

# L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché

Vincent Vandenberghe\*

Que sont les «quasi-marchés» éducatifs? Une manière très particulière d'organiser l'enseignement; une forme hybride serait-on tenté de dire par laquelle on structure et finance l'éducation. Un quasi-marché repose essentiellement sur deux idées: celle d'un financement public à l'élève et celle du libre-choix de l'école. Les quasi-marchés scolaires constituent une combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché.

Depuis plusieurs décennies, le système éducatif belge<sup>1</sup> fonctionne sur le principe du quasi-marché. Son origine repose sans doute avant tout dans le conflit philosophique opposant l'église catholique au monde laïc. Les deux institutions ont de longue date revendiqué le monopole sur la sphère éducative. Il se fait qu'en Belgique, contrairement à ce qui s'est passé en France par exemple, aucune de ces deux entités n'est parvenue à s'imposer dans la sphère éducative (mais ailleurs aussi). Le compromis logique a été de confier à l'Etat le soin de financer l'éducation par l'impôt mais, dans le même temps, de limiter son pouvoir de contrôle sur l'affectation de l'argent. Aucune des deux parties en présence ne faisait suffisamment confiance au Ministre (toujours issu d'un des deux mondes) s'agissant de déterminer les critères de financement des écoles. Il a donc implicitement été décidé de confier ce pouvoir aux usagers: les élèves, étudiants et leurs parents. Le quasi-marché était ainsi institué. La logique d'opposition entre réseaux et familles philosophiques a donc contribué à l'avènement d'une organisation scolaire basée sur le principe des «vouchers»: celui des «chèques-éducation» chers au très libéral Milton Friedman de l'université de Chicago. Certes le financement est public mais les modalités d'octroi de ce financement font très rapidement apparaître les logiques de marché. Les parents, les élèves ou étudiants sont totalement libres de choisir parmi les différents établissements accessibles et peuvent ainsi les mettre en concurrence. Ces établissements ne sont pas mus par une logique de profit, ce qui tend à les distinguer des firmes opérant sur le marché. Ils sont néanmoins

---

\* Vincent Vandenberghe est docteur en Economie, enseignant à la Faculté Ouverte Pour Adultes (FOPA) et chercheur en économie de l'éducation à l'Institut de Recherches Economiques et Sociales (IRES) de l'Université catholique de Louvain (UCL).

<sup>1</sup> L'autre exemple étant les Pays-Bas.

financés en fonction du nombre d'inscrits, et ceci a pour conséquence de les sensibiliser à une problématique très répandue sur un marché à savoir attirer le «client». Chaque élève ou étudiant est en effet porteur d'un «chèque» que l'établissement peut vouloir acquérir afin d'assurer son fonctionnement.

Insistons sur le fait que ce ne sont pas les réseaux en tant que tels qui sont financés à l'élève mais bien les établissements au sein des réseaux. Ce fait est important notamment par rapport à l'analyse que l'on peut faire de l'argument très répandu du «surcoût des réseaux» dans notre enseignement. Si l'on ne finance pas les réseaux en tant que tels, affirmer que la multiplication des réseaux est «à l'évidence» une source de surcoût est une position difficilement soutenable intellectuellement. Selon nous, établir la preuve du surcoût par les réseaux<sup>2</sup> passe à tout le moins par la démonstration de ce qu'ils sont «la cause» principale de la multiplication des établissements de petits taille à des niveaux d'enseignement où la logique des rendements d'échelle est présente<sup>3</sup>. Tel n'est vraisemblablement pas le cas. Nous ferons simplement remarquer au lecteur que la Ministre Onkelinx vient de relever la taille minimale des établissements du secondaire afin de mieux exploiter les rendements d'échelle, mais sans pour autant remettre en question l'existence des réseaux<sup>4</sup>.

