

L'organisation de l'enseignement obligatoire en Europe : entre intégration et spécialisation ? ¹

Arlette Delhaxhe² et Marcel Crahay³

Depuis longtemps, partout en Europe, les politiques éducatives s'accordent sur la promotion de l'égalité des chances ainsi que sur l'importance de doter un maximum de jeunes des compétences nécessaires pour s'intégrer socialement et professionnellement dans la société. L'école se voit donc assigner deux missions complémentaires : d'une part, elle doit offrir à tous les individus l'opportunité de maîtriser un ensemble de compétences et/ou de connaissances jugées indispensables. D'autre part, elle se doit de prendre en considération le fait que la vie en société implique une différenciation des fonctions assumées par les différents individus. C'est ce qu'on appelle les fonctions d'intégration et de différenciation de l'école, la première étant plus typiquement celle d'une école dite de base, et la seconde celle d'une école dite de spécialisation (Crahay, 2007b).

Partout en Europe, l'école primaire, privilégie la fonction d'intégration : tous les établissements scolaires offrent le même programme et le même contenu de formation à tous les enfants ; l'enseignement est assuré quasi partout par un enseignant généraliste responsable de la majorité des matières. Autre caractéristique commune à presque tous les systèmes éducatifs européens : l'âge de fin d'enseignement obligatoire à temps plein, 15-16 ans, qui englobe donc en tout ou en partie l'enseignement secondaire. On observe par ailleurs que près de 80% des jeunes européens continuent leurs études au-delà de l'obligation scolaire et en 2002, 76,6% des européens âgés de vingt ans avaient achevé avec succès l'enseignement secondaire supérieur (Eurydice, 2005).

Mais comment gérer la diversité des élèves ? Comment l'école doit-elle affronter les multiples différences entre les enfants, qu'elles soient de genre, socioéconomiques, culturelles, linguistiques, ou encore - ce qui est un point crucial - d'acquis scolaire ? Doit-on conserver l'hétérogénéité des individus au sein du milieu scolaire, en mélangeant aléatoirement les élèves d'un même âge au sein d'une classe ? Ou doit-on au contraire organiser et contraindre l'homogénéité des groupes, afin d'obtenir des classes où tous les élèves ont un niveau d'acquis scolaire semblable, en imposant le redoublement à celui qui n'a pas atteint le niveau donné, voire en l'orientant vers des filières différentes (générale, professionnelle et technique) ou des types d'enseignement de niveaux de difficulté différente?

La gestion du parcours des élèves est soumise à des législations fort différentes parmi les pays de l'Union Européenne (EURYDICE, 2006). Dans certains pays, le redoublement annuel est autorisé, alors qu'il est interdit ailleurs. L'enseignement secondaire inférieur est unifié dans certains pays, voire intégré au primaire, tandis que des filières différenciées sont maintenues ailleurs. Des écoles d'enseignement spécial sont organisées dans de nombreux pays alors que, dans d'autres, les enfants aux besoins éducatifs particuliers (handicapés ou autres) sont

¹ Cet article est une adaptation et une mise à jour d'un article publié dans la revue Sciences humaines en 2005

² Chargée de cours à l'Université libre de Bruxelles et Responsable du département Etude de l'Unité Européenne EURYDICE.

³ Professeur à l'Université de Genève.

intégrés dans les écoles ou les classes ordinaires. De même, la différence garçons-filles est traitée par l'intégration (mixité) ou par la séparation. En fait, pour chacune des dimensions évoquées ci-dessus, il est possible de réagir avec la volonté de séparer les individus en fonction de leurs différences ou, au contraire, de les maintenir groupés. Dit autrement, le principe est soit de promouvoir l'hétérogénéité en milieu scolaire, soit de privilégier l'homogénéité des individus. C'est en fait sur la façon d'articuler la fonction d'intégration et de différenciation de l'école, l'école de base et celle de spécialisation, que les systèmes éducatifs européens se distinguent le plus. Plus particulièrement, des différences importantes s'observent quant au moment où l'école commence à assumer sa fonction de spécialisation : à partir de 10 ans ou seulement à partir de 16.

