



HAL
open science

Les débats autour de l’"école moyenne" dans les pays européens : permanence et renouvellement

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Les débats autour de l’"école moyenne" dans les pays européens : permanence et renouvellement. Carrefours de l’éducation, 2000, 9, pp.154–176. hal-03209782

HAL Id: hal-03209782

<https://hal.science/hal-03209782v1>

Submitted on 3 Jun 2021

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

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

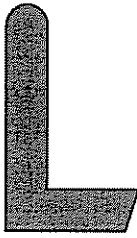
Les débats autour de l'« école moyenne » dans les pays européens : permanence et renouvellement

▲ Marie Duru-Bellat

Université de Bourgogne-IREDU-CNRS.

Dans tous les pays européens, l'organisation du premier niveau de l'enseignement secondaire a fait l'objet de débats et de réformes structurelles importantes tout au long du vingtième siècle. L'enjeu, clairement politique, est celui du dosage optimal entre une formation commune à l'ensemble d'une classe d'âge et une première amorce de différenciation. Les pays ont fait des choix différents, depuis des systèmes à filières jusqu'à des systèmes intégrés, du primaire au secondaire, en fonction d'héritages historiques et de contextes idéologiques eux-mêmes diversifiés, mais il s'agit toujours de véritables choix de société. Depuis les années quatre-vingt, un

certain scepticisme s'est installé eu égard à la portée des politiques structurelles, notamment en matière de démocratisation de l'enseignement. Mais, une fois posé le principe de l'individualisation de l'enseignement, nécessaire face à l'hétérogénéité croissante du public de l'« école moyenne », il ne s'avère pas plus facile de faire évoluer les pédagogies. Nombre de pays se rallient alors à une décentralisation croissante, assortie d'une vérification ex post des résultats obtenus, par un pouvoir central qui voit son rôle sensiblement modifié. De fait, au-delà des clivages idéologiques qui restent non négligeables, on assisterait à un certain rapprochement entre les systèmes éducatifs des pays européens.



e débat autour de ce qu'on a appelé « l'école moyenne » – soit le niveau collège, pour prendre une référence française, ou le « secondaire inférieur », pour prendre une référence internationale – n'a pas toujours existé. Certes, on peut faire remonter au *Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique* de Condorcet (1792) la définition d'une école démocratique permettant à chaque enfant de se dégager de l'emprise de sa naissance et d'accéder à la meilleure position sociale possible, sur la base de ses aptitudes et de son mérite. Mais alors même qu'apparaît au cours du XIX^e siècle la volonté d'étendre à tous les jeunes d'une classe d'âge l'accès à l'éducation, ne serait-ce que pour que chacun puisse exercer ses droits civiques, on considère comme relativement évident d'adapter l'instruction dispensée à la position sociale de chacun, et d'offrir des contenus distincts aux garçons/aux filles, aux enfants du peuple/aux enfants de la bourgeoisie. Dans tous les pays européens, le système éducatif traditionnel se présente sous une forme duale, où le fait de permettre à tous de recevoir une formation minimale apparaît déjà comme un progrès considérable. Ce système est progressivement remis en cause, car il apparaît inadapté à la nécessaire élévation du niveau de formation, et en particulier à la formation de la bourgeoisie.

Les coups de butoir décisifs viendront au XX^e siècle, non sans hésitation et errements. Car d'emblée, l'organisation de ce niveau éducatif faisant suite à l'école élémentaire est apparue autant emblématique que problématique. Emblématique, car l'enjeu est de s'attaquer à la ségrégation sociale qui imprégnait lourdement les anciennes structures duales. Problématique, car il s'agit à la fois d'unifier l'ensemble d'une classe d'âge en lui proposant une formation commune prolongée, et aussi de préparer son insertion dans un contexte économique exigeant, ce qui suppose la conception de filières ou du moins de formations diversifiées. Cette tension structurelle inhérente à l'école moyenne, entre fonction d'intégration et fonction de différenciation ne peut être dépassée que par des choix organisationnels clairs, exigeant eux-mêmes des décisions politiques sans ambiguïté. En retour, les réformes de structure seront dotées d'un fort enjeu symbolique.

Mais alors que la plupart des pays se sont engagés dans des réformes de structure importantes au cours des années soixante et soixante-dix, le climat a fortement changé depuis. Les réalités résistent aux réformes, et l'unification apparaît comme une gageure dans une société inégale. Le fonctionnement de l'école (en particulier les inégalités qui en résultent) est par ailleurs de mieux en mieux connu grâce au développement des statistiques scolaires et des analyses sociologiques. L'évolution des débats sur l'école et des politiques éducatives, depuis les années quatre-vingt, correspond sans doute en partie à un ajustement progressif des ambitions des politiques aux réalités scolaires, notamment à des réalités qu'ils ont eux-mêmes créées (l'universalisation de la scolarité au niveau de l'école moyenne, en

particulier) Pèse également dans ces évolutions la persistance de questions non véritablement tranchées par les réformes des années soixante : degré optimal de différenciation des cursus au sein des structures unifiées, poids souhaitable du local par rapport au national, etc

Pour éclairer ces évolutions, une perspective comparative s'avère irremplaçable. Elle permet en particulier de dégager les véritables enjeux politiques des débats, en prenant un peu de distance par rapport aux contextes nationaux, où ils peuvent être très contraints par des considérations corporatistes locales (les tensions entre les syndicats d'enseignants du primaire et du secondaire, lors des débats sur le niveau collège en France, en sont un exemple clair). Elle permet également de stimuler l'imagination « politico-sociologique », si l'on peut dire, en mettant en exergue la variété des choix structurels et des problèmes qu'ils suscitent, et aussi les convergences éventuellement observées.

Des politiques avant tout structurelles, révélant des « choix de sociétés », jusqu'à la fin des années soixante-dix

Dès son émergence, ce qu'on peut appeler l'« idéal compréhensif » (Pring et Walford, 1996) – celui d'une école moyenne unifiée – s'est posé avant tout comme un choix de société plus que comme un idéal pédagogique. Avant l'heure, il s'agit bien de « changer l'école pour changer la société ». L'enjeu est, pour les sociétés démocratiques, de casser leurs vieilles rigidités, qui obèrent à la fois leur compétitivité économique et leur intégration sociale. Dès le début du siècle, à l'issue de la première guerre mondiale, la contestation de l'ancien système éducatif est amorcée dans des pays comme la France, le Danemark ou la Suède. En France, les Compagnons de l'Université Nouvelle militent pour un élargissement du recrutement des élites, et une orientation des élèves sur la base de leurs aptitudes et non de leur appartenance sociale. En Suède, une longue tradition d'éducation populaire avait débouché, dès la fin du XIX^e siècle, sur la mise en place de lycées populaires assurant à la fois formation générale et formation technique, ce qui rendait plus choquante la césure existant dans l'ancien système entre une école primaire terminale pour la masse et un secondaire réservé à une élite. Au Danemark, dans un contexte assez proche, le système dual est aboli dès 1901 (avec l'arrivée au pouvoir du parti libéral), et dès 1903, un début d'intégration entre le primaire et le secondaire est engagé, avec la création de « *middle schools* » gratuites d'une durée de quatre ans.

Mais dans la plupart des pays, les évolutions restent timides dans cette période de l'après guerre. Dans un premier temps, on a tout d'abord tenté de préserver l'« intégrité sociale » du secondaire par la mise en place de structures post-primaires à vocation professionnelle. Petit à petit, l'État s'efforce de contrôler les formations techniques, et de les greffer sur une formation générale plus solide. Ceci

permet de répondre, en la canalisant, à une demande croissante d'éducation, mais ne bouleverse pas fondamentalement l'architecture du système. L'évolution est néanmoins en marche, et les projets ambitieux fleurissent. Mais ils auront besoin, pour se réaliser, d'une forte impulsion politique, d'où un certain nombre de décalages historiques, ou de tâtonnements, de solutions incertaines, résultant de compromis politiques. Ainsi en Suède, (Jonsson, 1999) la réforme de l'école moyenne est projetée dès 1927, mais il a fallu attendre pendant une vingtaine d'années l'émergence d'une majorité politique assez nette pour qu'elle apparaisse envisageable.