Cela étant, les quasi-marchés scolaires ne sont plus aujourd'hui une curiosité belge ou néerlandaise. Libre-choix de l'école et financement public à l'élève ou l'étudiant sont des sujets au centre des débats de politique éducative dans plusieurs pays. Ceci est tout particulièrement vrai aux USA où le débat sur l'opportunité de l'introduction des quasi-marchés fait rage (Friedman, 1962 ; Clune & Witte, 1990 ; Chubb & Moe, 1990 ; Bowles & Gintis, 1993). D'autres pays ont dépassé le stade du débat. La Nouvelle Zélande et l'Australie ont abandonné la «carte scolaire» dans le courant des années 80 pour un système de quasi marché. Les élèves et étudiants n'y sont plus assignés à une école publique en fonction de leur lieu de résidence (CERI-OCDE, 1994). Plusieurs pays européens — où l'enseignement financé par les Pouvoirs Publics offre traditionnellement peu de choix — se sont orientés vers le modèle du quasi-marché. Des réformes assez radicales en ce sens ont été introduites en Grande Bretagne à la fin des années 80 et en Suède au début des années 90 (Miron, 1993).

---

2 A ne pas confondre avec la question des écarts de coût par élève ou étudiant entre réseaux.

3 Soit le secondaire en vertu du recours à une «technique» pédagogique basée sur la différenciation forte du service scolaire (années, filières et options depuis d'introduction du rénové) et le supérieur du fait des coûts fixes important liés à la présence de grosses infrastructures (les campus) et de gros équipements (hôpitaux universitaires, centres de calculs...).

4 Y compris au sein de l'Officiel où ils sont au nombre de trois (Communauté, Communal et Provincial)

## 1. QUASI-MARCHES, SEGREGATION EN FONCTION DE L'APTITUDE ET PRATIQUES D'ECREMAGE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE.

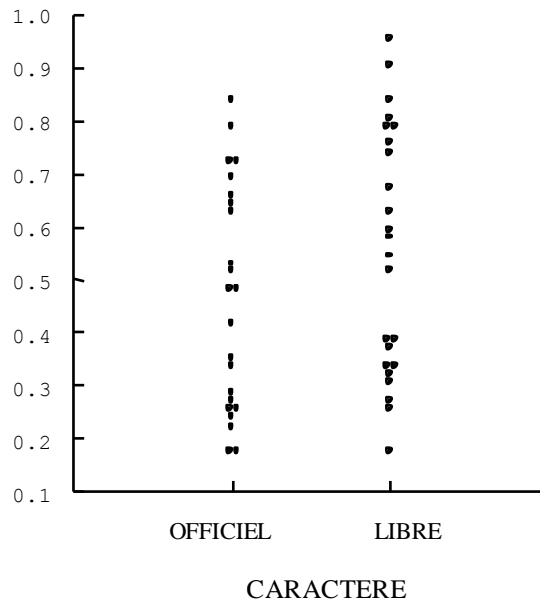
Mais au-delà de l'identification des origines des quasi-marchés, la principale question reste celle de leur fonctionnement. Constituent-ils une «bonne» manière d'organiser un système éducatif? Quels sont les problèmes qui s'y posent plus particulièrement et quelles sont les stratégies que l'on peut développer pour y répondre? L'observation de la situation en Communauté française constitue une occasion presque unique au monde d'analyser ces questions. Nous sommes en effet un des rares systèmes scolaires au monde à avoir une longue expérience du quasi-marché. C'est ce qui nous a conduit à réaliser récemment un certain nombre de travaux empiriques centrés sur l'enseignement secondaire (Vandenbergh, 1996).

Reflétant un souci très fréquemment affiché à propos des effets du libre-choix scolaire, nous nous sommes tout d'abord interrogés sur la propension de notre quasi-marché à causer de la ségrégation selon l'aptitude<sup>5</sup> des élèves entre établissements d'un même arrondissement scolaire. Parmi les établissements proches, organisant le même type d'enseignement, certains concentrent-ils systématiquement les élèves les plus aptes et d'autres les élèves les moins aptes? Nos travaux confirment qu'une telle ségrégation existe indéniablement. Dans les arrondissements de grandes villes comme Bruxelles, Liège et Charleroi, certains établissements comptent moins de 5 pour cent d'élèves en retard, d'autres plus de 90 pour cent. Le même phénomène s'observe, certes avec une intensité moindre, dans les arrondissements plus ruraux. Il y a donc de la ségrégation entre établissements relativement proches, recrutant dans un même bassin de population. Contrairement à l'acception commune, cette ségrégation n'est pas d'abord un problème opposant les réseaux mais bien un problème d'établissements. Il y a singulièrement plus de différences entre les établissements au sein des réseaux qu'il n'y en a, en moyenne, entre réseaux (graphique 1).