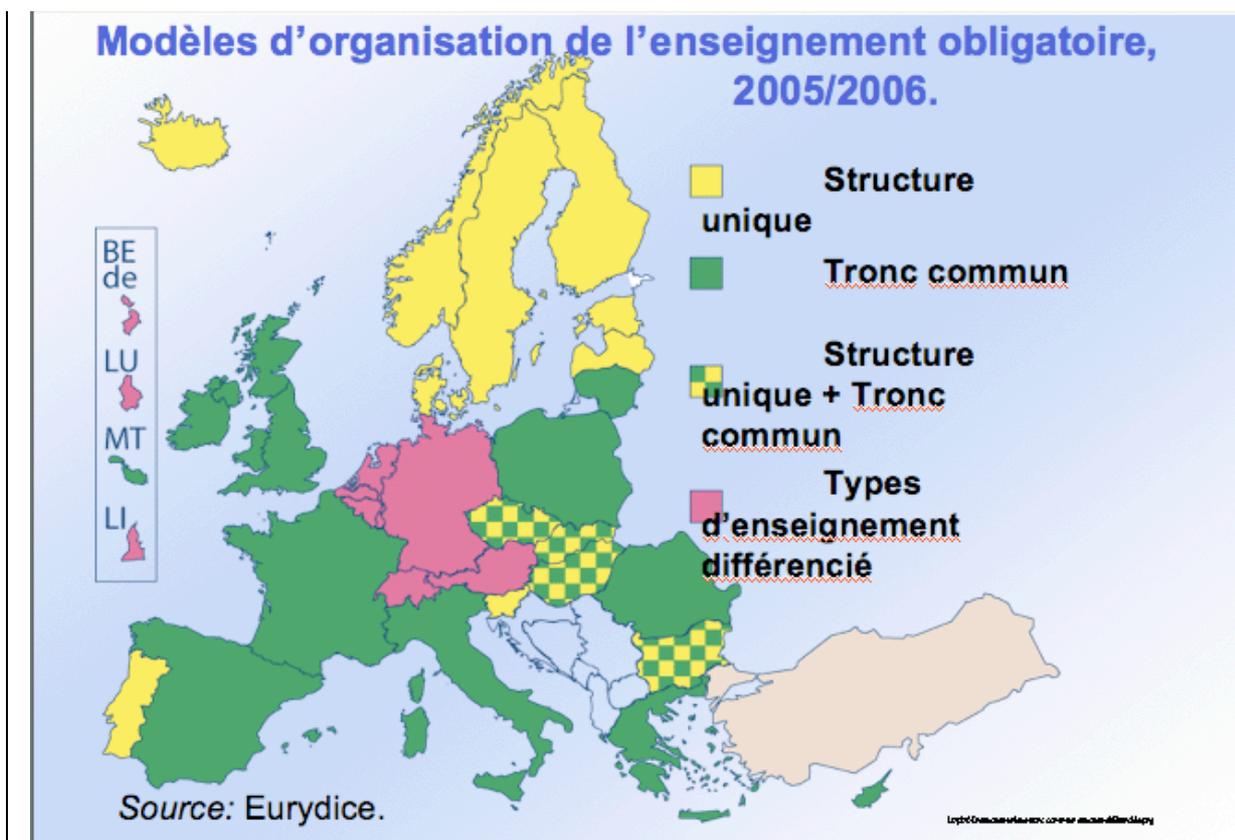
Objet de débats récurrents dans bon nombre de pays européens, la gestion du parcours des élèves au secondaire inférieur est donc soumise à des législations très différentes. On peut toutefois distinguer trois grands modèles.

Dans le modèle appelé **Structure unique**, tous les élèves poursuivent toute leur scolarité obligatoire (entre 6/7 ans jusque 16 ans) dans un même établissement sans transition entre le niveau primaire et secondaire inférieur. Ils y suivent un programme de formation générale visant des objectifs à atteindre identiques pour tous. Par ailleurs, ces pays ont rompu avec la pratique du redoublement. La promotion d'une classe à l'autre est automatique. Cette organisation du parcours a été mise en place depuis longtemps dans les pays nordiques et se rencontre aussi au Portugal (depuis 1986) et dans bon nombre de pays d'Europe Centrale et orientale (comme en Bulgarie, en Estonie, en Lettonie, en Slovaquie, en République Tchèque et en Hongrie, cette structure coexiste désormais avec un accès possible au gymnazium à l'âge de 12 ans.

Dans quelques pays, germanophones principalement, la fin du niveau primaire (entre l'âge de 10 et 12 ans selon les pays) constitue un moment clé car les élèves sont orientés dans des **types d'enseignement différents** selon le niveau de réussite de leur scolarité primaire. Les filières offrent le plus souvent une formation générale avec plusieurs niveaux académiques hiérarchisés (Allemagne, Autriche, Liechtenstein) ou une orientation vers des filières professionnelles au sens strict (Belgique, Luxembourg, Pays-Bas, Suisse dans la plupart des cantons). Dans ces pays, des débats sont en cours ou des réformes ont été mises en place récemment pour reporter l'orientation d'un ou deux ans. Par ailleurs, la progression d'une classe à l'autre n'est pas automatique, mais dépend de l'évaluation des élèves par les enseignants. Le redoublement au terme de l'année scolaire est supposé constituer un moyen de gérer les difficultés d'apprentissage des élèves. Et la décision de diriger l'élève vers l'une ou l'autre filière se base généralement sur l'avis d'un conseil d'orientation, voire d'un examen d'entrée dans les établissements offrant le niveau le plus *noble* et donc de facto réservé aux élèves les plus brillants.