Cependant, un déblocage quasi général se produit en Europe dans les années qui suivent la seconde guerre mondiale, sous le poids conjugué d'un ensemble de facteurs, politiques, économiques et démographiques. Les deux derniers facteurs se présentent sous un jour relativement voisin dans les différents pays d'Europe. Dans des économies à reconstruire, le besoin en qualification apparaît illimité, en conjugaison avec un progrès technique et une concurrence internationale qui ne sont pas sans faire peur. Par ailleurs, les jeunes générations sont nombreuses, et l'aisance croissante des parents les pousse à prolonger les scolarités de leur progéniture; face à cette montée de la demande, les anciennes structures rigides apparaissent peu adaptées.

Mais les facteurs idéologiques et politiques sont sans doute les plus décisifs: l'après guerre est une période propice à l'exaltation ou à la recomposition de l'unité nationale, dont une formation commune à tous pourrait être un des vecteurs. Le contexte se prête également bien à un certain égalitarisme, entre milieux sociaux et entre les sexes, qui participe de la thématique du progrès social. Les perspectives sur l'école sont également marquées par la diffusion progressive des réflexions de pédagogues tels que Decroly, Claparède, Dewey, (ou Petersen au Danemark), ou encore de psychologues comme Piaget, ou, dans une mouvance différente, Rogers, qui convergent pour défendre une école active, démocratique, centrée sur les intérêts et l'épanouissement de chaque enfant. L'« idéal compréhensif » va donc mêler un ensemble d'objectifs:

- démocratiser l'école moyenne en repoussant les choix entre filières et en brasant ainsi les jeunes de tous les horizons;
- moderniser les contenus (notamment en revenant sur la suprématie des Humanités classiques);
- adapter les pédagogies, en se centrant davantage sur la promotion et l'épanouissement individuels des élèves.

Parce que les équilibres politiques et idéologiques se présentent sous un jour diversifié selon les pays, et aussi parce que les systèmes éducatifs hérités de l'histoire sont différents, les changements seront de tonalité et d'ampleur inégales selon les contextes nationaux. Il est commode de regrouper les pays européens en quelques grands types, sans entrer ici dans le menu de l'organisation de chacun d'entre eux.

Les pays scandinaves : une unification précoce et poussée

On peut véritablement parler de « modèle scandinave », tant les systèmes éducatifs de pays comme le Danemark, la Suède ou la Finlande partagent des traits communs : une structure unique effaçant toute distinction entre primaire et secondaire pendant neuf ans, refusant toute sélection et toute évaluation avant les dernières années de la scolarité commune (soit vers l'âge de 15 ans), cherchant à individualiser l'enseignement avec des dispositifs variés (par exemple en prévoyant que tous les élèves soient suivis pendant toute leur scolarité obligatoire par au moins un enseignant), et affichant haut et fort le souci de l'épanouissement de l'enfant.

En Suède, le parti social démocrate réussit à instaurer la *Grundskola* dès 1950, qui unifie les anciennes structures primaire et secondaire inférieure, avec pour objectif proclamé de « démanteler la société de classe » (Jonsson, 1999). Mais, concession des sociaux-démocrates au parti libéral, une certaine « dose » de différenciation sera maintenue : tout d'abord des filières subsisteront la dernière année de la *Grundskola*, puis des options. Après plusieurs formes intermédiaires introduites, on l'a vu, dès le début du siècle, la *Folkeskole* danoise, très proche de la *Grundskola*, sera instaurée dès 1957. Au Danemark, il faut souligner le poids du contexte idéologique plus global, marqué, en ce qui concerne l'éducation, par une tradition de débats démocratiques, par la valorisation du choix et le respect de l'individualité. Certains pédagogues comme Petersen auront également une influence sensible sur les politiques éducatives, prônant, en s'inspirant de Dewey, une pédagogie par projet, projets choisis pour leur valeur pratique, proches de la vie, et censés correspondre aux intérêts des élèves.

Le modèle anglo-saxon : l'épanouissement, dans la diversité

Au Royaume-Uni, les premières réformes de structure sont précoces, puis qu'enclenchées par l'*Education Act* de 1944, dans le cadre du consensus de l'après guerre autour de l'État providence. Mais le système connaîtra une évolution très progressive vers l'indifférenciation. Il y a en effet dans ce pays une longue tradition d'une éducation différenciée selon les aptitudes et les classes sociales, allant même jusqu'à une certaine individualisation (avec la tradition du tutorat). Un fonctionnement méritocratique n'y apparaît donc pas contradictoire avec une différenciation de l'offre. En outre, quand l'*Education Act* de 1944 rend le secondaire gratuit et accessible à tous, il donne des responsabilités au niveau local par souci d'une adaptation aux besoins de tous (les « *local needs* »). Le souci d'une certaine justice sociale n'a donc jamais coïncidé avec la définition d'une formation strictement uniforme. On est en effet persuadé que seules des filières diversifiées peuvent répondre à la diversité des aptitudes : on accède soit à une *Grammar*, soit à une *Secondary Modern*, soit à une *Secondary Technical*, sur la base d'un examen

passé à 11 ans (le « eleven + »). En même temps, comme en France, on a eu tendance à considérer comme évident que démocratiser l'accès à l'éducation, c'était permettre à tous les enfants d'accéder à ce qu'on considérait comme l'archétype de l'éducation : la « Grammar » pour tous, comme la culture du lycée pour tous. Avec donc, dans les deux pays, une tension entre égalité d'offre d'un modèle archétypique, et différenciation inévitable, voire souhaitable.

Néanmoins, dès les années soixante-dix, les sociologues de l'éducation britannique mettent en garde, sur la base d'analyses empiriques des relations maîtres-élèves et des pratiques pédagogiques, sur les effets pervers engendrés par la pratique du groupement par niveau (le *streaming*), si courant dans le système britannique, et si conforme à sa philosophie (cf par exemple Keddie, 1971). Le groupement par niveau tend à fonctionner comme une prophétie auto-réalisatrice, par les phénomènes d'étiquetage qu'il engendre, ainsi que par l'adaptation au niveau des élèves qui le justifie, entérinant par là les inégalités que l'on prétend combler. Ces travaux ont bien sûr été mobilisés pour défendre le système compréhensif.

Il faut également noter que dans les pays anglo-saxons, la croyance dans l'importance du diplôme pour la réussite économique et sociale est relativement modérée. Ceci n'est pas sans rapport avec une certaine sous-scolarisation (par rapport aux pays voisins), et aussi avec un intérêt plus marqué pour la qualité de l'éducation reçue que pour le volume de connaissances engrangées.

Les pays latins : le défi de l'excellence pour tous

Le climat des systèmes éducatifs latins (France, Italie, Espagne, Portugal...) est assez différent ; la valorisation d'une excellence scolaire classique (définie par les Humanités) est marquée, de même que le souci de l'acquisition des connaissances, non sans quelque préjugé à l'encontre de ce qui est technique ou appliqué. L'idéal égalitaire ne l'est pas moins, il est même particulièrement prégnant dans des pays comme la France. Ce contexte va produire des hésitations, voire des déchirements, que reflète le calendrier parfois hésitant des réformes.