---

<sup>5</sup> Nous utilisons le retard scolaire comme approximation du niveau d'aptitude. Un élève ayant plusieurs retards est un élève qui a généralement échoué à plusieurs reprises. Nous avons pu vérifier que l'intensité du retard scolaire est très largement corrélée à un ensemble de variables définissant un profil socio-économique défavorisé: les élèves en retard sont souvent des élèves défavorisés par leur origine socio-économique.

*Graphique 1 — Proportion d'élèves sans retard par établissement en première année selon le caractère (Officiel: Communauté, communal, provincial/ Libre). Enseignement secondaire de l'arrondissement de Charleroi. Année scolaire 1990-91.*



Guide de lecture: un point figure un établissement. L'axe des ordonnées (axe vertical) mesure la part des élèves de l'établissement sans retard scolaire. Le phénomène de dispersion autour de la moyenne est observable dans l'enseignement de caractère Officiel comme dans l'enseignement de caractère Libre. Dans chaque cas, on observe que certains établissements concentrent une majorité d'élèves sans retard tandis que d'autres recrutent quasi exclusivement des élèves ayant au moins une année de retard.

Peut-on cependant affirmer que le quasi-marché est responsable — au sens où on pourrait dire qu'il en est la cause — du degré de ségrégation entre établissements? Nous répondons par l'affirmative. Nous observons que l'intensité du libre-choix scolaire au niveau de l'arrondissement, soit le nombre d'établissements accessibles au public, est un facteur qui exacerbe la ségrégation entre établissements. Ceci vaut indépendamment du degré de dissemblance entre les élèves et adultes vivant dans l'arrondissement. Deux arrondissements avec un même écart entre riches et pauvres, travailleurs et chômeurs, travailleurs qualifiés et travailleurs peu qualifiés... présenteront différents degrés de ségrégation entre écoles du seul fait du nombre d'écoles en concurrence sur leur territoire.

La même veine de recherche met en évidence un phénomène d'écramage. Ainsi le degré de ségrégation inter-écoles augmente avec les années d'études: il est plus important en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> qu'il n'est en 1<sup>e</sup>. La polarisation entre écoles est donc corrélée avec le processus cumulatif d'évaluation/orientation des élèves pratiquement totalement contrôlé par l'école et ses enseignants<sup>6</sup>. Ce dernier est l'occasion d'un écramage des élèves. L'examen des flux d'élèves entre écoles d'un arrondissement corrobore ce premier indice d'écramage. La

<sup>6</sup> La responsabilité de l'évaluation certificative et de l'orientation des élèves est en effet fortement décentralisée dans notre système. A l'inverse de ce qui se fait en France, il n'y a pas de contrôle par des commissions centrales des exigences de réussite imposées aux élèves.

redistribution des élèves entre écoles dans un quasi-marché est somme toute bien normal. Ce qui l'est moins c'est que ce processus soit biaisé. Les écoles qui se positionnent au mieux dans la hiérarchie scolaire en 1<sup>o</sup> secondaire — au sens où elles concentrent des élèves n'ayant aucun retard scolaire — parviennent à préserver cette position au niveau d'une 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> ou 6<sup>o</sup> en partie parce qu'une certaine redistribution des élèves s'opère systématiquement. Les écoles de ce type enregistrent une réduction de leurs effectifs de 10 à 25 pour cent entre la 1<sup>o</sup> et la 3<sup>o</sup>. Dans le même temps, à l'autre extrémité de la hiérarchie, les écoles accroissent significativement leurs effectifs. Nous devons toutefois concéder que la proportion d'élèves ayant du retard en 1<sup>o</sup> est le meilleur prédicateur de la proportion équivalente en 3, 4, 5 ou 6<sup>o</sup> année. Interpréter ce fait n'est pas chose évidente. On pourrait en déduire qu'une bonne part de la ségrégation entre écoles peut s'expliquer par de *l'auto-sélection*. Les parents des élèves les moins «aptes» — voire les élèves eux-mêmes — pourraient s'interdire spontanément de fréquenter certaines écoles. Cette sélection volontaire persisterait par la suite au fur et à mesure de la progression dans les années d'études, tout en étant renforcée par des pratiques de sélection orchestrées par les établissements et les enseignants que nous évoquions ci-dessus.

