Introduction

Les marchés scolaires et l'éducation comparée

Georges Felouzis
GGAPE, FPSE,
Université de Genève,
Suisse

RÉSUMÉ

Le concept de marché scolaire décrit une réalité plurielle qui prend des formes différenciées selon les traditions nationales, les terrains d'enquête et les acteurs que l'on étudie. Cet article montre l'unité et la diversité de ce concept, que l'on peut aborder selon trois dimensions empiriques : celle du choix des familles, celle des politiques scolaires ou encore celle des concurrences entre établissements. Ces trois dimensions sont nécessairement présentes pour que l'on puisse parler de marchés scolaires, mais la prévalence de chacune d'elles varie en fonction des traditions scolaires de chaque pays. C'est en ce sens que les marchés scolaires sont un objet pertinent de l'éducation comparée, comme l'illustrent les neuf contributions de ce numéro.

MOTS CLÉS

Marchés scolaires, choix des familles, politiques éducatives, concurrence entre établissements

ABSTRACT

The concept of school market describes a plural reality which takes different forms according to national traditions, field survey and actors that we study. This article demonstrates the unity and diversity of this concept, which can be approached in three empirical dimensions: family choice, school policies or competition between schools. These three dimensions are necessarily present to

speak of educational markets, but the prevalence of each varies with the scholarly traditions of each country. So, school markets are relevant to comparative education, as exemplified by the nine contributions to this issue.

La notion de marchés scolaires exprime à elle seule les évolutions les plus actuelles de la sociologie de l'école comme des politiques scolaires dans le monde. Il s'agit typiquement d'un concept dont on peine encore à définir les contours, tant son sens peut varier d'un contexte discursif à l'autre, mais qui s'impose progressivement comme mode d'interprétation de la réalité scolaire dans beaucoup de pays. Il permet à la fois de penser les politiques scolaires dont la vocation est de définir le bien commun éducatif dans une société donnée, les stratégies de choix de l'établissement par les familles, et les modes d'action des établissements dans leur capacité plus ou moins marquée à jouer le jeu des interdépendances compétitives au niveau local. Ce triptyque (politiques scolaires, choix de l'école, stratégies des établissements) est à géométrie variable selon les traditions éducatives et sociales de chaque pays (Maroy, 2006). Il est parfois dominé par les politiques publiques d'éducation qui favorisent l'émergence d'un marché scolaire dans le but d'améliorer les performances éducatives d'un système donné[1]. Mais les marchés ne sont pas toujours la résultante directe de politiques publiques tendant à libéraliser l'accès aux biens éducatifs. Dans le cas de la France par exemple, cela peut être surtout le résultat d'un système démocratisé et ouvert (le collège dit « unique » suite à la réforme Haby de 1975) au sein duquel la compétition scolaire n'est plus régie par des orientations précoces et un système de filières. La compétition devient, selon les termes de Turner (1960), un *contest* au sein duquel chacun doit jouer sa carte. Dans ce cas, la « lutte des places » commence dès le début de l'enseignement secondaire – voire dès le primaire - par les stratégies de choix de l'établissement. Enfin, dans certains contextes éducatifs plus segmentés basés sur la pilarisation de la société (comme en Belgique, aux Pays-Bas ou en Irlande), et au sein desquels le libre choix des familles est au fondement de la loi scolaire, ce sont plus volontiers les établissements qui « mènent la danse » dans le cadre d'interdépendances compétitives. Celles-ci sont d'autant plus marquées que les barrières traditionnellement fortes dans ces pays entre l'enseignement public et

1 Ce fut le propos du rapport *The Nation at Risk* aux États-unis au début des années 1980.

privé tendent à s'amenuiser et à constituer de ce fait un système plus unifié propice au développement de marchés scolaires (Demeuse, 2010).

On voit que le concept de marchés scolaires recouvre un ensemble de pratiques, d'acteurs et de logiques d'action qu'il est utile d'articuler les unes aux autres dans la perspective d'en renforcer la cohérence pour montrer comment ce concept prend des formes spécifiques dans les contextes variés (Dronkers & al., 2010). Il est donc utile d'adopter une démarche analytique pour expliciter les différentes dimensions du concept de marché scolaire : quels en sont les acteurs, les dimensions empiriques et les principes de régulation ? Ce premier travail a pour but de montrer que les différentes définitions actuellement disponibles des marchés scolaires (quasi-marché, marché des singularités, interdépendances compétitives principalement) ne sont en fait que des formes possibles d'un seul et même concept, dans des contextes nationaux différenciés. Nous verrons donc, à partir de quelques cas idéal-typiques, comment la sociologie de l'école a rendu compte de l'émergence, du fonctionnement et des effets de ces marchés scolaires au sein de traditions nationales spécifiques et comment les différentes contributions de ce numéro apportent de nouvelles perspectives à la sociologie des marchés scolaires et de l'éducation comparée.