La France est à cet égard un cas exemplaire. Bien que les premiers débats et projets de réforme aient été nombreux et précoces, la réforme du niveau collège y sera très laborieuse. Dès 1941, on entreprend de « désenclaver » l'enseignement primaire en donnant aux élèves des classes de « primaire supérieur » la possibilité de rejoindre un baccalauréat « moderne », avec un grand succès, notamment parmi les jeunes de milieu populaire. Mais les réformes bouleversant profondément les structures se sont attendrues : la réforme Berthoin (1959) qui certes prévoit un cycle dit d'observation de deux ans, conserve les anciennes structures diversifiées (lycées, cours complémentaires, CEG). C'est en 1963 que le CES, réunissant dans un même établissement les diverses filières est créé ; mais il ne réalise pas véritablement une école unique, puisqu'y co-existent une variété d'itinéraires, et que des possibilités d'orientation sont maintenues en fin de cinquième. Le collège unique

date donc seulement de 1978 (quand la réforme Haby de 1975 entre dans les faits), et encore, puisqu'il faudra attendre le milieu des années quatre-vingt pour voir disparaître les orientations en fin de cinquième, sans parler de la pratique « clandestine » des classes de niveau

Même si une confiance particulièrement forte dans l'éducation, comme facteur de progrès et d'égalité, est largement partagée en France, le fait que ces réformes successives aient été portées par des gouvernements de droite, qui ne les appuyaient pas sur un projet plus global de transformation sociale, explique sans doute, pour une part, le caractère hésitant de cette marche vers l'indifférenciation

Comparativement, l'évolution du système italien a été beaucoup plus directe : la *Scuola Media* est créée en 1962 sous un gouvernement de centre gauche, conjoncture favorable, alors même que son principe avait été posé dès 1948. Elle prévoit trois ans de formation commune à tous, seule la suppression du latin (décrétée en 1977) ayant donné lieu à d'âpres débats. Des solutions proches seront retenues, mais un peu plus tardivement, en Grèce (1977) et au Portugal (1986). En Espagne, c'est encore une fois une majorité de gauche qui fixe (par une loi cadre de 1990) l'unification du secondaire « inférieur » (qui compte quatre années). Mais, ne serait-ce que du fait de l'existence de communautés autonomes, le cadre législatif national ne régleme que 55 à 65 % des horaires pour laisser place à des choix locaux ; en outre, une gamme très ouverte d'options est ouverte pendant les deux dernières années de l'école moyenne

La résistance d'un modèle germanique

Il reste que dans un certain nombre de pays (l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse, les Pays-Bas), le choix de l'unification de l'école moyenne n'a pas été fait, préférence étant donnée à une orientation précoce, dès 10-11 ans, vers des filières de niveau académique inégal, censées permettre une orientation en fonction des aptitudes. La priorité va ici à l'intégration sociale. Ni les contenus ni les destinées scolaires et professionnelles des élèves ne sont communs, et leur recrutement social est lui-même très différent. Ce système, profondément ancré dans l'histoire (proche du système prussien), a été contesté dans les années soixante-dix, et le parti social-démocrate a tenté d'introduire une structure alternative unique – la *Gesamtschule* – qui aura peu de succès, notamment dans les États à majorité conservatrice. Le système à filières repose sur la conviction profonde qu'il est possible de déceler très tôt les aptitudes des élèves, leur permettant d'envisager soit des études abstraites – le *Gymnasium* –, soit des études plus concrètes – la *Realschule* –, la troisième filière – la *Hauptschule* – étant le prolongement de l'école primaire, débouchant rapidement sur un apprentissage, et ne faisant guère l'objet d'une défense pédagogique intrinsèque. La valorisation de la technique et du savoir-faire acquis sur le métier est une caractéristique spécifique des systèmes de ce type. Ils se caractérisent enfin par une grande stabilité, reflet du quasi-consensus qui les entoure, au-delà des clivages politiques.

Le système prévalent en Belgique est un peu différent, car s'il prévoit une orientation précoce, les différentes filières sont fréquemment réunies au sein d'un même établissement. Traditionnellement, et jusqu'en 1971, le niveau du secondaire inférieur était fortement différencié (humanités anciennes, modernes, sections techniques, sections professionnelles). Les choix, irréversibles, se faisaient donc à 12 ans, au sortir du primaire. Bien que des débats aient éclos dès l'après-guerre, il faut attendre 1975 pour voir introduit l'enseignement dit rénové, qui prévoit deux années d'observation commune à tous; mais une filière spécifique reste prévue pour ceux qui sortent du primaire avec des faiblesses telles qu'elles justifieront une orientation professionnelle précoce. Cette filière accueille 25 % environ d'une classe d'âge, et c'est son maintien, aujourd'hui (en Belgique francophone), qui amène à classer le système belge parmi les structures différenciées bien qu'il constitue en fait une situation intermédiaire avec les systèmes intégrés.

Toujours est-il que l'enseignement rénové est bien au départ un projet politique, plus en fait qu'un projet pédagogique. On retrouve dans les déclarations politiques fondatrices (rapportées par Beckers, 1998), tous les thèmes « classiques » de l'idéal compréhensif: postulat d'éducabilité, méritocratie, confiance dans l'école, caractère injuste de la sélection précoce, etc. Mais le thème moins nourri de la reconnaissance de la diversité des élèves est aussi abordé; à cet égard, la Belgique apparaît plutôt en « avance », qui pose explicitement dans les textes les questions délicates que ses voisins, dans leur enthousiasme à promouvoir les nouvelles structures, laisseront un temps de côté: qu'est ce qui doit faire partie de la « culture commune », sous peine de déboucher sur un handicap chez ceux qui en seraient privés, qu'est ce qui doit plutôt être laissé aux choix individuels, sauf à imposer à tous une hiérarchie de valeurs socialement déterminées?

Il faut souligner qu'à ces questions cruciales, les réponses ne viennent pas seulement de l'école, ni même du politique. Car dans tous les pays, les demandes et les pressions des « usagers », en l'occurrence des familles, n'ont pas été sans influence. Ces dernières ont pesé, dans des pays comme la France ou le Royaume-Uni, quand il s'est agi de refuser une sélection jugée trop précoce (et donc de défendre les réformes de type « compréhensif »), et de promouvoir une prolongation générale de la scolarité. Mais les familles développent aussi une vision instrumentale, utilitariste, de la formation; et elles militent en ce sens pour une certaine différenciation: elles ont participé au maintien de filières distinctives telles que les *Grammar schools*, et, par leurs comportements, se montrent favorables aux classes de niveau, du moins quand leurs enfants réussissent bien. Elles ont pu aussi trouver attractives ces filières mêmes qu'on a supprimées au nom de l'égalisation, telles que les cours complémentaires en France, parce qu'elles les jugeaient bien adaptés au marché du travail.

Les politiques éducatives résultent ainsi de compromis datés et situés, tout en étant toujours exposées à des « détournements » de sens de la part des acteurs, notamment des « usagers » de l'école. Au total, faut-il le souligner, elles restent profondément marquées par l'esprit d'une époque.

Désenchantement face aux solutions structurelles et succès de l'individualisation pédagogique, depuis les années quatre-vingt

Depuis les années qui ont vu fleurir et se développer l'idéal compréhensif, le contexte idéologique et économique a connu de profonds bouleversements dans tous les pays européens. Les politiques éducatives semblent elles-mêmes amorcer un tournant sensible, amenant à délaisser les problèmes de structures pour se focaliser davantage sur le fonctionnement du système et surtout les résultats qu'il produit. Bien entendu (vu ce qui précède, qui illustre combien les réformes éducatives sont nichées dans des contextes idéologiques), il est clair que les conjonctures politiques ont joué un rôle. On pense bien évidemment au tournant thatcherien. Depuis les « *black papers* » publiés par la droite entre 1969 et 1977, qui commencent à pénétrer le milieu éducatif au début des années quatre-vingt, on assiste à une montée de la volonté de rogner les pouvoirs de l'État (et des *Local Educational Authorities*, instances locales considérées comme inféodées à la « gauche »), et de s'en remettre au marché et aux bienfaits de la compétition censés en résulter. La notion de choix est mise en avant systématiquement à partir du milieu des années quatre-vingt. Mais si, dans l'*Education Act* de 1988, l'accent est mis sur le choix et le marché, dans le même temps, on instaure un curriculum national, comme si l'État avait à spécifier les conditions dans lesquelles cette compétition doit prendre place, en définissant ce que l'école doit apprendre, au moins à titre minimum. Les maîtres mots ne sont plus « *fairness and equality* », mais « *choice and diversity* ».

