Éducation comparée / nouvelle série, n°6, pp. 29-48

Libre choix des écoles

Libre choix de quoi et par qui ?

Karin Müller[5]
Service de la recherche en éducation (SRED)
Genève,
Suisse

RÉSUMÉ

Cet article soulève la question des formes concrètes caractérisant les dispositifs du libre choix des écoles en se référant aux critères définissant l'objet du choix, les mécanismes de financement, la régulation et les acteurs du choix. Un cadre analytique est développé permettant de catégoriser ces dispositifs de libre choix à facettes multiples. Ce cadre analytique est mis en perspective avec deux lignes de pensée déterminant le contexte des objectifs fixés aux systèmes scolaires : le libéralisme et la justice sociale. Nous constatons ainsi la grande diversité des dispositifs de libre choix nous incitant à une certaine prudence quant à la possibilité de généraliser les effets observés.

MOTS CLÉS

Libre choix des écoles, libéralisme économique, justice sociale, régulation, financement

ABSTRACT

This article addresses how free choice of schools systems can be characterized and compared in respect to their object of choice, mechanisms of financing, regulation as well as actors of choice. An analytical framework is drawn in order to place different choice systems as a result of their specific characteristics. Furthermore, these systems are put in perspective with two fundamental schools of thought, i.e. liberalism and social justice. We conclude that the wide diversity of observed choice systems should guide careful interpretation and generalization of observed effects of school choice.

5 L'auteur tient à remercier Georges Felouzis et Barbara Fouquet-Chauprade ainsi que trois commentateurs anonymes pour leurs commentaires et suggestions.

Introduction

Aujourd'hui, le libre choix des écoles ainsi que l'utilisation de chèques scolaires sont pratiqués de manières très diverses dans le monde. Alors que le libre choix des écoles de l'enseignement obligatoire est historiquement inscrit comme un droit institutionnel dans certains pays afin de respecter les convictions personnelles et religieuses, le débat autour de ce choix a connu un renforcement depuis que des réformes importantes ont été menées dans des pays anglo-saxons comme l'*Education Reform Act* au Royaume-Uni en 1988, généralisant le libre choix des parents à l'ensemble des écoles publiques, ou l'introduction des systèmes de Vouchers dans certaines régions des États-Unis dans les années 1990. Depuis une dizaine d'années, ces politiques récentes basées sur des théories néolibérales ont gagné du terrain en Europe. La Suède et la Finlande, par exemple, laissent aux parents le choix entre les écoles publiques et les écoles privées. Les arguments fondés sur la pensée néo-libérale motivent le libre choix par les principes de la microéconomie néoclassique (Arrow & Debreu, 1954 ; Friedman, 1962) selon lesquels les choix des acteurs guidés par leurs préférences conduisent à une allocation optimale des ressources si un certain nombre de conditions sont remplies, notamment les critères de la transparence, de l'absence d'effets externes et de l'atomicité des agents (offre et demande) leur permettant ainsi un véritable choix.

La mise en pratique du libre choix des écoles a-t-elle pu déployer les effets souhaités ? Actuellement, l'analyse de la littérature montre que l'évidence empirique produite par la recherche n'est pas concluante. En effet, on constate une division de la recherche en deux camps qui s'opposent farouchement, notamment aux États-Unis : les uns avancent des études affirmant des effets positifs (par ex. Chubb & Moe, 1990 ; Hoxby, 2003), les autres les contestent sur la base d'autres recherches qui utilisent parfois les mêmes données sources (par ex. Fiske & Ladd, 2000 ; Krueger & Zhu, 2004). Il est d'autant plus difficile de tirer des conclusions généralisables des effets du libre choix du fait que ces dispositifs prennent des formes multiples. Ainsi, Dan

Goldhaber et Eric Eide (2003) mettent en garde contre une éventuelle généralisation des effets observés de dispositifs à caractéristiques particulières : « *unique programs will produce unique effects* » (p. 230). L'objectif de cet article est d'amener un cadre définissant des critères qui catégorisent ces dispositifs à facettes multiples pour pouvoir les positionner et les confronter les uns avec les autres. Ceci s'avère d'autant plus indispensable pour pouvoir interpréter et comparer des résultats de recherches visant à évaluer les effets des dispositifs de libre choix – par exemple sur le plan de l'efficience ou de l'équité.

