



**Examens des politiques nationales  
d'éducation**

**Qualité et équité  
de l'enseignement  
scolaire en Écosse**





Examens des politiques nationales d'éducation

# Qualité et équité de l'enseignement scolaire en Écosse



# ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

*Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.*

Publié en anglais sous le titre :  
*Reviews of National Policies for Education*  
**Quality and Equity of Schooling in Scotland**

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : [www.oecd.org/editions/corrigenda](http://www.oecd.org/editions/corrigenda).

© OCDE 2007

---

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org) ou par fax 33 1 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax 33 1 46 34 67 19, [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com) ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, USA, fax 1 978 646 8600, [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com).

---

## *Avant-propos*

Les examens des politiques nationales d'éducation sont au cœur des efforts conduits par l'OCDE pour tirer profit de l'expérience internationale et conseiller aux pays des actions susceptibles de conforter l'éducation. La nature de ces examens a cependant beaucoup changé avec l'importance accrue attachée aux politiques éducatives, l'enrichissement du corpus des données relatives aux systèmes éducatifs et la plus grande fiabilité des données attestant de leurs performances.

Cet examen de la qualité et de l'équité des résultats de l'enseignement scolaire en Écosse a été entrepris dans un double objectif : analyser les forces des écoles d'Écosse et suggérer des solutions aux difficultés qui empêchent tous les enfants de réussir. Il marque un important pas en avant dans les efforts de l'Organisation pour poursuivre l'interprétation des résultats nationaux tirés du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et en dégager des implications pour l'action politique. Il renforce aussi le cadre comparatif dans lequel sont conduits les examens par les pairs des politiques nationales d'éducation. Cet examen compare d'importants aspects des performances écossaises à celles de plusieurs pays « de référence », comparables par la taille et la situation. Les examinateurs indépendants qui se sont chargés de cet examen contribuent eux aussi aux efforts pour conforter le cadre de l'analyse comparative : ils sont originaires de quatre des pays de « référence » ; ils connaissent bien leur système national et ont une connaissance fine des dispositifs politiques et institutionnels qui pilotent les performances.

Le rapport décrit les fortes performances globales de l'enseignement scolaire écossais. Les examinateurs attirent l'attention sur les écarts de niveau qui apparaissent dans l'enseignement primaire et sur l'inégalité des taux d'inscription et de réussite dans l'enseignement secondaire et formulent 18 recommandations pour résoudre ces difficultés. Ils saluent l'investissement et les compétences des professionnels du système, la volonté du Gouvernement de stimuler l'amélioration, et la capacité des collectivités locales et des écoles à mettre en œuvre les réformes nécessaires.

Le 11 décembre 2007, le Comité des politiques d'éducation de l'OCDE et le Gouvernement écossais analyseront ensemble les constats et les recommandations de l'examen. Celui-ci sera ensuite intégré au débat public sur la réforme éducative en Écosse. En dernier ressort, sa valeur dépendra de la qualité de ses apports au débat et de la façon dont le Gouvernement écossais interprète et applique ses messages. J'attends l'issue de ce processus avec le plus grand intérêt. Le Gouvernement écossais a fait preuve d'une grande ouverture à l'examen extérieur et d'une volonté de rechercher des exemples de politiques et de pratiques fructueuses par delà ses frontières.

Ce rapport a été rédigé par Richard V. Teese, d'Australie, rapporteur et président, et par Simo Juva, de Finlande, Frances Kelly, de Nouvelle-Zélande, et Dirk Van Damme, de Belgique. Ils ont été aidés dans leur travail par Gregory Wurzburg, Karin Zimmer, Deborah Fernandez et Sabrina Leonarduzzi du Secrétariat de l'OCDE.

Un rapport d'information, *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report*, a été préparé par le Gouvernement écossais ; il est accessible sur le site Internet de l'OCDE : [www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies](http://www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies) ou <http://dx.doi.org/10.1787/148012367602>.



Barbara Ischinger, Directeur de l'éducation  
Organisation de coopération et de développement économiques  
Décembre 2007

## *Remerciements*

Les auteurs de ce rapport remercient Tim Simons, Jeff Maguire, Joanna Mackenzie, Pete Whitehouse et Bill Maxwell, du gouvernement écossais, pour l'assistance qu'ils leur ont apportée. Ils remercient également Gregory Wurzburg, Karin Zimmer et Deborah Fernandez du Secrétariat de l'OCDE, pour leurs conseils et leur appui, ainsi que Nicky Dulfer, du *Centre for Post-Compulsory Education and Lifelong Learning* de l'Université de Melbourne, pour l'assistance éditoriale.





## *Table des matières*

<i>Avant-propos</i> .....	3
<i>Synthèse</i> .....	13
<b>1. Introduction</b> .....	<b>23</b>
Périmètre de l'examen de l'éducation scolaire écossaise effectué par l'OCDE.....	23
Participation de l'Écosse à l'examen .....	24
Structure du rapport .....	25
<b>2. Les atouts du système scolaire écossais</b> .....	<b>27</b>
Aperçu de l'enseignement scolaire en Écosse.....	27
Atouts de l'enseignement scolaire en Écosse.....	30
Dispositif préscolaire universel.....	32
Écoles primaires .....	33
Système d'enseignement polyvalent .....	33
Autorités locales de l'éducation .....	36
Direction des établissements .....	38
Enseignants .....	40
Curriculum .....	42
Qualifications.....	46
Parcours et aide aux transitions.....	47
Suivi des performances et soutien à l'amélioration.....	49
Politiques systémiques et gestion stratégique .....	50
<b>3. Performances comparatives des établissements écossais</b> .....	<b>57</b>
Le défi de l'Écosse : accroître l'accessibilité et l'efficacité de bons établissements ...	60
L'influence du statut socioéconomique sur les résultats en mathématiques .....	62
Différences sociales dans les résultats en compréhension de l'écrit .....	64
L'équité formelle peut masquer le désavantage social.....	66
Regard des chefs d'établissement sur les ressources éducatives de leur établissement	67
Regard des élèves sur leur classe de mathématiques .....	68
Conclusion .....	71

<b>4. Les inégalités de réussite dans l'éducation écossaise .....</b>	<b>75</b>
Des enfants en avance et des enfants en retard .....	75
Évolution de l'écart de résultats au fil de la scolarité.....	78
Écart régionaux .....	79
Des résultats inégaux à la fin de la scolarité obligatoire .....	84
Perte de lien : absences et exclusions.....	85
Rapport au curriculum .....	87
Incitations à l'apprentissage.....	90
Le deuxième cycle du secondaire .....	91
Conclusion .....	94
<b>5. Poursuivre à l'école, mettre l'école à profit .....</b>	<b>99</b>
Mutations économiques .....	99
Mutations culturelles.....	104
Positionnement des Écossais face aux mutations économiques.....	106
Utilisation de l'éducation formelle et répartition entre secteurs .....	108
L'utilisation de l'école .....	109
Niveaux de qualification des jeunes qui quittent l'école.....	111
De l'école aux études postsecondaires ou à la formation.....	113
De l'école au travail .....	116
Échec scolaire et chômage .....	117
NEET – jeunes non scolarisés et sans emploi .....	118
Conclusion .....	121
<b>6. Réforme du curriculum .....</b>	<b>125</b>
A Curriculum for Excellence .....	126
Le défi des résultats.....	128
L'héritage des précédentes réformes du curriculum .....	129
De l'augmentation du taux de scolarisation à l'élévation du niveau.....	130
L'enseignement et la formation professionnels dans la réforme du curriculum .....	131
La vision écossaise des études professionnelles dans la réforme du curriculum .....	133
Meilleures pratiques internationales .....	134
Obstacles au changement .....	136
(a) Nécessité d'une politique générale en matière d'enseignement professionnel .	137
(b) L'enseignement des matières professionnelles.....	139
(c) Programmes structurés ou flexibilité modulaire ? .....	140
(d) Examens et qualifications .....	141
Les <i>Standard Grades</i> ont-elles un avenir ? .....	143
Conclusion .....	143
<b>7. Perspectives .....</b>	<b>147</b>
Financement des priorités nationales par le biais de contrats avec les collectivités locales .....	152

Autonomie accrue des établissements dans un cadre d'administration locale .....	156
Un curriculum complet, structuré et accessible .....	158
(a) Diversification du curriculum .....	159
(b) Le rôle des études professionnelles .....	159
(c) Définir les parcours éducatifs .....	160
Réexamen continu du curriculum et de l'enseignement .....	162
Suivi du devenir des élèves au sortir de l'école .....	164
(a) Études longitudinales .....	165
(b) Études transversales .....	166
Conclusion .....	167
<b><i>Annexe 1. Cahier des charges de l'examen de l'éducation en Écosse.....</i></b>	<b>169</b>
<b><i>Annexe 2. Programme de mission sur site de l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE, 12-22 mars 2007 .....</i></b>	<b>175</b>
<b><i>Annexe 3. Équipe chargée de l'examen de l'OCDE.....</i></b>	<b>177</b>

## Liste des figures

Figure 2.1 Liste des forces de l'enseignement scolaire écossais .....	31
Figure 3.1 Distribution des élèves par niveau de culture mathématique, 2003 .....	58
Figure 3.2 Score moyen en culture mathématique et pourcentage d'élèves en difficulté, 2003 .....	60
Figure 3.3 Variation inter- et intra-établissements des performances en mathématiques .....	61
Figure 3.4 Score des élèves de faible SSE en mathématiques et écart entre les élèves de SSE faible et élevé, Écosse et pays de référence, 2003 .....	64
Figure 3.5 Scores en compréhension de l'écrit des élèves de SSE les plus faibles et les plus élevés en Écosse et dans les pays de référence, 2003 .....	65
Figure 3.6 Qualité relative des établissements : position de l'Écosse et des pays de référence par rapport à la moyenne de l'OCDE .....	68
Figure 3.7 Écosse et moyenne des pays de l'OCDE à l'indice de climat de discipline en cours de mathématiques .....	69
Figure 3.8 Écart entre les meilleurs cours de mathématiques et les plus mauvais : écart par rapport à la moyenne de l'OCDE pour l'Écosse et les pays de référence .....	69
Figure 3.9 Résultats moyens des élèves dans les cours les meilleurs et les plus médiocres pays de référence et Écosse .....	70
Figure 4.1a Aptitudes à différents niveaux de lecture, P3 à S2 (en %).....	76
Figure 4.1b Aptitudes à différents niveaux de lecture, P5 à S2 (%) .....	77
Figure 4.2 Évolution du niveau en mathématiques de 2000/01 à 2003/04 par niveau de scolarité (%) .....	79
Figure 4.3 Difficultés de lecture en S2 par collectivité locale, 2003/04 (en %) .....	80
Figure 4.4 Niveau de pauvreté et difficultés de lecture en S2 par collectivité locale, 2003/04.....	81
Figure 4.5 Part des élèves de S2 et des zones les plus défavorisées par collectivité locale (%).....	82
Figure 4.6 Part des zones les plus pauvres et des effectifs de S2 et taux d'échec en lecture par collectivité locale.....	83
Figure 4.7 Écart entre un élève moyen et un élève en difficulté en S4, 1994 à 2006 .....	85
Figure 4.8 Absences des élèves, ensemble des élèves, 2003/04, par niveau de pauvreté .....	86
Figure 4.9 Exclusions temporaires, 2003/04, par niveau de pauvreté.....	87
Figure 4.10 Confiance en soi en mathématiques, du P5 au S2 .....	88
Figure 4.11 Plaisir en mathématiques : déclin du P5 au S2.....	89
Figure 4.12 Qualifications des jeunes qui quittent l'école en fonction de leur situation de pauvreté (en %) .....	93
Figure 5.1 Évolution de l'emploi par secteur d'activité, 1996-2006 (en milliers).....	100
Figure 5.2 Évolution des professions, 1987-2017 (en milliers) .....	101
Figure 5.3 Évolution de l'emploi par secteur et niveau de formation, 1996-2006.....	102
Figure 5.4 Croissance annuelle moyenne de l'emploi total et des emplois accessibles aux individus non qualifiés, 1993-2002 (en %) .....	103

---

Figure 5.5 Taux de chômage en fonction du niveau d’instruction en 2004 (en %) .....	104
Figure 5.6 Pourcentage de jeunes qui quittent l’école par qualification la plus élevée, 1997-2005.....	109
Figure 5.7 Taux de poursuite de la scolarité, 1996-2006 (en %).....	110
Figure 5.8 Nombre et niveau des <i>Standard Grades</i> obtenus selon le statut socioéconomique (en %) .....	112
Figure 5.9 Destination des jeunes qui quittent l’école par secteur d’éducation et de formation écarts par rapport aux niveaux moyens depuis 1992/93 (en %)..	113
Figure 5.10 Pourcentage d’une cohorte s’inscrivant dans l’enseignement supérieur, 1984-2006.....	114
Figure 5.11 Destination des jeunes au sortir de l’école, 1993-2006 .....	115
Figure 5.12 Difficultés scolaires et taux de chômage par collectivité locale .....	118
Figure 5.13 Pourcentage de jeunes de 15 à 19 ans scolarisés ou en formation, 2003....	120



## Synthèse

En 2006, les autorités de l'éducation écossaises ont demandé à l'OCDE de réaliser une étude approfondie des performances du système scolaire dans le cadre des examens des politiques nationales de l'éducation de l'Organisation. L'objectif était d'analyser les forces des écoles d'Écosse et les difficultés qui les empêchent d'assurer un niveau élevé à tous les élèves. Les autorités écossaises souhaitaient en particulier être conseillées sur le bien-fondé des réformes récentes à la lumière de l'expérience de plusieurs « pays de référence » rencontrant des difficultés comparables. Le Gouvernement écossais et le Secrétariat de l'OCDE ont défini ensemble le cahier des charges de l'examen, et le Secrétariat a constitué une équipe d'examineurs indépendants possédant une expérience approfondie dans quatre des pays de référence désignés par le Gouvernement écossais. En concertation avec le Secrétariat de l'OCDE, celui-ci a préparé un Rapport d'information – *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report (SEED 2007)*<sup>1</sup> – afin que les examinateurs disposent d'une présentation générale du système éducatif écossais. Les examinateurs se sont rendus en Écosse début 2007.

Ce rapport évalue les performances des écoles écossaises dans une perspective internationale et examine les constats du PISA et les résultats aux tests et examens nationaux dans le contexte de la réforme de l'éducation, en Écosse et ailleurs. Cette synthèse n'offre qu'un bref aperçu des forces du système éducatif écossais, dont une étude plus approfondie est proposée au chapitre 2 du rapport. Il fait en revanche une présentation plus détaillée des difficultés car il est indispensable de les analyser pour situer le contexte des recommandations de l'examen. Le chapitre 1 présente la structure de ce rapport et donne d'autres éléments de contexte de l'examen de l'OCDE. Le cahier des charges est reproduit à l'annexe 1.

---

<sup>1</sup> En septembre 2007, les ministres écossais ont officiellement adopté l'appellation de *Scottish Government* pour remplacer le terme *Scottish Executive* pour exprimer une identité collective. Pour de plus amples détails, voir : <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2007/09/31160110>

## Forces

L'Écosse obtient régulièrement des résultats élevés au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et peu de pays font mieux qu'elle en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en science. Son système scolaire est un des plus équitables de l'OCDE : une très faible proportion des jeunes Écossais de 15 ans obtient des résultats de qualité médiocre. Le jugement des chefs d'établissement sur les ressources de personnel et les moyens pédagogiques est un des plus positifs de l'OCDE, et les élèves portent dans l'ensemble un regard très favorable sur leur établissement. Les remarquables résultats internationaux des écoles écossaises reposent sur un système d'éducation préscolaire quasi universel et de grande qualité.

Aux tests nationaux, de nombreux enfants ont un ou deux ans d'avance par rapport aux niveaux attendus. L'échec scolaire est en net recul. Les performances dans les premières années du primaire sont beaucoup plus homogènes. Un plus grand nombre d'élèves réussit aux niveaux les plus élevés des examens de dernière année de la scolarité obligatoire. Les résultats des enfants qui vivent dans la pauvreté sont en net progrès.

Les examinateurs de l'OCDE ont été impressionnés par la capacité des écoles primaires écossaises à répondre aux attentes publiques d'amélioration constante du niveau et de l'homogénéité des résultats, cela alors que l'Écosse dépend plus que jamais de la qualité et de l'efficacité de ses écoles. Les indicateurs d'amélioration et les résultats élevés en comparaison internationale montrent que la confiance de l'Écosse dans son système intégré d'établissements secondaires est justifiée.

La responsabilité de l'enseignement scolaire public est confiée aux collectivités locales. C'est par leur intermédiaire que les ressources sont équitablement distribuées en Écosse et c'est à elles qu'il revient de veiller à ce que les écoles répondent aux besoins des populations, sachent s'adapter et fassent preuve d'efficacité. Les actifs collectifs que constituent les écoles sont entre des mains capables. Étant donné le professionnalisme et la mobilisation des départements de l'éducation des collectivités locales, élargir leurs missions semble stratégiquement opportun.

L'Écosse a été un des premiers pays à évaluer l'efficacité de ses écoles et de son curriculum en suivant le devenir de ses élèves. La grande confiance placée dans les écoles publiques est à la hauteur du souci constant de transparence des résultats pour tous les jeunes d'Écosse, quels qu'ils soient. Ceux-ci bénéficient en outre d'un système universel de conseil individualisé en orientation professionnelle.



L'Écosse a fortement investi dans l'enseignement scolaire. Le *Teachers' Agreement* (2001), qui s'est accompagné d'augmentations de salaires substantielles, de meilleures conditions de travail et d'une obligation de formation continue, a eu une profonde influence sur le moral des enseignants et sur l'intérêt porté à la profession. L'approche de l'Écosse de l'année de stage des jeunes enseignants est de tout premier ordre et le programme de formation des chefs d'établissement, le *Scottish Qualification for Headship*, est remarquable et ambitieux. Un vaste programme de construction et de rénovation des écoles a été engagé.

## Difficultés

Sur les mesures citées plus haut, l'Écosse construit un solide socle d'acquis fondamentaux. L'une des grandes difficultés qui se posent aux écoles écossaises est de réduire l'écart de résultats qui apparaît vers le niveau 5 du primaire et continue de se creuser tout au long des premières années du secondaire (S1 à S4). Les enfants des quartiers défavorisés et de familles de niveau socioéconomique faible sont plus exposés que d'autres aux difficultés scolaires, et l'écart de résultats associé à la pauvreté de l'environnement local semble considérable.

La deuxième difficulté est de mettre à profit les solides acquis de l'enseignement de base pour accroître le taux de scolarisation et de réussite dans le deuxième degré du secondaire et améliorer l'équité de l'enseignement supérieur écossais. Les inégalités dans les taux de poursuite de la scolarité et les taux d'inscription et de réussite aux différents niveaux des *National Courses* sont préoccupantes. De même que le nombre de jeunes qui quittent l'école avec une qualification minimale (et parfois sans) et la proportion comparativement forte des transitions précaires.

## Comprendre les difficultés

Pour agir efficacement sur ces difficultés, il faut bien appréhender les causes de l'échec scolaire. Les constats du PISA apportent d'intéressantes indications : en Écosse, les différences entre établissements n'expliquent qu'une faible part de l'écart de résultats entre les élèves, la première explication étant les différences entre les enfants. « Qui on est » importe bien plus que l'établissement qu'on fréquente pour ce qui concerne les résultats aux tests internationaux. Le statut socioéconomique est la différence la plus importante entre les élèves. Le capital culturel de la famille, le style de vie et les aspirations influencent les résultats des élèves à travers la nature des exigences cognitives et culturelles du curriculum, les valeurs des enseignants, l'orientation du cursus dans les établissements et les effets d'entraînement entre élèves.

L'influence relativement faible des différences entre établissements sur les écarts de résultats entre élèves souligne l'importance de facteurs culturels et organisationnels qui sont communs aux écoles écossaises mais pèsent de manière inégale sur les individus en fonction du milieu familial. Les données nationales sur le niveau d'instruction confirment la photographie donnée par le PISA : les enfants qui vivent dans la pauvreté sont plus exposés que d'autres à l'échec scolaire, au désinvestissement à l'égard du travail scolaire et à la déscolarisation précoce et, s'ils poursuivent leur scolarité, ils poussent moins loin leurs études et réussissent moins bien. La perspective géographique apportée par les données nationales montre aussi que la pauvreté accentue les effets du statut socioéconomique et d'une culture des écoles majoritairement théorique en concentrant de multiples désavantages dans les établissements qui desservent des quartiers pauvres.

S'il n'y a pas de prescription formelle du curriculum, l'innovation semble modeste (comme le confirme le débat national sur le programme en 2002) et les établissements n'ont qu'une faible marge de manœuvre au plan des ressources d'enseignement. Ce sont les deux instruments déterminants du changement et de l'adaptation dans les établissements. L'insuffisante liberté laissée aux établissements rend donc plus difficile l'obtention de hauts niveaux pour tous les groupes d'élèves.

Les établissements devraient pouvoir composer leurs équipes en fonction des difficultés propres qu'ils rencontrent et proposer les cursus qui y répondent au mieux. Une plus grande liberté dans ces deux domaines doit s'inscrire dans un contrat avec les collectivités locales qui définit des attentes en contrepartie de l'autonomie et encourage et protège l'innovation et la prise de risques en leur donnant les pouvoirs adaptés.

## Agir sur les difficultés

Un nouveau curriculum est en cours d'élaboration en Écosse. L'équipe chargée de l'examen de l'OCDE a été impressionnée par la largeur de vue et le souci de niveau élevé et d'inclusion sociale qui ressortent des documents conceptuels du programme de travail *A Curriculum for Excellence*, ainsi que du vaste processus de consultation. Les précédentes réformes du curriculum et des examens conduites en Écosse ont démocratisé l'enseignement secondaire, mais elles l'ont fait en différenciant les niveaux d'exigences cognitives afin de réduire les obstacles. Le taux de scolarisation ayant augmenté, l'objectif national est d'accroître le niveau – c'est-à-dire de relever les attentes à l'égard des élèves. Cet objectif est traduit dans les objectifs du nouveau curriculum destiné aux élèves de 3 à 18 ans.

Les attentes à l'égard des élèves ne pourront être relevées qu'en intégrant de fortes incitations aux programmes d'étude. Les incitations

intrinsèques sont liées à la qualité de l'enseignement, au plaisir d'apprendre, à une solide stratégie de mise en forme, à l'évaluation formative, au feedback continu, à l'attention portée aux individus et à la prise en compte du style d'apprentissage des élèves. Les incitations extrinsèques sont liées aux bénéfices économiques de la scolarité. Ce sont les savoir-faire, les compétences génériques et spécifiques, l'expérience pratique, l'accès à la formation professionnelle reconnue et de bons itinéraires vers l'enseignement postobligatoire, la formation et l'emploi.

*A Curriculum for Excellence* entend approfondir et enrichir les attentes à l'égard des élèves. La prise en compte du point de vue de l'apprenant sur ce qui constitue un apprentissage agréable et utile est donc essentielle. L'expérience internationale laisse à penser que l'Écosse aurait intérêt à adopter une approche plus audacieuse, mais aussi plus globale, des études professionnelles dans les écoles qu'elle ne l'a fait jusqu'à présent. L'enseignement et la formation professionnels ne doivent pas être considérés trop étroitement en termes d'employabilité.

Dans ce rapport, nous considérons que les études professionnelles impliquent un ensemble de cours qui mettent l'accent sur l'apprentissage coopératif, l'enseignement appliqué, la résolution de problèmes, le partage des tâches d'apprentissage, la lisibilité de l'utilité et des objectifs, l'évaluation formative et l'évaluation des compétences caractéristiques, ainsi qu'une orientation vers le monde réel. Les études professionnelles sont conçues pour former la personne tout entière et pour motiver et permettre d'acquérir des capacités larges. Cependant, leur justification économique est importante, doit être explicite et doit impliquer une qualité démontrée de la formation.