Les marchés scolaires : acteurs, logiques et régulation

Que dit-on lorsqu'on dit « marchés scolaires » ? On décrit d'abord une réalité plurielle qui prend des formes différenciées selon les terrains d'enquête et les acteurs que l'on étudie. Dans ce cas, le concept de marché appliqué à l'éducation permet de penser la rencontre entre ces différents acteurs dont les logiques d'action n'obéissent pas toujours aux mêmes visées ni aux mêmes règles. Si l'on se questionne, comme le fait notamment Agnès van Zanten (2009), sur les *choosers*, c'est-à-dire les familles le plus souvent des classes moyennes qui choisissent, d'une manière ou d'une autre, l'établissement de leur enfant, on prend le point de vue de la demande d'éducation. Cette demande ne peut se comprendre et s'analyser que dans ses relations complexes avec le système éducatif, les formes d'éducation familiale et les stratégies de reproduction sociale. Elle s'enracine dans la perception (avérée ou non)

que l'offre éducative est hétérogène et hiérarchisée. En soi, la demande d'éducation ne « crée » pas un marché scolaire. Certes, elle y participe activement, mais elle ne suffit pas à constituer un marché à part entière, car il faut pour cela au moins un autre élément. Celui des politiques scolaires elles-mêmes dont on sait qu'elles sont – directement ou indirectement – à la source des possibilités même de choix dans le domaine scolaire. De ce point de vue, il faut rappeler que les marchés scolaires sont d'abord le fruit des politiques publiques qui prévalent dans les années 1980 en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans le cadre d'une « révolution bureaucratique », pour reprendre l'expression de Patrick Le Gales et Allen Scott (2008). À la source des « marchés scolaires » se trouvent donc des politiques publiques dont la logique se situe en dehors de l'école elle-même : nouveaux critères de gestion publique, émergence de nouvelles conceptions du bien commun et de ses voies de réalisation, conceptions spécifiques en matière de justice sociale et d'égalité, etc. Et de fait ces politiques promeuvent de nouvelles règles de fonctionnement et orientent les pratiques et les stratégies des acteurs. C'est notamment le cas pour les chefs d'établissement dont le métier ne recouvre pas les mêmes réalités dans un contexte de concurrence ou dans celui d'une régulation strictement administrative des affectations d'élèves (Barrère, 2006). On assiste aujourd'hui en France, comme dans d'autres pays européens, à une diversification de l'offre éducative en fonction des établissements, et cette diversification de l'offre participe de la constitution des marchés scolaires comme elle en est le fruit. C'est là une des caractéristiques des marchés scolaires d'être régis par un fonctionnement que l'on pourrait qualifier de « circulaire » : les politiques scolaires induisent des comportements de choix de l'établissement par les familles, qui induisent à leur tour une diversification de l'offre dans les établissements, qui légitiment des politiques de libéralisation éducative qui induisent à leur tour… et ainsi de suite. Dans une perspective « orthodoxe » de l'économie, on pourrait voir dans ce fonctionnement circulaire une illustration de la trop célèbre « main invisible » d'Adam Smith, le marché se régulant par lui-même au bénéfice de chacun et pour le bien de tous. Toutefois, privilégier une telle vision serait partiel, voire naïf et ceci pour au moins deux raisons : d'abord l'éducation n'est pas un bien marchand comme les autres. Il s'agit d'un service auquel le bénéficiaire participe activement, ce qui renforce son caractère « singulier » (Karpik, 2007 ; Felouzis & Perroton, 2007) qui ne peut en tant que tel être pensé dans le même cadre que les biens marchands. Ensuite, les buts de l'éducation dépassent largement ceux qui prévalent habituellement dans le monde de l'échange

économique, et l'on ne peut s'abstenir de prendre en compte les conséquences de ces marchés scolaires sur les dimensions sociales et les inégalités (McLaughlin, 2005), ainsi que les effets sociaux de l'éducation (Baudelot & Leclercq, 2005).

En d'autres termes, lorsque nous parlons de « marchés scolaires », nous utilisons un concept de l'économie qu'il est nécessaire de « sociologiser » pour en comprendre le fonctionnement, comme les modes de régulation et les conséquences (François, 2008). Pour cela nous proposons une vision d'ensemble qui prend en compte à la fois les acteurs sociaux qui interviennent sur ces marchés, les politiques scolaires et la nature de leur intervention en termes d'action publique, enfin le niveau des établissements qui est déterminant pour comprendre la façon dont l'offre éducative se construit concrètement dans des espaces locaux différenciés. Notre thèse est que c'est l'articulation spécifique de ces trois dimensions qui constitue les marchés scolaires dans des contextes nationaux contrastés, chaque contexte éducatif national étant structuré autour d'un des pôles constitutifs des marchés scolaires : l'action publique, le choix des familles ou les établissements.

On peut représenter ces dimensions constitutives des marchés scolaires dans un simple tableau à double entrée (tableau 1). Nous y indiquons d'abord les formes empiriques que l'on peut identifier de façon simple comme des manifestations des marchés scolaires : le choix de l'école par les familles, les politiques scolaires de libéralisation des choix et la concurrence entre établissements. Nous en donnons ensuite les caractéristiques en fonction des acteurs, de leur logique d'action, des principes de régulation et enfin de la forme prédominante de marché que l'on y observe.

Tableau 1 : Les trois dimensions idéal-typiques des marchés scolaires

Dimensions empiriques	Acteurs	Logique d'action	Principe de régulation	Forme dominante des marchés
Choix de l'école	Familles	Demande	Perception de la qualité éducative	Marché des singularités
Politiques scolaires	État/local	Post-bureaucratique	Évaluation de la qualité	Quasi-marchés
Concurrence entre établissements	Chefs d'établissement	Offre	Concurrence locale autour de la qualité	Interdépendances compétitives

Rappelons d'emblée que ces trois dimensions sont nécessairement présentes pour que l'on puisse parler de marchés scolaires, mais que la prévalence de chacune d'elles varie en fonction des traditions scolaires de chaque pays. C'est en ce sens que les marchés scolaires sont un objet pertinent de l'éducation comparée : un même phénomène prend des formes différentes et produit des conséquences qui ne le sont pas moins, au regard des structures propres à chaque société. Mais avant d'étudier ces différentes formes nationales, il est utile de poursuivre notre travail d'analyse et de montrer comment s'articulent les différentes définitions des marchés scolaires que l'on trouve dans la littérature sociologique.