## 2. LA SEGREGATION ENTRE ECOLES EST-ELLE UN PHENOMENE INQUIETANT?

La manière de répartir entre écoles des élèves ayant différents niveaux d'aptitude est souvent présentée comme une question de choix de société reflétant un état des préférences individuelles ou collectives ou relevant strictement de l'équité scolaire. Nous pensons toutefois que cette question gagne aussi à être examinée à la lumière d'un argument plus économique: celui de l'efficacité. Notre propos repose sur une idée simple. En matière d'éducation, les «effets de pairs» constituent un «facteur de production» tout aussi important que la dépense par élève, la taille des classes, le salaire ou la qualification des enseignants.

### 2.1. Les effets de pairs: l'idée

Par effet de pairs, nous visons l'idée simple que la capacité d'un élève à apprendre, se développer et progresser au cours d'une année scolaire est directement affectée par les caractéristiques et les comportements de ses camarades de classe et d'école. L'éducation est une de ces nombreuses activités humaines marquées par l'existence d'effets de contagion sociaux et éminemment localisés (Bénabou, 1996). Se basant sur des données écossaises, Willms & Echols (1992) notent qu'un élève de niveau «moyen» voit sa probabilité d'atteindre de meilleurs résultats progresser d'un quart d'écart-type lorsqu'il est déplacé d'une classe où le niveau du groupe est inférieur d'un demi écart-type au sien vers une classe où le niveau est cette fois supérieur d'un demi écart-type au sien. Mais le mouvement inverse est vrai également. Déplacer un élève d'un groupe «fort» vers un groupe «faible» revient à diminuer ses chances de progresser.

## 2.2. Effets de pair: les enjeux

Si les effets de pairs sont cruciaux, alors la répartition d'élèves hétérogènes entre écoles ou classes devient un problème central s'agissant d'assurer l'efficacité du système. Un objectif de maximisation de la somme des acquis scolaires pour l'ensemble d'une population d'élèves d'un pays ou d'une région peut être compromis si les élèves sont mal répartis entre écoles et classes<sup>7</sup>.

On peut démontrer analytiquement (Vandenberghe, 1996) que la déségrégation (le brassage des élèves d'aptitude différente au sein des écoles) est une situation plus efficace que la situation de ségrégation (polarisation totale entre écoles) si deux conditions sont vérifiées simultanément. La première est que l'amélioration du niveau des effets de pairs dans une école — et les effets de pairs doivent se concevoir ici comme une sorte de bien public mis à la disposition des élèves de l'école — du fait du remplacement d'un élève «fort» par un élève «faible» soit inférieure à la détérioration correspondante des effets de pairs dans les autres écoles du système; celle précisément où aboutit l'élève faible. La seconde condition est qu'en termes d'apprentissage et de développement les élèves «faibles» soient plus dépendants du niveau des effets de pairs — plus sensibles au niveau de ce bien public en définitive — que les élèves «forts».

Un certain nombre de travaux empiriques suggèrent que ces deux conditions sont vérifiées dans l'enseignement primaire et secondaire. Henderson, Mieskowski & Sauvageau (1978) furent les premiers à conclure que la première condition est vérifiée à partir de données canadiennes. Une étude française (Leroy-Audouin, 1995), centrée sur le primaire arrive à la conclusion que la deuxième condition est également vérifiée. Les élèves plus faibles sont plus affectés (positivement comme négativement) par la qualité des interactions sociales et pédagogiques au sein de la classe et de l'école. Une étude plus récente, réalisée aux USA par Gamoran & Nystrand (1994) sur l'enseignement secondaire corrobore largement cette conclusion. Sur base de ces résultats, on pourrait donc affirmer qu'un quasi-marché scolaire dans lequel la ségrégation inter-écoles est forte — comme cela semble être le cas en Communauté française de Belgique — est une situation source d'inefficacité.