Ce qu'il faut souligner, c'est que le thème du choix donné aux usagers et de la diversité censée en découler n'a pas une connotation idéologique parfaitement univoque. En Grande-Bretagne, il reflète également la préoccupation « traditionnelle » des Britanniques pour une diversification de l'éducation en fonction des aptitudes et des besoins de l'enfant. Le processus de « *comprehensivization* » – l'évolution vers une école secondaire unique – a laissé en suspens cette question, qui préoccupe à la fois la « gauche » et la « droite » ; une certaine diversification des écoles était d'ailleurs soutenue, au moins initialement, par une partie des enseignants de gauche, comme susceptible de permettre une meilleure adaptation aux besoins de tous les enfants (Walford, 1994). L'évolution britannique a déteint sur des pays voisins comme le Danemark (depuis les années quatre-vingt), dans des contextes politiquement proches, puisque c'est une coalition conservatrice qui veut, comme en Grande Bretagne, donner plus de poids aux usagers et favoriser la concurrence. Mais une décentralisation a également été initiée en France, dans un contexte politique très différent. On peut aussi rappeler qu'aux Pays-Bas, la tradition du libre choix de l'école, qui prévaut depuis le début du siècle, est fondée sur des principes idéologiques – tout parent a le droit de donner à son enfant l'éducation corres-

pondant à ses propres convictions, notamment religieuses –, principes qu'il serait hardi d'étiqueter a priori comme « de droite » ou « de gauche »

Des inégalités persistantes, qui nourrissent le scepticisme des acteurs

Mais d'autres facteurs ont pesé sur ce changement de climat qui s'opère dans les années quatre-vingt. En particulier, l'« école moyenne » apparaît dans une certaine mesure victime de son succès. Les enseignants, en peu de temps, ont vu leur public changer, puisque, avec l'universalisation des scolarités à ce niveau ce sont, dans des pays comme la France ou la Suède, l'immense majorité d'une classe d'âge qui y réalise une scolarité complète. Cette population est nécessairement plus hétérogène que dans l'ancien système dual, où toute une frange d'élèves était littéralement invisible, puisque scolarisée ailleurs.

Ceci entraîne des tensions croissantes, comme l'a montré récemment la consultation sur le collège conduite en 1999 en France (Dubet *et al*, 1999). Le discours des enseignants est très sombre et critique : les élèves en difficulté seraient de plus en plus nombreux, le collège serait incapable de réduire les écarts, de plus en plus marqués, entre élèves, et la démocratisation serait donc un leurre, un échec. Les élèves seraient par ailleurs de moins en moins motivés, passifs, ou encore victimes de la dégradation de leur environnement (chômage, « démission » des parents, violence des quartiers...). Le métier serait donc de plus en plus difficile, notamment du fait des classes hétérogènes, ingérables pour les enseignants et nocives pour les élèves (on ne saurait proposer la même chose à des élèves si différents); enfin, l'orientation fonctionnerait mal, elle serait trop tardive pour nombre d'élèves et la voie technologique serait indûment dévalorisée. La structure actuelle du collège n'est pourtant pas massivement et foncièrement remise en cause. Certes il existe une minorité d'enseignant qui rejette le collège unique (ceci est exprimé dans environ 20-25 % des réponses). Mais une forte majorité reste attachée au rôle intégrateur du collège, même si dans l'exercice du métier les problèmes sont multiples, d'où des tensions permanentes entre principes et réalité quotidienne. Ainsi, alors que le principe des classes hétérogènes emporte l'adhésion de près des trois quarts des réponses, plus de la moitié d'entre elles est assortie de conditions (effectifs plus faibles notamment, mais aussi organisation plus souple avec mise en place de groupes de besoin, par exemple). On critique aussi la trop faible différenciation (l'imposition à tous d'un menu identique), et la baisse de niveau notamment pour les meilleurs.

Ce thème de la baisse de niveau est vivace dans tous les pays européens, comme s'il y avait une antinomie foncière entre formation commune et qualité du « niveau ». La droite anglaise a particulièrement enfourché ce cheval de bataille contre les *comprehensive schools* accusées d'être responsables d'une baisse de niveau, de fait impossible à évaluer de manière fiable en l'absence de données sur les acquis des

élèves comparables dans le temps. Mais le débat sur la baisse de niveau existe aussi dans des pays comme la Suède, dont les élèves se situent pourtant très bien dans les comparaisons internationales. De fait, ces comparaisons internationales montrent que les structures n'ont guère d'incidence sur les résultats : en particulier, les élèves fréquentant les systèmes sans filières n'ont pas, tant s'en faut, de moins bonnes performances que ceux qui sont scolarisés dans les systèmes différenciés. La tendance serait même inverse, sachant que de manière générale, les performances des élèves évoluent plutôt à la hausse. Mais les différences de performance entre élèves restent importantes, certes plus ou moins d'un pays à l'autre, à structure identique. Quelle que soit la structure, indifférenciée ou différenciée, il reste, dans tous les pays, un noyau dur d'élèves faibles, en général très typé socialement.

Et le thème des inégalités sociales de réussite est également très présent dans les discours des enseignants, au moins dans les pays qui y sont traditionnellement sensibles, tels que le Royaume-Uni ou la France. Elles sont perçues de manière directe, notamment dans les cas de forte ségrégation sociale et scolaire entre classes ou entre établissements. Elles sont également connues (et tendent d'ailleurs à être surestimées par les enseignants, cf Meuret et Alluin, 1998), de par la diffusion des « dénonciations » sociologiques. En outre, il faut compter avec le développement des organes officiels d'évaluation, dans nombre de pays, qui renvoient à tous la réalité d'une persistance d'inégalités sociales face à l'école. Mais à nouveau, tout ceci s'inscrit dans un contexte plus global : en Norvège par exemple, l'égalité à l'école est une hypothèse de base tellement forte, qu'on ne cherche même pas à la tester en produisant des statistiques sur l'origine sociale des élèves (Trancart, 1999).

Cela dit, les analyses des chercheurs, même si elles n'ont pas forcément, notamment quand il s'agit d'études menées dans d'autres pays, pénétré le milieu des enseignants et des décideurs, débouchent effectivement sur le même scepticisme.

Le doute quant à la portée démocratisante des grandes réformes...

Les comparaisons internationales concernant l'évolution des inégalités sociales face à l'école tendent à conclure, globalement, à un déplacement des inégalités (comme l'illustre le titre – *Persisting Inequalities* – de l'ouvrage collectif publié par Shavit et Blossfeld en 1993). Certes les réformes visant à prolonger les scolarités ont eu des effets « démocratisants », relativement mécaniques : quand tout le monde accède à un bien, il n'y a plus d'inégalités ; mais celles-ci se déplacent à un stade ultérieur du cursus, ou sur un autre terrain (la nature plus que le volume de la formation reçue par exemple). Dans la plupart des pays européens, les politiques de développement de l'accès à l'éducation ont clairement réduit les inégalités entre les sexes, et entre jeunes ruraux et jeunes citadins. Quant aux réformes structurelles,

elles ont participé d'une certaine démocratisation précisément parce qu'elles facilitaient l'expansion du système. Ce n'est pas l'unification des structures en tant que telle qui serait en cause mais bien l'expansion elle-même. Comme le dit, de manière quelque peu désenchantée, Prost (1986), au terme de ses analyses: « les effets redistributeurs des politiques scolaires sont faibles quand ces politiques sont seulement qualitatives et qu'elles se contentent de modifier les structures ou les contenus de l'enseignement. Ils sont plus forts, en revanche, quand il s'agit de politiques quantitatives, provoquant la croissance des effectifs. C'est celle-ci qui fait avancer la démocratisation et non les réformes de l'enseignement ».

L'indifférenciation des structures, pilier de l'« idéal compréhensif » pourrait même avoir eu des effets contraires à ceux escomptés, à savoir, au moins dans un premier temps, un durcissement des inégalités. Ainsi, pour la France, on peut se demander si la stagnation de la démocratisation des carrières scolaires (au-delà de l'accès à une sixième), dans les années soixante-cinq, quatre-vingt doit être entièrement imputée au maintien de filières distinctes; au contraire, ne faut-il pas invoquer tout autant l'extinction, avec l'extension à vocation « uniformisante » des CES, des cours complémentaires? C'est la thèse de Prost (1986), qui a montré que les enfants de milieu populaire avaient trouvé dans cette structure des cours complémentaires (certes moins « noble » que les lycées) une voie de rejoindre le second cycle du second degré, certes le plus souvent dans des séries de bac moins valorisées (telle la série M', créée en 1952). Dans le nouveau système, uniforme sur le plan pédagogique et qui mêle tous les élèves, ces jeunes de milieu populaire vont être plus souvent bloqués dès le palier d'orientation de la fin de cinquième. Un constat de même nature a été fait en Grande-Bretagne, quand le développement de structures compréhensives, accroissant la compétition directe entre élèves, s'est accompagné, dans un premier temps au moins, d'inégalités sociales plus importantes que lorsque les élèves accédaient à des structures nettement différenciées (*Grammar, Secondary Modern, Secondary Technical*). La mise en compétition, dans un cadre unique, d'élèves « égaux en droit mais inégaux en fait », comme le disaient Bourdieu et Passeron, peut donc contribuer à creuser les écarts, et le lien n'est donc pas si automatique entre unification et démocratisation.