a. La première composante des marchés scolaires est le choix de l'école. Les acteurs principaux en sont les familles, même si ces choix ne sont jamais indépendants des politiques scolaires. Pour qu'il y ait choix, encore faut-il qu'il soit pertinent de choisir son établissement. Cela signifie que l'offre éducative n'est pas homogène et constante, et que la demande d'éducation se nourrit d'une offre diversifiée, tant du point de vue de la qualité éducative que du statut des établissements (public ou privé par exemple, ou ménageant une place variable aux parents et à leurs options éducatives comme dans les *Charters School* aux États-Unis). Ce pôle « famille » des marchés scolaires est régi par la demande d'éducation dans des contextes de forte concurrence au sein de systèmes

unifiés du point de vue des filières, mais fortement différenciés en fonction des établissements. Le terrain français est ici exemplaire puisqu'il relève à la fois d'un système d'enseignement secondaire unique (le collège unique), tout en proposant des formes d'éducation fortement différenciées en fonction des établissements, de leur public, et des options disponibles. Nous avons pu montrer dans ce cas que le principe dominant de régulation de ces marchés est la qualité éducative perçue par les familles et l'incertitude liée à sa mesure (Felouzis & Perroton, 2007). La qualité éducative perçue par les parents est ici déterminante pour comprendre la façon dont les choix scolaires sont opérés. En l'absence de système réel de « prix » - qui organise la rencontre entre l'offre et la demande sur les marchés économiques - la qualité de l'éducation fournie par un établissement n'est jamais directement appréhendable par les parents. Les seuls critères disponibles sont pour eux soit les plus extérieurs (composition sociale et ethnique du public, situation urbaine, indicateurs de performance, etc.) soit la réputation que l'on ne perçoit que par une insertion dans des « réseaux de jugement » (Karpik, 2007) dont la fonction essentielle est de réduire l'incertitude quant à la qualité éducative d'un établissement. Dans son étude sur le choix de l'école, Agnès van Zanten (2009) montre bien la façon dont les choix s'opèrent à partir de jugements construits autour de réseaux d'interconnaissances liés soit au voisinage, soit aux professionnels de l'éducation eux-mêmes. Dans ce cas, la qualité éducative d'un établissement est réduite à sa réputation, qui à son tour influe sur les caractéristiques sociales et ethniques de son public. D'où l'idée qu'il s'agit d'un « marché de la qualité » au sens où ce marché est principalement régulé par la qualité perçue des établissements, ce qui produit des effets de fuite et d'attraction selon les cas. Ce mécanisme de marché de la qualité scolaire ne prévaut qu'à certaines conditions. D'abord le « prix » de l'éducation (par exemple dans l'enseignement privé) ne correspond pas au vrai « coût », comme en France où l'enseignement privé est en grande partie financé par l'État. Dans d'autres contextes nationaux, comme en Suisse ou en Afrique du Sud par exemple (Hanhart & al, 2009 ; Payet & Deneuvy, dans ce numéro), le prix peut constituer le mode principal de régulation des marchés scolaires, sur le modèle d'un secteur marchand. Il reste que dans cette perspective, les marchés scolaires sont aussi, et peut-être surtout, des marchés éducatifs au sens où les choix des parents portent sur les modes d'éducations induits par la fréquentation des pairs au sein des établissements. Grandir entre pairs (Felouzis & Perroton, 2009) est en effet un facteur de socialisation que les parents tentent de contrôler par le

choix de l'établissement. D'où la pertinence, dans leur perception de la « qualité » éducative des établissements, de la nature du public d'élèves.

b. Les marchés scolaires ne sont pas la simple résultante de stratégies des parents, même si cette dimension peut, dans certains contextes nationaux, en être le moteur principal. La dimension des politiques scolaires joue ici un rôle déterminant par le seul fait que les marchés scolaires sont toujours le fruit de ces politiques, soit comme nous venons de le voir dans le cas de la France de façon plus ou moins officieuse, soit de façon directe, comme dans le cas des quasi-marchés étudiés en Belgique francophone ou en Grande-Bretagne. Dans ce cas, l'État organise le choix scolaire tout en gardant en grande partie le monopole de l'offre de formation : il définit les curricula, garde la main sur la création des établissements et la formation du corps enseignant (Glennerster, 1991 ; Ball, 1993). Les marchés scolaires sont dans ce cas le fruit d'une politique publique dont le but est l'amélioration de l'éducation par la concurrence, ainsi que la satisfaction des familles qui ont la possibilité de choisir leur école. L'opérateur principal est donc ici l'État qui se propose de réguler l'offre et la demande par l'évaluation des établissements dans le cadre de ce que Christian Maroy (2006) nomme la régulation post-bureaucratique. L'État finance les établissements en fonction du nombre d'élèves et régule la qualité éducative des établissements par la mise en œuvre de l'évaluation. Plus que des règlements, circulaires ou obligations légales, c'est l'évaluation qui régule les comportements des acteurs de l'éducation tels que les chefs d'établissement et les enseignants, dans la perspective de produire des « résultats », que l'on mesure ceux-ci par les taux de réussite, la capacité à garder des élèves ou par des résultats à des tests (comme les *leagues tables* en Grande-Bretagne). La caractéristique principale de ces quasi-marchés est donc le rôle qu'y tient la puissance publique comme instance de régulation et comme garante du bien commun. Dans la comparaison de six marchés scolaires en Europe, Christian Maroy montre que la régulation des quasi-marchés se fait aussi au niveau local par des « régulations intermédiaires » impliquant des acteurs eux-mêmes issus des professions de l'enseignement, tels que des chefs d'établissements ou d'anciens enseignants. Le rôle de l'évaluation est ici déterminant pour comprendre la façon dont les acteurs agissent, les stratégies qu'ils emploient et les conséquences de ces stratégies sur l'offre scolaire. Dire que, dans les quasi-marchés, la rencontre entre l'offre et la demande scolaires est régulée par l'évaluation implique que le financement des établissements dépende par exemple du nombre de ses élèves, voire de