La polarisation entre établissements sur un quasi-marché et l'inefficacité qui en découle<sup>8</sup> trouvent leurs origines dans un comportement humain très répandu: celui de la non prise en compte par les individus de l'ensemble des conséquences des choix qu'ils posent. Les

---

<sup>7</sup> Mais il en va de même d'un objectif qui consisterait à égaliser le niveau final des élèves. Le coût d'une telle politique est en effet dépendant de la manière de distribuer les effets de pairs entre écoles.

<sup>8</sup> En termes plus techniques et théoriques, il semble qu'une répartition égalitaire des effets de pairs soit synonyme d'efficacité allocative. De plus, dans un modèle de concurrence oligopolistique schématisant le fonctionnement d'un quasi-marché scolaire, une allocation égalitaire de l'input effets de pairs est une condition nécessaire à l'obtention de l'efficacité technique (i.e. l'effort maximal de la part des établissements en concurrence).

parents d'un enfant «fort» décidant de le déplacer — afin d'augmenter ses chances de réussite — d'une école où le niveau des effets de pairs est faible vers une école où il est plus élevé, ignorent généralement les conséquences négatives de ce choix sur les écoles qu'ils délaissent. Certes ils prennent en compte les bénéfices privés, mais ignorent le coût collectif de leur choix. Cet argument s'applique aussi s'agissant des décisions de recrutement ou d'orientation prises par les écoles. Une école concentrant les élèves les plus forts pense avant tout à améliorer le niveau des effets de pairs en son sein mais néglige les conséquences de cette politique sur le confort des autres écoles de l'arrondissement.

### 3. COMMENT REGULER UN QUASI-MARCHE SCOLAIRE?

Quel type de politique un ministre de l'enseignement et son administration peuvent-ils mettre en oeuvre pour améliorer l'efficacité du quasi-marché scolaire c'est-à-dire notamment limiter son degré de polarisation? On commencera par indiquer que la solution de l'abolition du quasi-marché et son remplacement par une «carte scolaire<sup>9</sup>» similaire à celle que l'on trouve aux Etats-Unis et en France présente aujourd'hui de nombreuses limites. Il a bien entendu la question du coût politique lié à un tel choix dans un pays «habitué» de longue date à l'idée du libre-choix. Ce coût serait à la mesure de l'attachement de la population à cette idée, c'est-à-dire énorme. Mais il a plus que l'enjeu politique. L'analyse des exemples français et américain met en effet très largement en évidence l'intensité des problèmes découlant des stratégies de contournement des cartes scolaires; stratégies mises en oeuvre par une part croissante de la population comprenant aujourd'hui l'essentiel de la classe moyenne. La forme la plus courante est bien entendu la mobilité résidentielle. La contrainte du brassage scolaire par le biais d'une carte scolaire très contraignante se révèle à terme source de polarisation résidentielle. Le choix du lieu de résidence, et bien entendu le prix de l'immobilier, devient en effet pour une part importante fonction de la qualité réelle ou perçue des écoles du district (cas américain) ou de l'arrondissement (cas français).

Nous ajouterons aussi, pour faire écho à un point de vue très répandu dans les pays anglo-saxons, mais aussi à des travaux économiques sur le sujet (Hoxby, 1994), que la concurrence inscrite au coeur du quasi-marché est potentiellement source de bénéfices. Nous visons particulièrement la présence d'incitants à l'effort, à la responsabilité et à l'innovation dans le chef des enseignants. On n'a pas de véritable garantie scientifique quant à l'existence de tels effets incitatifs dans un quasi-marché, mais on sait par contre qu'ils sont tout particulièrement difficiles à générer dans le cadre plus classique des systèmes avec cartes scolaires, généralement plus centralisés.