Par contre, là où l'unification peut s'avérer « démocratisante », c'est en ce qu'elle supprime (ou diffère) les choix. On sait en effet que le choix d'un itinéraire dès l'âge de 10-12 ans, comme c'est le cas dans les systèmes à filières, est toujours assorti d'inégalités sociales marquées. En Allemagne, à l'orée des années quatre-vingt-dix, près de 60 % des enfants de fonctionnaires accèdent à un *Gymnasium*, contre 11 % des enfants d'ouvriers. C'est dans un souci explicite de démocratisation que la majorité des pays européens ont supprimé toutes les différenciations (et donc les choix) précoces, et/ou ont développé les passerelles pour éviter les filières « cul de sac ». Ainsi, en Italie, une réforme a ouvert (en 1969) aux bacheliers des séries techniques l'accès à l'Université, les jeunes n'étant plus dès lors contraints à anticiper leur orientation dans le Supérieur dès la première année du lycée. Dans une

perspective proche, en France, se sont développés des « itinéraires bis » au sein de l'enseignement technique ; c'est ainsi qu'ont été fortement augmentées les possibilités de poursuite d'études après un diplôme professionnel de niveau V (classes de première d'adaptation, bacs professionnels). L'objectif est de faire en sorte que les jeunes ne soient pas enfermés trop vite dans des masses, et puissent bénéficier si ce n'est d'un cursus entièrement commun, du moins de possibilités réelles de parvenir, par des itinéraires diversifiés, à des niveaux de formation pas trop dissemblables, problématique de la différenciation sur laquelle nous reviendrons.

En outre, certaines réformes structurelles, moins centrées sur un objectif de démocratisation, peuvent de fait y contribuer. Ainsi, dans la relative démocratisation de l'« école moyenne » en Grande-Bretagne, le report à 16 ans de l'âge de fin de scolarité obligatoire et le fait d'avoir organisé un nouvel examen accessible à tous les élèves de cet âge (le GCSE), aurait fait plus pour la démocratisation de l'accès au savoir que l'instauration des écoles « *comprehensives* » (Heath et Gray, 1999).

La question reste néanmoins ouverte de savoir dans quelle mesure les évolutions constatées peuvent être considérées comme l'effet des réformes. En Suède, on aurait observé une certaine démocratisation avant la réforme instaurant la Grundskola, sous l'effet de la prospérité grandissante et de l'expansion de l'éducation, plus que de la réforme *stricto sensu* (Jonsson, 1999). Très souvent, les réformes semblent intervenir après qu'une expansion du système et une certaine démocratisation aient pris place, à tel point que pour certains chercheurs, leur effet serait avant tout d'accompagner cette évolution et d'éviter que les inégalités ne s'accroissent, avec un public devenu de plus en plus hétérogène.

Quoi qu'il en soit, les comparaisons internationales mettent en exergue que les réformes scolaires ne sauraient avoir qu'un effet modéré face aux inégalités sociales qui se forment et se reproduisent largement en dehors d'elles. Elles montrent que les quelques pays qui ont connu ces trente dernières années une démocratisation significative des carrières scolaires – les Pays-Bas ou la Suède, dotés tout deux de systèmes éducatifs très différents – sont ceux où se sont réduites les inégalités sociales de niveau de vie et de sécurité économique. Ce constat apparaît compréhensible si on songe que les acteurs (les jeunes et leurs familles) effectuent leurs choix en fonction de paramètres variables selon leur position sociale : en particulier, la sensibilité au risque encouru dans les études, dont on sait qu'elle est à la racine des inégalités sociales qui marquent tous les choix scolaires, varie fortement en fonction de la sécurité économique des individus (ou de leur famille). Si donc les acteurs se situent dans des situations moins inégales, on comprend que leurs choix sont moins marqués socialement. Ce n'est donc plus l'école qu'il faut changer, pour changer la société – comme le prônait l'« idéal compréhensif » –, mais bien la société elle-même.

La montée de l'individualisation pédagogique

Si les réformes de structures se montrent impuissantes à résorber l'échec scolaire et les inégalités sociales, alors, et c'est une tendance que l'on observe dans la plupart des pays européens, faut-il cesser de se focaliser sur la forme et accorder plus d'attention au contenu pédagogique lui-même ? Dans certains pays comme la Grande-Bretagne, ce tournant ne va pas sans un certain déchirement. Les débats ont toujours été nombreux, autour de l'« idéal compréhensif » et certains chercheurs (cf Pring et Walford, 1996) estiment encore aujourd'hui que la preuve de l'inefficacité de cette forme scolaire n'a pas été véritablement apportée : seule une minorité d'écoles semble avoir eu l'opportunité de mettre en œuvre un curriculum vraiment compréhensif, avec un recrutement vraiment compréhensif, dans un environnement soutenant l'idéal compréhensif. Aujourd'hui, des réformes n'attaquant pas de manière frontale la structure compréhensive mais son esprit, pourraient s'avérer compromettantes pour elle, par exemple le développement de la concurrence entre écoles sélectives telles que les *City Technology College*, qui écrèment le public des *comprehensive schools*. La plupart des spécialistes étrangers soulignent qu'une des difficultés cruciales que rencontrent actuellement les écoles de type compréhensif est la question de l'affectation des élèves, avec le développement du choix de l'école par les parents, qui tend à accentuer la ségrégation des publics scolaires, nous y reviendrons.

En Allemagne, les *Gesamtschule* ont toujours fonctionné en parallèle avec les autres structures, et là encore on ne saurait donc être vraiment conclusif quant à leurs performances, dans la mesure où elles n'ont jamais accueilli l'ensemble d'une classe d'âge. Mais dans ce pays, les débats sont restés beaucoup plus rares sur cette question. Les *Gesamtschule* qui y existent encore (scolarisant 9 % des élèves en 97-98) sont regardés comme des utopies égalitaristes d'un autre âge (désignées sous l'étiquette péjorative de *Einheitsschulen*). De même, lors de la réunification, le fait que les jeunes allemands de l'Est aient fait montre de performances scolaires supérieures et plus homogènes (avec en particulier de bien meilleures performances chez les élèves les plus faibles), dans une structure unifiée, n'a pas ébranlé le consensus qui règne concernant la supériorité du système à filières ; ce dernier s'est d'ailleurs étendu très vite aux nouveaux Landers. Il est de bon ton aujourd'hui, dans ce pays, de considérer que ces débats sont dépassés et que les structures existantes sauront se montrer assez souples pour évoluer. On peut effectivement déceler des changements en ce sens : les différences de contenus entre les trois filières se seraient quelque peu estompées, de même que la rigidité des trajectoires scolaires (Leschinsky et Mayer, 1999).

Les systèmes pourraient donc garder une organisation en filières et néanmoins s'assouplir dans un sens compréhensif. C'est dire que l'« esprit compréhensif » compterait peut-être plus que les structures (comme se mettent à le dire les Anglais eux-mêmes, cf Gray, 1999). Mais encore faudrait-il s'efforcer de définir l'idéal compréhensif en termes pédagogiques, ce qui reste à faire. S'il faut dégager une ligne

dominante, elle est dans le souci croissant d'adaptation de l'enseignement aux élèves, dans une certaine individualisation donc. Ce qui est alors en débat, ce sont les contours de cette différenciation : doit-elle porter simplement sur les modalités de l'enseignement ou sur les contenus eux-mêmes ?