Le développement du nouveau curriculum destiné aux élèves de 3 à 18 ans est une tâche de grande ampleur pour les autorités écossaises. La création d'incitations doit y tenir une place privilégiée, mais pour créer des incitations, il faudra qu'il laisse beaucoup plus de liberté aux autorités locales et aux établissements eux-mêmes. La flexibilité ne peut résider seulement dans des conceptions générales des études ou des marges de liberté autorisées pour moduler le temps alloué aux matières. Les collectivités locales sont bien placées pour déterminer l'éventail des cursus qui devraient être offerts dans leur périmètre et les établissements ont besoin d'une importante liberté d'action pour diversifier les formations proposées dans un cadre d'objectifs et de résultats convenus d'un commun accord.

En Écosse, l'enseignement scolaire relève des collectivités locales. Leur capacité à assurer des résultats plus uniformes est limitée par les dispositifs de financement, mais aussi par la rigidité du curriculum et des examens nationaux. Alors qu'elles sont le principal vecteur de redistribution des

financements aux écoles, leur capacité à répondre aux besoins relatifs dans leur périmètre n'est pas nécessairement renforcée par les subventions directes « réservées », versées par l'État aux écoles, les multiples lignes de financement, les dispositifs complexes de responsabilités et les reprises de subvention pour productivité insuffisante.

Les collectivités locales n'ont qu'une influence limitée sur la mise en œuvre du curriculum dans les écoles et sur l'ensemble des opportunités éducatives offertes sur leur territoire. La vulnérabilité des établissements aux jugements négatifs basés sur les résultats aux examens est un frein au changement. Bien que les collectivités locales emploient les professeurs et construisent les écoles, leur influence est limitée par des dispositifs plus larges qui ont un effet centralisateur et normatif.

L'équipe chargée de l'examen de l'OCDE considère qu'il faut une plus grande flexibilité dans les dispositifs qui lient les collectivités locales au Gouvernement écossais et les établissements aux collectivités locales. Mais sans flexibilité accrue des dispositifs relatifs au curriculum, aux examens et aux qualifications, le gain d'autonomie des collectivités locales et des établissements n'ira pas loin.

Parallèlement, les examinateurs soulignent qu'une plus grande autonomie des collectivités locales et des établissements au plan des questions financières et du curriculum doit être compensée par une transparence et une responsabilisation accrues. Le Gouvernement écossais ne dispose pas d'informations fiables sur la mesure dans laquelle les niveaux éducatifs sont atteints dans chacune des 32 collectivités locales, mais les informations disponibles indiquent de très amples écarts dans les résultats aux tests et aux examens. Si ce rapport relève de nettes améliorations des acquis des élèves, le risque existe qu'une autonomie accrue ne mène à une plus grande variabilité.

Pour écarter ce risque, il conviendrait d'adopter des instruments politiques qui fixent des attentes claires d'amélioration de la qualité et de la diversité des opportunités éducatives et qui s'appuient sur un large programme d'enquête et de suivi permettant au Gouvernement, aux collectivités locales et aux établissements de disposer de données fiables.

Il est également à craindre que faute de données fiables sur les acquis des élèves et sur les performances des établissements scolaires dans l'ensemble du territoire, le bien-fondé et l'efficacité de la méthode actuelle de distribution des subventions aux collectivités locales ne puissent être éprouvés. La formule d'allocation des subventions forfaitaires – dont le caractère abscons n'est pas sans susciter une certaine fierté – est pondérée de la pauvreté, mais c'est une démarche centrée sur les moyens dont l'effet sur les écarts de résultats entre élèves est inconnu. Puisque les inégalités

régionales en Écosse semblent à la fois importantes et persistantes, l'absence de données sur l'efficacité des financements de l'État aux collectivités locales n'est pas à négliger. Il faut une démarche plus intégrée, assortie d'une méthode de financement liée à la stratégie nationale, à des objectifs clairs, à la transparence et à des évaluations régulières des impacts.

## Recommandations

Pour intervenir efficacement sur l'environnement de pauvreté et rénover les modes de fonctionnement des bons établissements, l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE suggère cinq grandes stratégies :

- **Financement des priorités nationales par le biais de contrats avec les collectivités locales**
- **Autonomie accrue des établissements dans un cadre d'administration locale**
- **Curriculum complet, structuré et accessible**
- **Réexamen continu du curriculum et de l'enseignement**
- **Suivi du devenir des élèves après l'école.**

Ces stratégies visent à donner plus de flexibilité aux organismes qui exercent la responsabilité la plus directe des performances des écoles. Nous nous sommes efforcés de trouver un juste équilibre entre liberté d'action accrue d'une part et transparence et responsabilités accrues d'autre part.

Les deux premières stratégies concernent le système de mise en œuvre – comment l'État transfère des fonds aux collectivités locales (dans le cadre d'un contrat) et comment les collectivités locales allouent des ressources aux établissements (là encore dans le cadre d'un contrat). Les trois stratégies suivantes concernent la définition, la mise en œuvre et l'évaluation du programme des attentes à l'égard des élèves (et de leurs professeurs). Ces stratégies concernent le curriculum en tant que cadre de référence national, mais aussi sa mise en œuvre dans les nombreux sites diversifiés d'Écosse.

### **Financement des priorités nationales par le biais de contrats avec les collectivités locales**

**1<sup>ère</sup> recommandation.** Que le Gouvernement écossais élabore un plan national pour l'innovation en vue de financer l'amélioration de la qualité et de la diversité des opportunités éducatives et des résultats de l'éducation dans le cadre d'accords négociés avec les collectivités locales (« contrats pour l'innovation nationale »).

**2° recommandation.** Que le financement alloué au programme *Schools of Ambition* soit appliqué de manière plus sélective et ciblée par le biais du plan national pour l'innovation.

**3° recommandation.** Que l'enquête *Scottish Survey of Achievement* soit étendue à tous les enfants d'Écosse et serve de base à la négociation de contrats de moyens et de résultats conclus avec les autorités locales et à la mesure des améliorations dans les établissements au niveau des individus et des sous-groupes.

### **Autonomie accrue des établissements dans un cadre d'administration locale**

**4° recommandation.** Que chaque autorité locale élabore un cadre politique énonçant les impacts prioritaires qu'elle veut avoir dans le cadre du plan national pour l'innovation, notamment les améliorations ciblées de la qualité et de la diversité des opportunités éducatives ainsi que des résultats.

**5° recommandation.** Que lorsqu'elle verse des ressources complémentaires aux établissements à des fins d'équité, une autorité locale procède dans le cadre du plan national pour l'innovation afin de concentrer les ressources totales dont un établissement dispose, de regrouper les fonds pour plus de flexibilité et de fiabilité et de renforcer sa capacité à évaluer l'efficacité du programme.

**6° recommandation.** Que les autorités locales négocient avec les établissements scolaires des contrats leur accordant une plus grande autonomie dans la gestion du personnel et du curriculum en contrepartie d'un plan d'amélioration de la qualité et de la diversité des opportunités éducatives et des résultats de l'éducation arrêté d'un commun accord.

### **Curriculum complet, structuré et accessible**

**7° recommandation.** Que chaque autorité locale élabore un cadre politique explicite contenant une charte des opportunités éducatives – l'engagement de proposer un ensemble de lieux d'enseignement et de formation dans la configuration la mieux adaptée à la situation et aux besoins de sa population.

**8° recommandation.** Que des enseignements professionnels soient accessibles à tous les jeunes à compter du niveau S3 et que soient mises au point des cursus séquencés couvrant les années obligatoires et postobligatoires.

**9° recommandation.** Que le Gouvernement écossais apporte son appui à la mise en place de cursus professionnels dans les écoles lorsque les autorités locales

souhaitent mettre en œuvre ce modèle dans le cadre du plan national pour l'innovation.

**10<sup>e</sup> recommandation.** Que chaque autorité locale établisse un réseau de planification du cursus et de passerelles reliant les écoles, les collèges et les groupes d'employeurs afin d'établir une charte des opportunités éducatives et de définir les parcours de l'école à l'enseignement postobligatoire, à la formation et à l'emploi.

**11<sup>e</sup> recommandation.** Que les examens *Standard Grades* soient progressivement éliminés parallèlement à la mise en œuvre du nouveau curriculum destiné aux élèves de 3 à 18 ans et à la création de parcours plus lisibles et plus efficaces pour tous les jeunes.

**12<sup>e</sup> recommandation.** Qu'un certificat d'éducation (*Scottish Certificate of Education*) soit créé pour sanctionner l'achèvement d'un programme agréé d'études ou de formation, que ce soit à l'école, au collège ou dans l'emploi. Ce certificat devrait être assorti d'exigences minimales conformes aux objectifs du curriculum pour les élèves de 3 à 18 ans, mais aussi d'une importante flexibilité quant au contenu, au niveau et à la durée afin d'en garantir l'accessibilité.

**13<sup>e</sup> recommandation.** Que les jeunes qui passent en S5 entreprennent un programme d'études comportant des normes minimales d'acquisition conduisant à la délivrance d'un *Scottish Certificate of Education* à la fin de cette année ou à la fin du niveau S6, selon leur parcours individuel.

**14<sup>e</sup> recommandation.** Que les jeunes qui choisissent de quitter l'école à la fin de la scolarité obligatoire négocient un plan individuel d'enseignement postobligatoire et de formation à entreprendre dans les deux ans qui suivent sous la supervision d'une autorité appropriée (par exemple, un *college*) et qu'il leur soit délivré un *Scottish Certificate of Education* si les normes minimales d'acquisitions ou de compétences spécifiées sont atteintes.

## Réexamen continu du curriculum et de l'enseignement

**15<sup>e</sup> recommandation.** Que les autorités éducatives écossaises fassent le point sur les moyens actuellement mis en œuvre pour recueillir l'avis des élèves sur la qualité de l'enseignement (par exemple, le logiciel *Student Evaluation of Learning*) et qu'elles travaillent avec les professeurs afin de généraliser les méthodes les plus prometteuses.

**16<sup>e</sup> recommandation.** Que soient entreprises, dans un large éventail transversal d'établissements, des consultations tournantes auprès des enseignants sur leur

expérience de classe d'une sélection de cours dispensés, sur la qualité de la structure des cours et sur les résultats pour les élèves en termes d'acquisitions.

### **Suivi du devenir des élèves après l'école**

**17<sup>e</sup> recommandation.** Qu'il soit envisagé d'étendre le champ de l'enquête *Scottish Survey of School Leavers* afin de prendre contact avec les jeunes avant qu'ils ne quittent l'école et de fournir des informations plus complètes sur les acquis et les expériences scolaires.

**18<sup>e</sup> recommandation.** Que *Careers Scotland* examine les méthodes qui permettraient à tous les établissements et aux autorités locales de disposer de données instantanées complètes sur le devenir des élèves après l'école, comprenant le statut au regard de l'emploi ou des études, les emplois et les horaires de travail, ventilées par niveau de qualification et par genre (au minimum).

### **Bibliographie**

Scottish Executive Education Department (2007), *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report*, disponible sur le site Internet de l'OCDE : [www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies](http://www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies) ou <http://dx.doi.org/10.1787/148012367602>.



## *1. Introduction*

### **Périmètre de l'examen de l'éducation scolaire écossaise effectué par l'OCDE**

En novembre 2006, l'Exécutif écossais a invité l'OCDE à examiner la qualité et l'équité des résultats de l'éducation en Écosse. L'objectif était de comparer les performances de l'éducation écossaise à celles d'autres pays de l'OCDE afin de déterminer les atouts et de cerner les problèmes, et d'étudier les démarches susceptibles d'enrichir le programme de réforme visant à résoudre les difficultés, à conforter les atouts et à améliorer les performances.

L'examen de l'OCDE, qui portait essentiellement sur l'enseignement scolaire et les transitions à l'entrée et à la sortie du système, s'est principalement attaché à l'homogénéité des résultats de l'éducation en Écosse, à l'équité des résultats pour des jeunes de milieu social et de situation personnelle diversifiés (par exemple, les enfants placés sous la tutelle des collectivités locales et ceux qui ont besoin d'un soutien supplémentaire) et aux performances des élèves les plus faibles par rapport aux autres. L'étude examine également d'autres questions telles la direction des établissements, le désinvestissement des élèves et les transitions d'un secteur à l'autre, et s'efforce de repérer les leviers d'action qui permettraient à tous les jeunes de réaliser pleinement leur potentiel.

Ce rapport puise dans les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour mettre à jour les atouts et cerner les difficultés, ainsi que dans les données nationales issues des tests et examens pour étudier de plus près les dispositifs et processus institutionnels (tels que le curriculum et les qualifications) et situer les constats sur les transitions postsecondaires par rapport à l'évolution prévisionnelle du marché du travail en Écosse.

Le rapport compare, lorsque c'est opportun, la situation écossaise aux politiques et pratiques de pays comparables, membres ou non de l'OCDE, et l'examine plus généralement du point de vue de la recherche internationale.

Le travail d'analyse s'est amplement appuyé sur la recherche en éducation, les données statistiques et les documents d'orientation politiques produits en Écosse.

## Participation de l'Écosse à l'examen

L'équipe de l'OCDE s'est rendue en Écosse en mars 2007 (voir les détails en annexe 2) afin de rencontrer les professeurs et les chefs d'établissements, les directeurs et les professionnels des autorités éducatives locales, ainsi que les fonctionnaires d'un ensemble d'organismes parmi lesquels figurent notamment l'ancien ministère de l'Éducation écossais (*Scottish Executive Education Department*, SEED), l'autorité responsable des programmes et des qualifications (*Scottish Qualifications Authority*, SQA), *Learning and Teaching Scotland* (LTS), organisme public qui a pour mission d'aider à l'examen, à l'évaluation et à la promotion des avancées telles que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les domaines de l'apprentissage et de l'enseignement, et le *General Teaching Council for Scotland*, organisme chargé de tenir le registre des enseignants et de définir et de surveiller les normes professionnelles d'enseignement. L'équipe a en outre participé à plusieurs séminaires sur invitation, lesquels se sont tous révélés très stimulants et enrichissants et lui ont présenté un vaste panorama des problématiques de l'éducation écossaise.

Les questions déterminantes auxquelles l'examen devait s'attacher étaient les suivantes :

- a. Dans une perspective internationale, quelles sont les forces et les faiblesses de l'éducation en Écosse, en particulier en ce qui concerne les élèves qui ne réalisent pas pleinement leur potentiel, notamment ceux qui risquent d'intégrer la catégorie des jeunes déscolarisés, qui n'ont pas d'emploi et ne suivent pas de formation (*Not in Education Employment or Training*, NEET).
- b. Les réformes en cours, en particulier les travaux sur le programme politique plus général de refonte du curriculum baptisé *A Curriculum for Excellence*, apportent-elles une réponse adaptée aux difficultés ? Comment ces réformes se situent-elles par rapport à celles qu'ont engagées des pays confrontés à des problèmes comparables ? Comment l'efficacité des politiques de mise en œuvre, en particulier au regard des réformes visant à axer le curriculum sur les résultats, se mesure-t-elle avec les nations comparables ?

- c. L'Écosse pourrait-elle utilement s'inspirer de l'expérience d'autres pays en matière d'éducation des jeunes menacés par l'échec scolaire ? Si oui, quels semblent être les principaux bénéfices de ces démarches pour l'Écosse ? Et quelles stratégies seraient les plus adaptées, à la culture, aux valeurs et aux traditions de son système éducatif ?
- d. Dans quelle mesure les réformes en cours touchent-elles les salles de classe ? Quelle est leur efficacité du point de vue du changement des comportements sur le terrain ? Les messages les plus importants sont-ils bien transmis dans l'ensemble du système ?
- e. Les orientations actuelles sont-elles viables ?

Pour répondre à ces questions, l'équipe chargée de l'examen a été aidée par un rapport diagnostic préparé par le SEED (SEED, 2007). À la conclusion de la visite de mars, l'équipe a présenté ses premières impressions lors d'un séminaire organisé par le Ministère, qui a réuni de nombreux participants.

Des recherches et analyses approfondies ont ensuite été effectuées à partir de matériels documentaires et statistiques recueillis en mars lors de la mission sur site ou communiqués ultérieurement par le SEED. L'équipe remercie Tim Simons, Jeff Maguire, Joanna Mackenzie, Pete Whitehouse et Bill Maxwell dont le concours, comme celui de nombreux autres fonctionnaires, a grandement contribué à l'exécution de cet examen.

## Structure du rapport

Ce rapport analyse les atouts de l'éducation scolaire écossaise, cerne les difficultés et, en s'appuyant sur les politiques et les initiatives actuellement mises en œuvre en Écosse ou dans des nations comparables, suggère des axes d'intervention susceptibles d'être fructueux.

Les atouts du système scolaire écossais sont examinés au chapitre 2. Il s'agit d'un examen de grande ampleur, non dénué de critique. Il importe de souligner les aspects qui ouvrent la voie à de nouvelles améliorations tout en notant les domaines où le potentiel n'est pas réalisé.

Les performances comparatives des écoles écossaises dans les enquêtes internationales sont présentées au chapitre 3. L'Écosse est très bien classée tant au plan de ses résultats d'ensemble au PISA qu'au plan de l'équité. Mais au-delà des classements désormais bien connus, que révèlent les données du PISA sur l'homogénéité des résultats des élèves en Écosse et les facteurs qui exercent une influence sur l'équité ?

Le chapitre 4 s'appuie sur les données des tests et examens nationaux pour éclairer les processus et les facteurs qui contribuent à l'inégalité des performances d'un système scolaire bien classé sur de multiples mesures internationales, l'objectif étant de définir le contexte pour une analyse ultérieure des politiques et stratégies d'intervention.

Le chapitre 5 s'intéresse lui aussi à « qui obtient quoi » sous l'angle des taux de poursuite de la scolarité et de l'insertion dans l'emploi ou de l'inscription dans l'enseignement supérieur. Il présente les grandes orientations de l'économie et du marché du travail en Écosse.

Le chapitre 6 examine les efforts de réforme du curriculum entrepris en Écosse, notamment les programmes *A Curriculum for Excellence* et *Skills for Work*, examen qui sert de base aux recommandations présentées au chapitre 7. L'analyse et les recommandations s'inscrivent dans deux grandes stratégies d'amélioration qui s'appuient sur les politiques et initiatives déjà engagées ou les développent.

L'auteur principal de ce rapport est le rapporteur, Richard Teese. Les autres examinateurs de l'équipe sont Simo Juva (Finlande), Frances Kelly (Nouvelle-Zélande) et Dirk Van Damme (Communauté flamande de Belgique), qui ont participé à sa rédaction. L'équipe assume la responsabilité du rapport définitif. Les auteurs remercient Gregory Wurzburg, Karin Zimmer et Deborah Fernandez, du Secrétariat de l'OCDE, pour leurs conseils et leur appui, ainsi que Nicky Dulfer du CPELL, université de Melbourne, pour l'assistance éditoriale.

## ***Bibliographie***

Scottish Executive Education Department (2007), *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report*, disponible sur le site Internet de l'OCDE : [www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies](http://www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies) ou <http://dx.doi.org/10.1787/148012367602>.

## 2. Les atouts du système scolaire écossais

### Aperçu de l'enseignement scolaire en Écosse

L'Écosse dispose d'un bon système scolaire en comparaison internationale. Près de 60 % des individus en âge de travailler ont une formation de deuxième cycle du secondaire ou de niveau supérieur et 26 % sont titulaires d'un *Standard Grade* de niveau 1 à 3 ou de qualifications équivalentes (National Statistics UK, 2007b). L'expérience scolaire commence tôt en Écosse, car la quasi-totalité des enfants de quatre ans et la plupart de ceux de trois ans fréquentent une école maternelle. La scolarité est obligatoire de 5 à 16 ans. L'enseignement primaire, qui se déroule sur sept ans (P1 à P7), est dispensé dans des écoles locales polyvalentes (c'est-à-dire ouvertes à tous les élèves), dont la construction et le recrutement du personnel relèvent des 32 conseils locaux d'Écosse. L'enseignement secondaire est un programme de six ans (S1 à S6) comprenant quatre années obligatoires, qui accueillent des élèves âgés de 12 à 15 ans en moyenne (SG, 2007a), et deux années facultatives. Environ deux tiers d'une cohorte de jeunes prolongent d'une année (S5) et 41 % poursuivent une année de plus (S6). Les établissements d'enseignement secondaire sont des établissements polyvalents qui relèvent des collectivités locales.

Des directives nationales fixent le curriculum des enfants de 5 à 14 ans. Dans les deux dernières années de la scolarité obligatoire (S3/S4), les élèves se préparent aux examens, habituellement dans des matières dites *Standard Grades*, bien que d'autres options soient possibles par le biais d'autres qualifications nationales. Les examens *Standard Grades* comportent trois niveaux de difficulté (par ordre croissant : *Foundation*, *General* et *Credit*) et sont préparés en groupant les élèves par niveau dans certaines matières (par exemple en mathématiques). Ce système de différenciation du niveau des examens a été mis en place dans les années 80 pour accroître le taux de scolarisation jusqu'à 16 ans.

Depuis, les jeunes qui poursuivent à l'école sont bien plus nombreux et leur scolarisation a été assistée par une offre de cours nationaux (*national courses*) de difficulté graduée, qui sont organisés en modules pouvant être

suivis individuellement ou former une séquence. En Écosse, comme partout ailleurs au Royaume-Uni, la loi ne fixe pas de référentiel global de normes minimales en termes du nombre et de la nature des études suivies (conditions d'obtention du diplôme). Il y a néanmoins des attentes car outre les exigences propres à la formation envisagée, les universités demandant généralement un minimum d'examens réussis. Le curriculum des écoles est structuré verticalement (hiérarchie de difficulté). Il est essentiellement théorique, l'enseignement professionnel étant principalement dispensé dans le cadre d'arrangements avec les *further education colleges*.

À la fin de la scolarité obligatoire, de nombreux jeunes Écossais entrent dans ces *colleges* pour y suivre des études professionnelles, générales et aussi universitaires, y compris à un niveau avancé. L'offre de formation des *colleges*, y compris dans l'enseignement supérieur, est essentiellement professionnelle, mais elle comprend aussi des matières générales et universitaires. Outre les cours non avancés et la formation qu'ils dispensent, les *colleges* sont d'importants acteurs de l'enseignement supérieur. Un certain nombre de jeunes, qui va en diminuant, entre en apprentissage au sortir de l'école. Les élèves qui effectuent une année de cours supplémentaire (S5) poursuivent eux aussi dans l'enseignement postsecondaire ou en apprentissage ou à l'université (ou tentent d'autres examens en S6).

Les jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur empruntent différentes voies – soit ils entrent directement à l'université au sortir de l'école, soit ils prennent une année sabbatique et s'inscrivent dans des cours de niveau avancé dans des *colleges*. Environ 47 % des jeunes d'une cohorte entrent dans l'enseignement supérieur et à peu près 30 % s'y inscrivent directement au sortir de l'école.

Globalement, le système éducatif écossais est un système d'enseignement obligatoire polyvalent caractérisé par des enseignements essentiellement non différenciés jusqu'à 14 ans, une différenciation par difficulté de matière plutôt que par filière ou par classe jusqu'à 16 ans et différents profils d'études postobligatoires, qui sont elles aussi différenciées par niveau, mais ne sont pas sanctionnées par un certificat commun. À l'exception d'Édimbourg, la ségrégation par type d'établissement (public, privé) est très rare en Écosse.

La sélection formelle est reportée jusqu'à la préparation des *Standard Grades* (S3/S4), bien qu'elle soit précédée du regroupement des élèves par niveau dans certaines matières ; elle est ensuite opérée de manière informelle par la structure des *National Courses* proposés à différents degrés de « complexité » et permettant d'emprunter différents parcours (« *climbing frame* ») et par la répartition des études « générales » et « professionnelles » entre écoles et *college* (même si la séparation n'est pas rigide).

En comparaison européenne, l'Écosse a une longue tradition d'éducation populaire (Devine, 1999). C'est aussi l'une des premières nations à avoir introduit des matières « modernes » dans un curriculum jusqu'alors essentiellement classique. Historiquement, l'esprit d'initiative qui traversait le programme scolaire et la force de ses universités ont fait de l'Écosse un exportateur net d'intellectuels, de marchands et d'administrateurs. Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, l'Écosse s'est appuyée sur son système scolaire pour créer une nation plus prospère et plus équitable et a, dans ce but, revu et réformé ses dispositifs institutionnels à maintes reprises.