Les origines et les objectifs du libre choix dans le contexte de l'éducation

L'analyse du libre choix des écoles ne peut pas se dissocier du contexte des systèmes éducatifs respectifs, ce qui rend la comparaison des pratiques existantes difficile et la recherche d'un cadre analytique d'autant plus important. Les systèmes éducatifs sont marqués par le contexte historique et politique dans lequel ils ont évolué. Ils répondent à des objectifs et missions politiques divergents, doivent répondre à leurs cadres juridiques respectifs en utilisant des modes d'organisation et de financement variés. La question du libre choix de l'école illustre bien cette diversité des systèmes. Ce choix peut être considéré comme un droit constitutionnel ancré dans les fondements des systèmes éducatifs. Souvent ces choix ont été accordés aux citoyens dans un contexte de positionnement de l'école publique vis-à-vis des écoles à orientation religieuse, comme par exemple aux Pays-Bas ou dans la communauté française en Belgique. Dans d'autres pays, l'introduction du libre choix des parents est plus récente. Celle-ci est souvent motivée par des objectifs comme l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs par l'introduction d'éléments de concurrence. Parmi ces pays, on peut citer par exemple les États-Unis et l'Angleterre. Enfin, dans certains autres pays, le débat du libre choix des écoles est davantage perçu comme choquant par les acteurs car il peut remettre en question certains principes fondateurs des systèmes scolaires, comme par exemple le principe d'une seule école publique pour tous. Le débat est marqué par des réactions fortes et

parfois polémiques des acteurs concernés. C'est par exemple le cas en Suisse et en Allemagne.

Ces différences dans les débats autour du libre choix des écoles peuvent être comprises à travers le rôle attribué aux écoles résultant notamment de leur évolution historique et du contexte socio-économique et politique dans lequel elles se situent. Par conséquent, les objectifs fixés aux systèmes scolaires s'articulent autour de priorités. Selon Henry Levin (2002), ces critères sont notamment le résultat de deux lignes de pensée fondamentalement opposées qui peuvent être résumées comme suit :

Le libéralisme économique

Pour les représentants de cette école de pensée, le choix individuel est le meilleur mécanisme pour attribuer les ressources forcément limitées de la manière la plus efficiente et équitable. Selon leurs préférences pédagogiques, philosophiques, politiques ou religieuses, les parents choisissent l'école la plus pertinente pour répondre aux besoins de leurs enfants. Ainsi, le système éducatif est sollicité pour répondre au mieux aux préférences des parents en diversifiant les prestations des écoles selon les critères de choix appliqués. Comme les parents cherchent des écoles d'excellente qualité, les écoles ne peuvent que rester performantes, si elles répondent à leurs critères d'exigence. Ces éléments de compétition entre les écoles amènent donc à une meilleure qualité des écoles et un niveau d'innovation plus élevé tout en veillant à une attribution optimale des ressources (Friedman, 1955 ; Friedman, 1962). De plus, ce type de système répond aux besoins spécifiques des élèves grâce à sa flexibilité et ses capacités réactives (Chubb & Moe, 1990).

La justice sociale

Selon cette ligne de pensée, l'école ne remplit pas seulement une mission vis-à-vis des élèves et leurs parents, mais également une mission sur le plan de la société dans son ensemble. Ainsi, selon la philosophie de John Rawls (1987), « la société est conçue comme une tentative de coopération en vue de l'avantage mutuel » (Lumembu,

2005). Dans cette société, le rôle de l'école est non seulement d'instruire les élèves, mais de contribuer à la cohésion sociale en préparant les jeunes à devenir des adultes responsables et aptes à participer activement à une société démocratique. Pour que les sociétés démocratiques et libres puissent se développer, leurs citoyens doivent être familiers avec les valeurs partagées des sociétés et donc connaître le fonctionnement des institutions politiques, sociales et économiques. Il incombe donc aux écoles de permettre l'accès aux savoirs partagés requis pour une telle participation à la vie sociale. Par ailleurs, le fait que l'éducation engendre des effets positifs pour d'autres acteurs que les « consommateurs » au sens strict - donc les élèves - est défini comme effet externe ou externalité selon la théorie économique. La présence d'externalité est considérée comme une défaillance du marché qui peut justifier l'intervention de l'État. Selon cette ligne de pensée, l'État doit jouer un rôle important de régulateur dans le domaine de l'éducation afin d'atteindre des objectifs sociétaux comme l'égalité et la liberté.