leurs caractéristiques dans le cas où l'action publique se propose d'agir dans le sens d'une équité en matière scolaire. C'est dire aussi que ces financements peuvent dépendre des résultats des élèves à des tests, comme c'est le cas dans plusieurs États aux USA (Kane & Staiger, 2002). Ces politiques ont pour but de susciter, de la part des enseignants, une mobilisation sur les résultats des élèves et l'efficacité de l'enseignement. Toutefois, elle présente des effets pervers en poussant les maîtres à accentuer leurs efforts sur les acquis directement mesurables par les tests. On peut ajouter que les quasi-marchés postulent une large autonomie des établissements qui est vue comme une garantie d'efficacité et d'efficience dès lors que chacun doit rendre compte, au plan collectif comme individuel, de son action et de ses effets. Ce qui nous conduit au troisième « pôle » des marchés scolaires, celui des établissements et de leur mise en concurrence.

c. La concurrence entre établissements se situe nécessairement au sein d'espaces locaux relativement restreints dès lors qu'il s'agit de « capter » des élèves dont la mobilité est toujours limitée. Cette concurrence postule les deux premières dimensions des marchés scolaires décrites ici, mais peut toutefois intervenir dans des contextes officiellement unifiés et régulés par un système de carte scolaire, néanmoins concrètement régis par des relations de concurrence comme en France avant la mise en place de l'assouplissement de la carte scolaire (Felouzis, Liot & Perroton, 2007). Il faut donc que l'affectation des élèves soit peu ou pas régulée par un système de carte scolaire et que le choix de l'établissement par les familles soit assez largement répandu pour qu'il soit pertinent d'adopter des stratégies susceptibles d'attirer des élèves – et plus particulièrement les bons élèves – par des politiques d'établissement spécifiques. C'est le cas en Belgique, où les choix éducatifs sont considérés comme faisant partie d'un droit fondamental des familles garanti par la Constitution, ou encore de la Grande-Bretagne depuis l'*Education Reform Act* (1988). Les acteurs principaux de cette concurrence sont – au plan collectif – les établissements eux-mêmes, et principalement les chefs d'établissement qui ont un rôle de premier plan à jouer dans la définition de ces stratégies collectives. Les ressources essentielles convoitées dans le cadre de cette concurrence sont d'abord les élèves qui sont à la source des financements attribués aux établissements, et plus particulièrement les « bons » élèves qui participent de l'attractivité et du prestige des établissements. Garder et attirer les élèves se fait essentiellement en agissant sur l'offre de formation par l'ouverture de filières ou de classes internationales, par l'enseignement de langues rares, ou encore par un

affichage explicite de politiques de sécurité qui rassurent les familles dans certains contextes locaux (Broccolichi & van Zanten, 1997). La marge de manœuvre des chefs d'établissement n'est certes jamais absolue, dès lors que l'offre de formation locale dépend dans la plupart des cas des crédits alloués et des autorisations de l'autorité publique. Mais une des formes idéal-typiques de cette capacité des établissements à définir l'offre de formation locale est constituée par les *Charter Schools* aux États-Unis dont l'offre de formation, les principes éducatifs et les objectifs pédagogiques sont définis de façon *ad hoc*, tout en recourant aux financements publics. Le principe de régulation est donc ici la concurrence localisée, mais avec un poids très variable des pouvoirs publics selon le contexte national. Christian Maroy et Agnès van Zanten (2007) montrent bien cette variabilité des pratiques et des fonctionnements locaux dans les six espaces d'interdépendances qu'ils étudient en Europe. Il faut ajouter à cela que les espaces de concurrence dépassent les clivages administratifs officiels et peuvent rassembler des établissements aux statuts différenciés (public et privé notamment) qui ne jouissent donc pas du même degré d'autonomie dans certains contextes nationaux. Les interdépendances compétitives sont donc la forme dominante que prennent les marchés scolaires dans cette configuration. Ces interdépendances entre établissements définissent la nature de l'offre de formation en fonction du public présent dans un bassin de recrutement donné et des enjeux locaux liés à l'enseignement.