Les mutations économiques continuent de poser des difficultés au système scolaire, liées en partie aux secteurs d'activité et aux marchés du travail (comme on le verra au chapitre 5 de ce rapport), mais le facteur démographique est loin d'être négligeable. Le vieillissement et le déclin prévisionnel de la population au-dessous de 5 millions d'ici 2036 (COSLA, 2007) exigeront une plus grande productivité de la part des cohortes plus jeunes, ce qui accroîtra la dépendance nationale à l'égard de l'immigration, et une plus grande participation à la formation tout au long de la vie.

Aujourd'hui, l'Écosse connaît une immigration assez modeste. Sur les cinq dernières années, les entrées nettes moyennes représentent environ 10 000 personnes par an, bien que pour 2004-2005, elles aient été de l'ordre de 20 000 personnes. Les entrées de migrants originaires d'Europe centrale et orientale ont nettement augmenté depuis l'élargissement de l'Union européenne en mai 2004. À plus long terme, l'Écosse pourrait connaître certaines des tensions associées à l'immigration (y compris à l'accueil de réfugiés) qui ont marqué d'autres nations européennes. À titre d'exemple, une forte proportion des demandeurs d'asile vivent à Glasgow. Les plus nombreux de ces groupes sont originaires d'Irak, d'Iran et de Somalie (COSLA, 2007). Ils prendront leur place dans des classes où les enfants en situation de pauvreté sont déjà nombreux. Un soutien particulier peut donc s'avérer nécessaire.

Les mutations économiques et démographiques imposent que les écoles écossaises mobilisent dès que possible les énergies et les capacités de tous les jeunes, leur proposent des tâches intellectuelles et culturelles stimulantes et leur apportent un soutien complémentaire à celui que les familles sont en mesure de donner. Pour cela, il est essentiel que les dispositifs institutionnels du curriculum, des examens et des qualifications fonctionnent comme autant de chances et d'incitations à la réussite et non comme des obstacles et des bastions du passé.

Le renouveau culturel du peuple écossais ne peut venir seulement de l'école, notamment parce que de fortes pressions sociales s'exercent pour faire de celle-ci un instrument de positionnement compétitif dans un monde

très concurrentiel. L'effort d'adaptation des cohortes plus âgées à l'évolution de leur environnement et des attentes à leur égard confèrera une importance croissante à la formation tout au long de la vie via l'enseignement postsecondaire et supérieur. Mais la disposition à se former tout au long de la vie est elle-même étroitement liée à la durée et à la qualité de l'expérience scolaire des individus. L'ouverture, la réactivité et l'efficacité des écoles d'Écosse restent donc vitales.

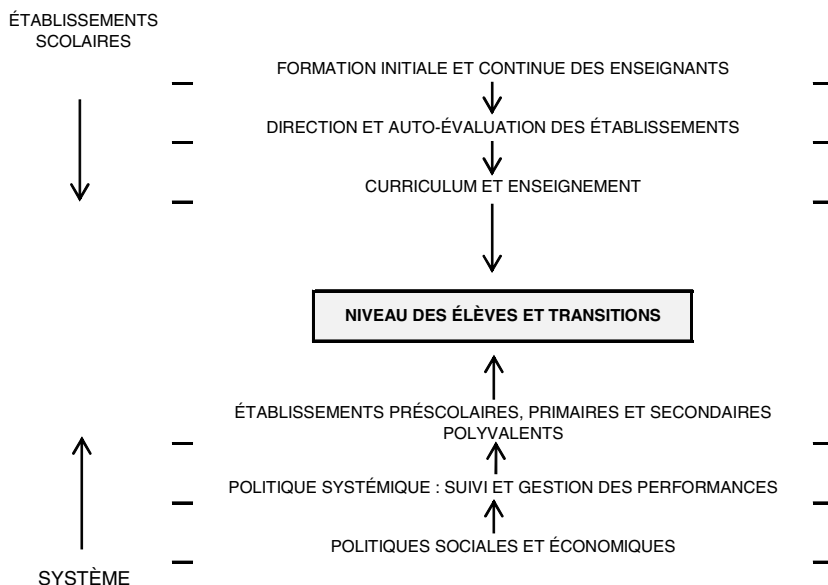
## Atouts de l'enseignement scolaire en Écosse

Pour l'observateur de l'OCDE, les écoles écossaises frappent par leur vitalité et l'investissement de leurs équipes. Il n'est pas surprenant que le pays obtienne d'aussi bons résultats aux mesures internationales. Une poignée seulement d'autres pays – la Corée, la Finlande, les Pays-Bas – fait mieux que l'Écosse à l'épreuve de mathématiques du PISA. Moins de 3 % des jeunes Écossais de 15 ans obtiennent de très mauvais résultats en mathématiques – soit moins de la moitié de la moyenne des pays membres de l'OCDE. De même, trois pays seulement font mieux que l'Écosse en compréhension de l'écrit – le Canada, la Corée et la Finlande – et trois seulement en science (Corée, Finlande, Japon) (Thorpe, 2004. p. 13, 26, 32).

Ces bons classements de l'Écosse au PISA sont indéniablement liés à un ensemble de facteurs culturels et historiques. La société écossaise est culturellement plus homogène que de nombreux pays de l'OCDE. Si l'immigration augmente, elle est loin d'atteindre les niveaux observés au sud de la frontière ou dans d'autres pays comme l'Espagne, la France ou l'Irlande. Les inégalités sociales y sont moins fortes qu'au Royaume-Uni dans son ensemble ou qu'en Australie ou en Nouvelle-Zélande, mais plus que dans les pays nordiques (ESRC, 2007 ; PNUD, 2007). L'Écosse a une longue tradition d'éducation pour tous, y compris pour les enfants les plus pauvres, et elle est convaincue depuis longtemps de l'importance de l'équité.

Cependant, pour que ces facteurs culturels lui confèrent un avantage comparatif, il faut un ensemble de dispositifs institutionnels favorisant le niveau général élevé et les inégalités limitées qui sont les caractéristiques distinctives du système. Quels sont précisément les atouts de l'enseignement scolaire écossais qui produisent ces deux résultats exceptionnels ?



**Figure 2.1 Liste des forces de l'enseignement scolaire écossais**

D'un certain point de vue, les bons résultats des élèves écossais reposent sur un curriculum flexible et inclusif, un enseignement qui s'adapte, une direction d'établissement réflexive et une formation des enseignants qui privilégie fortement les aspects pratiques et contextuels. D'un autre point de vue, apparaît un autre ensemble d'atouts relatifs à l'offre et à la politique. Ce sont les écoles primaires, les établissements secondaires polyvalents, l'offre préscolaire universelle, la gestion du système par les collectivités locales, une inspection qui vise le changement culturel et l'action stratégique plutôt que la conformité, et les priorités nationales soutenues par une réelle dotation en ressources et une coordination des politiques transversale aux ministères. Le digramme de la figure 2.1 présente ces atouts sous deux angles – la culture et les programmes des établissements d'une part, et l'offre et la politique du système d'autre part – qui convergent vers la réussite et la progression (ou transition) des élèves.

C'est une simple liste. Les pédagogues argueraient que tout système scolaire doit présenter tous ces atouts ou au moins la plupart d'entre eux. Mais l'Écosse peut-elle les revendiquer de manière convaincante ? Les scores élevés obtenus au PISA ne règlent pas la question, ne serait-ce que parce que d'autres mesures ne sont pas aussi flatteuses. En effet, si l'Écosse fait nettement mieux que la moyenne à l'étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), elle n'en est pas moins devancée par de nombreux pays (Mullis *et al.*, 2004).

Cet examen de l'OCDE s'efforce d'éclairer les atouts, de poser des questions et d'attirer l'attention sur les données pour encourager la discussion. Le débat sur le fait de savoir si l'Écosse fait bien et fait assez peut bénéficier de l'intervention d'observateurs extérieurs, car devoir tout expliquer à ces observateurs ne peut qu'améliorer l'acuité et la confiance des Écossais eux-mêmes.

## **Dispositif préscolaire universel**

De nombreuses études empiriques ont montré que l'investissement dans l'éducation préscolaire produit des avantages tout au long de la vie car elle accélère le développement cognitif et social (Reynolds *et al.*, 2001 ; Feinstein et Duckworth, 2006). Sans y mettre un terme, un dispositif préscolaire de qualité réduit les inégalités sociales car il prépare mieux les enfants issus de foyers moins instruits à répondre aux exigences de l'apprentissage en classe. L'éducation préscolaire atténue l'écart de résultats qui tend à se creuser au primaire et qui, s'il n'y est pas mis un frein, porte atteinte à l'enseignement secondaire obligatoire dans les établissements polyvalents.

En Écosse, tous les enfants de trois à quatre ans ont accès à l'éducation préscolaire gratuite. Accessibilité et proximité sont des thèmes importants de l'éducation préscolaire de qualité. Bien que de nombreux enfants fréquentent des centres privés et bénévoles (dont certains sont subventionnés par les collectivités locales), la majorité d'entre eux sont inscrits à l'école primaire ou maternelle. Les statistiques du gouvernement écossais relatives à l'éducation préscolaire et à l'accueil des jeunes enfants indiquent qu'en janvier 2007, quelque 95.3 % des enfants de trois ans et 99.2 % des enfants de quatre ans étaient inscrits dans un dispositif préscolaire auprès des autorités locales (SG, 2007b).

Puisque la plupart des enfants de trois à quatre ans fréquentent l'école maternelle, le problème de l'écart de résultats scolaires qui se creuse au primaire et qui est à la base des tensions de l'enseignement secondaire polyvalent est abordé tôt. Mais atteindre les objectifs de bien-être et d'acquisition pour tous les enfants, surtout dans les milieux défavorisés, demande de plus fortes proportions de personnel qualifié et formé pour cela. Comme l'observent les inspecteurs de la Couronne (*Her Majesty's Inspectors*, HMI), « En dépit d'une augmentation globale du niveau de qualification, un quart du personnel environ n'est pas formellement qualifié pour s'occuper d'enfants. De nombreux enfants n'ont pas de contact régulier avec un enseignant qualifié en contexte d'apprentissage » (HMIe, 2006i, p. 92).

## Écoles primaires

Lorsque les enfants d'une nation reçoivent une éducation de haut niveau, leurs écoles font naturellement l'objet d'un examen attentif, tant pour partager les bénéfices des expériences positives que pour ne pas perdre de vue ce qui marche. Les écoles primaires sont la première force du système éducatif écossais. Elles éduquent les enfants ensemble – y compris la plupart de ceux qui ont des besoins spéciaux – et sont ainsi en contact avec la population dans toute sa diversité. Pourtant, aux mesures internationales telles que la compréhension de l'écrit de l'étude PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), elles font bien mieux que la moyenne internationale (Mullis *et al.*, 2003). Aux mesures nationales, comme les niveaux de lecture et de mathématiques, de fortes proportions d'enfants sont en avance d'un ou deux ans (comme on le verra au chapitre 4). Bien qu'on observe d'importants écarts de niveau, ils ont été réduits depuis quelques années, comme en témoignent les constats de l'ancienne enquête nationale (*National Survey*) sur le niveau des enfants de 5 à 14 ans. Le recul de l'échec scolaire parmi les enfants qui vivent dans la pauvreté est sans doute plus révélateur : alors qu'en 1998/99, un sur trois de ces enfants en P5 (neuf ans) n'atteignait pas le niveau B en écriture, cette proportion n'était plus que d'un sur cinq en 2003/04 (The Poverty Site, 2007). L'échec scolaire a été également réduit en lecture et en mathématiques, bien que la situation initiale ait été moins grave.

Sans cette base solide, l'Écosse ne serait pas en mesure de gérer un système efficace d'établissements secondaires polyvalents ou d'atteindre des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur élevés en comparaison internationale. Cependant, construire une base de solidité égale pour tous les enfants reste très difficile. Le fait que les écoles primaires soient si performantes en la matière – comme il ressort des améliorations mesurées – justifierait une forte augmentation des investissements qu'on leur consacre, mais ciblée (comme nous l'argumenterons au chapitre 7) sur les sites où les difficultés sont les plus graves.

## Système d'enseignement polyvalent

L'enseignement secondaire polyvalent est une autre grande force de l'éducation écossaise (une analyse détaillée des données internationales est présentée au chapitre 3). Pourtant, les problèmes d'homogénéité de la qualité et d'une plus grande équité se posent avec plus d'acuité dans le secondaire que dans le primaire. Il importe donc de réfléchir à ce qui est intéressant dans le modèle de l'enseignement polyvalent – en quoi et comment il constitue un important atout, même si son potentiel n'est pas

parfaitement réalisé en Écosse. Nombre de nos recommandations (chapitre 7) concernent les établissements secondaires, car c'est là que les possibilités d'amélioration **d'établissements majoritairement bons** sont les plus fortes et que la formulation et l'exécution d'une bonne politique sont les plus complexes.

De nombreuses nations se servent des écoles, en particulier des établissements d'enseignement secondaire, pour séparer les enfants les uns des autres. Les avantages que cette pratique apporte aux familles ne garantissent aucunement qu'elle bénéficie à la nation tout entière (OCDE, 2001 ; OCDE, 2005a ; Hanushek et Woessmann, 2005 ; Willms, 2006). Cela parce qu'un niveau globalement élevé suppose d'exposer tous les enfants à des tâches stimulantes, mais dans des cadres mixtes où la présence d'élèves de bon niveau est un soutien et un encouragement pour les autres. Diviser une cohorte et disperser les élèves sur de nombreux sites concurrents revient à leur interdire l'accès les uns aux autres – l'accès à des modèles, aux élèves « pilotes » (comme les appellent les Français), au stimulus de la différence, aux liens qui se nouent quand on grandit ensemble. Au final, c'est substituer le hiérarchique au collectif.

L'enseignement polyvalent écossais a contenu les inégalités sociales tout en favorisant un niveau général plus élevé. Les études menées par Croxford (2000), Croxford et Raffe (2005), ainsi que Jenkins, Mickelwright et Schnepf (2006) ont montré que l'attachement de l'Écosse à un système d'établissements privilégiant la dimension locale et l'intégration sociale a porté ses fruits. Ailleurs en Europe, les systèmes sélectifs ont donné le « choix » aux familles, mais au prix de plus grandes inégalités et de niveaux plus faibles (Jesson, 2001 ; Johnson, 2003).

L'Écosse n'a pas non plus vraiment opté pour l'enseignement privé car seulement 3 % environ des élèves d'âge primaire et un peu plus de 5 % des élèves du secondaire fréquentent des établissements privés payants (SE, 2007d). La proportion est beaucoup plus forte à Édimbourg, où environ 20 % des élèves de S1 et plus de 33 % des élèves de S6 sont inscrits dans le secteur indépendant. Ces chiffres résultent toutefois d'une concentration de richesses et des préférences de styles de vie qui en découlent. La plupart des parents écossais considèrent l'école comme une ressource collective. Une minorité de parents usent de la possibilité qui leur est offerte d'inscrire leurs enfants ailleurs que dans l'établissement de secteur au sein du système financé par les ressources publiques (environ 22 % dans le primaire et le secondaire).

Les écoles confessionnelles font partie du système public et sont elles aussi polyvalentes. Contrairement à d'autres pays comme l'Espagne et la France où là aussi, les pouvoirs publics financent intégralement les

établissements confessionnels, on ne reproche pas à ces établissements en Écosse de pratiquer une sélection sociale ou par les résultats et de laisser les tâches les plus difficiles aux établissements publics locaux. En fait, l'histoire des écoles catholiques y est marquée par des préoccupations très différentes.

Le degré de tension qui sévit dans les années critiques de transition entre la fin du primaire et le début de l'enseignement postobligatoire est un des révélateurs de la cohésion des systèmes polyvalents. C'est en effet dans la phase obligatoire de l'enseignement secondaire que le stress à caractère pédagogique et social atteint son paroxysme. Dans les pays d'Europe où la résistance historique à l'enseignement polyvalent a été la plus forte – notamment en Angleterre et en France (malgré l'attachement de cette dernière pour le collège unique) – ces tensions sont très vives et aucune solution satisfaisante n'a été apportée ni par une administration verticale hiérarchisée et rigide, ni par une politique de quasi-marché. L'enseignement secondaire obligatoire connaît des tensions beaucoup moins vives en Écosse que dans ces pays, ce qui laisse à penser que l'enseignement polyvalent est culturellement bien accepté.

L'enseignement polyvalent est un atout parce qu'il permet aux collectivités de mettre des ressources économiques et culturelles en commun dans des établissements accessibles au plus grand nombre. Il ne s'ensuit pas que tous les enfants ont accès aux mêmes ressources, par exemple à une population d'élèves culturellement identique, car la ségrégation résidentielle divise les collectivités et produit des concentrations variables de ressources économiques, mais aussi culturelles. Cependant, comme nous le verrons, lorsque l'enseignement polyvalent est soutenu par un système d'administration publique adapté comme c'est le cas en Écosse, il est possible de s'attaquer aux effets de la ségrégation résidentielle, ce qui n'est pas toujours vrai des systèmes inspirés du marché (Lamb, 2007).

La question qui doit être posée est celle de la mesure dans laquelle le potentiel de l'enseignement polyvalent est exploité en Écosse. En théorie, la mise en commun de ressources financières au sein d'établissements placés sous la tutelle des collectivités locales devrait permettre un éventail plus large de cursus et une plus grande souplesse dans les affectations des enseignants – deux éléments déterminants de l'amélioration de la qualité des acquis de tous élèves. La mise en commun de ressources culturelles devrait pour sa part favoriser une culture d'attentes et d'aspirations élevées au sein de l'école, de nets effets d'entraînement positifs et une amélioration du moral et de l'investissement des enseignants (Willms, 2006). De plus, si les collectivités locales parviennent à régler les déséquilibres de ressources entre les établissements et si les chefs d'établissement, de leur côté, mobilisent efficacement les ressources au sein de leur établissement, les

écarts de niveau entre élèves devraient être minimisés, d'abord entre les établissements et ensuite à l'intérieur de ceux-ci.

Quant à savoir si ce potentiel est pleinement réalisé par le système polyvalent écossais, là est le débat, un débat auquel ce rapport se propose de contribuer à différents titres.

## **Autorités locales de l'éducation**

Les excellents résultats de nombreux établissements scolaires écossais révèlent un autre atout important de l'éducation écossaise : le système des autorités locales de tutelle de l'éducation qui en sont responsables. L'importance des autorités locales doit être considérée du point de vue de leurs résultats en matière éducative – dont atteste le récent rapport d'inspection sur leur efficacité (HMIe, 2006e) – mais aussi du fonctionnement des autres systèmes de gestion des établissements scolaires.

Au cours des dernières décennies, les États ont été conduits à tenter d'améliorer l'école par la gestion déléguée des établissements et la mise en œuvre de politiques de marché. Contrairement à d'autres systèmes (notamment l'Angleterre), l'Écosse s'est davantage appuyée sur les collectivités locales pour offrir une école de qualité et elle l'a fait avec succès alors que les politiques de marché ont fait peu de progrès. Le système de délégation de l'administration publique aux autorités locales, complété par une inspection indépendante des établissements et des conseils locaux, tient compte de la capacité inégale des politiques de marché à garantir la qualité à tous les secteurs de population. Cela étant, les collectivités locales ne parviennent pas toujours pleinement à assurer des résultats de qualité à tous les enfants lorsque les établissements n'ont pas suffisamment d'autonomie de gestion, par exemple en ce qui concerne le personnel.

L'appréciation du niveau réel d'autonomie de gestion accordé aux établissements scolaires écossais diffère selon le point de vue des observateurs : alors que les autorités locales mettent en avant les pouvoirs qu'elles délèguent aux écoles, les syndicats de chefs d'établissement se plaignent de rigidités. L'ampleur des difficultés de certaines communautés urbaines en Écosse semble bien attester de la nécessité d'administrations locales puissantes, capables de mobiliser, coordonner et cibler efficacement les ressources, mais cela n'interdit pas de conférer davantage d'autonomie aux établissements dans leur gestion, notamment en ce qui concerne le recrutement et le curriculum. Une démarche de ce type – gestion déléguée dans un cadre d'administration locale – tient compte des environnements sociaux très inégaux des établissements et de la nécessité d'apporter à ceux-ci une flexibilité maximale tout en leur assurant une répartition équilibrée et

efficace des ressources et des services. Plus de la moitié de la population de Glasgow vit dans les 15 % de zones les plus défavorisées d'Écosse (HMIe, 2006e, p. 12-13). Comme l'observent les inspecteurs, au moins un quart de la ville de Dundee, de l'Inverclyde, du North Lanarkshire et du West Dunbartonshire se situent dans les 15 % de zones les plus défavorisées au plan national et certains quartiers favorisés présentent même d'importantes poches de désavantage.

Placer les établissements scolaires sous la tutelle des autorités locales peut permettre de mieux associer la population aux décisions et favorise une meilleure communication des besoins et des initiatives. Cela permet aussi de « connecter » tout un ensemble de services à la personne à travers une démarche axée sur le client et reposant sur la connaissance locale de la situation des familles et des priorités. Les autorités locales sont les dépositaires de connaissances et d'expériences professionnelles mises en commun et redistribuées aux établissements à travers des services centralisés et des consultations et une assurance qualité continues. Les innovations et les bonnes pratiques mises en place sur un site peuvent être communiquées à d'autres sites du système scolaire par l'intermédiaire des fonctionnaires professionnels et dans le cadre de la formation continue organisée par l'autorité locale. Les écoles ne sont pas abandonnées à elles-mêmes, elles sont à la fois « stimulées et soutenues ». Cependant, leur capacité à bien remplir leur mission dépend du contrôle qu'elles exercent effectivement sur leurs deux ressources clés – leurs enseignants et le curriculum.

Si l'administration décentralisée présente de nombreux atouts, assurer son bon fonctionnement dans 32 autorités locales très diverses est extrêmement difficile. Celles qui connaissent les taux de pauvreté les plus forts tiennent à relever les aspirations et à renforcer l'investissement des élèves ; elles mesurent leur impact et peuvent indiquer les interventions qui marchent. Elles font preuve d'innovation, par exemple, dans leurs stratégies visant à réduire l'absentéisme et dans leurs pratiques inclusives à l'égard des enfants qui ont des besoins spéciaux (HMIe, 2006e, p. 12-13). Il n'est pas anodin que les meilleures autorités locales ciblent leur appui sur le curriculum, car c'est à travers celui-ci que sont posées les exigences et les attentes à l'égard des élèves et que leur sont offertes en même temps des possibilités de réussite accessibles et réelles. Le dispositif d'accueil préscolaire est un point fort de la quasi-totalité des autorités de l'éducation (HMIe, 2006e, p. 12-13). Les données attestent clairement de l'amélioration générale du niveau des élèves, en particulier dans les premières années du primaire. Il s'avère pourtant difficile de mettre ces progrès à profit dans les dernières années du primaire et dans le secondaire, et les inspecteurs jugent

que la performance des autorités locales reste trop variable (HMIe, 2006e, p. 27).

Les performances inégales des collectivités locales en matière éducative conduisent à s'interroger sur la cohérence des dispositifs institutionnels en place. Ainsi, alors que les autorités locales construisent les écoles, paient les enseignants et organisent leur formation continue, elles semblent avoir peu d'influence sur le curriculum national. Cela n'a pas empêché certaines d'entre elles, telles que le North Lanarkshire, d'engager des réformes d'influence nationale. Mais pourquoi ce phénomène n'est-il pas plus fréquent alors que l'absence de curriculum national imposé devrait permettre, voire encourager, les réformes sur le terrain ? Le manque d'influence des collectivités locales sur le curriculum réduit leur capacité d'intervention sur les parcours vers l'enseignement postscolaire et la vie active, cette capacité étant encore réduite par l'autonomie institutionnelle des *colleges*. La persistance d'écarts régionaux considérables tant au plan du niveau que des parcours postsecondaires pose inévitablement la question de la cohérence des dispositifs qui gouvernent le curriculum et l'offre de formation. L'Écosse n'a pas choisi le modèle de marché d'établissements autonomes pour stimuler l'amélioration, mais les pouvoirs délégués aux collectivités locales semblent limités dans un certain nombre de domaines clés, ce qui peut dissuader les établissements d'effectuer les modifications qu'exigerait une amélioration.