Aujourd'hui, une grande partie du débat autour du libre choix des écoles s'articule selon ces deux grandes lignes de pensée. L'ampleur et la véhémence du débat peut être expliqué par le fait que ces deux groupes trouvent leurs fondements dans des courants théoriques plutôt opposés. A ce stade, l'évidence empirique ne donne droit ni à l'un, ni à l'autre camp, car malgré un nombre d'études et d'évaluations important des effets du libre choix, les conclusions générales du point de vue de la recherche ne sont pas unanimes. Une des difficultés est le fait que les dispositifs de libre choix ont des caractéristiques très diverses, ne sont que rarement généralisés et restent donc difficilement comparables (Goldhaber, 1999 ; Goldhaber, 2000 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2000; Gorard & al., 2001 ; Fowler, 2003 ; Buras & Apple, 2005 ; Lubienski & al, 2009).

Pour développer une systématique commune, nous proposons un cadre analytique permettant de classer les dispositifs selon les leviers constituant le libre choix. En premier lieu, quatre critères opérationnels ont été identifiés pour développer cette typologie : le premier critère concerne les objets du choix (libre choix de quoi ?), le

deuxième les mécanismes de financement (libre choix financé par qui ?), le troisième la régulation (libre choix régulé par quoi ?) et le dernier les acteurs du libre choix (libre choix par qui ?). Enfin, les typologies de libre choix sont définies en rapprochant ces critères opérationnels aux fondements théoriques des deux lignes de pensées présentées ci-dessus.

Libre choix de quoi ?

Le cas de figure « pas de libre choix » peut paraître surprenant dans la systématique du libre choix proposée dans le tableau 1. En effet, le choix existe également dans des systèmes éducatifs qui ne prévoient pas de libre choix, mais qui fonctionnent par des systèmes de « carte scolaire ». Dans ces pays, les autorités éducatives affectent les effectifs scolaires aux écoles selon certains critères comme la proximité ou le lieu de résidence. Le choix est alors effectué par les parents au moyen de leurs choix résidentiels ou de demandes de dérogations, par exemple. Traditionnellement, ce système est appliqué par la plupart des écoles publiques. Malgré un récent assouplissement, ce système d'affectation des élèves reste prédominant par exemple en France, en Allemagne, en Autriche, et en Suisse (Oelkers, 2007). L'étendue du phénomène d'un choix indirect au moyen de déménagements ou de demandes de dérogations dépend généralement à la fois du contexte (par ex. marché immobilier, nombre d'écoles susceptibles d'accueillir les enfants), mais aussi du niveau socio-économique des parents : les parents d'un niveau socioéconomique plus élevé sont souvent plus demandeurs d'un choix (Willms & Echols, 1992).

Tableau 1 : Catégories de libre choix des écoles

OBJETS DU LIBRE CHOIX	DESCRIPTION	EXEMPLES
Pas de libre choix	- Les élèves sont attribués aux écoles selon des critères établis par l'autorité publique en charge de l'éducation (« cartes scolaires ») - Le choix des parents s'effectue à travers de stratégies indirectes	- Généralement les cantons en Suisse et les Länder en Allemagne
Libre choix entre les écoles publiques	- Les parents peuvent choisir une autre école que celle à laquelle leurs enfants sont affectés selon les critères établis par l'autorité publique. - Le libre choix est principalement motivé par une mise en concurrence afin d'améliorer les résultats des écoles par la transparence et la redevabilité (*accountability*). - Le périmètre du choix peut être défini selon différents horizons géographiques (par ex. par quartier, canton, région).	- Royaume-Uni : Angleterre et Pays de Galles (1988) - *Charter Schools* aux États-Unis (depuis 1991) - Canton de Zurich en Suisse : libre choix du collège (dès 2001) - Land Nordrhein-Westfalen en Allemagne (dès 2008)
Libre choix entre les écoles publiques et privées	- Le périmètre du choix des parents est élargi aux écoles privées. - Le libre choix est principalement motivé par le respect de la liberté individuelle (convictions personnelles, religieuses ou expression de l'autorité parentale) - L'extension du choix aux écoles privées peut être contrainte, par exemple aux d'écoles privées accréditées selon certains critères, aux écoles privées ne poursuivant pas de buts lucratifs (non-profit), etc. - Le périmètre de choix peut être défini selon différents horizons géographiques (par ex. par quartier, canton, région).	- Danemark (dès 1849), Pays-Bas (dès 1917), Communauté française en Belgique (1959), Suède (dès 1992), Finlande (dès 1996) - Huit programmes de chèque scolaire (*voucher*) aux États-Unis dont Milwaukee, WI (1990), et Cleveland, OH (1995) - Initiative rejetée dans le canton de Bâle-Campagne en Suisse (2008)