Notre approche analytique nous a permis de montrer que les différentes définitions des marchés scolaires présentes dans la littérature (marchés de la qualité, quasi-marchés et interdépendances compétitives) peuvent être vues comme des dimensions constitutives d'un seul et même concept pour lequel on privilégie telle ou telle dimension en fonction de sa pertinence liée au contexte national. De fait, loin d'être des définitions concurrentes conçues dans des cadres théoriques différenciés, ces trois dimensions ne se distinguent que par le mode d'entrée empirique privilégié par la recherche. Ce qui signifie que chacune de ces dimensions est présente empiriquement dans chaque pays. Leur point commun est la régulation par la « qualité » éducative : la rencontre entre l'offre et la demande scolaires ne s'opère pas prioritairement ici par les « prix » - comme dans les marchés de biens substituables - mais par la perception, l'évaluation et la construction locale de la qualité éducative. Toutefois, le « dosage » de ces trois dimensions et leur rôle moteur est toujours spécifique en fonction des traditions scolaires, éducatives et politiques, comme le montrent les contributions présentées dans ce

numéro. Elles illustrent en effet à la fois cette unité théorique et cette diversité empirique des marchés scolaires en considérant des contextes nationaux différenciés. La perspective adoptée est celle du fonctionnement et des conséquences des marchés scolaires. Car le débat aujourd'hui n'est plus de savoir si les marchés scolaires sont des formes empiriques attestées et agissantes dans le domaine éducatif, mais plutôt de comprendre ce qu'ils produisent en termes d'opportunités éducatives et d'inégalités. Et les contributions de ce numéro – issues du colloque de 2009 à Genève « Penser les marchés scolaires »[2] - s'attachent toutes à décrypter ces conséquences dans des configurations nationales européennes (Belgique et France), Africaine (Afrique du Sud) et Américaines (Canada).

Les marchés scolaires : leur forme et leurs conséquences

Au regard de la multiplicité des formes possibles des marchés scolaires, il n'est pas inutile de se questionner sur la nature des dispositifs et les conséquences qui en résultent, à partir d'une large revue de la littérature internationale. C'est le point de départ de Karine Müller (Müller, dans ce numéro) qui explique les débats et résultats contradictoires quant aux conséquences du libre choix de l'école par la multiplicité des dispositifs dans le monde. Il est donc utile de décrire les traits pertinents de ces dispositifs de choix pour en mesurer les conséquences sur les inégalités. Qu'est-ce qui est choisi ? Par qui ? Qui finance ? Les réponses à ces trois questions donnent à voir la diversité des dispositifs possibles et la façon dont ils s'insèrent dans les traditions scolaires et culturelles nationales. Selon la dominante idéologique qui préside à la formation des politiques scolaires – axées plutôt sur la « liberté » ou sur « l'équité » - les dispositifs de choix de l'école ne prennent pas les mêmes formes et n'ont probablement pas les mêmes conséquences. Dans le premier cas, toute régulation est vécue comme un frein aux libertés scolaires et civiques, dans le second cette même régulation est vue comme une nécessité pour garantir l'intérêt général contre les intérêts particuliers. Dès lors que « les pratiques de libre choix sont des pratiques hétérogènes … comment tirer des conclusions généralisables quant aux effets de ces dispositifs ? » (p.30). On ne peut donc parler de façon générale des effets du libre choix, mais seulement des effets d'un dispositif ou d'un type de dispositifs

2 Organisé par Georges Felouzis et Agnès van Zanten à l'Université de Genève sous l'égide du GGAPE et du RAPPE. http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire.html

dont les principes de mise en œuvre comme leur réalisation concrète sont assez semblables pour donner lieu à une comparaison.

L'environnement politique et institutionnel est donc déterminant pour comprendre les effets des marchés scolaires. C'est le propos de Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Christian Maroy (Dumay, Dupriez & Maroy, dans ce numéro) dont le point de départ est une analyse de la littérature scientifique sur les effets de composition[3]. Ils constatent que ces effets sont très contrastés selon les pays : très forts en Nouvelle-Zélande, en Angleterre et surtout en Belgique et bien plus faibles dans d'autres pays tels que la France et les États-Unis. Refusant de rapporter ces différences aux seules questions méthodologiques (fiabilité de la mesure, nature de l'enquête, etc.), les auteurs font l'hypothèse que c'est bien la nature du contexte scolaire propre à chaque pays qui permet d'expliquer ces différences, et plus précisément la nature des interdépendances compétitives qui prévalent entre établissements. « Les effets de composition seraient d'une ampleur plus importante dans les systèmes scolaires où le choix des parents s'appuie sur une offre éducative diversifiée, rendue possible par la différenciation du recrutement entre les établissements et une adaptation au sein de chacun d'entre eux du curriculum enseigné, des attentes et des pratiques des enseignants à leur public » (p.55). L'équation proposée par les auteurs consiste donc à articuler la latitude donnée aux parents quant au choix de l'école, avec l'autonomie des établissements et la diversification de l'offre éducative qui en découle au plan des rythmes de travail et des attentes scolaires notamment. Cette diversification est le fruit de l'adaptation des équipes pédagogiques à leur public car les enseignants tendent à favoriser une logique expressive dans des contextes éducatifs difficiles. Notons que ce résultat est en parfaite cohérence avec les travaux de Dominique Paty (1981) qui montrait ce phénomène d'adaptation dans le cas du collège unique en France à la fin des années 1970.