## Direction des établissements

Les établissements écossais sont à la croisée des chemins, entre un avenir d'attentes plus fortes et un passé d'inégalités héritées. Le type de citoyen qu'ils devront former doit être considéré par rapport au type de société dans laquelle ils doivent travailler. La société attend beaucoup de l'homme ou de la femme instruit de demain – à travers le programme de travail *A Curriculum for Excellence* par exemple – tout en produisant des situations très inégales à partir desquelles cet idéal doit être recherché. C'est aux écoles qu'il revient de résoudre le conflit entre les attentes et la réalité, entre l'avenir et le passé. Plus ce conflit est profond, plus il mobilise les qualités d'initiative, d'ingéniosité, de vision et de courage qu'on appelle leadership.

La plupart des directeurs d'écoles primaires sont jugés « très bons » (39 %) ou « bons » (44 %). Ces évaluations positives se fondent sur des critères d'attachement démontrable à la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement, au bien-être des enfants, aux relations avec le personnel et à celles qu'ils entretiennent avec leur communauté et les organismes extérieurs (HMIe, 2006e, p. 32). La mise en cohérence des efforts des écoles



par le travail en équipe, une priorité commune donnée à l'apprentissage des élèves, le partage de l'expérience professionnelle et le suivi des progrès nourrit une culture d'autoévaluation et d'amélioration continue. Le fait que certaines écoles primaires écossaises sollicitent le point de vue des élèves sur la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement n'a rien d'anodin ; cela crée un circuit d'information vital et témoigne d'une disposition à tester des efforts et à risquer une visibilité à laquelle les écoles d'autres pays ne sont pas souvent prêtes.

Cela étant, la direction présente des insuffisances dans une minorité d'écoles primaires – absence de vision et d'orientation stratégique sur l'enseignement et l'apprentissage, relations de médiocre qualité avec le personnel et avec le monde extérieur, et incapacité à concevoir ou à appliquer des mesures d'autoévaluation. Près d'une école primaire sur cinq est jugée « passable » ou même « insuffisante » sur ces critères (HMIe, 2006, p. 32).

La situation est à peu près comparable en ce qui concerne la qualité de la direction des établissements d'enseignement secondaire écossais. Plus de 80 % sont jugés bons ou très bons, mais une importante minorité est qualifiée d'insuffisante dans des domaines comme l'ambiance ou les valeurs de l'établissement, le manque de cohérence au plan des fonctions et du travail d'équipe, et une progression insuffisante du niveau des élèves. De par leur organisation en disciplines et leurs structures de gestion plus complexes, les établissements secondaires rencontrent des difficultés de direction qui leur sont propres, mais le problème le plus important réside dans les écarts de niveau des élèves, surtout dans le premier degré du secondaire, même si des progrès sont observés depuis quelques années.

Pas moins de 40 % d'établissements secondaires sont jugés « passables » (ou « insuffisants ») au plan du niveau général des élèves en S1/S2 (HMIe, 2006e, p. 36). Bien que l'appréciation des inspecteurs soit plus favorable aux niveaux S3/S4, un établissement sur trois n'est encore jugé que passable ou insuffisant. Ce constat souligne l'importance du recrutement et de la formation des chefs d'établissement. Le programme que suivent les futurs chefs d'établissement pour se qualifier au *Standard for Headship* est une des caractéristiques remarquables de l'éducation écossaise. Formation exigeante et innovante, mise en place en 1998, le *Scottish Qualification for Headship* (SQH) associe des études universitaires à deux projets pratiques en établissement. Ces projets sont adaptés aux besoins de l'établissement du candidat, lequel est encadré par le chef d'établissement ou un autre membre du personnel d'encadrement. Normalement, la formation requiert quatre ans d'études à temps partiel, mais une formation accélérée est possible pour les candidats qui exercent déjà des fonctions d'encadrement dans un établissement. Le SQH est très apprécié des

diplômés, de leur chef d'établissement et des directeurs de l'éducation au sein des collectivités locales (SE, 2003).

Cette initiative ambitieuse conjugue apprentissage par problème sur le lieu de travail, mentorat, adaptation aux besoins de formation continue de l'établissement, formation structurée aux fonctions principales de la gestion (apprentissage et enseignement ; politique, planification et finances ; responsabilité, etc.), et d'importants bénéfices sous forme de cohésion et d'investissement du personnel. D'intérêt international, le SQH aidera les établissements écossais à briser le lien entre environnement social et résultats des élèves et à répondre efficacement aux attentes éducatives plus fortes du XXI<sup>e</sup> siècle. Cependant, étant donné le nombre de départs en retraite attendu dans les cinq ans à venir, les futurs chefs d'établissement qui entreprennent cette formation sont-ils assez nombreux ?

## Enseignants

L'Écosse a entrepris un considérable effort d'investissement dans son corps enseignant, qui met opportunément l'accent sur l'organisation du travail. Une semaine de 35 heures a été instaurée en 2001 dans le cadre de l'accord national conclu avec les enseignants, le *Teachers' Agreement*. La charge maximale d'enseignement dans le primaire a été ramenée à 23.5 heures en 2004-2005 (alignée sur les professeurs du secondaire), puis abaissée à 22.5 heures à compter du 1<sup>er</sup> août 2006. Une nouvelle structure de carrière a été mise en place en 2002 et il a été prévu de recruter 3 500 personnels d'appui d'ici 2004.

Il a semblé que ces réformes apporteraient une contribution déterminante à l'instauration de cadres d'apprentissage efficaces dans les établissements, car elles offrent des incitations à la formation continue et libèrent les professeurs afin qu'ils puissent cibler leurs efforts sur l'apprentissage des élèves. Dans une perspective internationale, la série de changements introduite par le *Teachers' Agreement* représente une étude de cas d'un grand intérêt du point de vue des solutions apportées aux questions fondamentales du recrutement et de la fidélisation de bons professeurs – mise en place de conditions de fonctionnement productives, latitude suffisante donnée aux enseignants pour exercer leurs compétences professionnelles, soutien par du personnel auxiliaire et programmes attractifs de formation continue (OCDE, 2005b).

Le *Teachers' Agreement* rend la formation continue obligatoire. Depuis août 2003, 35 heures annuelles de formation continue obligatoire ont été introduites. L'une des caractéristiques importantes est que le programme de formation devait être négocié au sein des établissements entre les

enseignants et leurs supérieurs « en tenant compte ... des priorités des établissements et des priorités locales et nationales » (HMIE, 2007, p. 19). Il devait être également complété par un bilan annuel exécuté par les autorités locales, qui a incité les enseignants à s'investir davantage dans l'autoévaluation et a accru leur intérêt pour les possibilités de formation.

Les enseignants ont obtenu une augmentation de salaire de 23.5 % entre 2001 et 2003 et une partie d'une nouvelle augmentation de 10.4 % entre 2004 et 2007 (HMIE, 2007, p. 23). Leur salaire de début de carrière a été aligné sur le salaire moyen des diplômés du premier cycle universitaire. Le rapport de l'inspectorat sur l'exécution du *Teachers' Agreement* note qu'il a été un facteur décisif d'amélioration du recrutement, le nombre de candidats à une formation de deuxième cycle universitaire ayant augmenté de 26 % dans le primaire et de 40 % dans le secondaire entre 2002 et 2005.

La démarche engagée par l'Écosse pour renouveler son corps enseignant et axer l'enseignement sur un apprentissage inclusif et efficace a donc conjugué amélioration des conditions de fonctionnement dans les écoles et coup de pouce aux incitations financières et aux perspectives de carrière. À long terme, c'est l'attention portée à la qualité de l'établissement en tant que laboratoire de pratiques d'enseignement bien doté en ressources qui sera la meilleure garantie de la présence de personnels compétents et efficaces, même dans les environnements les plus difficiles.

Dans de nombreux pays, la formation initiale des enseignants est assurée par l'université et la qualité et l'efficacité des formations suscitent des préoccupations internationales. En Écosse, la formation se caractérise par une très longue durée de stage – 30 semaines sur les quatre ans de formation de premier cycle universitaire et trois stages de cinq semaines pour les formations de deuxième cycle. Pourtant, certains établissements jugent que la formation des enseignants du secondaire reste trop axée sur la matière à enseigner au détriment des problématiques de la diversité et de l'inclusion.

L'une des caractéristiques remarquables du dispositif de formation professionnelle des enseignants réside dans les dispositions du *Teachers' Agreement* relatives aux enseignants stagiaires, qui garantit un contrat de formation d'un an dans un seul établissement avec une charge d'enseignement de 0.7 ETP à tous les stagiaires (HMIE, 2007, p. 25). Lors de sa mission en Écosse, l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE a constaté que les professeurs qui avaient effectué récemment leur stage portaient un regard très positif sur le dispositif. Pour eux, les responsables de stage formés à l'accompagnement des professeurs stagiaires, le mentorat et le temps sans enseignement pour la réflexion et l'observation professionnelles concourent à créer un environnement très favorable. Le stage est un maillon crucial de l'itinéraire des nouveaux enseignants, que de

nombreux pays abandonnent souvent à eux-mêmes, souvent dans des établissements qui ont du mal à recruter et comptent en vain sur un flux continu de nouvelles recrues pour pallier à un taux de rotation élevé. Cependant, des préoccupations ont été exprimées quant à la mesure dans laquelle les stagiaires obtiennent des postes d'enseignant à la fin de leur année de stage.

Les établissements dans lesquels s'est rendue l'équipe de l'OCDE ont indiqué que les nouveaux enseignants étaient passionnés et très motivés. Il est certain qu'une formation pratique prolongée, suivie d'un stage bien géré et encadré, contribue grandement à la confiance et à la préparation des nouveaux enseignants, tandis que les révisions très conséquentes du barème des salaires attirent maintenant des jeunes qui pourraient fort bien choisir d'autres carrières.

## Curriculum

La richesse du curriculum est un des grands atouts de l'enseignement primaire en Écosse (HMIe, 2006i, p. 28). Cette qualité peut sembler aller de soi, mais dans les pays qui mettent beaucoup l'accent sur l'évaluation dans quelques matières fondamentales, elle ne peut être considérée comme acquise (McMurrer, 2007). L'importance de cette richesse réside en partie dans les besoins de développement des enfants. Leur développement cognitif et social s'effectuant à des rythmes différents, le stimulus d'un large éventail d'activités et d'expériences est indispensable pour que tous puissent bien grandir et se réaliser, mais la valeur intrinsèque d'activités comme la musique, les arts et le théâtre plaide elle aussi pour la diversité. Les inspecteurs observent que « le programme d'études est bien structuré dans la quasi-totalité des écoles primaires. S'appuyant sur les lignes directrices nationales du curriculum pour les élèves de 5 à 14 ans, elles offrent des expériences diversifiées et cohérentes à tous » (HMIe, 2006i, p. 28).

Il n'y a pas de curriculum obligatoire en Écosse. Les établissements scolaires peuvent allouer jusqu'à 20 % du temps d'enseignement à des activités d'intérêt local tout en respectant les lignes directrices. Ils disposent ainsi d'une marge pour aborder des problèmes tels que l'échec scolaire, la démotivation et les problèmes de comportement. Tous les établissements n'exploitent pas cette flexibilité et perdent ainsi de précieuses opportunités, situation qui est sans doute appelée à persister car *A Curriculum for Excellence* donnera plus de liberté aux écoles. Or c'est des établissements eux-mêmes que doivent venir les réformes et non d'instructions centralisées.

Le programme d'enseignement secondaire est lui aussi diversifié (HMIe, 2006i, p. 41). Reste à savoir si cette « diversité » se traduit par de

réelles possibilités de progresser pour toute la cohorte ou si elle est davantage interprétée comme une contrainte au regard des emplois du temps. Les premières années du secondaire sont en effet marquées par un fléchissement des résultats des élèves parallèle à l'introduction de matériels plus complexes. Si le programme est géré comme une structure rigide, il ne sera pas alloué suffisamment de temps et de ressources à la résolution de ce problème. Le temps sera affecté aux matières et non aux élèves.

Un nombre croissant d'établissements introduisent des options professionnelles aux niveaux S3/S4 et appliquent le curriculum comme une source de flexibilité et d'adaptabilité. Les cours *Skills for Work* et les activités *Enterprise* y figurent en bonne place (HMIe, 2006m, p. 11). Les établissements semblent davantage user des liens avec les *colleges* pour élargir le programme effectivement proposé aux élèves, en particulier à ceux qui sont en difficulté. Si ces liens semblent contribuer à remotiver les élèves, le fait que cette motivation soit réservée aux études qu'ils suivent au *college* (HMIe, 2006i, p. 41) interroge sur la capacité du curriculum et de la culture de l'école à répondre aux besoins des élèves. Comme nous le verrons plus loin dans ce rapport, pour pleinement mettre à profit le potentiel des études professionnelles, il faut une vision large, tant de la fonction intrinsèque de ces études que des besoins cognitifs, sociaux et économiques des jeunes. La démarche actuelle en Écosse semble assez étroitement axée sur l'employabilité et il semble même que la conception de l'employabilité y soit trop étroite.

L'Écosse a adopté une démarche distinctive de l'organisation des études dans les deux dernières années de la scolarité obligatoire. Dans leur dernière année (S4) – et parfois en S3 – les élèves se préparent à des examens de difficulté différente : *Foundation*, *General*, et *Credit* par ordre croissant. Tous peuvent ainsi obtenir un diplôme national à la fin de la scolarité obligatoire. Les réformes des *Standard Grades* ont été mises en œuvre au début des années 80, à la suite des bilans conduits par MM. Munn et Dunning. Elles ont ménagé un espace permettant à des enfants plus nombreux de poursuivre leur scolarité après 14 ans et de voir leurs acquis reconnus.

Pour de nombreux enfants, les dernières années de la scolarité obligatoire sont une période critique, car le programme d'études devient plus difficile et spécialisé et l'enseignement souvent plus conservateur et axé sur les disciplines, tandis que les structures de soutien familiales et scolaires tendent à fléchir. Dans certains pays tels l'Espagne, ce phénomène entraîne des taux d'échec élevés et un recours important (quoique en recul) au redoublement pour rétablir les chances. Si, en Espagne, la loi peut autoriser une marge de manœuvre pour modérer les exigences cognitives à l'égard des enfants, il n'existe pas de dispositif à l'intérieur du curriculum lui-même

qui protège les élèves les moins forts des rigueurs de la culture scolaire. De ce fait, même en l'absence d'examens nationaux, un enfant sur quatre en Espagne ne termine pas la scolarité secondaire obligatoire (Teese *et al.*, 2006).

En Écosse, le curriculum concerne tous les enfants, mais il est admis qu'ils apprennent à des rythmes différents et plus ou moins inégalement. S'il est arbitraire, du point de vue du développement, d'examiner les élèves à l'âge de 16 ans, il est à la fois arbitraire et potentiellement néfaste de prétendre offrir une mesure définitive de leurs capacités à cet âge, même dans les enseignements plus théoriques. Modérer les niveaux auxquels les élèves sont évalués offre un moyen de résoudre un problème fondamental : comment donner aux enfants de tous les milieux accès aux exigences intellectuelles et culturelles du curriculum – ce qui suppose d'être capable d'étudier des matières **et** d'être évalué au niveau adapté – tout en attestant de leurs résultats différents face à ces exigences.

La solution des *Standard Grades* n'est pas sans poser problème. Ils ont relevé les niveaux, valorisent les acquis et attestent des acquis d'enfants qui dans certains pays, sont en échec et se qualifient de « nuls » (Dubet, 2006, p. 42-43). Mais les différents niveaux d'évaluation peuvent s'accompagner d'un accès inégal au curriculum du fait du regroupement par niveau dans les disciplines. De plus, on peut se demander si la stratégie consistant à abaisser la difficulté des examens (Gamoran, 1996) suffit à motiver les apprenants **en l'absence d'innovations dans le contenu et l'orientation du curriculum.**

C'est cette dernière préoccupation qui souligne le potentiel des cours *Skills for Work* proposés dans les écoles écossaises depuis 2005. Conçus pour les élèves de S3 et plus, ils visent à développer « des compétences professionnelles pratiques et à améliorer les perspectives d'emploi en développant un ensemble de compétences nécessaires à l'employabilité » (LTS, non daté). Ces formations permettent d'acquérir des compétences générales fondamentales et des compétences pratiques dans des domaines professionnels (SE, 2005a, annexe C), mais elles peuvent faire figure de tangente aux études générales et, en faisant appel aux *colleges* pour les dispenser, on risque de passer à côté de leur capacité à promouvoir une démarche de formation différente.

L'éducation à l'entreprise (*Enterprise Education*) est la deuxième grande initiative de diversification du curriculum – qui concerne aussi le primaire. Dans le cadre du programme *Determined to Succeed : Enterprise in Education*, tous les élèves de plus de 14 ans ont droit à une formation professionnelle en entreprise et des accords de partenariat ont été noués à cet effet entre les établissements scolaires et les entreprises locales et d'autres organisations. Un objectif de 2 000 accords a été fixé pour 2006 (minimum

de cinq accords par groupe scolaire) (SE, 2003d, p. 15). En 2007, plus de 7 000 accords avaient été signés.

Là encore, cette démarche de diversification du curriculum doit être considérée en perspective internationale. Certains pays choisissent un système de filières ou de classes de niveau et séparent les enfants dès l'âge de 14 ans. On a montré que ce système accroît les inégalités sociales. De plus, exclure une forte proportion d'élèves des formations générales n'apporte pas nécessairement la meilleure réponse aux besoins nationaux de compétences à long terme, car ce sont des compétences cognitives, organisationnelles et de communication d'ordre supérieur dont les économies de services ont besoin.

Au lieu d'abaisser la barre pour offrir un accès limité à un espace essentiellement théorique, les programmes *Skills for Work* et *Enterprise in Education* ouvrent l'espace du programme. Il faut considérer ces initiatives dans le contexte plus large des problématiques relatives aux modes d'apprentissage des élèves (et pas seulement du point de vue de l'employabilité), aux incitations qui leur sont offertes à s'investir davantage dans les études (y compris dans des programmes d'enseignement théoriques) et à la transformation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans l'ensemble du curriculum (ce qui comprend le recours à divers cadres physiques d'apprentissage, comme le lieu de travail et les projets locaux).

Jusqu'au milieu des années 90, l'absence d'articulation entre les *Standard Grades* et les programmes essentiellement théoriques de *Highers*, débouchant sur l'université, a fait obstacle au passage dans le deuxième degré du secondaire. Les élèves avaient bien accès à des modules d'enseignement professionnel, mais il s'agissait d'options qui manquaient de prestige et de cohérence (Raffe, Howieson et Tinklin, 2007). Les réformes *Higher Still* des années 90 ont étendu la solution structurelle des *Standard Grades* à l'enseignement postobligatoire mais en l'appliquant plus largement au curriculum, et pas seulement aux évaluations. Les matières ont pu être étudiées à différents niveaux – *Intermediate 1*, *Intermediate 2*, *Highers*, et *Advanced Highers*.

Les *National Qualifications* mises en place dans les années 90 ont différencié le niveau de difficulté du programme au profit de tous les élèves. Elles ont répondu aux besoins des élèves moyens et performants, mais elles ont aussi élargi l'espace du programme pour accueillir les élèves qui réussissent moins bien. Modulaires, elles offrent une souplesse considérable, car elles peuvent être combinées diversement et suivies sous forme de module individuel ou d'un ensemble de cours selon les intérêts des élèves et la disponibilité. Le niveau cognitif gradué des matières et leur construction

modulaire présentent d'importants avantages par rapport aux systèmes plus traditionnels qui imposent de suivre un cours complet (sur un an) et où la qualification peut nécessiter des combinaisons structurées et des obligations de seuils, qui peuvent tous faire obstacle aux taux d'inscription et de réussite.

Cela étant, comme pour les *Standard Grades*, il n'est pas établi que la solution des niveaux structurés et de la modularité couvre assez largement les domaines des apprentissages théoriques et appliqués et que le choix est large et réel au point de livraison. Le curriculum est un moteur de réussite. Son objectif est de stimuler et de développer les individus. Il doit donc être conçu et dispensé de manière à imposer des exigences réelles et accessibles à tous les élèves. La solution à l'échec scolaire ne consiste pas à alléger les exigences et à diminuer les attentes, mais à exercer des pressions et à garantir l'investissement des élèves par un curriculum plus pédagogiquement efficace et incitatif.

## Qualifications

La structure flexible de l'enseignement secondaire en Écosse et la répartition de l'enseignement du curriculum entre les écoles et les *colleges* sont à l'origine du cadre de correspondance qui a été mis au point entre l'apprentissage formel (et non formel) et des niveaux différenciés de qualification, y compris postscolaire. Ce cadre, le *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF), classifie les études et les options de formation suivant différents niveaux de difficulté (« *complexity* »), pour qu'elles puissent être suivies dans diverses combinaisons (avec cumul des crédits) et reconnues dans différents cadres institutionnels. Tout programme ou module de formation accrédité occupe la même place dans ce cadre, quel que soit le statut ou le secteur qui l'enseigne. Un élève peut ainsi passer de manière fluide d'un niveau de difficulté à l'autre d'un même domaine d'étude ou changer de domaine d'étude, sa progression étant gouvernée par son rythme d'apprentissage.

La classification des qualifications par niveau de difficulté et unité de crédit libère l'apprenant de deux contraintes – celle du secteur ou du cadre d'apprentissage (géographie du système éducatif) et celle du moment auquel est intervenu l'apprentissage (et donc l'historique des qualifications). Un élève peut, par exemple, cumuler des crédits de *Standard Grades* suivis à l'école et des *National Courses* ou des unités suivies au *college*. Les prestataires sont différents (« géographie ») et les qualifications ont différentes origines (« historique »), mais le SCQF harmonise les niveaux et ne tient pas compte des cadres d'apprentissage. Puisque des corpus de connaissances sont contenus dans divers modules d'étude, mis au point dans



des circonstances diverses – par exemple les réformes des *Standard Grades* ou les *National Qualifications* – et puisqu'en outre ils peuvent être dispensés dans différents secteurs, le SCQF libère l'accès aux connaissances et contourne les institutions au profit des individus.

Mis en place en décembre 2001, le SCQF a fait de l'Écosse un chef de file des efforts européens d'harmonisation des qualifications, tant dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement et la formation professionnels (Gallacher *et al.*, 2005). La fonction du SCQF est peut-être plus développée pour les élèves d'âge scolaire – qui peuvent suivre des formations dispensées dans les *colleges* – que dans l'enseignement supérieur, où les problèmes de transfert de crédits qui subsistent relèvent davantage de la forme que du fond. Il y a néanmoins un problème qu'il aide à gérer mais ne résout pas. Le curriculum dans l'enseignement secondaire est en fait partagé entre deux secteurs institutionnels (comme dans la division théorique et professionnel entre écoles et *colleges*, et entre cadre éducatif et de travail) et la partie qui est enseignée dans les écoles est partagée entre deux cadres historiques (*Standard Grades* et *National Qualifications*). Le « vocabulaire national » du SCQF permet aux individus de traverser ces divisions, mais il n'harmonise pas l'offre en elle-même ni ne l'enrichit. Le fait que les *Scottish Vocational Qualifications* (SVQ) ne sont pas accessibles aux élèves des écoles souligne que le SCQF ne fusionne pas parfaitement le monde de l'école et celui du travail.