Le premier niveau d'une véritable politique de libre choix peut être défini comme choix entre les écoles publiques. Ce type de politique a

connu une forte croissance depuis les années 1980 au Royaume-Uni et avec l'introduction des *charter schools* au début des années 1990 aux États-Unis, qui sont devenues la norme dans la plupart des états américains. Ces écoles disposent de leur propre projet éducatif (*charter*) validé et financé par les autorités publiques. Elles sont donc exemptées de certaines régulations des écoles publiques (par ex. choix du *curriculum*) mais sont également redevables sur le plan des résultats atteints (*accountability of performance*) (par ex. Lubienski, 2003). Cette forme de politique du libre choix a été considérée par Eric Hanushek et al. (2006) comme la forme politique la plus faisable « *without sacrificing the benefits of government oversight. The freedom from many of the constraints under which regular public schools operate allows for a diversity of educational approaches and increased competition within the public sector* » (p. 823-824). Depuis, certains pays européens se sont également ouverts à ce type de libre choix, comme par exemple l'Allemagne ou la Suisse où le libre choix a été ponctuellement introduit dans certains *Länder* ou cantons.

Un troisième groupe de pays est caractérisé par une politique plus étendue du libre choix qui inclut également les écoles privées. Ce groupe assez hétérogène comprend d'une part des pays où le libre choix des écoles constitue un droit constitutionnel mis en place depuis le 19ème siècle comme le Danemark et les Pays-Bas (Dronkers, 1995). De l'autre, ce groupe réunit des pays qui ont beaucoup plus récemment opté pour des réformes importantes - comme la Suède et la Finlande - en introduisant le libre choix des écoles publiques et privées alors que ce droit n'existait pas auparavant, ou comme les États-Unis en élargissant le choix des parents aux écoles privées avec l'introduction des programmes de chèques scolaires dont trois existaient déjà au niveau des villes (Milwaukee, WI, Cleveland, OH, Washington, DC) et huit au niveau des États (Florida, Arizona, Georgia, Ohio, Utah) en 2007 (Oelkers, 2007). Enfin, une telle politique étendue du libre choix a également été proposée par une initiative populaire promue par le groupe d'intérêt « Lobby parent » dans le canton de Bâle-Campagne en Suisse. Elle a toutefois été rejetée par le peuple avec une grande majorité de « non » (79.2%) en 2008 (Tages-Anzeiger, 2008). Cette volonté démocratique illustre bien que la question de l'introduction ainsi que les modalités d'une politique du

libre choix dépendent largement des contextes historiques et culturels dans lesquels se situent les systèmes éducatifs.

Libre choix financé par qui ?

Souvent, la question du libre choix est automatiquement associée à celle du financement des écoles, notamment par des chèques scolaires. Or, comme illustré précédemment le libre choix n'implique pas systématiquement des chèques scolaires. Le tableau 2 illustre – sur la base des catégories développées ci-dessus – que le libre choix des écoles peut ou non être lié à des modalités de financement des écoles. Il existe des systèmes scolaires de libre choix ne prévoyant pas un financement des parents mais un financement des écoles au moyen de subventions. Le tableau 2 montre en effet que la combinaison du libre choix des écoles avec l'attribution d'un chèque scolaire représente plutôt une exception : ce système n'existe qu'en Suède sur le plan national (The Swedish National Agency for Education, 2003). Les *vouchers programs* aux États-Unis ne sont pas des pratiques généralisées, mais s'appliquent à un périmètre géographique restreint et poursuivent souvent des objectifs d'équité concernant l'accès aux écoles de qualité (Hadderman, 2000).

La plupart des pays connaissant actuellement des dispositifs de libre choix fonctionnent *via* des subventions aux écoles publiques et/ou privées qui peuvent ou non être complétées par des écolages payés par les parents, comme c'est par exemple le cas au Danemark. Le financement complémentaire par les parents soulève toutefois la question de l'égalité de l'accès au choix (Andersen & Serritzlew, 2006). Par ailleurs, l'attribution de subventions publiques aux écoles privées est souvent liée à un certain nombre de critères régulateurs, comme par exemple l'adhésion à un *curriculum* national, la participation à des évaluations externes ou l'application de conditions-cadre pour l'engagement du personnel enseignant (Oelkers, 2007). Un recensement aussi détaillé que possible de l'ensemble des ressources – publiques et privées – mises à disposition des écoles est vital pour tout jugement et comparaison quant à l'efficience de ces dispositifs. A priori, ce recensement devrait également comprendre les coûts du capital, du transport et de l'information ; données qui ne sont souvent

pas considérées dans les analyses d'efficience, faute de disponibilité ou de fiabilité (Goldhaber, 2000).