---

<sup>9</sup> Synonyme d'imposition de l'école publique (ou de l'école subventionnée par les pouvoirs publics) en fonction du lieu de résidence.

Pour ces raisons et d'autres qu'il n'est pas possible d'évoquer toutes ici, nous pensons que l'option de politique scolaire doit plutôt être celle de la «régulation» du quasi-marché. Sans remettre en question le principe du quasi-marché, il s'agit donc de se doter d'instruments permettant d'en améliorer le fonctionnement.

Il n'existe pas, selon nous, d'instrument simple permettant de régler les problèmes se posant sur un quasi-marché. Ainsi l'inefficacité liée à un trop forte ségrégation entre écoles — pour ne parler que d'elle — ne peut être résorbée simplement en «informant» les parents et les écoles de ce que serait une répartition des élèves, un choix d'école ou une politique de recrutement respectueuse de l'intérêt collectif. Les acteurs «stratégiques» les mieux positionnés dans la situation actuelle de polarisation auront bien vite fait de réaliser que le changement qui leur est proposé — synonyme de plus grand «brassage» scolaire — est pour eux source de perte. Mécaniquement en effet, toute déségrégation a pour effet de diminuer le niveau des effets de pairs dans un certain nombre d'écoles et de classes. Ceci implique des résultats scolaires à la baisse pour les élèves qui les fréquentent actuellement.

### 3.1. Des incitants pour les écoles sélectives

Si l'on exclut donc l'option de carte scolaire, la politique qui vient en premier lieu à l'esprit consiste à utiliser la formule de financement des écoles pour les inciter à réviser leur stratégie de recrutement. Un Ministre pourrait en effet influencer significativement le mode de recrutement des écoles sélectives en rendant le montant du chèque-élève conditionnel à la composition socio-économique du public de l'école. Dans une version extrême de ce principe, le financement pourrait être suspendu complètement si une école refuse durablement de recruter un public plus diversifié. Dans pareil cas, il paraît assez trivial de dire que les écoles modifieraient leur politique de recrutement dans le sens désiré.

### 3.2. Des incitants centrés sur les familles des élèves «forts»

Mais le problème ne se limite pas à persuader des écoles les plus sélectives de renoncer à leurs pratiques. Le respect des priorités collectives passe aussi et peut-être avant tout par un travail de persuasion des parents et des élèves que nous qualifions ici de «forts». Ces derniers sont des acteurs stratégiques au même titre que les écoles. Ils sont en outre des clients politiques particulièrement avisés. Perdant la possibilité d'accéder à des écoles à recrutement homogène, et comprenant qu'il y a là un coût pour leurs enfants, ils pourraient faire pression sur les décideurs en boycottant leurs devoirs fiscaux et sociaux, en optant pour un enseignement privé payant ou simplement en migrant vers d'autres régions ou pays.

Pour persuader les familles d'élèves d'aptitude «forte» de participer — volontairement — à un enseignement primaire et secondaire déségrégé, il faut sans doute penser en termes de



discrimination positive «à rebours»<sup>10</sup>. Des exemples de tels mécanismes existent, notamment aux USA. Dans l'enseignement secondaire, les «magnet schools» (écoles aimants en français) y offrent implicitement plus de moyens financiers aux familles blanches ou asiatiques de la classe moyenne supérieure si ces dernières acceptent de fréquenter les écoles situées au coeur de ghettos noirs. S'inscrivant en rupture par rapport aux politiques antérieures basées sur le principe du «bâton» jugées inefficaces<sup>11</sup>, l'option des écoles aimants est plutôt celle de la «carotte». La discrimination positive à rebours prend la forme de programmes de cours — voire d'enseignants — d'un type et d'une qualité inaccessibles ailleurs dans le système. On retrouve la même idée, de façon tout à fait explicite cette fois, dans l'enseignement supérieur à travers les «merit grants» (les bourses au mérite). Ces bourses sont offertes aux étudiants les plus doués, sans que référence soit faite à leur niveau de fortune. Il s'agit ce faisant de les encourager à fréquenter des universités moins réputées, attirant traditionnellement un public-étudiant plus «faible», en mobilisant les droits d'inscription versés par ce dernier.