## Parcours et aide aux transitions

L'Écosse a pris plusieurs mesures phares pour accroître et soutenir l'effort de formation des jeunes : (a) elle a réformé le curriculum du deuxième cycle du secondaire en diversifiant les options et en élargissant le choix ; (b) elle a développé l'enseignement professionnel pour les élèves de S3/S4 à travers les programmes *Skills for Work*, les initiatives *Enterprise* et les *National Courses* autres que les *Standard Grades* ; (c) elle a étendu ou développé les liens « latéraux » entre les écoles et les entreprises et entre les écoles et les *colleges*, afin de diversifier les cadres et les orientations des apprentissages.

Le niveau s'est accru, ce qui a conforté le socle élémentaire à partir duquel les jeunes peuvent prolonger leurs efforts et investir dans l'éducation ou la formation postobligatoire. La satisfaction des élèves à l'égard de leur école est également en progression et la mesure dans laquelle les jeunes estiment que l'école leur a donné « confiance en eux pour prendre des décisions » et « leur a appris des choses utiles pour un emploi » enregistre aussi une amélioration significative et mesurée. Corrélativement, les jeunes sont moins nombreux à estimer que « l'école n'a pas fait grand-chose pour

me préparer à la vie active » (Croxford, 2003). Ces améliorations ont été plus nettes en Écosse qu'en Angleterre et persistent après correction des gains de niveau.

Si la confiance accrue des élèves et leur plus grande satisfaction vis-à-vis de l'école peuvent être dues à un ensemble de facteurs sociaux, certains éléments permettent de penser que la réforme des dispositifs institutionnels a eu un impact direct et indirect sensible. De meilleures structures de formation ont été en effet mises en place – ce qui donne aux jeunes davantage de possibilités de se servir de l'école et de réussir – et le niveau des élèves a augmenté.

À compter de l'année scolaire 2007/08, *Careers Scotland* veillera à ce qu'un entretien en face à face avec un de ses conseillers soit proposé à chaque jeune qui prévoit de quitter l'école. *Careers Scotland* renforcera aussi les interventions précoces et le soutien et le conseil individualisé en direction des jeunes qui ont besoin d'une aide complémentaire ciblée. *Careers Scotland* suit les élèves au sortir de l'école et transmet des informations aux établissements et aux collectivités locales. Les jeunes ont ainsi une idée plus claire du paysage éducatif, des possibilités de formation et des débouchés professionnels au sortir de l'école, et ils bénéficient d'une aide individualisée à la préparation des orientations qui leur sont ouvertes et qui les intéressent.

L'élargissement de l'offre éducative, les services d'aide aux élèves, l'augmentation du niveau d'ensemble et la satisfaction et la confiance accrues des élèves ont tous contribué à l'augmentation tendancielle du nombre de jeunes qui s'investissent dans l'enseignement postobligatoire (même s'il n'y a eu aucune évolution récente des proportions d'élèves qui poursuivent leurs études). Entre 1993 et 2006 par exemple, le nombre de jeunes qui sont entrés dans l'enseignement supérieur à temps plein au sortir de l'école est passé de 25 % d'une cohorte à 30 % (*Careers Scotland*, 2007u). Le nombre des jeunes inscrits dans des formations non avancées dans les *colleges* a lui aussi augmenté – de 15 % à 23 %. Si cette évolution n'a pas entièrement compensé le recul à long terme du nombre de jeunes qui entreprennent une formation dans l'emploi (y compris une formation en apprentissage), elle représente un ajustement très significatif car les écoles et les *colleges* ont bien réagi aux difficultés posées par la diminution des possibilités de formation et ont permis à de nombreux jeunes de compenser le recul des formations en apprentissage par un plus grand recours au *college*.

Les jeunes n'ont pas tous bénéficié des améliorations apportées aux cursus scolaires, aux services d'aide aux élèves et à l'accès aux *colleges*. On estime que quelque 36 000 jeunes de 16 à 19 ans ont quitté l'école et ne sont

ni en formation ni dans l'emploi (NEET) (SE, 2007d, p. 42). Si un grand nombre d'entre eux accèdent à l'emploi ou à une formation (44 %), la majorité de ce groupe diversifié tendent à rester au chômage ou inactifs. Les racines de ces problèmes d'insertion sont complexes et les difficultés que rencontrent les individus sont très diverses. La politique nationale s'appuie sur des stratégies vigoureuses mises en œuvre par les autorités locales pour régler ce problème, en particulier dans les régions d'Écosse où les difficultés d'insertion sont particulièrement fortes. Ces régions étant aussi en général celles qui connaissent une importante pauvreté, il n'est pas certain qu'une amélioration significative et durable puisse être obtenue sans une meilleure coordination nationale des politiques des différents ministères.

Le second problème est celui de la définition de la catégorie NEET, dont il n'est pas certain qu'elle rend bien compte de la précarité économique et sociale des jeunes Écossais. Autrement dit, le problème est peut-être plus important qu'il ne ressort des estimations actuelles, ce qui ajoute aux pressions sur les modalités de conception, de mise en œuvre et de coordination des politiques. Ce point est analysé au chapitre 5 de ce rapport.

## Suivi des performances et soutien à l'amélioration

L'Écosse a mis en place un ensemble de dispositifs de suivi des performances de son système scolaire. Il s'agit des enquêtes *Scottish Survey of Achievement* (SSA) (qui remplace l'ancienne *National Survey*) et *Scottish School Leavers Survey* (SSLS), du suivi des élèves après l'école par *Careers Scotland*, d'un rapport sur les *National Qualifications* et d'un service national de statistique qui produit d'abondantes informations très accessibles. En outre, chaque autorité locale suit les profils et les tendances des niveaux et des transitions des élèves et certaines fournissent des données comparatives à leurs établissements.

Les récents travaux de mise au point d'un système de mesure des performances des écoles aideront les établissements et les autorités locales à établir des comparaisons, corrigées de multiples facteurs contextuels et des caractéristiques des publics d'élèves (Maxwell, 2007), afin d'aider les établissements à évaluer leurs efforts en tenant compte le plus possible de l'influence de l'environnement (grâce à une méthodologie « établissements comparables »). Il ne s'agit pas d'établir des classements qui donnent une vue étroite et souvent trompeuse des performances, et n'offrent ni outil d'interprétation, ni information sur la stabilité des classements ni outil de diagnostic ou de planification pour faciliter l'amélioration.

Si toutes ces sources d'informations aident les établissements à réfléchir à leur travail, elles n'en sont pas moins passives et leur utilisation correcte

ou leur utilisation toute simple dépend de la culture des chefs d'établissement. À l'inverse, les inspections régulières constituent un processus interactif. Elles introduisent un cadre de référence précis, extérieur à l'établissement (*Comment se situe notre école ?*), mais elles impliquent aussi des échanges éclairés entre les établissements et des observateurs expérimentés (y compris des chefs d'établissement en détachement). En créant une situation interactive de dialogue continu, l'inspection favorise une culture de réflexivité et d'évaluation qui peut s'étendre aux parents puisqu'ils reçoivent tous les rapports d'inspection – une initiative écossaise importante qui est en net contraste avec les classements publiés ailleurs.

Les stratégies d'amélioration sont nécessairement élaborées dans l'espace circonscrit de l'école et de la zone qu'elle dessert, dont les contours ne sont pas modifiables. Mais l'amélioration continue importe à chaque point de l'espace d'un système scolaire, surtout sur les sites les plus « exposés » ou vulnérables, et même si les progrès sont modestes. L'inspection encourage les progrès tout en mobilisant l'expérience du système scolaire dans son ensemble et en l'orientant vers les sites qui en ont le plus besoin.

Le champ de l'inspection a été étendu au travail des autorités locales. Une dynamique d'échanges éclairés est ainsi instaurée à un niveau plus élevé de l'organisation scolaire, crucial pour la performance équitable des écoles écossaises.

## **Politiques systémiques et gestion stratégique**

L'Écosse entre dans le XXI<sup>e</sup> siècle chargée du poids des inégalités et des rigidités institutionnelles du passé et risque de les voir s'enraciner en l'absence de vision claire et de direction dynamique. Si les revenus des Écossais augmentent, nombre d'entre eux vivent encore dans la pauvreté. Ce sont les enfants de travailleurs déplacés et découragés, et eux-mêmes et leurs enfants sont peut-être sans emploi. Ils sont pris dans la tourmente économique de la mondialisation, qui a déjà détruit les chantiers navals et l'industrie électronique naissante de l'Inverclyde, pour ne citer que les pertes les plus visibles. Paradoxalement, l'adversité peut nuire à la détermination au lieu de la conforter, comme le soulignent les chefs d'établissement des quartiers les plus défavorisés. Mais est-ce uniquement parce qu'ils ne voient pas où l'éducation les a jamais menés, eux et leurs proches, que certains parents ont perdu confiance dans l'éducation ? Ou est-ce parce que l'éducation elle-même est devenue une institution beaucoup plus puissante sur laquelle les familles les plus instruites comptent bien plus

qu'autrefois et qui aujourd'hui propose trop peu de points d'accès aux pauvres ?

Les priorités nationales fixées par le Gouvernement écossais dans *Ambitious, Excellent Schools* (2004) prenaient acte de la nécessité de rendre la structure des possibilités que l'école représente plus inclusive, accessible et riche en incitations économiques autant que culturelles. L'accent est mis sur l'assouplissement du système afin que les établissements aient plus de latitude, les enseignants plus de liberté et les élèves plus de choix. En même temps, les enjeux montent. *A Curriculum for Excellence* exige un effort accru de tous les établissements pour former « des apprenants qui réussissent, des personnes qui apportent quelque chose à la société, des individus confiants et des citoyens responsables » (SE, 2004, avant-propos). Mener à bien ce programme demande un considérable investissement de ressources (coordonné entre les ministères) et une transformation fondamentale des méthodes de travail des établissements.

S'agissant du premier de ces objectifs, l'investissement de ressources consenti dans l'éducation scolaire écossaise a été remarquable – un vaste programme de construction, avec 300 établissements nouveaux ou considérablement rénovés d'ici 2009, le recrutement de 3 000 enseignants dans le contexte d'une diminution des effectifs de quelque 50 000 élèves, des classes moins nombreuses, de fortes augmentations salariales et un effort volontariste de qualité des ressources humaines s'appuyant sur la formation des enseignants, des professeurs stagiaires et des chefs d'établissement.

Outre ces mesures générales, des ressources supplémentaires ont été allouées aux besoins de groupes particuliers tels que les jeunes « à risque » et une politique d'intégration des services à la personne a été mise en place pour traiter les multiples facettes de la pauvreté. Il n'est pas certain que les mesures visant à surmonter la pauvreté sont suffisantes, adaptées, correctement ciblées et coordonnées entre les ministères, mais la volonté de s'attaquer au désavantage systémique est indéniable, d'abord à travers la stratégie *Social Justice* (1999-2004), puis à travers *Closing the Opportunity Gap* (SE, 2007d, p. 49-50).

Insérer les objectifs éducatifs dans une démarche transversale à l'ensemble des ministères reconnaît que l'influence des écoles est continuellement érodée dans un environnement marqué par des conditions de logement médiocres, des revenus faibles, un chômage élevé et des problèmes de santé qui touchent toutes les générations. *Closing the Gap* vise un emploi durable pour les populations vulnérables et défavorisées, une sécurité financière accrue pour les familles à faible revenu, la rénovation des quartiers délabrés, de meilleurs soins de santé et l'accès à des services à la

personne de qualité. Les progrès sur ces fronts sociaux permettront aux écoles de se concentrer sur les objectifs éducatifs et d'œuvrer avec une plus grande confiance aux objectifs de réduction des difficultés d'insertion (NEET), d'élévation du niveau des élèves en difficulté et d'un soutien renforcé aux élèves.

Le changement culturel dans les établissements – le second grand défi – ne peut advenir sans une réelle volonté nationale de qualité des services éducatifs. En attestent le découragement et la démoralisation des enseignants dans les années 80, comparés à l'enthousiasme et à l'investissement visibles aujourd'hui, surtout dans les établissements des quartiers les plus déprimés. Reste à savoir si les dispositifs institutionnels représentés par le curriculum, l'évaluation et les qualifications offriront des possibilités et des incitations suffisantes pour que cette volonté s'exprime pleinement et fasse vraiment la différence.

### ***Bibliographie***

- Careers Scotland (2007u), tableaux non publiés sur les transitions des jeunes qui quittent l'école.
- COSLA, site Internet (2007), "Strategic migration partnership", <http://www.asylumscotland.org.uk/asylumstatistics.php>
- Croxford, L. (2000), "Inequality in attainment at age 16: a 'home international' comparison", *CES Briefing*, n° 19, Université d'Édimbourg : Centre for Educational Sociology, Édimbourg.
- Croxford, L. (2003), "Education and youth transition in England, Wales and Scotland since 1984", communication présentée à la conférence du European Network on Transitions in Youth. <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/tiy2003/papers/L.Croxford.pdf>
- Croxford, L. et D. Raffe (2005), "Secondary school organization in England, Scotland and Wales since the 1980s", communication pour le séminaire Policy Learning in 14-19 Education, séminaire conjoint de l'Education and Youth Transitions Project et du Nuffield Review of 14 – 19 Education, 15 mars 2005.
- Devine, T.M. (1999), *The Scottish Nation 1700 – 2000?*, Allen Lane, Londres.
- Dubet, F. (2006), « Ce que l'école fait aux vaincus », Chapelle, G. et D. Meuret (éd.), *Améliorer l'école*, PUF, Paris, p. 37-49.

- ESRC (2007), ESRC Society Today – Knowledge Economy  
<http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/facts/UK/index4.aspx?ComponentId=6978&SourcePageId=18132>
- Feinstein, F. et K. Duckworth (2006), *Development in the Early Years : its importance for school performance and adult outcomes*, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Londres.
- Gallacher, J. *et al.* (2005), Evaluation of the impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF), Scottish Executive, Édimbourg.
- Gamoran, A. (1996), “Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education, 1984-1990”, *Sociology of Education*, n° 69, p. 1-21.
- Hanushek, E.A. et L. Woessmann (2005), “Does educational tracking affect performance and inequality?: Differences-in-differences evidence across countries.” Discussion Paper n° 1901, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonne.
- HMIe (2006e), *Improving Scottish Education : Effectiveness of Education Authorities*, Her Majesty’s Inspectorate of Education, Livingston.
- HMIe (2006i), *Improving Scottish Education*, Her Majesty’s Inspectorate of Education, Livingston.
- HMIe (2006m), *Missing Out : A report on children at risk of missing out on educational opportunities*, Her Majesty’s Inspectorate of Education, Livingston.
- HMIe (2007), *Teaching Scotland's Children : report on progress in implementing 'A Teaching Profession for the 21st. Century'* , Her Majesty’s Inspectorate of Education, Livingston.
- Jenkins, S.P., Micklewright, J. et S.V. Schnepf (2006), “Social Segregation in Secondary Schools : How does England compare with other countries?” Applications and Policy Working Paper A06/01, Université de Southampton : Southampton Statistical Sciences Research Institute, Southampton.
- Jesson, D. (2001), “Selective systems of schooling – blueprint for lower standards?”  
<http://www.york.ac.uk/depts/econ/documents/research/21pbrf3.pdf>
- Johnson, M. (2003), *Not choice, but champion. A new look at secondary admissions in London*, Institute for Public Policy Research, Londres.
- Lamb, S. (2007), “School Reform and Inequality in Urban Australia : A Case of Residualizing the Poor”, Teese, R., Lamb, S. et M. Duru-Bellat

(éd.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* : Vol. 3, Springer, Dordrecht, p. 1-38.

LTS (site Internet de Learning and Teaching Scotland) (non daté), “National Qualifications online : Skills for Work”,

<http://www.ltscotland.org.uk/nq/nqframework/skillsforwork.asp>

Maxwell, B. (2007), “Using data and performance indicators to promote equity and fair comparisons between schools”, Présentation lors de la Conférence de l’OCDE sur l’équité, Trondheim.

McMurrer, J. (2007), Choices, Changes, and Challenges. Curriculum and Instruction in the NCLB Era : A report in the series From the Capital to the Classroom ; Year 5 of the No Child Left Behind Act, Center on Education Policy, Washington, D.C.

Mullis, I.V.S. *et al.* (2004), *TIMSS 2003 International Mathematics Report*, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Mullis, I.V.S. *et al.* (2003), *PIRLS 2001 International Report : IEA’s Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Boston College, Chestnut Hill, MA.

National Statistics UK (2007), “Three- and four- year olds by type of early years education provider”, *Regional Trends 38*, Central Statistics Office, Londres.

National Statistics UK (2007b), “Population of working age : by highest qualification, Spring 2003”, *Regional Trends 38*, Central Statistics Office, Londres.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.

OCDE (2005a), *School Factors related to Quality and Equity*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.

OCDE (2005b), *Le rôle crucial des enseignants : attirer former et retenir des enseignants de qualité*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.

PNUD (2006), *Rapport sur le développement humain 2006*, Programme des Nations Unies pour le développement,

<http://hdr.undp.org/hdr2006/statistics/indicators/147.html>

Raffe, D., Howieson, C., et T. Tinklin, (2007), “The impact of a unified curriculum and qualifications system : the Higher Still reform of post-16 education in Scotland”, *British Educational Research Journal*, Vol. 33 (sous presse).



- Reynolds, A.J. *et al.* (2001), "Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest", *Journal of the American Medical Association*, Vol. 285, p. 2339-2346.
- SED (Scottish Education Department) (1977), *Assessment for All : Report of the Committee to review assessment in the third and fourth years of secondary education in Scotland (The Dunning report)*, Scottish Education Department, HMSO, Édimbourg.
- SED (Scottish Education Department) (1977a), *The Structure of the Curriculum in the Third and Fourth Years of the Scottish Secondary School (The Munn report)*, Scottish Education Department, Consultative Committee on Curriculum, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2003), *Insight 8 : Scottish Qualification for Headship : key issues from the evaluation*, Scottish Executive, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2003d), *Determined to Succeed : Enterprise in Education : Scottish Executive response*, Scottish Executive, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2004), *Ambitious, Excellent Schools : our agenda for action*, Scottish Executive, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2004c), *A Curriculum for Excellence*, The Curriculum Review Group, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2005a), *A Review of collaboration between schools and further education colleges : consultation analysis report of responses to interim report and outline draft strategy*, Scottish Executive, Édimbourg.
- Scottish Executive Education Department (2007), *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report*, disponible sur le site Internet de l'OCDE : [www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies](http://www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies) ou <http://dx.doi.org/10.1787/148012367602>
- SG (Scottish Government) (2007a), *Statistical Bulletin Education Series Edn/B1/2006/1: Pupils in Scotland, 2005*, <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/02/28083932/37>
- SG (Scottish Government) (2007b), *Statistics Publication Notice. Education and Training Series. Pre-School and Childcare Statistics 2007*, <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/198709/0053102.pdf>
- Teese, R. *et al.* (2006), *Spain Country Note - Equity in Education Thematic Review*, OCDE, Paris.

The Poverty Site, site Internet (2007), “Educational attainment at age 11”,  
<http://www.poverty.org.uk/S14/index.shtml>

Thorpe, G. (2004), PISA 2003 : Initial Report on Scotland's Performance in Mathematics, Science and Reading, Scottish Executive, Édimbourg.

Willms, J. Douglas (2006), Learning Divides : Ten Policy Questions about the performance and equity of schools and schooling systems, UNESCO, Montréal.

### *3. Performances comparatives des établissements écossais*

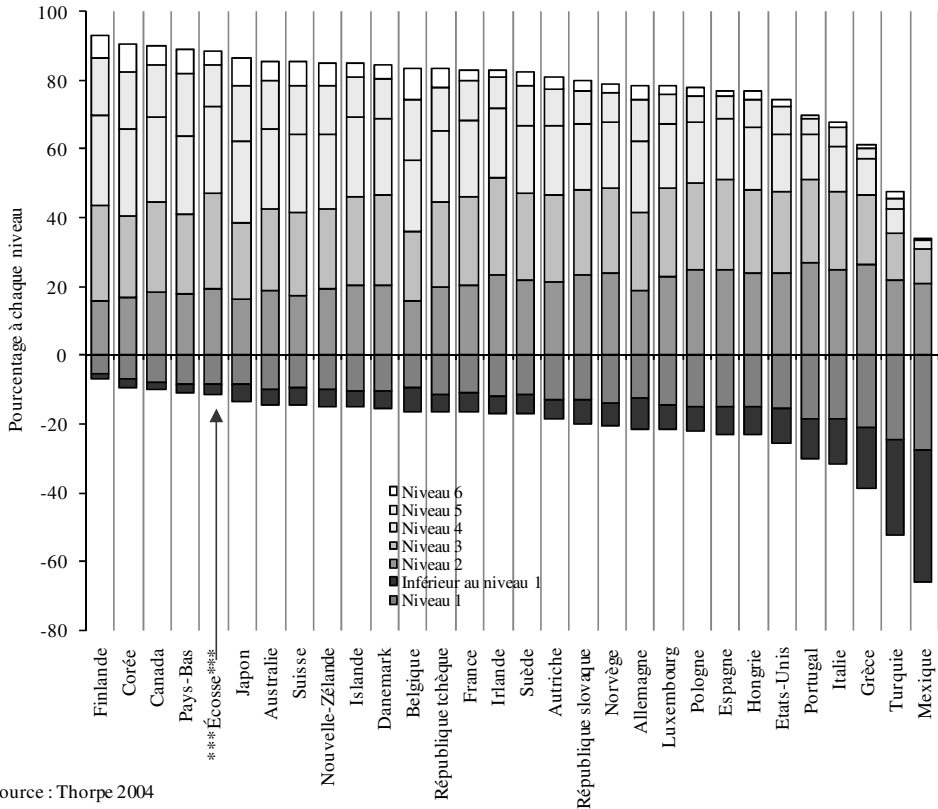
Les enfants écossais obtiennent systématiquement des résultats élevés au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), aussi bien dans le temps (2000, 2003) que dans toutes les matières – mathématiques, compréhension de l'écrit et science (Thorpe, 2004 ; SEED, 2007, annexe J). L'objet de ce rapport de l'OCDE n'est pas de conduire une analyse approfondie des constats du PISA dans chacun de ces domaines, mais plutôt de tenter d'éclairer certains aspects du profil des résultats de l'Écosse qui vont au-delà des classements internationaux et peuvent aider à cerner les atouts intrinsèques du système scolaire de la nation et les difficultés auxquelles il est confronté.

L'Écosse présente à la fois un bon niveau en mathématiques et une faible proportion d'élèves peu performants. Comme on l'a noté au chapitre 2, seulement 3 % des élèves atteignent un niveau inférieur au niveau 1 et 9 % se situent au niveau 1 (voir figure 3.1).

Le PISA s'intéresse à la capacité des jeunes de 15 ans à appliquer leurs connaissances mathématiques – qu'il faut distinguer de la maîtrise des programmes scolaires en tant que tels. Il ne s'attache pas aux résultats que les jeunes obtiennent aux examens où ils sont en concurrence les uns avec les autres ni au niveau du programme auquel ils sont évalués aux examens ; il s'abstrait du cadre institutionnel du curriculum et des évaluations pour n'étudier que l'application des acquis aux situations du monde réel.

Dans cette démarche, le fait que seulement 12 % des élèves écossais aient des résultats insuffisants laisse à penser que le programme d'études des années obligatoires du secondaire fonctionne bien. Dans d'autres pays qui ont eux aussi un système d'enseignement polyvalent, le pourcentage de jeunes de 15 ans qui ont des résultats insuffisants est près de deux fois plus élevé et la proportion qui obtient de très bons résultats est plus faible (par exemple l'Espagne, les États-Unis).

Figure 3.1 Distribution des élèves par niveau de culture mathématique, 2003



Ce constat implique que le système scolaire écossais est plus équitable *du point de vue des compétences des élèves*. Il n'est pas nécessairement plus équitable dans les modalités de contrôle officiel des acquis ou dans le niveau du curriculum auquel les élèves ont accès, les qualifications qu'ils obtiennent ou les parcours qu'ils empruntent. Ces aspects ont trait au mode opératoire des dispositifs institutionnels, et ceux-ci ne fonctionnent pas également bien pour tous les enfants et les jeunes. Toutefois, d'après les résultats du PISA, on peut penser que l'accès à de bonnes possibilités éducatives est globalement et efficacement ouvert. Quels que soient les systèmes par lesquels on classe, note et classe les élèves écossais dans le « vocabulaire » de leur système national, ils sont proportionnellement nombreux à pouvoir mettre à profit leurs connaissances mathématiques et peu nombreux à avoir de très faibles compétences.