Tableau 2 : Catégories de libre choix des écoles et exemples de mode de financement

	SUBVENTIONS PUBLIQUES ATTRIBUÉES AUX ÉCOLES		**SUBVENTIONS PUBLIQUES ATTRIBUÉES AUX PARENTS**
	Écoles publiques uniquement	**Écoles publiques et privées**	**Chèque scolaire**
Pas de libre choix	- Majorité des cantons Suisse*	- Allemagne - France - Trois cantons Suisse*	
Libre choix entre les écoles publiques	- Royaume-Uni - États-Unis : *charter schools* - Suisse : canton de Zurich (collège)		
Libre choix entre les écoles publiques et privées		- Finlande - Pays-Bas - Danemark	- Suède - *Voucher programs* aux États-Unis

* Trois des 26 cantons suisses (Bâle-Campagne, Zoug, Lucerne) attribuent des subsides publics aux écoles privées.

Libre choix régulé par quoi ?

Les changements de la gestion des systèmes publics introduits dans les années 1990 en passant d'une gestion dominée par l'attribution des ressources vers une gestion visant l'atteinte d'objectifs a contribué à accentuer le débat autour du libre choix des écoles. Dans le secteur éducatif, ces changements de la gestion publique étaient notamment une réponse au constat que l'augmentation des ressources ne mène pas systématiquement à une amélioration du niveau des acquis des

élèves et à une diminution des inégalités sociales (Dutercq, 2005). Ce changement de pilotage a amené les systèmes éducatifs à renforcer de nouveaux dispositifs de redevabilité comme les standards et les évaluations externes des élèves. Il a également facilité la mise en place de nouvelles formes d'organisation des écoles, profitant par exemple d'une autonomie élargie et d'une décentralisation de la prise de décision. Les formes de régulation des systèmes éducatifs constituent un troisième critère caractérisant les dispositifs de libre choix.

Tableau 3 : Catégories de libre choix des écoles et exemples de régulation

	Exemples	**Curriculum commun**	**Évaluations externes généralisées**	**Publication des résultats des évaluations externes**
Pas de libre choix	- Cantons en Suisse - Länder en Allemagne	- oui - oui	- non - non	- non - non
Libre choix entre les écoles publiques	- Royaume-Uni - États-Unis : *Charter Schools*	- oui - non	- oui - oui	- oui - oui
Libre choix entre les écoles publiques et privées	- Suède - Finlande - Danemark	- oui - oui - oui	- oui - oui - non	- non - non - non

Le tableau 3 illustre ces formes de régulation par le *curriculum* scolaire commun, les évaluations externes généralisées et la publication des résultats de ces évaluations. On peut observer que les dispositifs de redevabilité comme les évaluations externes des élèves sont (encore) moins fréquents dans des systèmes éducatifs sans libre choix. Avec l'introduction de standards pour les élèves ainsi que des

démarches d'évaluation externe des établissements scolaires, cette situation est toutefois en train d'évoluer. Avec l'*Education Reform Act*, le Royaume-Uni connait actuellement le dispositif le plus étendu prévoyant un curriculum commun et des évaluations externes avec une publication des résultats (*League tables*).

Libre choix par qui?

Le quatrième et dernier levier analysé concerne les acteurs du libre choix des écoles. Comme évoqué, dans les systèmes scolaires sans libre choix, le choix scolaire est effectué par les autorités scolaires affectant les effectifs selon un certain nombre de critères. Dans ce type de système, les parents agissent de manière indirecte en changeant de lieu de domicile et en demandant des dérogations, par exemple. Le tableau 4 illustre que le libre choix est le plus large dans les pays scandinaves et au Royaume-Uni qui le proposent à l'ensemble des parents. La participation aux *voucherprograms* des États-Unis, par contre, est généralement liée à certains critères de participation car ils visent souvent une population de milieux économiquement défavorisés (Hadderman, 2000). Ces programmes poursuivent donc également des objectifs de redistribution. Finalement, le tableau des acteurs du choix ci-dessous peut être complété par les élèves qui sont explicitement mentionnés dans la loi de l'instruction publique zurichoise au sujet du choix du collège.