Ces premières réflexions sur les marchés scolaires donnent à voir la nécessité de focaliser les analyses sur des cas nationaux, quitte à opérer des comparaisons ex-post. C'est le parti pris de Dominique Lafontaine et Christian Monseur (Lafontaine & Monseur, dans ce numéro) qui utilisent comme base empirique les enquêtes internationales Pisa. L'apport de cette enquête est de permettre l'analyse dans un seul système national,

3 Il s'agit des effets des caractéristiques agrégées du public d'un établissement ou d'une classe sur la progression scolaire des élèves après contrôle de leur niveau de départ et de leurs caractéristiques personnelles.

tout en favorisant la comparaison avec d'autres systèmes éducatifs comparables, du point de vue du fonctionnement des marchés scolaires. L'une des façons de mesurer les conséquences des quasi-marchés est d'étudier les différences de performances entre établissements en fonction des caractéristiques sociales et scolaires de leur public et des filières proposées. Cette comparaison est très instructive puisqu'elle montre qu'une grande part des différences de performances entre établissements est liée au recrutement social des écoles et plus encore au retard scolaire moyen. Mais la mise en perspective du cas de la Belgique permet d'aller bien plus loin. En considérant plusieurs pays européens qui fonctionnent sur le mode des quasi-marchés, mais qui, contrairement à la Belgique, proposent un parcours unique jusqu'à 16 ans et présentent des taux de redoublement peu élevés (Grande-Bretagne et Irlande notamment), les auteurs aboutissent à une hypothèse. Pour eux, « le quasi-marché à lui seul n'engendrerait pas une augmentation des phénomènes de ségrégation, s'il n'est pas couplé avec une différenciation des curriculums » (p.88). Cette hypothèse appelle, bien entendu, d'autres travaux pour sa mise à l'épreuve empirique. Elle illustre toutefois l'idée que la réflexion sur les marchés scolaires s'accommode mal des généralités et que - comme toute politique scolaire - le libre choix de l'école n'a de sens et ne peut être compris que dans le cadre d'un contexte social et scolaire spécifique.

L'environnement sociopolitique prend un tout autre sens dans l'Afrique du Sud post-apartheid étudiée par Jean-Paul Payet et Mary-Anne Deneuvy (Payet & Deneuvy, dans ce numéro). Dans la perspective de créer une Nation « Arc-en-ciel », l'État impose au début des années 1990 un modèle unique d'enseignement, dit « modèle C », dans lequel il finance les salaires des enseignants et les frais de fonctionnement de base, alors qu'il revient aux familles de s'acquitter de frais de scolarité. Toutefois, dans le contexte sud-africain, le libre choix de l'école se transforme rapidement en nouvelle forme de ségrégation dès lors que les frais de scolarité peuvent varier de 1 à 100 si l'on considère toutes les écoles, publiques et privées. Dans un tel contexte de segmentation de l'offre éducative et des prix, la différenciation de l'offre scolaire est considérable et recoupe largement les dimensions socioéconomiques et raciales. « Les politiques de déségrégation et de démocratisation de l'enseignement ont ainsi favorisé l'apparition d'un marché scolaire, dont le jeu est d'autant plus important pour les écoles que le type de public qu'elles attirent détermine les ressources dont elles disposent » (p.96). Les écoles scolarisant les élèves les plus favorisés ont les droits d'écolages

les plus élevés, favorisant ainsi la segmentation de l'offre éducative, en termes d'encadrement (des enseignants supplémentaires sont recrutés), d'équipement, de locaux, etc. On retrouve ainsi le poids des facteurs économiques dans la segmentation de l'offre éducative (Jencks, 1979) : « d'une part, les écoles … aux frais de scolarité prohibitifs, réservées à une élite restent très ségrégées, d'autres part les écoles des townships les plus pauvres sont souvent submergées par les difficultés des publics qu'elles accueillent et n'ont pas les ressources pour y faire face, du fait d'une politique de déségrégation qui mise sur le long terme et une déségrégation par le haut » (p.107). Dans ce cas, le libre choix de l'école par les familles produit un marché scolaire dans lequel le prix devient un facteur de définition essentiel de la qualité de l'offre scolaire.

C'est dans un autre type de segmentation que la contribution de Nathalie Bélanger et Liliane Dionne (Bélanger & Dionne, dans ce numéro) se déploie. Dans le contexte de plurilinguisme de l'Ontario, les interdépendances compétitives entre établissements se situent dans le cadre d'enjeux à la fois linguistiques et sociaux. En Ontario, et malgré l'importance non négligeable de l'immigration de langue française dans cette région, les écoles de langue française sont minoritaires et tendent même à perdre du terrain comparativement aux écoles de langue anglaise. Conçus dans un premier temps pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves, les partenariats sont le plus souvent utilisés par les écoles comme un atout concurrentiel pour la compétition scolaire qui oppose les écoles publiques aux écoles privées d'une part, et les écoles de langue française à celles de langue anglaise de l'autre. Il faut pourtant, pour pleinement comprendre les usages stratégiques de ces partenariats par les établissements, distinguer le contexte rural, dans lequel la compétition est de « premier ordre », c'est-à-dire qu'elle porte sur les flux d'élèves, alors que dans les espaces urbains, il s'agit plus d'une compétition de deuxième ordre, celle qui porte sur les meilleurs élèves. Il ressort de cette étude que la dimension minoritaire des écoles de langue française produit des effets spécifiques. « L'idéologie du marché semble entrer en contradiction avec l'idée même de création de ce réseau éducatif destiné à la minorité de langue officielle au Canada, et parachevé grâce à l'intervention de l'État. L'école de la minorité de langue officielle en Ontario doit donc maintenant composer avec une marchandisation, des pratiques et des politiques qu'elle n'avait pas prévues et auxquelles elle doit réagir ou s'aligner » (p.127). La position minoritaire est donc dans ce cas un désavantage supplémentaire pour les écoles de langue française.