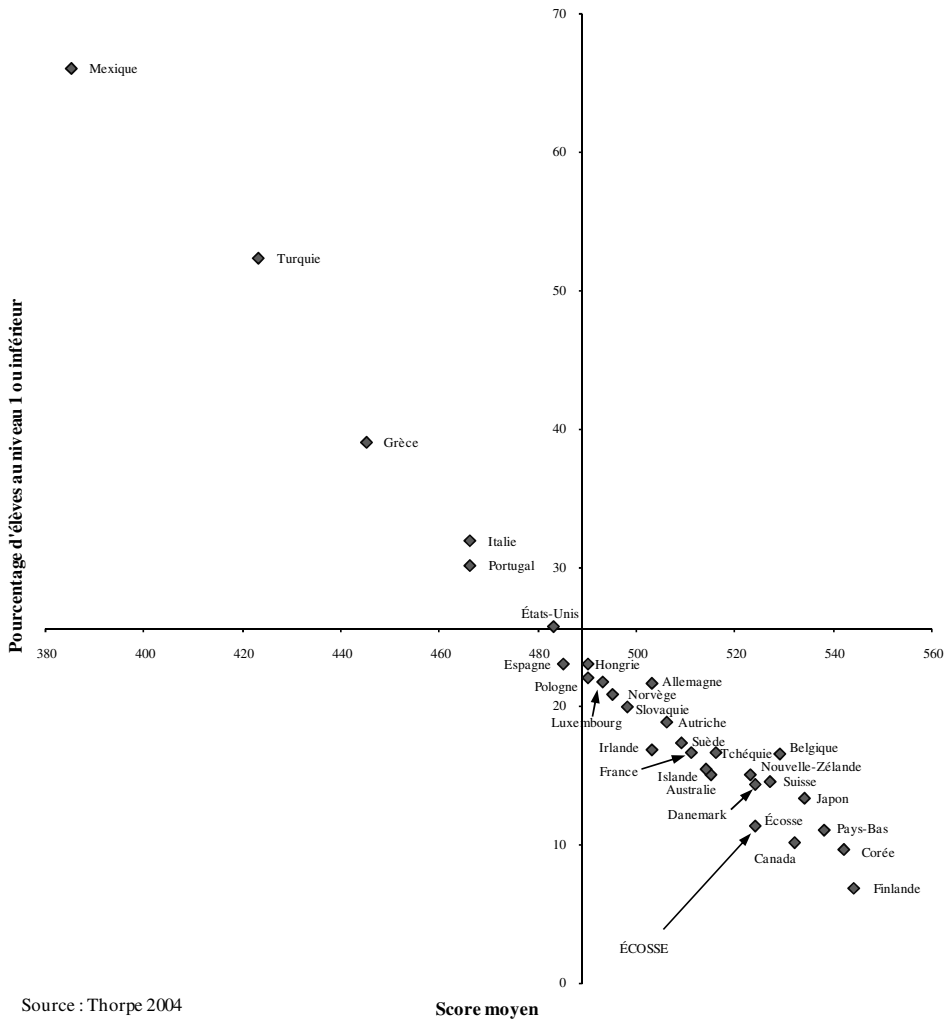
L'Écosse se classe parmi les pays les plus performants sur ces critères. C'est ce que montre la figure 3.2, qui compare les pays participants sur deux dimensions : le score moyen à l'échelle de culture mathématique (*axe horizontal*) et le pourcentage de jeunes de 15 ans qui obtiennent des résultats insuffisants (*échelle verticale*).

Les pays caractérisés par un score moyen élevé et un pourcentage d'élèves peu performants inférieur à la moyenne se situent dans le quatrième quadrant (*inférieur droit*). Ils forment une grappe serrée en raison des valeurs extrêmes du Mexique et de la Turquie sur les deux échelles. D'un certain point de vue, cette compression des nations les plus développées de l'OCDE dans une fourchette apparemment étroite de « niveau élevé » est trompeuse, car il existe des écarts considérables à l'intérieur de ce groupe. L'Écosse, par exemple, fait bien mieux que la plupart des nations européennes du point de vue de son score moyen en mathématiques et aussi de la proportion d'élèves peu performants, moitié moins forte qu'en Espagne, en Hongrie ou en Pologne.

Cependant, bien que des nations essentiellement européennes s'écartent sensiblement de la moyenne des pays de l'OCDE, l'ampleur de cet écart est éclipsée par les distances importantes qui les séparent des nations en développement telles que le Mexique et la Turquie, et même de certaines nations européennes (Grèce, Italie, Portugal).

Il n'est pas inutile de mettre la situation de l'Écosse en perspective. Elle est effectivement en bonne position par rapport à ses principaux concurrents commerciaux, mais à l'échelle mondiale, la distance qui la sépare de la plupart d'entre eux est faible. Si elle ne garde pas le cap sur les objectifs jumelés de l'équité *et* de la qualité, elle pourrait dévisser, être doublée économiquement et devenir socialement plus divisée. Sa population pourrait être moins bien préparée à composer avec les exigences d'une économie mondiale et avec les transformations de la structure de l'économie, des métiers et de la productivité qui doivent avoir lieu pour assurer un niveau de vie élevé, la cohésion sociale et le bien-être moral à tous ses citoyens. Il ne s'agit pas de conserver un classement éducatif élevé en soi, mais d'atteindre les objectifs économiques, sociaux et culturels de la nation.

**Figure 3.2 Score moyen en culture mathématique et pourcentage d’élèves en difficulté, 2003**



Source : Thorpe 2004

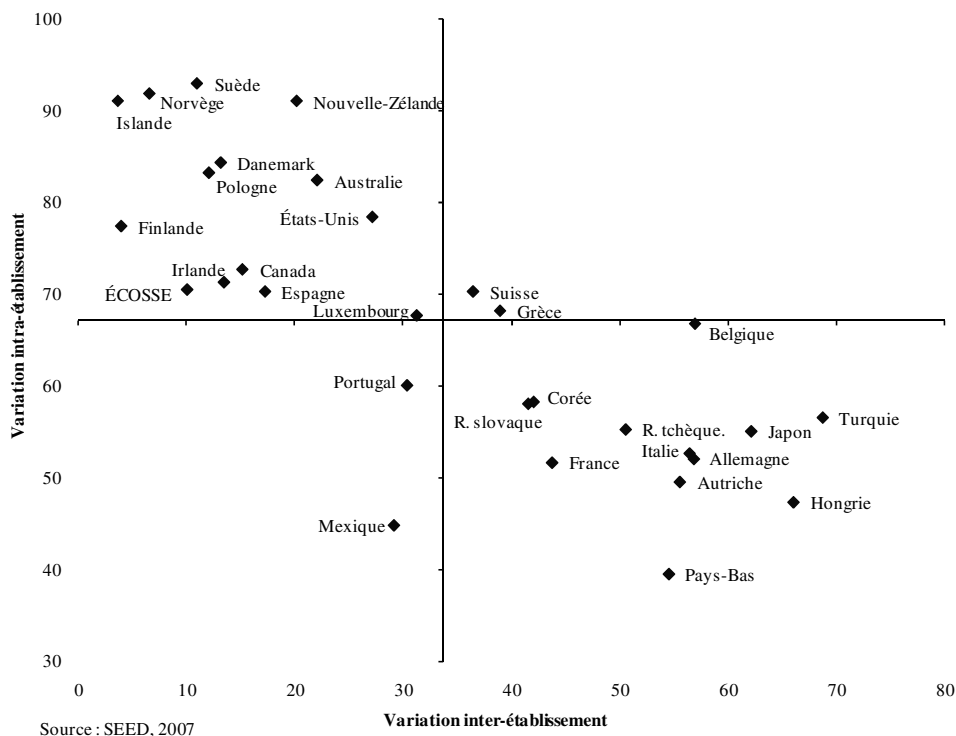
### Le défi de l’Écosse : accroître l’accessibilité et l’efficacité de bons établissements

Le défi qui se pose à l’Écosse si elle veut conserver sa forte position internationale se distingue de celui de certains pays de l’OCDE dont la performance surpasse ou avoisine la sienne. Le système d’enseignement

secondaire écossais est polyvalent. Les résultats de ses élèves sont moins dispersés que partout ailleurs dans la zone OCDE excepté en Finlande (SEED, 2007, annexe J). Une part relativement faible de l'écart de niveau observé entre les élèves est imputable aux différences entre les **établissements**. Cette situation est très différente de celle des Pays-Bas, par exemple, qui font mieux que l'Écosse, mais dont l'écart de niveau entre les élèves tient pour bonne part aux écarts **entre établissements** (plus de 50 % contre seulement 10 % dans le cas de l'Écosse).

La figure 3.3 compare les pays en fonction de la part de l'écart de résultats entre les élèves qui est imputable aux différences entre établissements et de celle qui est due aux différences entre individus.

**Figure 3.3 Variation inter- et intra-établissements des performances en mathématiques**



Pour l'Écosse, cela signifie que la pérennité et l'amélioration des performances dépendent beaucoup plus que dans des pays comme les Pays-Bas, l'Autriche, l'Allemagne ou la France d'une intervention sur les facteurs

qui empêchent les enfants et les jeunes de profiter au mieux d'un excellent système scolaire. Le problème ne réside pas fondamentalement dans l'inégalité d'accès aux bons établissements – comme s'il existait d'importants écarts de qualité entre établissements – mais dans l'inégalité des capacités à bien utiliser les bons établissements.

Cette déduction doit être traitée avec prudence : les établissements écossais ne travaillent pas tous également bien. Cependant, les écarts entre établissements sont bien moins marqués que les différences entre élèves. En Écosse, « **qui on est** » importe bien plus que **l'établissement qu'on fréquente**. Mais cette influence des caractéristiques individuelles signale aussi que le système scolaire dans son ensemble n'est pas suffisamment solide pour que cela soit **sans** importance.

### **L'influence du statut socioéconomique sur les résultats en mathématiques**

Comme dans d'autres pays de l'OCDE, le principal facteur qui empêche les enfants d'utiliser efficacement l'école est le statut socioéconomique. Plus complexe que la pauvreté, le statut socioéconomique a trait aux attributs et pratiques culturels – valeurs familiales, éducation des enfants, développement du langage, santé et bien-être physique, aspirations – et aux capacités financières (pour une vue d'ensemble, voir Field, Kuczera et Pont, 2007 ; Teese, 2007a).

Cependant, l'influence du statut socioéconomique ne réside pas seulement dans l'ensemble de caractéristiques négatives ou positives des individus. Ces caractéristiques sont importantes parce que les exigences cognitives et culturelles des écoles agissent inégalement sur les enfants et doivent être compensées par des mesures de soutien appropriées. Ce soutien peut être insuffisant, par exemple, du fait d'un manque de dispositifs préscolaires de qualité, d'une supervision médiocre de la santé et du bien-être à l'école primaire, d'une attention individuelle insuffisante, d'un enseignement non différencié et d'un curriculum indifférent au contexte et aux capacités. La forte concentration de besoins sociaux dans certaines zones et dans certains établissements multiplie les problèmes individuels, par exemple, par des effets d'entraînement négatifs et le malaise parental, tout en mobilisant toutes les ressources des établissements. L'influence du statut socioéconomique ne réside pas dans les individus mais dans les relations et dans le cadre. Ce sont là des observations d'ordre général plutôt que des commentaires propres à l'Écosse.

Dans toutes les nations caractérisées par des résultats élevés et une forte équité auxquelles l'Écosse peut être comparée – Finlande, Corée, Canada,

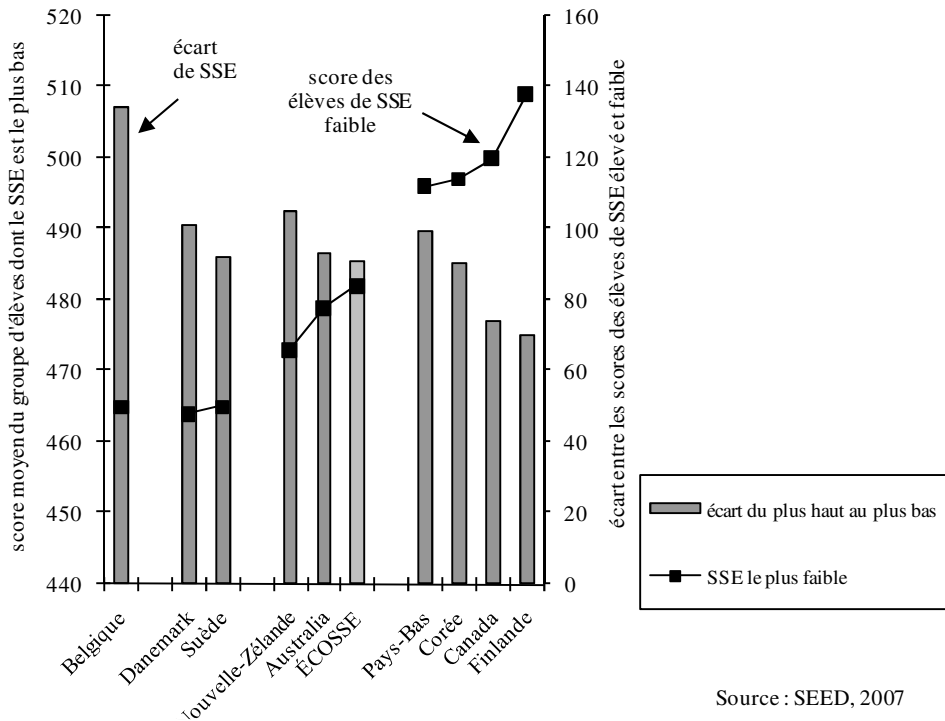


Pays-Bas pour ne citer que les premières – le statut socioéconomique exerce une influence sur les résultats des élèves à l'épreuve de mathématiques du PISA. Dans certains de ces pays comme au Canada et en Finlande, cette influence est assez faible et le statut socioéconomique n'explique qu'environ 11 % de l'écart total, tandis que dans d'autres pays comme les Pays-Bas, ce pourcentage est bien plus élevé (18.6 %) ; c'est à ce point du spectre que se situe l'Écosse (18.1 %). Dans d'autres pays encore, le statut socioéconomique exerce une influence encore plus forte, comme en France (20 %), en Allemagne (23 %), en Belgique (24 %) ou en Hongrie (27 %), mais aucun de ces pays ne fait aussi bien que l'Écosse. On pourrait avancer que l'influence du statut socioéconomique les empêche d'obtenir une performance élevée plus homogène, comme le poids beaucoup plus important des facteurs « inter-établissement » qui s'exerce partout. Il s'agit pour l'Écosse de maintenir son bon niveau général tout en améliorant sensiblement la capacité des élèves les plus pauvres à tirer profit de l'école.

Les performances comparatives des élèves écossais aux deux extrêmes du spectre de statut socioéconomique donnent une mesure de l'ampleur de la tâche. Les scores moyens de ces deux groupes présentent un écart considérable – 482 pour le quart des élèves les plus défavorisés contre 573 pour le quart des élèves les plus favorisés (SEED, 2007d, annexe J). Comment ces chiffres se comparent-ils avec ceux d'autres pays de l'OCDE et plus particulièrement avec ceux des neuf pays les mieux classés auxquels l'Écosse peut être utilement comparée ?

La figure 3.4 montre que l'écart entre les riches et les pauvres en Écosse se situe dans la moyenne du groupe de référence. L'écart est plus élevé dans certains pays comme la Belgique – ainsi que les Pays-Bas et la Nouvelle-Zélande dans une bien moindre mesure – et beaucoup plus faible dans d'autres, en particulier au Canada et en Finlande. Mais il ressort aussi clairement du graphique que les jeunes issus des milieux les moins favorisés en Écosse font beaucoup moins bien que leurs homologues aux Pays-Bas, en Corée, au Canada et en Finlande. Dans ces deux derniers pays, ces élèves font bien mieux et présentent un écart beaucoup plus faible par rapport aux élèves de statut socioéconomique élevé. La raison n'est pas que les jeunes des familles les plus instruites au Canada ou en Finlande font moins bien que dans les pays comparables ; en fait, ce moindre écart est dû à une meilleure performance des jeunes issus de familles plus pauvres et possédant un moindre niveau d'instruction. C'est sur ce point que l'Écosse doit s'améliorer par rapport aux autres nations de l'OCDE les mieux classées.

**Figure 3.4 Score des élèves de faible SSE en mathématiques et écart entre les élèves de SSE faible et élevé, Écosse et pays de référence, 2003**



Source : SEED, 2007

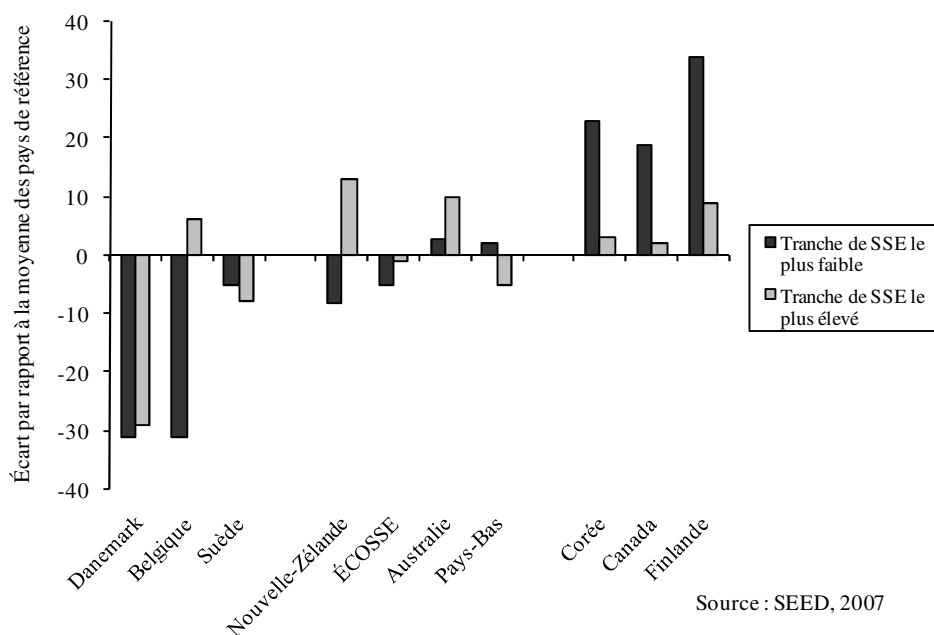
### Différences sociales dans les résultats en compréhension de l'écrit

Une difficulté comparable se pose en compréhension de l'écrit. Les résultats des jeunes Écossais issus des foyers les plus défavorisés sont nettement supérieurs à ceux de leurs homologues des pays comparables – la Belgique et le Danemark – mais ils sont inférieurs aux élèves dont la situation est comparable aux Pays-Bas, en Australie, au Canada, en Corée et en Finlande. D'autre part, dans quatre de ces pays, les résultats des élèves les plus favorisés sont également supérieurs à ceux de l'Écosse. La signification statistique d'écart parfois modestes des scores moyens qui décident du classement des pays dans ces comparaisons est une chose, mais ce qui compte surtout, ce sont les écarts entre les riches et les pauvres. En Écosse comme dans d'autres nations comparables, ils sont importants.

Parmi les pays de référence, la Corée, le Canada et la Finlande réussissent remarquablement à réduire l'écart social par de meilleures

performances des élèves issus de milieu défavorisé tout en conservant des résultats supérieurs à la moyenne des élèves de milieu favorisé. La figure 3.5 montre qu'en compréhension de l'écrit, l'Écosse fait moins bien : les résultats de ses élèves les plus favorisés et les plus défavorisés ne se situent que dans la moyenne du groupe de référence.

**Figure 3.5 Scores en compréhension de l'écrit des élèves de SSE les plus faibles et les plus élevés en Écosse et dans les pays de référence, 2003**



L'influence du statut socioéconomique est comparativement faible dans les pays qui ont fait le plus pour réduire l'écart social de résultat entre les élèves. En Corée, au Canada et en Finlande, ce facteur explique entre 9,92 % et 10,91 % de l'écart de résultat en compréhension de l'écrit. En Écosse, son influence est beaucoup plus forte – près de deux fois plus : il explique 19 % de l'écart de résultat en compréhension de l'écrit (et 18 % de l'écart en mathématiques, comme nous l'avons noté plus haut).

Il convient donc de nuancer les bons résultats de l'Écosse aux évaluations du PISA en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Dans les établissements écossais, les jeunes de milieu défavorisé se heurtent à des obstacles qui plafonnent leurs résultats à des niveaux très inférieurs à ceux d'élèves socialement plus favorisés. Le système scolaire lui-même ne se

divise pas en sites de qualité et de chances très inégales. Ce sont plutôt les relations que l'école en général entretient avec les enfants de familles moins instruites et pauvres qui posent problème. L'objectif de la lutte contre l'échec scolaire en est rendu plus difficile à atteindre et apparemment insoluble. Les obstacles sont ancrés dans les méthodes de travail ordinaires des écoles – des établissements jugés bons ou très bons dans l'ensemble par des évaluations indépendantes.

Le curriculum, le rapport pédagogique et le style d'enseignement, les valeurs et les attentes des professeurs, le degré de soutien et de supervision individuels, la qualité des ressources pédagogiques disponibles dans certaines classes – c'est par tous ces moyens que les établissements instaurent des rapports avec les familles. Et ces rapports sont plus ou moins favorables selon les valeurs, les compétences linguistiques, les attitudes face à l'apprentissage et la santé et le bien-être des enfants de milieux et de quartiers socialement différents.

### **L'équité formelle peut masquer le désavantage social**

Le désavantage dont souffrent à l'école les élèves issus de familles pauvres qui ont un faible niveau d'instruction tend à être masqué lorsque les établissements ont globalement de bonnes ressources et sont bien équipés. L'équité formelle signifie que la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant ne varient pas d'un établissement à l'autre, que le niveau et la qualité des ressources pédagogiques sont identiques pour tous les élèves et que les équipements et les services de soutien sont à peu près comparables. Dans ces conditions, l'égalité des chances peut donner l'impression que les établissements instaurent des rapports de même qualité avec les enfants de tous les milieux sociaux, surtout quand les différences sociales entre les élèves ne sont pas très prononcées ni visibles. Dans de tels contextes, il est probable qu'un écart de résultat entre les élèves sera imputé aux facteurs individuels ou aux familles qui sembleront ne pas profiter des chances offertes à tous les enfants.

Comparativement à d'autres pays de l'OCDE, l'Écosse bénéficie d'un nombre d'élèves par enseignant favorable, d'une forte proportion d'enseignants parfaitement qualifiés et d'une proportion remarquable d'enseignants possédant une qualification CITE de niveau 5A (SEED, 2007, annexe J). La situation des ressources pédagogiques en mathématiques est plus contrastée quoique globalement favorable elle aussi. En surface, il semble que l'équité soit au rendez-vous.