Tableau 4 : Catégories des personnes ayant le droit de choisir

PERSONNES AYANT LE DROIT DE CHOISIR	**EXEMPLES**
L'ensemble des parents	- Danemark, Finlande, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles)
Les parents d'un groupe sélectionné	- États-Unis : *Milwaukee Parental Choice Program, WI* et *Cleveland Scholarship and Tutoring Program, OH* : sélection selon le niveau de revenu des parents
Les élèves	- Suisse : Canton de Zurich (collège)

A l'aide des quatre critères opérationnels retenus ayant permis de dresser une analyse non-exhaustive de dispositifs de libre choix, nous constatons que les pratiques du choix des écoles sont diverses et fragmentées. Il s'avère que ces quatre critères opérationnels ne sont pas suffisants pour regrouper tel ou tel dispositif de libre choix ; trop différentes sont les caractéristiques des uns et des autres. Afin de surmonter cette difficulté, les critères opérationnels sont par la suite mis en lien avec les deux lignes de pensée fondatrices présentées au début, à savoir le libéralisme économique et la justice sociale. Ainsi, un cadre analytique est dressé avec l'objectif de positionner et comparer les dispositifs de libre choix en référence avec leur contexte politique.

Vers un cadre analytique de l'analyse du libre choix

Selon Henry Levin (2002), quatre dimensions essentielles cristallisent les orientations politiques prédominantes dans un système éducatif : (1) le libre choix (libéralisme), (2) l'efficience productive, (3) l'équité et (4) la cohésion sociale. En référence aux deux lignes de pensées présentées précédemment, nous constatons que les deux premières orientations, le libre choix et l'efficience productive, sont plus proches de l'idée du libéralisme économique, alors que les deux dernières, l'équité et la cohésion sociale, se rapprochent de l'idée de la justice sociale. Ces catégories de politiques éducatives sont utilisées comme méta-cadre pour positionner les dispositifs de libre choix avec leurs caractéristiques opérationnelles respectives. Cette mise en relation nous permet de définir les critères opérationnels d'un dispositif du libre choix en fonction des priorités d'un programme politique. (cf. tableau 5). Ainsi, cette grille d'analyse permet de regrouper des dispositifs similaires répondant aux mêmes priorités politiques dans la perspective d'une comparaison en matière d'efficacité ou d'efficience. Toute analyse des impacts sur le plan de l'efficacité du libre choix dépend nécessairement des objectifs politiques visés. Sans positionnement préalable des dispositifs de libre choix sur ce type de grille d'analyse, le risque de comparer des dispositifs répondant à des politiques prioritaires différentes - et dont

les effets souhaités ne sont pas nécessairement comparables - demeure élevé.

Tableau 5 : Cadre analytique du libre choix

	Objets du choix	**Acteurs du choix**	**Financement**	**Régulation**
Programme favorisant les libertés individuelles	Aussi large que possible des écoles faisant partie du choix (écoles publiques et privées).	Aussi large que possible (tous les parents).	Public qui peut être complété par des moyens privés.	Aussi peu que possible.
Programme favorisant l'efficience productive	Aussi large que possible des écoles faisant partie du choix (écoles publiques et privées).	Aussi large que possible (tous les parents).	Public complété par des moyens privés.	Minimale afin de promouvoir la concurrence entre les écoles. Tests externes généralisés des élèves et publication des résultats.
Programme favorisant la cohésion sociale	Écoles accréditées par l'État (écoles publiques et privées).	Aussi large que possible (tous les parents).	Public uniquement	L'État accrédite les programmes scolaires et le fonctionnement des écoles afin veiller à l'atteinte des objectifs sociétaux comme la liberté et l'égalité.
Programme favorisant l'équité	Écoles garantissant l'équité sur le plan de l'accès à l'école, des processus et des résultats (écoles publiques et privées).	Privilégie les familles défavorisées afin d'améliorer l'équité sur le plan de l'accès et de la réussite scolaire.	Public qui ne peut pas être complété par des moyens privés des parents.	Régulation des processus d'admission et du fonctionnement des écoles afin de garantir les mêmes chances pour tous les élèves.

Le tableau 5 systématise les profils des dispositifs de libre choix selon les orientations politiques prédominantes. Un premier programme « favorisant les libertés individuelles » peut être caractérisé sur le plan opérationnel par un périmètre aussi large que possible d'écoles et d'acteurs qui peuvent y participer, par un financement se basant aussi bien sur des moyens publics que sur des moyens privés, et par relativement peu de régulation. Les pays qui peuvent être associés à ce programme sont les pays ayant instauré le libre choix comme un droit institutionnel pour des raisons historiques (par ex. le Danemark, les Pays-Bas, la communauté française en Belgique) ou par une réorientation politique récente (par ex. la Suède et la Finlande).