Dans tous les pays, la diversification des modes d'enseignement n'est pas questionnée ; elle paraît s'imposer face à la diversité des élèves et notamment aux difficultés « résistantes » de certains d'entre eux. Partout, on réfléchit à la mise en place de modes plus souples de gestion des groupes d'élèves, dans un souci croissant d'individualisation. Mais au-delà des opinions déclarées et des modes pédagogiques, il n'est pas facile d'appréhender précisément une évolution des pratiques. En France, la récente consultation sur les collèges a fait apparaître une majorité d'opinion en faveur d'une modulation des classes hétérogènes par des modes de groupement des élèves plus souples, ou encore d'une multiplication de formes d'aide individualisée pour les élèves en difficulté. L'évolution des pratiques effectives ne saurait pourtant qu'être très progressive, tant la notion d'un traitement diversifié des élèves (et plus largement la notion d'équité) heurte la conception traditionnelle de la justice (comme traitement identique de tous) qui prévaut dans l'enseignement français. À cet égard, les comparaisons faites par Osborn et Broadfoot (1997), entre la France et l'Angleterre, sont éclairantes. Comparant les pratiques pédagogiques d'instituteurs travaillant dans des zones difficiles, elles montrent que la perspective « universaliste » des maîtres français, leur accent sur l'acquisition de connaissances identiques pour tous et le développement cognitif des enfants s'observent encore nettement aujourd'hui ; mais il va de pair, dans ces zones difficiles (et plus que dans les zones plus favorisées), avec un souci du développement social et personnel des enfants, encouragé par les injonctions politiques prônant l'adaptation aux publics et une discrimination positive. En Grande-Bretagne, le souci de prise de compte de tous les besoins de l'enfant reste plus marqué, dans un contexte où la notion de différenciation est plus fortement ancrée dans les pratiques. Mais les injonctions politiques sont dans ce pays de sens inverse – moins d'adaptation au « local » et plus d'acquis uniformes pour tous – ; et, dans les zones défavorisées, les maîtres britanniques semblent valoriser un peu plus qu'au début des années quatre-vingt les programmes et les objectifs cognitifs, l'initiation des enfants à la culture. Avec au total un certain rapprochement franco-anglais.

Mais les observations de pratiques effectives de ce type restent très rares et il est difficile de dire si ces dernières suivent effectivement les discours. Les organismes internationaux comme l'OCDE publient des statistiques grossières permettant de soupçonner que les formes d'adaptation des pédagogies aux élèves restent extrêmement variables d'un pays à l'autre. Par exemple, le pourcentage d'élèves bénéficiant de formules spéciales d'enseignement (déclarés, dans les statistiques, comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux ») varie de manière tellement sensible d'un pays européen à l'autre qu'il est clair que la notion de difficulté scolaire recouvre des contenus différents.

S'il est donc impossible d'évaluer la portée des injonctions de plus en plus nombreuses pour un traitement différencié des élèves, il reste que la question est aujourd'hui posée explicitement dans tous les pays. Cette montée du thème de l'individualisation de l'enseignement est tout à fait remarquable dans des pays comme la Suède, où l'hétérogénéité des classes, fer de lance de l'école compréhensive, est à présent questionnée, le thème du groupement par niveau devenant parallèlement moins tabou (Dahlöf, 1999). Après les grandes réformes de structure (qui ont eu lieu au plus tard en 1962), les débats éducatifs, en Suède, portent aujourd'hui sur les réformes des programmes, le pouvoir accru des écoles, la formation des enseignants, notamment à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves, et l'élargissement de leurs champs de compétence (la tendance étant, dans ce pays, à des enseignants moins spécialisés, cf Wallin, 1991).

La diversification des contenus est davantage débattue. Dans nombre de systèmes, on s'efforce de diversifier les contenus selon le profil des élèves, à tel point qu'on peut parfois avoir l'impression d'un retour en arrière, après la tendance à l'unification qui avait dominé les décennies précédentes. Ainsi, en Belgique, où l'enseignement rénové a fait l'objet de nombreuses critiques, on assiste à un nouveau développement des possibilités d'options, assorti d'une « territorialisation » plus marquée, puisqu'en 1992 toute école devient libre d'ouvrir une option ou section. Le débat reprend alors, autour du droit à la différence : faut-il décréter l'équivalence de toutes les filières, comme un principe positif, ou considérer qu'il s'agit là d'une manière de se résigner à la persistance des inégalités ? La réforme des contenus qui intervient en 1993 en Belgique souligne l'exigence d'égalité des acquis de tous les élèves (Beckers, 1998). Les compétences minimales à atteindre sont spécifiées : pour les deux premières années de l'école moyenne, on liste un certain nombre de « compétences socle », et un élève en difficulté peut se voir attribuer une troisième année pour les atteindre, mais pas sous la forme d'un redoublement. Cela dit, à côté de blocs communs à tous, on prévoit aussi des plages à gérer par les établissements, dans une perspective d'adaptation à leur public.

Par ailleurs, dans les systèmes les plus anciennement unifiés, tels que la Suède, des différenciations subsistent, voire se développent. Ainsi, il existe, au sein de la Grundskola, des possibilités de choix d'options dès la septième année, ces choix, qui prennent souvent la forme de l'approfondissement d'une discipline étant de fait très liés à la réussite scolaire antérieure ; ce faisant, ils entérinent des différenciations précoces et sont vecteurs de ségrégation sociale (Wallin, 1991). Au Danemark, certaines matières comme la biologie ou l'éducation artistique sont devenues récemment obligatoires, dans un souci d'adaptation aux intérêts et aux projets personnels des élèves. En Italie (de Renzo, 1997), une réforme profonde de la Scuola Media a été initiée en 1997, qui remplace la scolarité commune à tous par une « école d'orientation » de trois ans, où, après une première année commune, les élèves sont invités à amorcer une spécialisation (humanités, sciences, techniques...). La différenciation intervient donc plus tôt, l'objectif étant de prévenir

les sorties sans diplôme et de mieux préparer à la vie professionnelle les jeunes sortant de l'école dès ce niveau

Les pays font donc tous face à une tension insurmontable, inhérente à ce niveau éducatif, entre une école unique pour tous (avec des contenus strictement identiques) et une école où s'amorce une différenciation, où il est impossible de négliger complètement la variété des intérêts et des projets des élèves. Si la tendance dominante est de jouer sur des modulations des contenus au-delà d'un noyau dur commun, on peut aussi jouer sur des paramètres plus structurels comme le temps alloué pour maîtriser les contenus communs. Ainsi, les Pays-Bas, qui ont tout à la fois gardé un système à filières et instauré en 1988 un curriculum commun (ou du moins des objectifs nationaux à atteindre, dans 14 disciplines, à l'issue du secondaire inférieur), laissent aux élèves des diverses filières la possibilité de les atteindre à un rythme plus ou moins rapide (puisque, selon les quatre filières existantes, on peut mettre de 4 à 6 ans pour parcourir le niveau du secondaire inférieur). En Finlande, l'obligation scolaire de dix années s'achève soit lorsque les jeunes atteignent l'âge de 17 ans, soit ont suivi toutes les classes de l'enseignement général, « selon l'éventualité qui survient en premier », disent les textes.

De manière plus drastique, l'école unique danoise, qui peut apparaître comme un idéal-type de l'école compréhensive, a laissé se développer des écoles alternatives, qui scolarisent entre 14 et 16 ans environ 11 % des enfants, à partir du moment où les premières évaluations, faites vers 14 ans, révèlent des échecs. Au total, dans le paysage européen, la dichotomie structurelle opposant au niveau de l'école moyenne les systèmes à filières et premiers cycles intégrés est en passe de se brouiller singulièrement.

L'importance croissante du pilotage, aspect paradoxal d'une nouvelle centration sur l'élève ?

Si l'important n'est plus ce qu'on « fait » à l'élève, mais ce qu'il apprend, on comprend que l'évolution actuelle présente ce caractère de prime abord paradoxal, entre d'un côté une décentralisation, censée alléger le poids du contrôle étatique et permettre de mieux tenir compte des besoins des « usagers », et de l'autre une affirmation plus forte, par l'Etat, des objectifs à atteindre.