Entre ces deux modèles extrêmes, on trouve une organisation intermédiaire, appelée **Tronc commun**. Celle-ci se rapproche du second modèle par le maintien d'une transition entre le niveau primaire et secondaire : changement d'établissement et nécessité pour les élèves d'avoir réussi, selon des dispositions variables d'un pays à l'autre, leur scolarité primaire. L'élève français, par exemple, passe de l'école primaire au Collège dit unique, à l'âge de 11 ans. Cependant, cette organisation, comme dans le premier modèle, offre une formation générale commune pour tous pendant au moins trois ou quatre ans. Ce modèle se rencontre principalement dans les pays latins et méditerranéens, mais aussi en Pologne, en Lituanie et

au Royaume-Uni. Il est régulièrement agité par des débats portant directement sur les aspects structurels de l'école. C'est particulièrement le cas en France, en Espagne et en Italie.



Une question s'impose d'évidence ; elle concerne l'influence de ces différentes façons de gérer les parcours scolaires et le rendement du système éducatif. Autrement dit, en quoi cette façon de gérer les différences individuelles influe-t-elle sur l'efficacité et l'équité des systèmes d'enseignement ? Il serait certes simpliste, péremptoire et hasardeux d'affirmer un lien de causalité directe entre l'organisation du parcours des élèves au sein de l'enseignement obligatoire et le rendement scolaire. Plus généralement, on ne peut non plus envisager d'expliquer le rendement scolaire par une seule variable ou même par un regroupement de quelques variables organisationnelles.. Les pratiques pédagogiques (favorisant par exemple la compétition ou la coopération), les dispositifs d'évaluation des élèves (priviliégiant l'évaluation formative ou, au contraire, le classement des élèves), les moyens mis en place pour différencier l'enseignement, la formation des enseignants, le mode de choix des écoles par les parents sont autant de variables qui jouent un rôle important dans l'acquisition des savoirs scolaires. Néanmoins, si l'on tente un parallèle entre les données comparatives obtenues dans le programme IEA literacy en 1991 et à nouveau dans PISA 2000 et 2003 et la structure de l'enseignement secondaire inférieur, de grandes tendances apparaissent (Crahay, 2000 ; 2007a).

Parmi les indicateurs calculés, la moyenne générale obtenue dans un pays peut être considérée comme un indicateur d'efficacité globale du système d'enseignement. La part de variance des résultats attribuables à l'école ou à la classe fréquentée permet, quant à elle, d'apprécier l'homogénéité des effets de l'enseignement dispensé dans les différentes écoles à l'intérieur d'un pays : plus un système d'enseignement est égalitaire, moins l'appartenance à une école doit déterminer la performance des élèves et, partant, plus la part de variance liée à

l'école est faible. Le pourcentage d'élèves faibles (respectivement, des élèves « forts ») et leur score moyen permettent d'appréhender dans quelle mesure l'organisation de l'enseignement est propice à promouvoir les compétences des plus faibles (respectivement, les meilleurs). Idéalement, une école juste et efficace doit (1) se caractériser par une faible part de variance liée à l'école fréquentée, (2) produire une proportion aussi basse que possible d'élèves faibles, (3) doter ces élèves faibles d'un niveau en lecture aussi élevé que possible et (4) permettre aux élèves forts d'atteindre un niveau aussi élevé que possible. Le score des élèves les plus forts donne une information du niveau atteint par les meilleurs élèves : plus le score moyen correspondant aux élèves qui se situent au-dessus du 3e quartile est élevé, plus le système réussit à produire des lecteurs très compétents. En définitive, un système d'enseignement efficace devrait aboutir à ce que les élèves faibles et forts obtiennent un bon niveau en lecture, ce qui aurait pour conséquence que l'écart entre les uns et les autres soit ténu.

L'examen de ces différents indicateurs pour les pays européens conduit à plusieurs observations majeures :

- Les pays qui privilégient l'hétérogénéité (structure unique ou tronc commun) se caractérisent par une efficacité globale plus qu'honorable et par une part de variance du rendement imputable à l'école inférieure à 10 % c'est-à-dire fort faible;
- Parmi les pays qui se caractérisent par un ou plusieurs mécanisme(s) ségrégatif(s) (redoublement, existence de filières, liberté de choix d'écoles), il arrive que l'efficacité globale soit bonne, voire fort bonne. Par contre, la part de variance liée à l'école fréquentée est toujours importante (supérieure à 22 %) ;
- Enfin, en ce qui concerne le pourcentage d'élèves faibles, on remarque que, dans les pays nordiques qui ont fait l'option de l'intégration, il est inférieur à 15 %.

