.0004

BOURDIEU, P. (1989) *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de Minuit

BRUNNER, J. J., & PEÑA, C. eds. (2007). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez - Universidad Diego Portales.

BUSTOS, B., D. CONTRERAS Y P. SEPÚLVEDA (2010), "When schools are the ones that choose: the effects of screening in Chile", *Social Science Quarterly*, vol. 91, N° 5, Wiley.

CARRASCO, A. & FROMM, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290-308.

COX, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Politica*, 21(1), 13–42.

CHUMACERO, R., GÓMEZ, D., Y PAREDES, R. (2011). I would walk 500 miles (if it paid): Vouchers and school choice in Chile. *Economics of Education Review*, 30(5), 1103-1114

DONOSO, S., & SCHMAL, R. (2002). Los modelos de financiamiento de la educación pública en Chile y sus requerimientos de adecuación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 46–84.

DUPRIEZ, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. París: UNESCO.

DUPRIEZ, V., & DUMAY, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui? *Revue Francaise de Pedagogie*, 176, 83-100.

ELACQUA, G., MARTÍNEZ, M. & SANTOS, H. (2011). *Lucro y Educación Escolar*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas-Universidad Diego Portales.

FONTAINE, A., & URZÚA, S. (2014). *Selección, diversidad y libertad de enseñanza* (Documentos de Trabajo No. 10). Santiago: CLAPESPUC

GALLEGO, F., & SAPELLI, C. (2007). El financiamiento de la educación en chile: una evaluación. Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 40(1), 263-284. Disponible à l'adresse suivante: http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25511

GODOY, F., SALAZAR, F., & TREVIÑO, E. (2014). *Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales* (Informes para la Política Educativa No. 1). Informes para la política Educativa. Disponible à l'adresse suivante: http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE1.pdf

HERNÁNDEZ, M., Y RACZYNSKI, D. (2015). School choice in Chile: From distinction and exclusion to the social segregation of the school system. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 127-141. doi:https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008

ILABACA, T., & CORVALÁN, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile ¿Quiénes son y que dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo ? *Revista Izquierdas*, (49), 3567–3586. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64330096/Ilabaca y Corvalán %282020%29

MAROY, C. (2008). Europe ? Vers une régulation post- bureaucratique des systèmes d ' enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétes*, 40(1). Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/https://doi.org/10.7202/019471

MAROY, C. (2013) Ed. *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.

MAROY, Ch., PONS, X. (Eds.) (2019) *Accountability Policies in Education. A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec*. Cham, Switzerland: Springer

MARTINIC, S. (2010). Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador? In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Fin de ciclo. Cambios en la Gobernanza del sistema educativo* (pp. 55–78). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC-PUC.

MARTINIC, S., & Elacqua, G. (2010). *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO-OREALC-PUC. Disponible à l'adresse suivante: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544/PDF/190544spa.pdf. multi

MINISTERIO DE EDUCACION CHILE. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: MINEDUC-CPEIP

MIZALA A., & TORCHE, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development* 31 (19 132-144

MURILLO, F.J. (2006). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogota: Convenio Andrés Bello

MURILLO, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14 (4) 33–60.

PAGE, E. (2006). "Path Dependence". *Quarterly Journal of Political Science* 1(1):87-115.

PIERSON, P. (2000). "Increasing returns, path dependence, and the study of politics". *American Political Science Review* 94: 251-68

POSSEY-MADDOX, L. (2014). *When middle-class parents choose urban schools: class, race, and the challenge of equity in public education*. Chicago: University of Chicago Press.

RODRÍGUEZ, C., & ESPINOSA, D. (2020). Dónde quiero que estudien mis hijos / as : caracte- rización de la oferta educativa y sus niveles de demanda en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias En*

Educación, 19(41), 57–70. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.21703/rexe.20201941rodriguez4

ROJAS FABRIS, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 44(3), 217–234. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300217

SANTOS, H., & ELACQUA, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Cepal Review*, 2016(119), 133–148. Disponible à l'adresse suivante: https://doi.org/10.18356/bd46ae92es-Saura & Mateluna, 2020

VALENZUELA, J. P., BELLEI, C., & RÍOS, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago, Chile: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-PUC