Le deuxième programme « favorisant l'efficience productive » est également en lien avec l'idée du libéralisme économique. Il se différencie du premier profil de libre choix par l'exigence de transparence quant aux résultats des écoles et des élèves visant à favoriser la concurrence entre les établissements scolaires afin d'améliorer l'efficience du système scolaire. Aujourd'hui, ce type de libre choix prévaut au Royaume-Uni où il est toutefois limité aux écoles publiques.

Le troisième et le quatrième programme du tableau 5 se rapprochent de l'idée de la justice sociale en favorisant la « cohésion sociale » et « l'équité ». Si la cohésion sociale est poursuivie comme principal objectif politique, l'État joue un rôle important de régulateur en veillant à l'atteinte de certains objectifs sociétaux comme l'égalité ou la liberté par l'accréditation des écoles ouvertes au choix. Les *charter schools* aux États-Unis rentrent dans ce type de libre choix, car l'État les rend redevables au même titre que les écoles publiques. Ainsi, elles sont donc également soumises au principe de l'*accountability of performance* qui peut être interprété comme norme de la société. Finalement, si la politique éducative favorise l'équité selon le quatrième programme, les dispositifs de libre choix donnent la priorité à certains groupes de parents afin d'améliorer leurs chances sur le plan de l'accès et de la réussite scolaire. Les programmes de chèques scolaires (*voucher programs*) existant dans certains états des

États-Unis rentrent dans ce cas de figure, car leurs critères de participation visent principalement des parents de milieux économiquement défavorisés.

Conclusion

Cette démarche d'analyse comparative des dispositifs de libre choix nous a permis de d'identifier des profils de choix bien distincts. Tout d'abord nous constatons que le libre choix ne correspond pas à une opposition frontale des écoles publiques aux écoles privées. En effet, nombreux sont les cas de figure où le libre choix a été introduit pour les écoles publiques uniquement. Par ailleurs, même dans des systèmes éducatifs sans libre choix explicite, le choix des parents s'effectue à travers des stratégies indirectes pour dévier de l'attribution de l'établissement scolaire prévue par l'autorité au moyen de la « carte scolaire ». Le choix des établissements est donc un phénomène qui existe *a priori* dans tous les systèmes éducatifs de manière implicite ou explicite ; le choix explicite ayant gagné en importance ces dernières décennies dans de nombreux pays.

Dans la mesure où le choix des écoles est une réalité bien ancrée, cet article s'intéresse aux fondements théoriques sur lesquels se basent les arguments en faveur du libre choix. La stratégie déployée pour réduire la grande hétérogénéité des pratiques existantes repose sur les orientations politiques prédominantes qui se positionnent entre les prémisses du « libéralisme économique » et de la « justice sociale ». Ce travail de catégorisation permet de construire des profils distincts de dispositifs de libre choix en fonction des critères opérationnels respectifs. Nous en concluons que la grande majorité des pays disposant actuellement du libre choix des écoles se rapproche politiquement des programmes de type « favorisant les libertés individuelles ». Cette catégorie regroupe à la fois les pays européens avec une tradition historique de libre choix bien ancrée (par ex. Danemark, Pays-Bas) comme les pays européens ayant introduit le libre choix plus récemment (par ex. Finlande, Suède). Nous constatons que les autres orientations politiques comme les programmes privilégiant l'efficience productive ou l'équité représentent plutôt des exceptions dans le paysage actuel du libre choix. Ainsi, le dispositif de

mise en concurrence au Royaume-Uni est un rare exemple disposant de presque toutes les caractéristiques pour favoriser l'efficience productive. De même, les *voucher programs* visant à améliorer l'équité dans certains états des États-Unis représentent des programmes en faveur de l'équité peu répandus et liés aux contextes particuliers pour lesquels ils ont été mis en place. Par conséquent, tout travail comparatif du libre choix qui tient compte de ces configurations de programmes politiques évite de comparer des dispositifs poursuivant des objectifs différents.

Par ailleurs, il apparaît que certains objectifs visés par les dispositifs de libre choix peuvent se concurrencer, comme par exemple l'efficience productive et l'équité. Les critères opérationnels de financement permettant par exemple des apports de fonds privés vont à l'encontre des principes d'équité. Les formes du libre choix sont donc toujours conditionnées par les priorités politiques poursuivies.