Les pays nordiques, dont le système scolaire met fortement l'accent sur la fonction d'intégration de l'école (structure d'enseignement unique jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire, absence de redoublement, mais aussi suivi personnalisé des élèves en difficultés d'apprentissage), obtiennent une moyenne générale plus qu'honorable, comptent un pourcentage d'élèves faibles particulièrement bas. Par ailleurs, dans ces pays, appartenir à l'un ou l'autre établissement détermine peu la performance des élèves. De plus, les effets favorables aux élèves faibles n'ont pas pour corollaire une diminution des gains qui caractérisent les meilleurs. Autrement dit, on n'observe pas *l'effet Robin des bois*, tant redouté par certains : l'école ne se comporte pas comme le justicier anglais qui prenait aux riches pour donner aux pauvres ; elle n'est pas tenue de freiner les meilleurs pour donner aux plus faibles des conditions optimales de progrès. Au contraire, le pourcentage de bons lecteurs est généralement supérieur à la moyenne internationale. Cette organisation de l'enseignement semblerait donc propice non seulement à promouvoir les compétences des élèves faibles mais aussi celles des élèves forts.

Inversement, les pays qui privilégient la fonction de spécialisation de l'école - avec une séparation entre le primaire et le secondaire inférieur, et l'utilisation du redoublement et de l'orientation vers différentes filières - présentent des écarts de résultats nettement plus marqués entre les élèves et entre les établissements. De surcroît, les résultats de leurs *élites* ne sont pas particulièrement performants comparativement aux autres pays.

Bref, il semble bien que les façons différentes de structurer le parcours scolaire des élèves durant l'enseignement obligatoire produisent des effets différents en termes d'efficacité et d'équité. Bien plus, certains systèmes d'enseignement – essentiellement, ceux d'Europe du Nord – semblent réussir la gageure de combiner efficacité et équité.

Au vu de ces résultats, l'exemple des pays nordiques semblerait donc indiquer la voie à suivre. Mais peut-on tirer parti des comparaisons en matière d'éducation pour imposer une réforme du système scolaire à une communauté éducative qui n'adhère pas aux fondements culturels et idéologiques qui la sous-tendent ? Autrement dit, peut-on imposer la structure unique et la promotion automatique jusqu'à 15 ans dans des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Suisse ou encore les Pays-Bas qui, par tradition, procèdent au tri des élèves dès le début du secondaire ?

Pour nous, la transformation de l'école est affaire de transactions entre les acteurs multiples qui la composent : enseignants, parents, élèves ou étudiants, politiques, pédagogues et simples citoyens. Les connaissances venant des comparaisons en éducation doivent devenir des éléments importants de la réflexion et des débats. Elles font rempart face à une forme sournoise d'ethnocentrisme : celle qui consiste à enfermer la réflexion sur l'école dans les limites de ce qui s'est toujours fait de manière locale. Car il est tout aussi discutable de croire que l'école puisse se transformer simplement par une réflexion des enseignants sur leurs pratiques. Ceux-ci n'échappent pas au contexte socioculturel qui les a vu grandir et se former. Ils sont porteurs d'*habitus* qui structurent, mais aussi limitent leur réflexivité. Dès lors que l'on reconnaît que les conceptions pédagogiques des enseignants sont influencées par le contexte culturel dans lequel ils vivent, il importe de les aider à prendre une distance critique par rapport à leurs convictions. Le comparatisme en éducation peut contribuer à ouvrir la réflexion sur de nouveaux possibles en faisant exister des solutions qui *a priori* paraissaient impensables ou, plus simplement, n'étaient même pas envisagées. La connaissance de ce qui se fait ailleurs et des effets qui y sont liés peut et même doit devenir un bien culturel qui, partagé par un maximum de citoyens, peut devenir le ferment d'une façon mieux réfléchie de penser la transformation de l'école.

Références :

- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2007a). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck (3^e édition).
- Crahay, M. (2007b). L'école peut-elle se concevoir sans échec ? *Educateur*, 2/2007 26-29.
- Eurydice/Eurostat (2005), Chiffres clés de l'éducation en Europe, Volume général.
Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des CE
- Eurybase: base de données sur les systèmes éducatifs en Europe. Disponible sur le site
<<http://www.eurydice.org/Eurybase>