Ces exemples méritent sans doute réflexion s'agissant d'imaginer des réformes à introduire dans notre propre enseignement voire peut-être d'amender celles déjà mises en place comme la politique de discrimination positive dans le cadre des ZEP. Il importe toutefois de ne pas ignorer le problème de l'absence potentielle d'équivalence entre «argent» et «coûts» liés au brassage scolaire. L'option de discrimination à rebours évoquée ci-dessus repose en effet sur un a priori. Celui qu'il est somme toute toujours possible de compenser — moyennant ressources additionnelles bien entendu — la personne exposée à un environnement scolaire plus hétérogène. La validité de la proposition dépend probablement du type d'hétérogénéité dont il est question. Nous avons supposé jusqu'ici que la «différence» entre élèves relevait du différentiel d'aptitude scolaire. Mais les élèves diffèrent aussi selon bien d'autres dimensions: la culture, le niveau social, l'appartenance religieuse ou ethnique, les convictions philosophiques. La question devient dès lors de savoir s'il est tout simplement concevable de compenser, même par la mise à disposition de ressources considérables, les craintes suscitées par ces différences.

---

<sup>10</sup> Nous osons ici une distinction par rapport à la politique plus classique de discrimination positive présente chez nous à travers les Zones d'Education Prioritaires (ZEP). Cette politique nous semble procéder avant toute chose de la volonté de « donner plus à ceux qui ont moins » là où ils se trouvent, c'est-à-dire généralement dans des ghettos scolaires, mais sans réelle ambition de faire disparaître ces ghettos. L'argent, et ce qu'il permet — en termes d'encadrement supplémentaire le plus souvent — va aux « pauvres » et pas aux « riches » conditionnellement au fait qu'ils aillent là où se trouvent les premiers.

<sup>11</sup> Il s'agit, pour les Etats-Unis, du jugement porté aujourd'hui à l'égard de la carte scolaire et, surtout, d'un dispositif devant la compléter: le «busing». L'idée du busing consiste à transporter d'un bout à l'autre du district des élèves d'origines et de groupes ethniques différents de façon à « forcer » l'émergence d'un paysage scolaire où le public de chaque école soit le reflet fidèle de la population du district. Les faiblesses du «busing» sont aujourd'hui bien établies. Le brassage ethnique et social que l'on a tenté d'imposer par ce biais a engendré une mobilité résidentielle accrue (connue sous le nom de «white flight») et, à terme, une ségrégation résidentielle plus forte entre districts.

#### 4. CONCLUSION

Notre système d'enseignement est marqué par une logique concurrentielle. On croit généralement que cette concurrence se confond totalement avec le clivage philosophico-religieux — soit le phénomène des réseaux — et l'on note une tendance très largement répandue à analyser et traiter l'ensemble des problèmes scolaires à travers ce prisme. Nos travaux théoriques et empiriques mettent en évidence que la concurrence opère d'abord et avant tout entre établissements quel que soit leur réseau. Le modèle permettant de comprendre la logique de fonctionnement de notre système scolaire n'est exclusivement celui du duopole Libre/Officiel mais aussi celui du quasi-marché.

Un quasi-marché repose sur un double principe très présent chez nous: celui du libre-choix de l'établissement et celui du financement de l'établissement par les deniers publics en fonction du nombre d'inscriptions. Le jeu concurrentiel s'y opère entre tous les établissements géographiquement proches dès l'instant où le public des parents et des élèves adopte en matière de choix scolaire une approche relativement «consumentiste».

Retenir le modèle du quasi-marché permet de mieux appréhender le mode de fonctionnement concret de notre système, en particulier celui des acteurs de terrain, mais aussi les problèmes qui le traversent. La référence au modèle du quasi-marché se révèle utile à l'élaboration des politiques scolaires visant une plus grande efficacité et plus d'équité. Car, on s'en serait douté, le quasi-marché n'est pas un mécanisme parfait. Il doit être régulé à défaut de pouvoir être remplacé par un mécanisme qui lui serait intrinsèquement supérieur tout en étant acceptable aux yeux de l'électeur moyen.