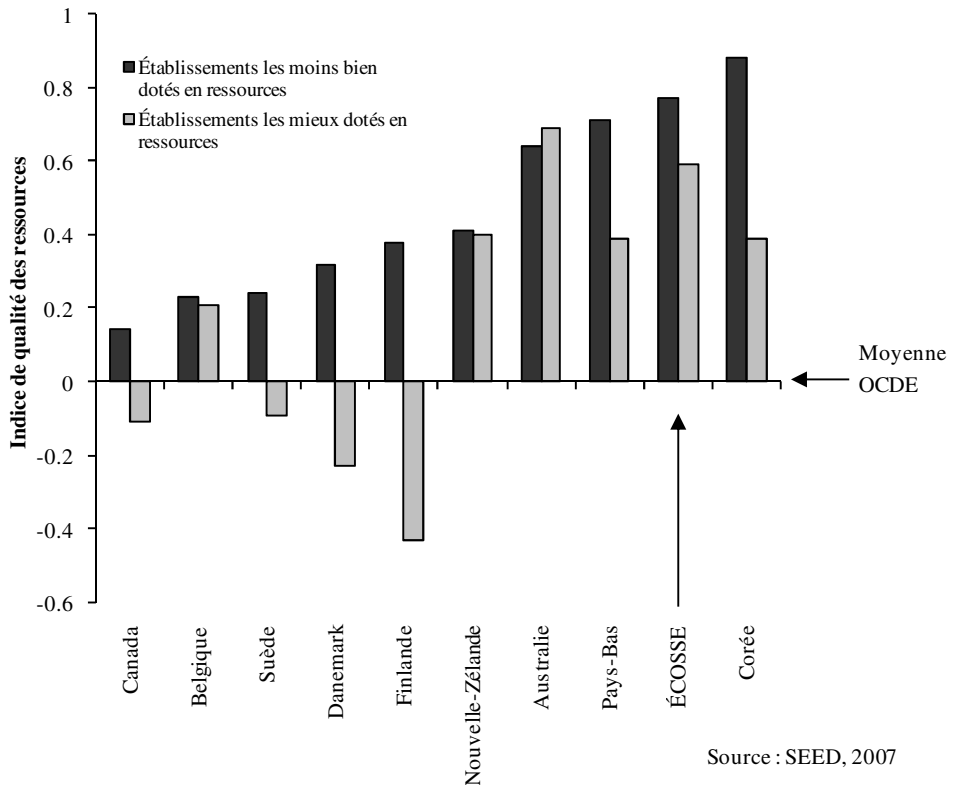
## Regard des chefs d'établissement sur les ressources éducatives de leur établissement

Le regard que les directeurs portent sur les ressources éducatives de leur établissement dans le cadre de l'enquête PISA confirme le caractère formellement équitable de l'éducation écossaise. Les chefs d'établissement des pays de l'OCDE ont été invités à évaluer la qualité des ressources de leur établissement du point de vue de l'enseignement. Ces ressources sont les manuels scolaires, les didacticiels, les calculatrices éducatives, les documents en bibliothèque, les ressources audiovisuelles et l'équipement et les matériels des laboratoires de sciences. Un indice de la qualité des ressources éducatives a été construit à partir de ces réponses.

Sur cet indice, les établissements secondaires écossais figurent parmi les mieux dotés de l'OCDE. Le score moyen de l'Écosse la place au deuxième rang ex-æquo avec les États-Unis et la Suisse, seules la Corée et l'Australie faisant mieux. Les chefs d'établissement écossais ne sont néanmoins pas tous positifs et il demeure un important écart entre les établissements dont le niveau de matériel, d'équipement et de technologie est jugé satisfaisant et ceux dont le niveau est jugé faible. Cependant, les écoles les moins bien dotées en ressources en Écosse sont encore jugées nettement meilleures que les plus pauvres de l'OCDE et meilleures que la quasi-totalité des pays comparables à l'Écosse. En outre, les établissements les mieux dotés en ressources en Écosse sont évidemment meilleurs que ceux de la plupart des pays comparables (comme le montre la figure 3.6).

Au vu des évaluations très positives de la qualité des ressources des établissements secondaires écossais, on peut penser que les origines des difficultés en mathématiques sont plus complexes et plus subtiles que l'accès à des enseignants formellement qualifiés ou le niveau des matériels, équipements ou technologies éducatifs dont disposent les établissements. Pour l'Écosse, le PISA indique que le problème ne réside pas dans les qualifications des enseignants, le nombre d'élèves par enseignant ou les technologies et matériels éducatifs mais plutôt dans les dimensions du curriculum, du contexte et du processus pédagogique – des dimensions plus difficiles à mesurer mais dont l'impact est plus important.

**Figure 3.6 Qualité relative des établissements : position de l'Écosse et des pays de référence par rapport à la moyenne de l'OCDE**



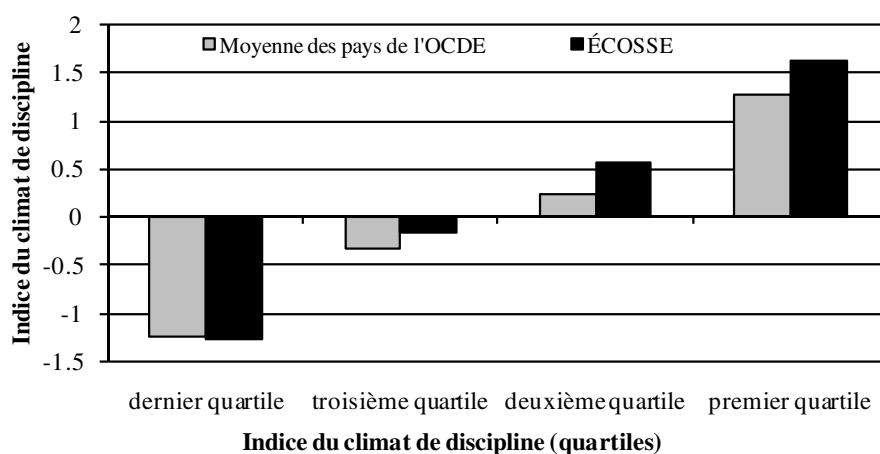
### Regard des élèves sur leur classe de mathématiques

D'après les points de vue des élèves recueillis dans le cadre de l'enquête PISA, il semble que les carences du cadre et du processus éducatifs sont une source de faiblesse des résultats en mathématiques plus susceptible d'affecter les jeunes de milieu défavorisé.

En 2003, les élèves ont été invités à donner leur avis sur la fréquence à laquelle (a) leurs camarades de classe n'écoutaient pas le professeur, (b) il y avait du bruit et des perturbations, (c) les élèves mettaient longtemps à s'installer, (d) les élèves ne pouvaient pas travailler correctement et (e) il fallait attendre longtemps pour que les élèves commencent à travailler. Les réponses à ces questions ont été combinées pour construire un indice unique du climat de discipline.

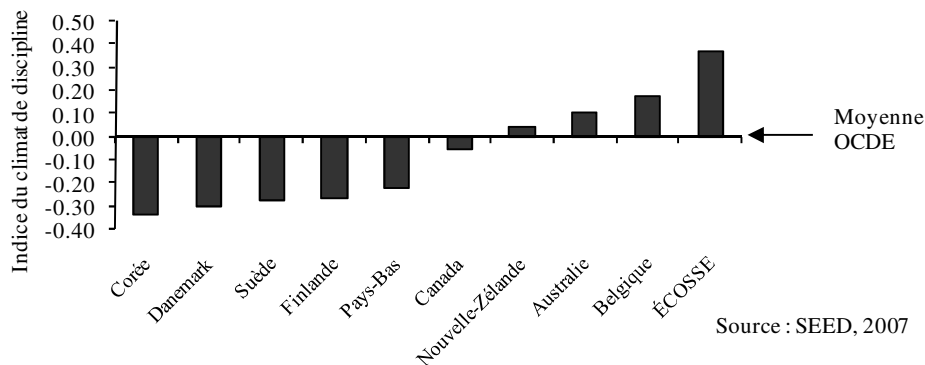
Dans l'ensemble, les élèves écossais ont une vision favorable du comportement de leurs camarades de classe en cours de mathématiques. Les meilleures classes d'Écosse obtiennent un score plus élevé à l'indice du climat de discipline que la moyenne des meilleures classes des pays de l'OCDE. Il en va de même des classes de niveau immédiatement inférieur et de celles de troisième niveau. Seules les plus classes les plus médiocres font moins bien que la moyenne de l'OCDE, et l'écart est marginal (voir figure 3.7).

**Figure 3.7 Écosse et moyenne des pays de l'OCDE à l'indice de climat de discipline en cours de mathématiques**



Source : SEED, 2007

**Figure 3.8 Écart entre les meilleurs cours de mathématiques et les plus mauvais : écart par rapport à la moyenne de l'OCDE pour l'Écosse et les pays de référence**

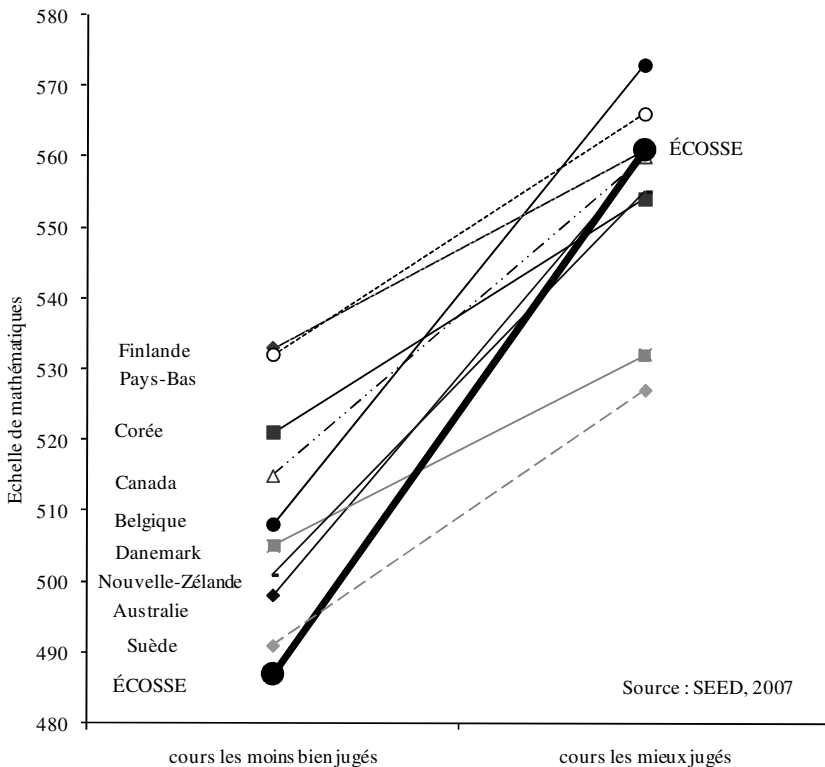


Source : SEED, 2007

Ces constats sont satisfaisants, puisque les élèves écossais sont globalement plus positifs que les élèves de la plupart des autres pays, mais les observations du PISA sur l'ambiance de classe sont troublantes. Un écart important sépare en effet les meilleurs cours de mathématiques et les pires et cet écart est plus marqué en Écosse que dans tout autre pays comparable (figure 3.8).

Cependant, le facteur le plus troublant n'est pas l'ampleur comparative de l'écart entre les meilleures classes et les plus mauvaises, mais son impact sur les **résultats des élèves**. La dégradation du climat de discipline dans les cours de mathématiques s'accompagne en effet d'une baisse de résultat, comme il ressort de la figure 3.9, qui compare les résultats moyens des élèves des cours les plus favorables à ceux des moins favorables suivant le classement des élèves. À noter que les établissements les plus sévèrement jugés en Écosse sont les moins bien classés du groupe de référence et que l'écart entre les mieux et les moins bien jugés y est le plus élevé.

**Figure 3.9 Résultats moyens des élèves dans les cours les meilleurs et les plus médiocres : pays de référence et Écosse**





Le manque d'homogénéité de l'ambiance des cours de mathématiques dans les établissements secondaires écossais favorise les élèves les plus performants. La supériorité du climat de discipline des cours de mathématiques se fait aux dépens des élèves les moins performants. L'Écosse les traite en fait plus durement que d'autres pays.

L'hétérogénéité de l'ambiance des cours de mathématiques est représentée par la statistique qui mesure la part de l'écart de résultat des élèves expliquée par une modification du climat de discipline. Alors que ce chiffre est de 3.4 % pour l'OCDE, il est trois fois plus élevé en Écosse (10.51 %), et nettement plus élevé que partout ailleurs dans l'OCDE. Même après prise en compte des importantes erreurs types associées à cette estimation, ces chiffres pointent vers une forte orientation théorique des établissements du secondaire en Écosse, qui favorise les élèves qui ont de bons résultats, et de considérables dissonances dans les cours où le programme de mathématiques est beaucoup plus difficile et où l'échec est beaucoup plus fréquent.

## Conclusion

Les bons résultats d'ensemble de l'Écosse en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en science, et la proportion comparativement faible d'élèves peu performants dans ces matières confirment les atouts de ses établissements polyvalents. Tout comme le fait qu'une part très faible de l'écart de résultats entre les élèves est due aux différences entre établissements. L'Écosse a réussi à construire un système d'établissements secondaires très accessibles et de qualité, que la plupart des familles se partagent comme un actif collectif. Les constats du PISA confirment les évaluations globalement très positives des inspecteurs.

Cependant, les enfants et les jeunes écossais ne profitent pas tous d'un accès équitable à ce bon système scolaire. Le profil des compétences mathématiques, qui montre que seulement 12 % des élèves obtiennent de mauvais résultats (figure 3.1), masque les caractéristiques sociales qui le traversent. La composition sociale des populations d'élèves varie à chaque niveau de compétence. Les jeunes issus des milieux les plus pauvres sont moins nombreux au niveau le plus élevé (niveau 6), alors qu'ils sont surreprésentés aux niveaux inférieurs. La première explication de l'écart de résultats entre élèves en Écosse réside dans les facteurs internes aux établissements – c'est-à-dire les différences entre individus. « Qui ont est » importe bien plus que l'établissement qu'on fréquente et « qui on est » se définit essentiellement en termes de statut socioéconomique.

La société écossaise n'est pas très stratifiée et ses établissements ne sont pas très ségrégués. Les écarts de niveau sont donc essentiellement attribués à la pauvreté, ce qui détourne l'attention des différences culturelles plus diffuses associées au niveau d'instruction, à la catégorie professionnelle et au revenu des familles (statut socioéconomique). Ces différences sont relationnelles. Elles concernent à la fois les qualités des individus (valeurs, attitudes, comportements) *et* l'action des institutions (ce que les écoles exigent et comment elles travaillent). S'il est très important de ne pas perdre de vue la pauvreté, cette attention ne doit pas aller jusqu'à masquer les facteurs relationnels du statut socioéconomique. Car si on ne les fait pas apparaître, on ne réduira guère l'incidence d'un ensemble de facteurs qui, aux tests du PISA, expliquent un cinquième environ de l'écart de résultats en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en science.

Les constats du PISA confirment que dans l'ensemble, les établissements secondaires n'ont pas de problèmes de personnel et bénéficient d'un nombre d'élèves par enseignant favorable et de professeurs qualifiés, même dans les matières, comme les mathématiques, où les pénuries sont parfois sévères. Les chefs d'établissement écossais indiquent que les établissements secondaires disposent de ressources suffisantes en termes de matériels, d'équipement et de technologies éducatifs. Les écarts d'accès à ces ressources contribuent peu aux écarts mesurés de résultats des élèves. L'équité, au sens formel de distribution égale des ressources humaines et physiques, est une des forces de l'éducation scolaire écossaise.

L'explication de l'écart de résultats entre les élèves de différents milieux sociaux est à rechercher dans d'autres facteurs, en particulier le curriculum et le cadre et les processus éducatifs. En Écosse, la qualité de l'expérience éducative, telle qu'en rend compte l'indice de climat de discipline du PISA, est très variable. Elle est associée à des résultats très dispersés, ce qui souligne la nature relationnelle des facteurs qui contribuent aux inégalités. Une ambiance médiocre en cours de mathématique n'est pas seulement un problème d'attributs individuels, mais aussi de curriculum, de pédagogie et d'effets d'entraînement. Il est pratiquement certain que les plus mauvaises classes d'Écosse ne constituent pas un échantillon socialement aléatoire des classes de mathématiques.

Le PISA fait apparaître de remarquables atouts – établissements polyvalents, large accès à des cadres d'apprentissage de qualité, efficacité globale en termes de résultats, établissements bien dotés en ressources et en équipements. Mais il signale aussi quelques difficultés non négligeables. Comment l'Écosse peut-elle étendre les bénéfices d'une bonne scolarité à un plus large éventail d'enfants et de jeunes ? Que doit-elle faire pour réduire les obstacles à de bons résultats qui sont intégrés au curriculum et aux pratiques pédagogiques d'établissements qui sont **bons** – et non mauvais ?

Les mesures internationales des acquis des élèves aident à attirer l'attention sur les insuffisances de systèmes scolaires par ailleurs très efficaces. Mais pour repérer les obstacles à une réussite plus affirmée et plus équitable, il faut analyser les mesures **institutionnelles** – un bilan rédigé dans le « vocabulaire » national du curriculum et des qualifications, des tests et examens, qui examine les différences internes à un système national pour l'essentiel inaccessibles aux enquêtes internationales. Tel est l'objectif du chapitre suivant.

### **Bibliographie**

- Field, S., Kuczera, M. et B. Pont (2007), *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.
- Scottish Executive Education Department (2007), *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report*, disponible sur le site Internet de l'OCDE : [www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies](http://www.oecd.org/edu/reviews/nationalpolicies) ou <http://dx.doi.org/10.1787/148012367602>
- Teese, R. (2007a), "Time and space in the reproduction of educational inequality" Teese, R., Lamb, S. et M. Duru-Bellat (éd.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy : Vol. 3*, p. 1-21, Springer, Dordrecht.
- Thorpe, G. (2004), *PISA 2003 : Initial Report on Scotland's Performance in Mathematics, Science and Reading*, Scottish Executive, Édimbourg.



## 4. Les inégalités de réussite dans l'éducation écossaise

Dans ce chapitre, l'équipe de l'OCDE examine le fonctionnement des établissements écossais en perspective nationale. Les données résultant des enquêtes nationales et des examens sont analysées pour décrire les profils de réussite et éclairer les processus qui empêchent une plus grande homogénéité de résultats satisfaisants. En Écosse, les examens jouent un rôle important dans l'enseignement obligatoire, et il convient d'examiner attentivement les caractéristiques et les tendances des résultats des élèves.

Les observations du PISA montrent que les établissements écossais sont très compétitifs en comparaison internationale, mais ils indiquent aussi que la réussite scolaire pourrait être plus largement partagée. Il faudrait pour cela réduire l'influence de la pauvreté et d'un faible statut socioéconomique. Mais comment ces facteurs fonctionnent-ils dans le contexte écossais ?

Les recherches internationales montrent que les interactions entre deux ensembles de facteurs, les caractéristiques des familles et de l'environnement d'une part, et le programme, les classes, les enseignants et l'enseignement d'autre part, produisent un écart de niveau qui se creuse au fil de la scolarité. Les élèves les moins performants sont progressivement exclus – ils viennent souvent de milieux pauvres – tandis que les plus performants, qui viennent habituellement de familles dont le niveau d'instruction est plus élevé, poursuivent leur progression. Est-ce le cas en Écosse ? Si oui, les établissements tentent-ils d'agir sur les points qu'une analyse des profils de résultats désignerait comme les plus saillants ?

### Des enfants en avance et des enfants en retard

Les évaluations nationales des élèves confirment les atouts de l'éducation écossaise démontrés par le PISA. D'après l'enquête *Scottish Survey of Achievement (SSA)*, un enfant sur deux du niveau 3 du primaire (P3) a un an d'avance en lecture (niveau B au lieu du niveau A) (figure 4.1a, SEED, 2006s).

Près d'un enfant sur quatre a deux à trois ans d'avance, car ces enfants lisent bien au niveau attendu des élèves de niveau 6 du primaire (P6). De

même, parmi les élèves de P5, un enfant sur quatre est jugé « très bon » ou « à l'aise » au niveau D, soit la norme attendue des élèves de P7.

Ces signes positifs sont compensés par certaines indications négatives. Toujours parmi les élèves de P5, un enfant sur cinq a au moins un an de retard (« Pas à l'aise » au niveau attendu d'un élève de P4). C'est à peu près la situation qui prévaut aussi parmi les élèves de P7 – environ un sur cinq a au moins un an de retard. Cet écart se creuse en deuxième année du secondaire car plus de 30 % des élèves de S2 ne sont pas « à l'aise » au niveau attendu en P7 (figure 4.1b).

**Figure 4.1a Aptitudes à différents niveaux de lecture, P3 à S2 (en %)**

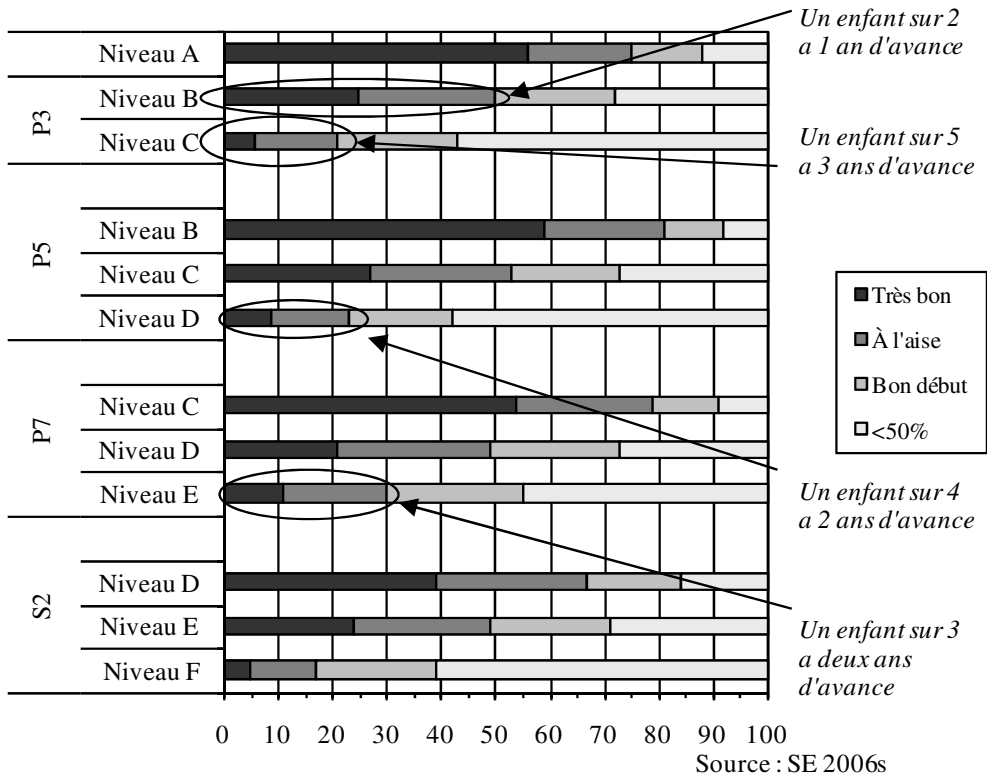
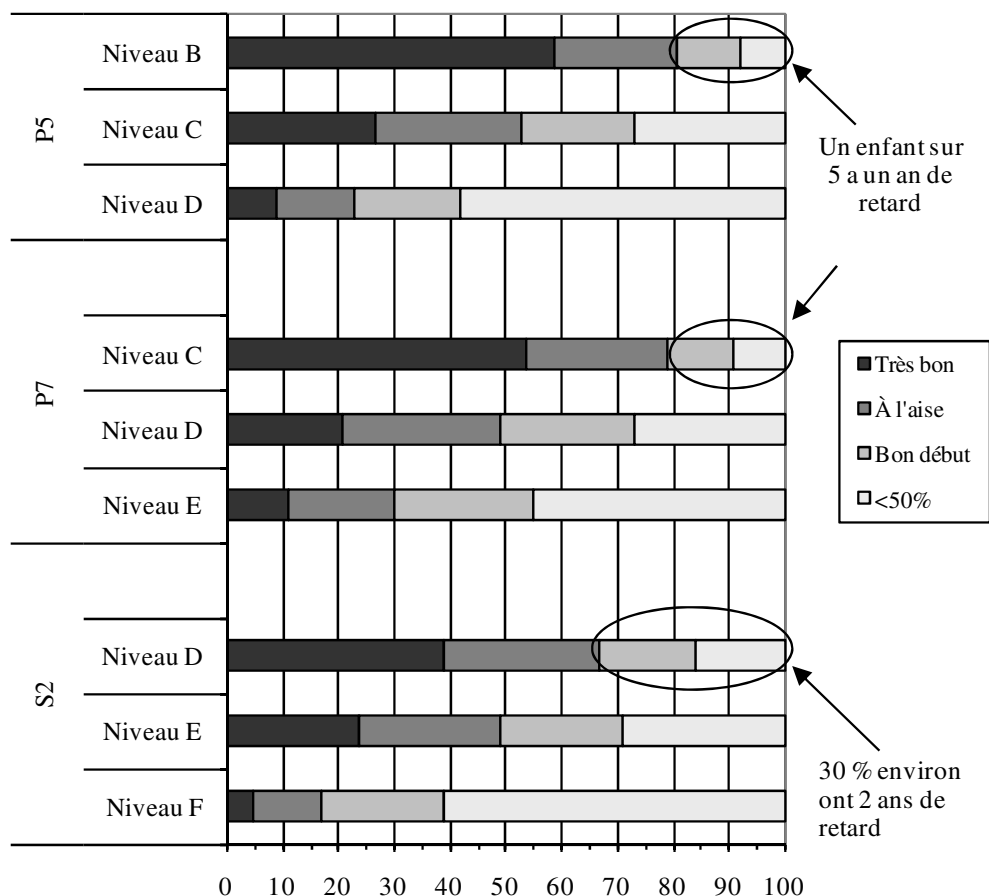


Figure 4.1b Aptitudes à différents niveaux de lecture, P5 à S2 (en %)



Source : SE 2006s

Si l'Écosse veut préparer ses enfants à contribuer au bien-être économique et social sur la scène internationale, elle doit impérativement viser haut. Leur capacité en la matière sera représentée par des niveaux élevés et homogènes aux évaluations internationales, mais ces niveaux élevés doivent venir de tout le pays et fonctionner comme un objectif fédérateur, en veillant à ce qu'aucun élève ne soit écarté.