Comme dans toute démarche comparative, la réduction de la complexité s'est imposée comme étape obligée. Le cadre d'analyse qui en résulte se limite actuellement à quatre critères opérationnels. Ces derniers sont essentiels pour décrire le fonctionnement du libre choix mais pourraient potentiellement être élargis à d'autres caractéristiques de type institutionnel (par ex. entité responsable des écoles) ou juridique (par ex. cadre légal). Il s'avère donc indispensable que la recherche en éducation s'investisse davantage dans des recherches comparatives des dispositifs de libre choix en se référant à un cadre analytique partagé sur la base de la riche évidence empirique existante, ceci afin de surmonter des débats qui opposent parfois farouchement des résultats scientifiques contradictoires quant au libre choix des écoles et de pouvoir fonder des choix politiques sur une base scientifique plus solide et généralisable.

Références bibliographiques

ANDERSEN, S.C., & SERRITZLEW, S. (2006). The unintended effects of private school competition. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17, 335-356.

ARROW, K.J., & DEBREU, G. (1954). Existence of an equilibrium for a competitive economy. *Econometrica*, 22, 265-290.

BURAS, K.L., & APPLE, M.W. (2005). School choice, neoliberal promises, and unpromising evidence. *Educational Policy*, 19, 550-564.

CHUBB, J.E., & MOE, T.M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.

DRONKERS, J. (1995). The existence of parental choice in the Netherlands. *Educational Policy*, 9, 227-243.

DURU-BELLAT, M., & KIEFFER, A. (2000). Inequalities in educational opportunities in France: Educational expansion, democratization or shifting barriers ? *Journal of Education Policy*, 15, 333-352.

DUTERCQ, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

FISKE, E.B., & LADD, H.F. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, DC : The Brookings Institution.

FOWLER, F.C. (2003). School choice : silver bullet, social threat, or sound policy ? *Educational Researcher*, 332, 33-39

FRIEDMAN, M. (1955). The role of government in education. In Solo, R.A. (Ed.): *Economics and the Public Interest* (pp. 123-144). New Brunswick : Rugers University Press.

FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

GOLDHABER, D. (1999). School choice: An examination of the empirical evidence on achievement, parental decision making, and equity. *Educational Researcher*, 28, 16-25.

GOLDHABER, D. (2000). School choice: do we know enough? *Educational Researcher*, 29, 21-22.

GOLDHABER, D., & EIDE, E.R. (2003). Methodological thoughts on measuring the impact of private sector competition on the

educational marketplace. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 217-232.

GORARD, S., FITZ, J., & TAYLOR, Ch. (2001). School choice impacts: what do we know? *Educational Researcher*, 30, 18-21.

HADDERMAN, M. (2000). *Educational Vouchers*.. ERIC Digest, 137. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

HANUSHEK, E.A., KAIN, J.F., RIVKIN, S.G., & BRANCH, G.F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91, 823-848.

HOXBY, C.M. (2003). *The economics of school choice*. Chicago : University of Chicago Press/NBER Press 2003.

KASANDA LUMEMBU, A. (2005). *John Rawls, les bases philosophiques du libéralisme politique.* Préface de François Houtart. Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.

KRUEGER, A.B., & ZHU, P. (2004). Another look at the New York City school voucher experiment. *American Behavioral Scientist*, 47, 658-698.

LEVIN, H.M. (2002). A comprehensive framework for evaluation educational vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 159-174.

LEVIN, H.M., & BELFIELD, C.R. (2003). The marketplace in education. *Review of Research in Education*, 27, 183-219.

LUBIENSKI, Ch. (2003). Innovation in education markets : Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Educational Research Journal*, 40, 395-443.

LUBIENSKI, Ch., WEITZEL, P., & THEULE LUBIENSKI, S. (2009). Is there a « consensus » on school choice and achievement? Advocacy research and the emerging political economy of knowledge production. *Educational Policy*, 23, 161-193.

OELKERS, J. (2007). *Expertise Bildungsgutscheine und Freie Schulwahl. Bericht zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. August 2007*. [en ligne]. Disponible : http://www.erz.be.ch/site/expertise_bildungsgutscheine_und_freie_schulwahl__vollstaendige_fassung_.pdf.

RAWLS, J. (1987). *Théorie de la Justice*. Paris: Le Seuil.

TAGES-ANZEIGER (2008). *Basel-Landschaft: Abfuhr für freie Schulwahl*. [en ligne le 30.11.2008)]. Disponible : http://www.tagesanzeiger.ch.

THE SWEDISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION (2003). *School choice and its effects in Sweden. Offprint of report 230 – A Summary*. Stockholm : Skolverket. [en ligne]. Disponible: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1204

WILLMS, D. J., & ECHOLS, F. (1992) Alert and inert clients : The Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11, 339-350.