Ce double mouvement est très net dans des pays comme la Grande-Bretagne et le Danemark. Dans ces deux pays, la concurrence entre établissements est encouragée, avec en particulier un financement des écoles au prorata du nombre d'élèves (le « taximeter principe »). Si un parallèle s'impose avec l'assouplissement de la carte scolaire initié au début des années quatre-vingt en France, il est clair que la politique suivie dans ces deux pays va beaucoup plus loin, puisque les nouvelles modalités de financement font que la survie des écoles devient largement dépendante du nombre d'élèves qu'elles réussissent à attirer. Soit les écoles peu choisies amélioreront leurs performances, soit elles fermeront. Dans un contexte de chute

des effectifs, l'existence des écoles devient largement dépendante des décisions individuelles des parents. L'arrivée au pouvoir des travaillistes en Grande-Bretagne, en 1997, ne semble pas devoir modifier l'accent qui est mis depuis les années quatre-vingt sur le choix des parents et la compétition entre écoles pour des performances accrues (Gibson et Asthana, 1999). La priorité reste, selon les déclarations politiques de 1997, « les standards, non les structures ».

Cette évolution, qui amène à donner de plus en plus d'importance aux résultats des élèves, reflète sans doute un certain glissement du concept même d'inégalité : on se préoccupe moins de favoriser la participation de certaines catégories d'élèves à des niveaux ou des types de formation qui leur étaient fermés, que d'assurer à tous le bagage initial minimum pour s'insérer. La responsabilité de l'État, c'est de permettre à tous les citoyens d'acquérir les compétences minimales qui leur permettront d'être insérés de manière satisfaisante dans la société, et d'écartier ainsi tout risque d'exclusion. Et, aux États-Unis, un certain nombre d'États se sont vu tenter des procès, au nom de l'équité de leur système éducatif.

Il faut néanmoins souligner que cette centration sur les résultats scolaires reste nettement moins marquée dans certains pays. C'est le cas au Danemark, où l'on insiste beaucoup sur le fait que la qualité de la formation dispensée à l'école ne saurait se réduire aux seuls résultats scolaires. Il est de tradition dans ce pays de s'intéresser tout autant à l'épanouissement et à l'éducation de l'enfant. Et logiquement, la notion même d'échec scolaire n'y a pas de sens, puisqu'aucune mesure des résultats des élèves n'est pratiquée jusqu'à la huitième année de scolarité commune. Certes, les premières évaluations peuvent s'avérer catastrophiques (et nécessiter une scolarisation dans des écoles spécifiques), mais cet « échec scolaire » est d'autant moins perçu comme dramatique que l'on peut facilement, au Danemark, reprendre des études plus tard. Et, au total, les Danois se montrent peu affectés par les évaluations internationales qui les placent à des rangs peu flatteurs, tant ils sont persuadés que leur système est légitimement centré sur les besoins de chacun (Bjerg, 1991).

Pour des raisons différentes, en l'occurrence parce que l'articulation entre l'école et le système productif fonctionnait jusqu'alors de manière satisfaisante aux yeux de tous, un pays comme l'Allemagne apparaît encore aujourd'hui comme relativement peu obsédé par une mesure régulière et objective des performances des élèves. Il n'y a pas à ce jour de procédure d'évaluation normalisée nationale, bien que les comparaisons internationales, et le rang souvent médiocre des jeunes Allemands, aient suscité une certaine percée des préoccupations en ce domaine (Baumert *et al.*, 1997).

De manière générale, pour « optimiser » ces résultats que l'on s'efforce de mieux cerner, on se tourne vers ces « unités de production » que sont les établissements. Dans la plupart des pays européens, la centration sur les résultats se conjugue avec une décentralisation croissante. On sait que l'autonomie des établissements est traditionnellement nettement plus consistante dans les pays anglo-saxons (on

parle de « *local management of schools* », ou de « *self-managing school concept* »), ou elle est censée permettre à l'établissement d'être à l'écoute des besoins de la communauté ; l'établissement est par exemple maître des horaires par matières de ses élèves. Cette adaptation aux besoins locaux est considérée comme un gage d'efficacité et de diversification de l'offre scolaire

Mais tant les acteurs du système que les chercheurs sont conscients des effets pervers possibles de ce poids grandissant donné au local. La récente consultation sur les collèges (Dubet *et al.*, 1999) révèle la forte ambivalence des enseignants français par rapport à l'autonomie et la diversification grandissante des établissements. S'il paraît difficile de défendre un retour à un système piloté d'« en haut », une forte minorité exprime la crainte de voir s'accroître les inégalités entre établissements, et la volonté de contenir les stratégies familiales qui tendent à les accentuer. On sait effectivement que les choix des familles les mieux informées se portent sur les collèges déjà les plus favorisés, en accentuant du même coup le caractère de ghetto des collèges les plus populaires qui peinent à retenir quelques élèves de classe moyenne

Ce débat sur les conséquences des choix des familles sur la ségrégation scolaire et sociale des écoles est également très présent en Grande-Bretagne. Les sociologues britanniques ont engagé de très nombreux travaux sur cette question, allant d'analyses monographiques de « marchés locaux » et de la manière dont les écoles s'y positionnent, à des enquêtes statistiques sur les critères de choix des familles ou l'évolution du recrutement social et ethnique des écoles du fait de la concurrence. Certains sociologues concluent plutôt à une ségrégation scolaire et sociale accrue entre les écoles (*cf.* Hardman et Levacic, 1999 ; Gewirtz, Ball *et al.*, 1995). La ségrégation scolaire résulterait de l'« écrémage » que réalisent ces écoles qui ont le pouvoir de sélectionner leurs élèves, alors que la ségrégation sociale résulterait à la fois du système de financement des écoles au prorata du nombre d'élèves et des biais sociaux qui marquent les choix. Mais la question reste ouverte, et de nombreuses polémiques scientifiques émaillent les revues spécialisées (*cf.* par exemple Gibson et Asthana, 1999, *versus* Gorard et Fitz, 1998). Au total, il n'est pas vraiment établi que le choix de l'école débouche sur des inégalités sociales encore plus fortes que celles qui découlent actuellement du zonage fondé sur un habitat lui-même très ségrégué.

Les stratégies des parents sont aussi susceptibles de produire un autre type d'effet pervers, à savoir de reconstruire comme des filières inégales et hiérarchisées les formations différenciées que l'on s'efforce de mettre en place dans certains pays pour diversifier les formes d'excellence. L'exemple anglais est à nouveau très clair à cet égard. Aux yeux des parents, les écoles spécialisées ou à statut spécial mis en œuvre en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt, telles que les *City Technology College*, ont été plutôt perçues comme des écoles sélectives, comme une extension de la formation traditionnelle d'élite (« la *Grammar* pour tous »). En outre, devant les incertitudes créées par ce marché des consommateurs dont elles doivent

décrypter les attentes, les écoles ont eu tendance à favoriser les critères de l'éducation traditionnelle (retour à l'uniforme par exemple) En Grande-Bretagne comme dans la plupart des pays, toute différenciation tend à être interprétée comme une hiérarchisation, par rapport à un idéal archétypique guère discuté

Une chose apparaît claire dans la plupart des pays ayant introduit une certaine dose de décentralisation, on ne peut laisser le système dériver en fonction des stratégies des seuls usagers (et de la frange la plus favorisée d'entre eux) De plus en plus depuis les années quatre-vingt, l'autonomie du niveau « local » se double d'une régulation *ex post* impliquant l'État : les responsabilités d'un État qui se veut « modeste » consistent à définir les « standards » (avec, dans le cas de la Grande-Bretagne, l'introduction d'un curriculum national) et à en contrôler la réalisation En revanche, l'État ne saurait intervenir dans la définition de « bonnes formes » pédagogiques, *a priori* La politique du New Labour britannique n'instaure à cet égard aucun changement, qui affirme : « l'intervention de l'État dans la vie des écoles sera en proportion inverse de leur succès » La notion d'efficacité monte en force, et si le gouvernement a cru bon de « reprendre la main » eu égard aux objectifs généraux (le curriculum national et les « standards » qui en découlent), il ne revient pas sur l'autonomie des écoles, se contentant, si l'on peut dire, d'évaluer dans quelle mesure ces dernières atteignent les objectifs fixés L'État sait également intervenir de manière ferme quand les objectifs ne sont pas atteints (mise sous tutelle d'écoles défaillantes) On assiste donc à la fois à une « centralisation » par le biais du curriculum national, et au développement d'un pilotage par l'aval (où les « usagers » tiennent une place de plus en plus importante), que l'on peut lire comme une décentralisation croissante (Fialaire, 1995 et 1996) Cette évolution s'observe également dans d'autres pays européens, comme la Suède, la Finlande, la Grèce, l'Italie ou les Pays-Bas (Brettell et Lindblad, 1997 ; Kallen, 1997)