La justification d'une intervention régulatrice sur un quasi-marché scolaire tient essentiellement à la ségrégation entre établissements selon le niveau d'aptitude des élèves. Or tel semble être le cas en Communauté française de Belgique. La ségrégation que nous observons entre nos écoles est vraisemblablement synonyme de sous-utilisation des externalités sociales — aussi connue sous le nom d'effets de pairs — intervenant lors de la production des connaissances. La qualité de l'apprentissage d'un élève du primaire et du secondaire est en grande partie fonction des caractéristiques et agissements de ses compagnons d'école ou de classe. Un élève d'aptitude forte est freiné par la présence d'élèves d'aptitude faible mais, simultanément, l'élève d'aptitude faible a grandement besoin de celle d'élèves d'aptitude forte. Au total, il semble que les bénéfices d'une situation scolaire sans ségrégation excèdent les coûts qui y sont attachés.

S'agissant d'obtenir une déségrégation du système, la difficulté réside peut-être plus dans le danger de «fuite» des individus d'aptitude forte que dans la résistance des écoles et des enseignants. Comment en effet persuader des parents d'enfants fortement dotés en capital culturel et humain d'endosser le coût privé, fut-il réduit, que représente la fréquentation

d'écoles à recrutement bigarré? La réponse n'est pas simple. Nous recommanderons en tout cas aux responsables souhaitant obtenir une plus grande déségrégation scolaire d'intégrer dans leurs projets l'existence de ce coût privé. L'ignorer ou le nier aurait pour conséquence immédiate de susciter des réactions de contournement. En matière de déségrégation scolaire, le réalisme commande d'opter pour la carotte plutôt que le bâton.

Les sources d'inefficacité ou d'iniquité n'ont pas disparu avec l'avènement de l'accès gratuit à l'enseignement. L'efficacité, pour ne parler que d'elle, appelle peut-être aussi et avant tout un encadrement des pratiques décentralisées de ventilation des élèves entre établissements ainsi qu'au sein des établissements entre filières, options, classes...

## BIBLIOGRAPHIE

Bénabou R. (1996a) Equity and Efficiency in Human Capital Investment: The Local Connection, *Review of Economic Studies*; 63(2), pp. 237-264.

Bowles, S. & Gintis, H. (1993) An Economic Strategy for Democracy and Equality, *Mimeo*, Department of Economics, University of Massachusetts, Amherst, Ma.

CERI-OCDE (1994) *School: A Matter of Choice*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris.

Chubb, J.E. & Moe, T.M. (1990) *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution, Washington D.C.

Clune, W.H. & Witte, J.F. (Ed.) (1990) *Choice and Control in American Education*, Vol.1 &2, The Stanford Series on Education & Public Policy, The Falmer Press, London.

Friedman, M. (1962) The Role of Government in Education, chapter 6 in *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, Chicago.

Gamoran, A. & Nystrand, M. (1994) Tracking, Instruction and Achievement, *International Journal of Educational Research*, 21(5), pp. 217-231.

Henderson, V., Mieszkowski P. & Sauvageau Y. (1978) Peer Group Effects and Educational Production Functions, *Journal of Public Economics*, 10, pp. 97-106.

Hoxby, C. M. (1994) Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers?, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, 4979, Cambridge, Ma.

Leroy-Audouin, C. (1995) Les modes de groupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances, *Cahier de l'Iredu*, 95009, Iredu, Dijon.

Miron, G. (1993) *Choice and the Use of Market Forces in Schooling: Swedish Education Reforms for the 1990's*, Institute of Education, Stockholm University, Sweden.

Vandenberghe, V. (1996), *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*, Thèse de doctorat, Département des Sciences Economiques, CIACO, Nouvelle série N°283, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Willms D.J. & Echols F. (1992), Alert and Inert Clients: The Scottish Experience of Parental Choice of Schools, *Economics of Education Review*, 11(4), pp. 339-350.