L'article de Bernard Convert (Convert, dans ce numéro) étudie un tout autre contexte. Il montre tout le poids du contexte démographique dans la définition des effets des marchés scolaires. L'auteur étudie les interdépendances compétitives entre établissements au plan local puis au niveau de l'ensemble d'une Académie en France. Les résultats montrent que l'on ne peut comprendre la forme empirique des marchés scolaires et leurs conséquences uniquement dans leur contexte à la fois national (en France ce fût notamment la politique des « 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat » au milieu des années 1980), démographique (baisse du nombre de jeunes scolarisables au milieu des années 1990) et proprement local (création d'un nouvel établissement, jeu des réputations). Comment s'opère, se perpétue ou au contraire se transforme, la séparation sociale et scolaire des lycéens ? Dans le contexte d'expansion de l'accès au baccalauréat de la fin des années 1980, c'est d'abord « la création de séries générales dans des établissements traditionnellement fréquentés par l'aristocratie ouvrière (qui) a contribué à favoriser l'accès aux séries générales de ce type d'élèves » (p.144). C'est donc bien par la diversification de l'offre que l'on peut aboutir à une démocratisation égalisatrice dans les lycées. Toutefois, au niveau de l'Académie de Lille qui constitue le terrain d'enquête de l'auteur, les évolutions du recrutement social des lycées entre 1987 et 2001 donnent à voir un autre phénomène. En effet dans cette période, « les écarts se sont creusés entre les établissements publics et privés, tant sur le plan de l'origine sociale de leurs élèves que sur celui de leur niveau relatif de performances scolaires » (p.154), au point que les lycées généraux réservés à « l'élite » tendent à être abandonnés par les enfants de cadres du public au profit des lycées privés. Si cette tendance se confirmait, elle montrerait les effets conjugués des marchés scolaires et des politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire : un polarisation sociale – et scolaire - accrue au bénéfice du secteur privé, seul capable en France de contrôler de façon directe la nature de son recrutement.

On voit donc ici le poids non seulement des structures éducatives, mais aussi des acteurs de l'enseignement dont Perrine Devleeshouwer et Andréa Réa étudient les représentations de l'école et des différenciations scolaires (Devleeshouwer & Réa, dans ce numéro). Car les séparations scolaires sont aussi le fruit de catégories cognitives que les individus utilisent pour penser le monde éducatif et la place qu'ils y occupent. À partir d'un terrain réalisé au sein de la communauté francophone de Belgique, les auteurs montrent d'abord que, du côté des élèves, c'est une

attitude de résignation qui domine, surtout pour ceux qui sont placés au plus bas de l'échelle scolaire dans les filières et les établissements de relégation. Ils ne se sentent « pas capables » de suivre l'enseignement général et le vivent comme une caractéristique de leur personne. L'intériorisation des jugements scolaires est donc une réalité pour ces jeunes, comme le sont les jugements sur les établissements dont la réputation est étroitement liée – au sein du personnel éducatif comme pour les parents - au « taux de population d'origine étrangère (qui) caractérise les mauvaises écoles » (p.168), ainsi que le niveau d'exigence de l'enseignement et la nature des filières présentes dans les établissements. Du côté des familles, les réactions au décret « mixité sociale »[4], dont le but est de réduire les différences de public entre école, sont éloquentes. Les parents pour la plupart s'y opposent car « leur crainte est basée sur l'association entre jeunes d'origine étrangère défavorisée et élèves aux comportements déviants, aux mauvais résultats scolaires » (p.174). Tout compte fait, il apparaît que les marchés scolaires constituent aussi des cadres cognitifs qui expliquent en partie les conceptions de la justice scolaire développées par les acteurs.

Enfin, l'article de Anne-Claudine Oller (Oller, dans ce numéro) donne à voir un marché plus éducatif que proprement scolaire, celui du *coaching*. Cela consiste à proposer aux élèves et à leurs familles un accompagnement à la scolarité qui porte plus sur les manières d'être un bon élève que sur les contenus enseignés eux-mêmes. Le marché du *coaching* est probablement un marché au sens le plus simple : les prix, généralement élevés, organisent la rencontre entre l'offre et la demande. Les coachs scolaires revendiquent « une prise en compte de la spécificité de chaque élève » (p.187) contre l'enseignement de masse qui prévaut en France dans le secondaire. L'idée est de forger des personnalités aptes à s'investir dans la compétition scolaire. Ce sont surtout les cadres du privé qui ont recours à ces pratiques, dans la perspective de redonner confiance à des enfants encore trop peu au fait des obligations liées à leur métier d'élève. Toutefois, « le recours à une telle pratique d'accompagnement à la scolarité (peut produire) d'une part un maintien de la « clôture sociale » … et d'autre part un renforcement des différences scolaires… et ultérieurement sociales » (p.196). Et de fait, en tant que pratique privée fortement liée au niveau socioéconomique des familles,

4 Il s'agit d'un décret dont le but est de réguler l'inscription dans les établissements les plus attractifs en communauté française de Belgique en introduisant un tirage au sort comme une des modalités possibles d'inscription.

le recours au *coaching* est une façon possible de transformer un capital économique en capital scolaire (van Zanten, 2009).

Conclusion

En définitive, il ressort de ces analyses que penser les marchés scolaires demande un double décentrement. Au plan théorique d'abord, il nous faut repenser le concept de marché dans un cadre plus large que celui – trop étroit – de l'économie néo-classique pour aller vers une véritable sociologie des marchés. Pour cela, il nous a fallu comprendre la façon dont la qualité éducative perçue par les familles pouvait être un opérateur des marchés scolaires, comment les stratégies de reproduction sociale intervenaient comme moteur de l'action, comment aussi l'action publique et les chefs d'établissement, loin de simplement « subir » les marchés scolaires, en étaient des acteurs à part entière. Ensuite, le deuxième décentrement est empirique et contextuel. Comme a très bien su le montrer Jean-Claude Passeron dans son *Raisonnement sociologique* (1991), les concepts des sciences sociales sont toujours situés dans le temps et l'espace. Et l'éducation comparée est le cadre idéal pour un tel décentrement. Du point de vue de leur fonctionnement, comme des mécanismes de régulation et de leurs conséquences, les contextes nationaux sont déterminants pour comprendre la forme et le sens des marchés scolaires aujourd'hui.