Les pays anglo-saxons, très présents dans les organisations internationales (OCDE, Conseil de l'Europe), ont diffusé activement leur préoccupation pour l'efficacité et la qualité de l'éducation, et corrélativement le souci de l'observation des résultats et du pilotage *ex post* Ainsi voit-on un chef de projet de l'OCDE (Laderrière, 1996) affirmer : « Dans une situation nécessairement plus complexe et impliquant la mobilisation de plus de partenaires et d'acteurs qu'autrefois, l'État n'a pas à s'effacer et à passer la main Il doit au contraire retrouver ses fonctions essentielles de détermination des finalités, de cadrage, de pilotage et de réorientation d'objectifs, grâce à des stratégies incitatives et des moyens suffisants, éclairés par une base de connaissances solides, ouvertes à tous » Des agences nationales chargées de l'évaluation du système scolaire ont ainsi été mises en place dans des pays comme la Grande-Bretagne, la France ou l'Espagne (Kallen, 1997)

Cette évolution s'inscrit dans un contexte global d'affaiblissement de l'État-providence, mais il ne signifie pas pour autant la mort de l'État, ni celle des politiques éducatives Au contraire, on passe de grands choix peu pilotés (imposés d'en haut, transcrits dans des normes formelles) à de véritables politiques, c'est-à-dire des

choix, dont on s'intéresse à la mise en œuvre et dont on s'efforce d'appréhender les effets. À une régulation de fait molle, par la conformité, on passe alors à une régulation par les résultats, plus modeste *ex ante*, mais plus exigeante *ex post*. Avec à cet égard de réels rapprochements entre les pays européens. Les divergences portent en fait plus sur le type de « résultat » que l'on entend privilégier, en particulier le poids relatif donné aux objectifs strictement académiques par rapport aux objectifs plus larges de formation des jeunes. Il reste que tous les pays font face, à ce niveau de l'école moyenne à une contradiction forte entre l'idéal compréhensif et la finalité même de ce niveau (voire de l'ensemble du champ scolaire), qui est de produire, progressivement, de l'inégalité. Sauf à choisir de délibérément mettre en avant, au moins au niveau de l'école moyenne, l'éducation de tous.

BIBLIOGRAPHIE

- Baumert J., Köller D., Schnabel K., 1997. « Les interrogations du système fédéral allemand ». *Revue internationale d'Éducation*, n° 15, 27-46
- Beckers J., 1998. *Comprendre l'enseignement secondaire*. Bruxelles: De Boeck
- Bjerg, 1991. « Reflections on Danish Comprehensive Education ». *European Journal of Education*, 26, n° 2, 133-141
- Brettel L., Lindblad S., 1997. « Education et économie de marché en Suède ». *Revue internationale d'Éducation*, n° 15, 115-126
- Les Cahiers pédagogiques*, 1999. « Apprendre des autres. L'éducation comparée ». n° 378
- Canario R., 1997. « L'école à la recherche du temps perdu. Les débats sur l'école Portugal ». *Revue internationale d'Éducation*, n° 15, 99-114
- Chauvel L., 1998. « Niveau d'éducation en Europe: le rattrapage français ». *France, portrait social*, INSEE, 109-121
- Dahlöf U., 1999. « Changes Within the Swedish School System and Theirs Effects ». in A. Leschinsky et K.U Meyer (eds)
- Dubet F., Bergounioux A., Duru-Bellat M., Gauthier R-F., 1999. *Le collège de l'an 2000*. Paris: La documentation française
- Duru-Bellat M., 1999. « La sociologie des inégalités sociales à l'école, entre engagement et distanciation ». in Meuret D. (ed). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck
- Duru-Bellat M., Kieffer A., 1999. « La démocratisation de l'enseignement « revisitée » : une mise en perspective historique et internationale ». *Cahier de L'IREDU-LASMAS-IDL*, n° 60
- Duru-Bellat M., Kieffer A., 1999. « Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, 49-62
- Erikson R., Jonsson J., 1996. *Can Education Be Equalized?* Londres: Westview Press
- EURYDICE, 1997. *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes
- Fialaire J., 1996. *L'école en Europe*. Paris: La Documentation Française
- Fialaire J., 1995. « Le processus de réforme de l'enseignement en Grande-Bretagne depuis 1988 ». *Savoir*, n° 3, 467-484
- Fialaire J., 1996. « La centralisation du système éducatif britannique: le marché s'administre ». *Revue française d'administration publique*, n° 79, 535-543
- Gewirtz S., Ball S., Bowe R., 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press
- Gibson A., Asthana S., 1999. « Schools, Markets and Equity; access to secondary education in England and Wales ». *American Educational Research Association Annual Meeting*, Montréal, 21/04/99

- Gorard S, Fitz J. 1998. « The More Things Change – The Missing Impact of Marketisation? ». *British Journal of Sociology of Education* 19, n° 3, 365-375
- Hardman J, Levacic R. 1999. « La concurrence entre les établissements secondaires anglais : dynamisme ou différenciation? ». *Carrefours de l'Éducation* n° 7, 136-161
- Heath A, Jacobs S. 1999. « Comprehensive Reform in Britain ». in Leschinsky A, Mayer K. U (eds) Jallade J-P. 1990. « L'école à travers l'Europe » Projet, n° 223, 86-94
- Jonsson J O. 1999. « Dismantling the Class Society through Educational Reform? The Success and Failure of Swedish School Politics ». in A. Leschinsky et K U Meyer (eds)
- Kallen D. 1997. *L'enseignement secondaire en Europe : problèmes et perspectives*; Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe
- Keddie N. 1971. « Classroom Knowledge ». in M. Young (ed). *Knowledge and Control* Bungay: Collier Macmillan Ltd. 133-160
- Laderrière P. 1996. « Conséquences des politiques d'apprentissage à vie » sur le fonctionnement du système éducatif ». Colloque de l'Association Francophone d'Éducation Comparée. Université Lyon II
- Leclercq J.-M. 1993. *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. Paris: La Documentation Française
- Leclercq J.-M. 1996. « La fin des politiques éducatives? Analyse comparative ». *Revue française d'administration publique*, n° 79, 545-551
- Leschinsky A, Mayer K. U (eds). 1999. *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Francfort: Peter Lang
- Meuret D, Alluin F. 1998. « La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré ». *Éducation et Formations* n° 53, 67-82
- Müller W, Shavit Y. 1998. The institutional Embeddedness of the Stratification Process. A comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In Shavit Y. et Müller W (éds) *From School to Work*. Oxford: Clarendon Press
- OCDE. 1998. *Venir à bout de l'échec scolaire*
- Pring R, Walford G (eds). 1997. *Affirming the comprehensive ideal*. Londres: The Falmer Press
- Renzo (de) F. 1997. « Un projet de rénovation générale. Le système scolaire italien ». *Revue internationale d'éducation* n° 15, 83-98
- Robert A. 1993. *Système éducatif et réformes*. Paris: Nathan Pédagogie
- Shavit Y, Blossfeld H-P (éds). 1993. *Persistent Inequality*. Londres: Westview Press
- Trancart D. 1999. « Hétérogénéité et égalité des chances. France et Norvège ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 378
- Walford G. 1994. *Choice and Equity in Education*. Londres: Cassell (Issues in Education)
- Van Haecht A. 1998. « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ». *Éducation et société* n° 1, 21-46
- Vaniscotte F. 1996. *Les écoles de l'Europe*. Paris, Toulouse: INRP-IUFM de Toulouse
- Wallin E. 1991. The Comprehensive School: the Swedish Case. *European Journal of Education*, 26, n° 2, 143-154