Références bibliographiques

ADNETT, N., & DAVIES, P. (1999). Schooling quasi-Markets: Reconciling Economic and Sociological Analyses. *British Journal of Educational Studies*, 47(3), 221-234.

AKKARI, A., DIAGNE, D. & HANHART, S. (2008*). Comparaison du fonctionnement de deux marchés scolaires frontaliers*. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire/programme/progvendredi13/AkkariDiagneHanhart2.pdf.

BALL, S. (1993). *Education Markets, Choice and Social Class : the market as a class strategy in the UK and the USA*. *British Journal of Sociology of Education*, I, 14(1), 3-19.

BALL, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.

BARTHON, C., & MONFROY, B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille. *Sociétés contemporaines*, 59(60), 43-65.

BARRERE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : Puf.

BAUDELOT, C., & LECLERCQ, F. (2005). *Les effets de l'éducation. Paris* : La documentation française.

BEN-AYED, C. (2008). Mixité sociale et mixité scolaire : mots d'ordre mobilisateurs ou euphémisation de la question sociale ? In C. Ben-Ayed (Ed.).*Education, territoire et société.* Habilitation à Diriger des Recherches, Paris : Sciences Po.

BOSETTI, L. (2005). Introduction : School Choice : Public Education at a Crossroad. *American Journal of Education*, 111 (4), 435-441.

BROCCOLICHI, S., & VAN ZANTEN, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17.

COLEMAN, J-S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D., & YORK, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington : Congressional Printing Office.

COLEMAN, J., & HOFFER, T.B. (1987). *Public and Private Schools*. New York: Basic Books.

DELVAUX, B. & VAN ZANTEN, A. (Eds.) (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue Française de pédagogie*,156.

DEMEUSE, M. (2010). De l'égalité complexe. *Politique*, 15, 6-18.

DRONKERS, J., FELOUZIS, G., & VAN ZANTEN, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 99-105.

DUTERCQ, Y. (2005). *Quelles régulations pour les politiques d'éducation ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DUTERCQ, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et management publics*, 23(1), 125-135.

FELOUZIS, G. (2005). Performances et 'valeur ajoutée' des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46(1), 3-36.

FELOUZIS, G., LIOT, F., & PERROTON, J. (2007). *L'apartheid scolaire.* Paris : Point seuil.

FELOUZIS, G., PERROTON, J. (2007). « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.

FELOUZIS, G., & PERROTON, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation, *Revue française de pédagogie*, 159.

FELOUZIS, G., & PERROTON, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180.

FRANÇOIS, P. (2008). *Sociologie des marchés*. Paris : A. Colin.

FRANÇOIS, J-C., & POUPEAU, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49(1), 93-126.

GEWIRTZ, S., BALL, S. et BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

GLENNERSTER, H. (1991). Quasi-Markets for Education ? *The Economic Journal*, 101(408), 1268-1276.

GORARD, S., & FITZ, J. (1993). The more things change… The missing impact of marketisation. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 365-375.

JENCKS, C. (1979). *L'inégalité*. Paris : Puf.

KANE, J. & STAIGER, D. (2002). The promise of Using Imprecise School Accountability Measures. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 91-114.

KARPIK, L. (2007). *L'Economie des singularités*. Paris: Editions Gallimard.

KARSTEN, S. (1999). Parental choice and the competition between schools in the Netherlands. *La Revue Tocqueville*, 20- 2, 101-109.

LAFORGUE, D. (2005). *La ségrégation scolaire : l'Etat face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.

LASCOUMES, P., & LE GALES, P. (Dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

LE GALES, P., & SCOTT, A. (2008). Une révolution bureaucratique britannique ? Autonomie sous contrôle ou « free markets, more rules ». *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267.

MAROY, C. (2006). *École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.

MAROY, C., & VAN ZANTEN, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49, 464-478.

MCLAUGHLIN, T. (2005). School Choice and Public Education in a Liberal Democratic Society. *American Journal of Education*, 111(4), 442-463.

MEURET, D. (2007). *Gouverner l'école, une comparaison France /Etats-Unis*. Paris : PUF.

MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.

MUSSELIN, C., & PARADEISE, C. (2002). Le concept de qualité : où en sommes-nous ? *Sociologie du travail*, 44(2), 255-260.

OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.

PASSERON, J-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.

PATY, D (1981). *12 collèges en France*. Paris : La documentation française.

PAYET, J. P. (1997). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire.* Paris : Méridiens Klincksieck.

POUPEAU, F. (2008). Familles (Choix scolaires des). In van Zanten, A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.

REAY, D. (1998). *Class Work. Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. Londres : UCL Press.

TRANCART, D. (1998). Evolution des disparités entre collèges publics. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 43-53.

TURNER, R. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25(6), 855-867.

VANDERBERGHE, V. (1997). Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant Etat et marché, marqué par la ségrégation entre écoles. *Savoir, éducation, formation*, 3(4), 363-375.

WOODS, P., & BAGLEY, C. (1996). Market elements in a public service : an analytical model for studying educational policy. *Journal of Education Policy*, 11(6), 641-653.

VAN ZANTEN, A., & OBIN, J-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : Puf.