Pour concrétiser cet objectif, il est indispensable de cibler les efforts sur les élèves en difficulté. Cela ne signifie pas qu'il ne faut pas tenir compte des élèves performants, mais que la nation doit axer ses interventions sur les groupes les plus vulnérables, pour lesquels le premier problème est le

manque de vision intégrée des origines des difficultés scolaires au sein de l'éducation et le second, le manque d'ambitions. C'est l'orientation recommandée par les inspecteurs (HMIe, 2006m, section 4).

## Évolution de l'écart de résultats au fil de la scolarité

Pour concrétiser l'objectif de réussite uniforme dans l'ensemble du pays, il faut effectuer un suivi continu et examiner la qualité des acquis et le taux de participation au sein du curriculum. L'enquête nationale sur le niveau des enfants de 5 à 14 ans (*National Survey of 5-14 Achievement Levels*), remplacée par l'enquête SSA en 2004, confirme que l'écart entre les enfants se creuse au moins dès le niveau P6.

Pour prendre l'exemple de l'année scolaire 2003/04, environ 15 % des élèves de P6 n'atteignaient pas le niveau C attendu en lecture, 26 % des élèves de P7 n'atteignaient pas le niveau D attendu et 36 % des élèves de S2 n'atteignaient pas le niveau E (SE 2004a).

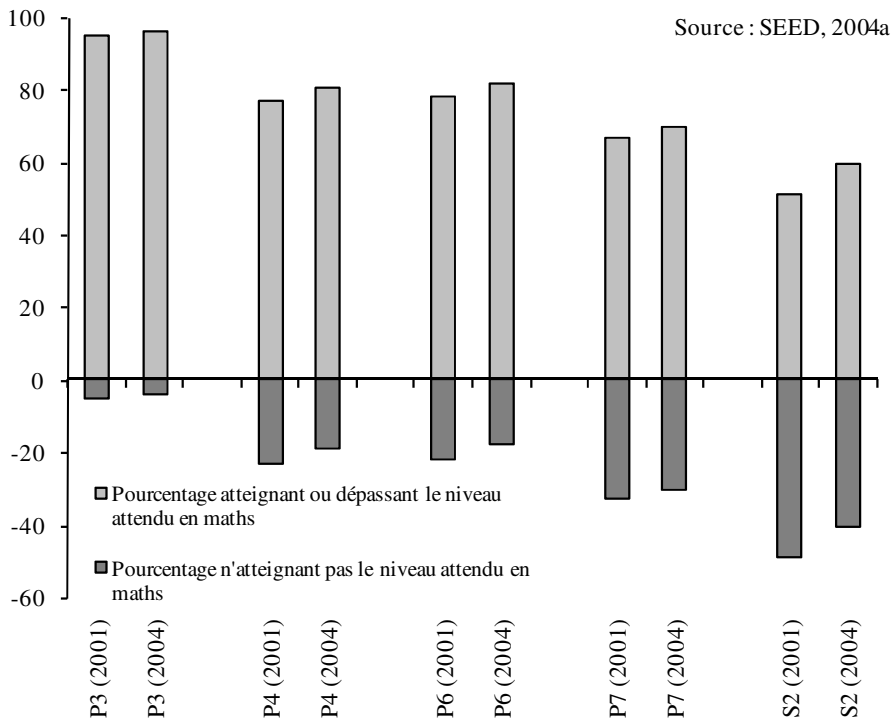
En contrepoint, on observe une nette amélioration tendancielle depuis l'année scolaire 2000/01, illustrée par les niveaux en mathématiques. Globalement, la proportion d'élèves de chaque niveau de scolarité qui obtiennent les résultats attendus a augmenté jusqu'en 2003/04. Ainsi, alors que 49 % des élèves de S2 n'atteignaient pas le niveau E en 2000/01, ils n'étaient plus que 41 % sur la dernière année de l'enquête nationale (SEED, 2004a). La figure 4.2 montre le creusement de l'écart au fil de la scolarité et l'amélioration tendancielle récente. Un profil similaire d'amélioration du niveau est également observable en lecture et en écriture.

Si importantes que soient ces améliorations, les données révèlent des écarts persistants qui s'accroissent dans les dernières années du primaire et au début du secondaire. En 2003/04, pas moins de 41 % des élèves de S2 n'atteignaient pas le niveau E en mathématiques.

Ce creusement de l'écart de résultats est observé aussi bien pour les garçons que pour les filles, quoique à des degrés divers selon les matières. En lecture par exemple, environ 30 % des filles de S2 n'atteignaient pas le niveau attendu en 2003/04, alors que les garçons étaient proportionnellement bien plus nombreux (41 %). En mathématiques, les garçons de S2 faisaient moins bien aussi que les filles au niveau E (42.3 % contre 38.7 %).



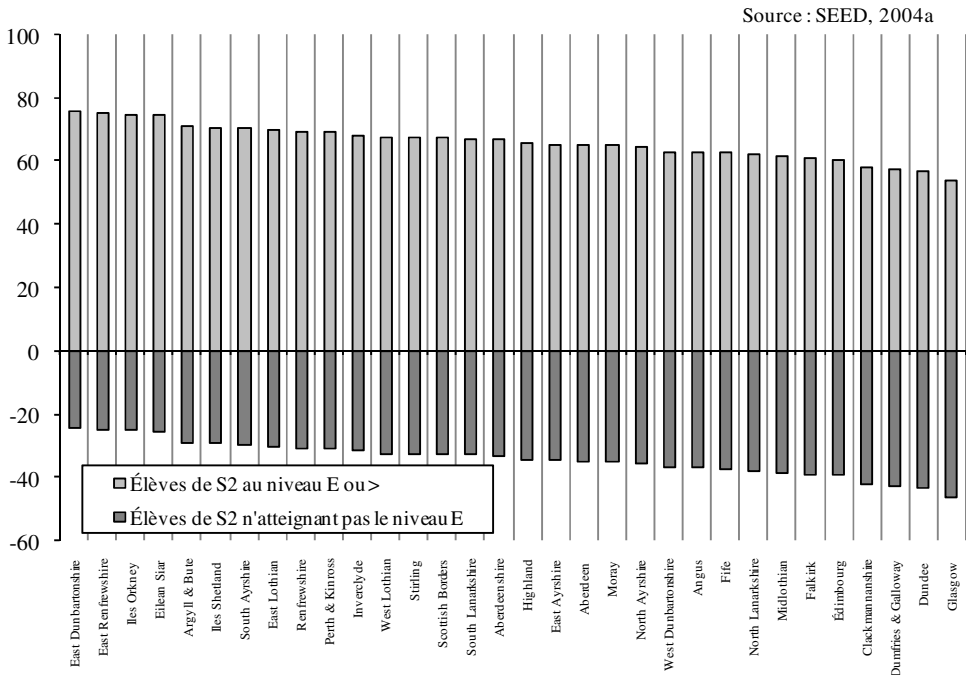
**Figure 4.2 Évolution du niveau en mathématiques de 2000/01 à 2003/04 par niveau de scolarité (en %)**



## Écart régionaux

Des écarts sont également observables entre groupes d'enfants, entre établissements et entre collectivités locales à tous les niveaux de la scolarité. Les limites de l'échantillon couvert par l'enquête *Scottish Survey of Achievement* ne permettent pas d'avoir une vue complète des écarts de niveau, en particulier d'une région à l'autre et à l'intérieur de ces régions. L'ancienne enquête nationale, qui dresse un tableau plus complet, fait apparaître de considérables écarts entre les collectivités locales, même s'il faut considérer les estimations avec prudence en raison de problèmes de contrôle qualité. Pour prendre les extrêmes, un peu plus de 75 % des élèves de S2 de l'East Dunbartonshire atteignaient le niveau E en lecture en 2003/04 contre seulement 54 % à Glasgow. La figure 4.3 illustre ces écarts importants (SEED, 2004a).

Figure 4.3 Difficultés de lecture en S2 par collectivité locale, 2003/04 (en %)

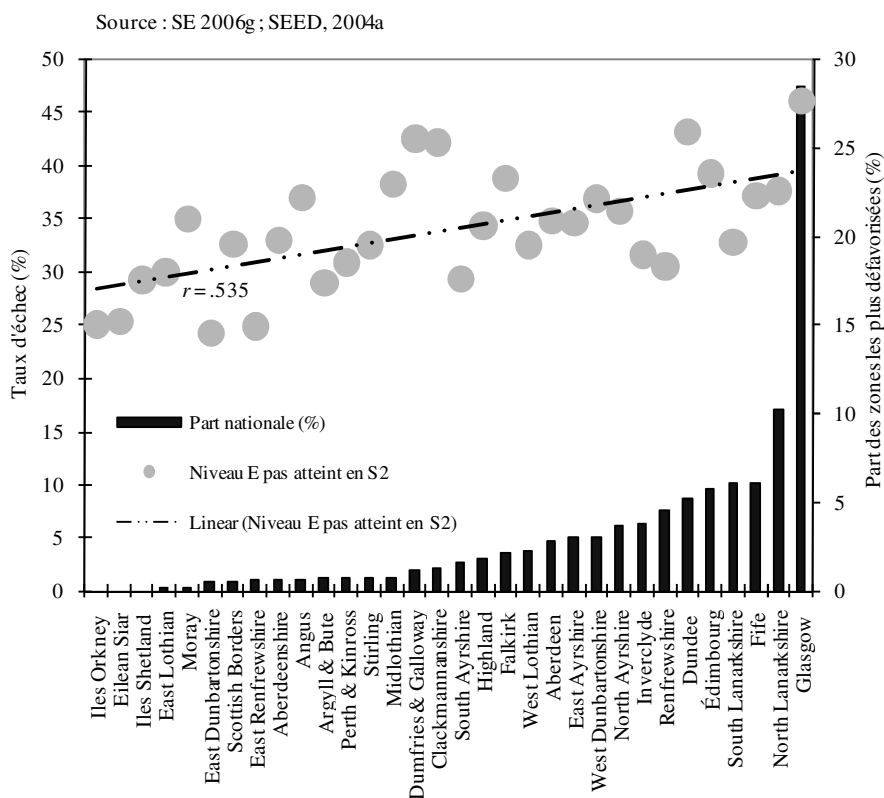


Les variations géographiques des difficultés scolaires résultent de l'influence des facteurs sociaux de l'environnement, comme la pauvreté urbaine, le faible statut socioéconomique, et la santé et les facteurs de bien-être qui ont une influence sur le développement et l'apprentissage des enfants. Le degré de désavantage est un prédicteur important des difficultés scolaires. Parmi les élèves de S2, les difficultés de lecture sont pratiquement multipliées par deux de l'East Dunbartonshire (24 %) à Glasgow (46 %). Le désavantage, mesuré par la part d'une collectivité locale dans les 20 % de zones les plus défavorisées de la nation (SE, 2006g), explique environ 29 % de l'écart de difficultés ( $r = .535$ ) (voir figure 4.4).

Des chercheurs ont relevé la faible ségrégation sociale dans les établissements scolaires écossais (Croxford et Raffé, 2005, p. 5). Les établissements polyvalents, qui accueillent des populations socialement diversifiées, sont un important vecteur d'équité et de niveaux élevés à l'échelon national, et ils constituent un atout déterminant de l'éducation écossaise. Toutefois, la différenciation résidentielle – pointée comme la principale source de ségrégation sociale parmi les établissements écossais

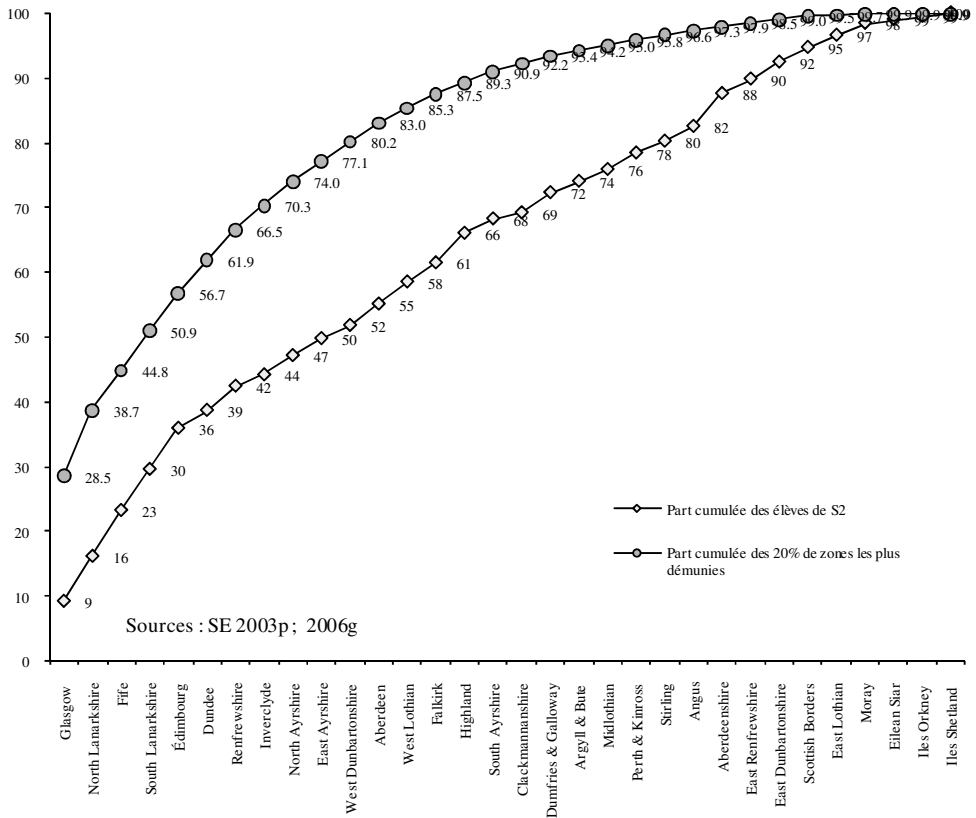
(Paterson, 2001) – peut nuire au potentiel d'un système polyvalent, à moins de prendre des mesures de compensation systémiques. L'étroite corrélation entre le degré de désavantage et l'échec scolaire indique que sont à l'œuvre des processus sociaux qui concentrent le désavantage dans certaines régions tandis que les autres sont relativement épargnées.

**Figure 4.4 Niveau de pauvreté et difficultés de lecture en S2 par collectivité locale, 2003/04**



Plus de la moitié des zones les plus défavorisées d'Écosse se concentrent dans quatre collectivités locales – Glasgow, North Lanarkshire, Fife et South Lanarkshire. Elles accueillent ensemble près d'un tiers des élèves de niveau S2 (30 %) (voir figure 4.5) (la part dans l'effectif total est dérivée de SE, 2003p). Les taux d'échec scolaire enregistrés dans ces collectivités locales revêtent donc une véritable signification pour l'Écosse tout entière.

**Figure 4.5 Part des élèves de S2 et des zones les plus défavorisées par collectivité locale (en %)**

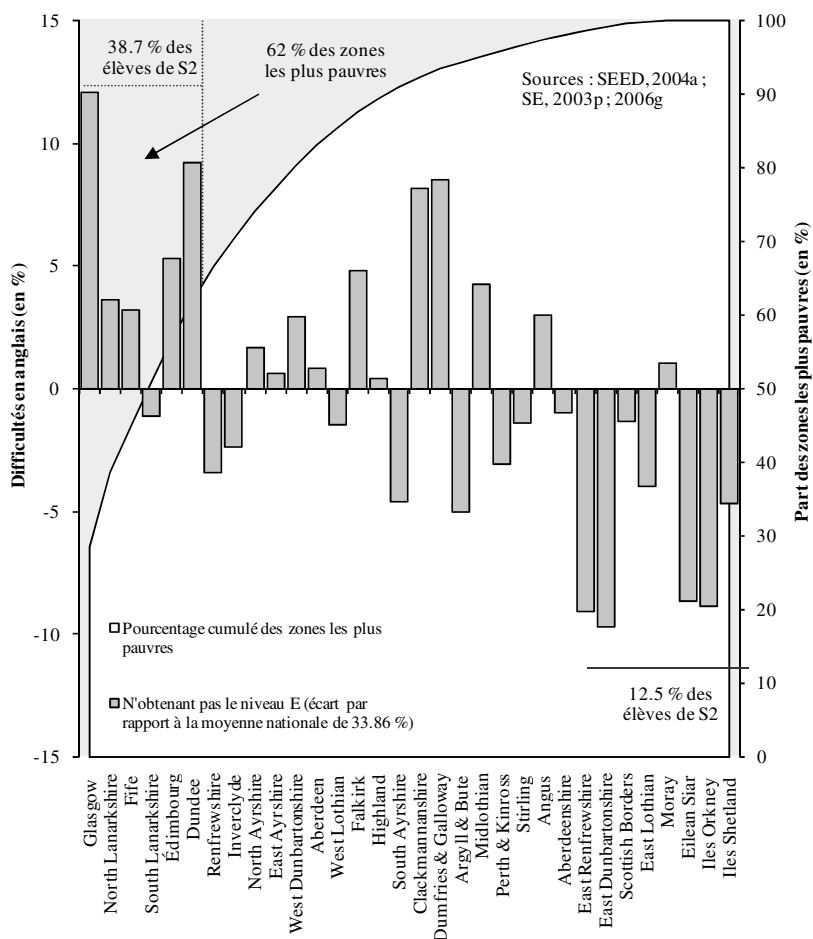


Glasgow, le North Lanarkshire et le Fife présentent des taux d'échec scolaire supérieurs à la moyenne nationale. La collectivité la plus importante – Glasgow – présente une très forte concentration de pauvreté (29 % des zones les plus défavorisées), accueille 9 % des élèves de S2 et présente un taux d'échec scolaire voisin de 48 % (très supérieur à la moyenne nationale).

À Glasgow, près d'un enfant sur deux de S2 a un niveau insuffisant en lecture (et une forte proportion a aussi des difficultés en écriture et en mathématiques). La situation du North Lanarkshire est bien meilleure, puisque le taux d'échec n'est supérieur que de 3 à 4 points de pourcentage à la moyenne nationale (contre 12 points de plus à Glasgow), mais il accueille 7 % de la population totale des élèves de S2 en Écosse. Le Fife est dans une position très voisine.

La relation entre **part du désavantage** et **taux d'échec scolaire** est loin d'être homogène ou linéaire. Certaines collectivités locales n'ont qu'une faible part de désavantage, mais enregistrent quand même des taux d'échec scolaire très élevés (Clackmannanshire, Dumfries et Galloway par exemple). D'autres concentrent en revanche une part assez importante du désavantage, mais le taux d'échec scolaire y est inférieur à la moyenne (South Lanarkshire, Renfrewshire, Inverclyde). Ce pourrait être dû au fait que le désavantage social est extrêmement concentré dans certains quartiers de **chaque collectivité locale**, et que ses effets sont noyés par les bons résultats de ses quartiers plus mixtes ou cossus.

**Figure 4.6 Part des zones les plus pauvres et des effectifs de S2 et taux d'échec en lecture par collectivité locale**



On observe néanmoins de nettes différences aux extrêmes : à un extrême figurent les collectivités locales qui concentrent une part très importante du désavantage total et une assez large part des effectifs totaux. Le taux d'échec scolaire y est généralement élevé : près de 40 % des élèves de S2 fréquentent un établissement dans six collectivités locales, dont cinq présentent des taux d'échec scolaire supérieurs ou très supérieurs à la moyenne (voir figure 4.6).

À l'autre extrême, ce sont les collectivités locales caractérisées par une pauvreté mesurée très faible qui accueillent une faible part des effectifs. Dans presque toutes, le taux d'échec scolaire est inférieur et habituellement très inférieur à la moyenne écossaise (entre 8 et 10 points de pourcentage). Cependant, cette forte performance ne concerne qu'une part très mineure du total des élèves inscrits en S2 et elle a donc moins d'impact sur le tableau national que les forts taux d'échec scolaire enregistrés dans les collectivités locales qui sont à la fois très peuplées et pauvres.

### Des résultats inégaux à la fin de la scolarité obligatoire

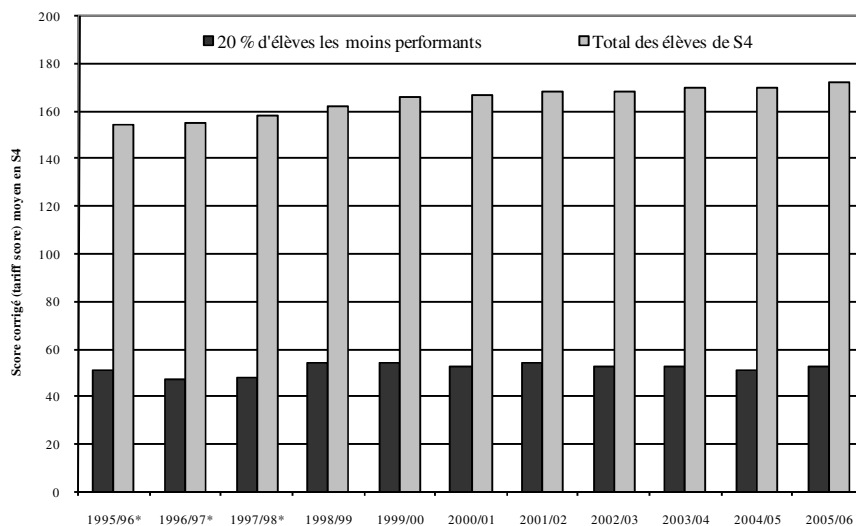
L'écart de niveau qui se creuse au fil du primaire et au début de l'enseignement secondaire fait le lit de résultats inégaux à la fin de la scolarité obligatoire. Alors que le niveau moyen aux *Standard Grades* (ou aux examens équivalents) progresse depuis dix ans, on a constaté très peu d'amélioration parmi les élèves les plus faibles. L'écart entre ces élèves et l'élève moyen est très sensible et persiste (figure 4.7, extrait de SEED, tableaux non publiés).

L'ampleur de cet écart doit être considérée dans le contexte de la structure différenciée du programme de S3-S4. Cette différenciation permet aux élèves de passer des examens à différents (et multiples) niveaux de difficulté et devrait théoriquement atténuer les écarts de niveau puisque les élèves peuvent progresser à leur rythme dans les différentes matières du programme et faire évaluer leurs acquis aux niveaux adaptés. Malgré ce dispositif, une divergence importante et persistante est observée dans les résultats mesurés par les *tariff scores*<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> *Tariff scores*— les données relatives aux résultats peuvent être présentées sous formes de *tariff scores*, qui facilitent la comparaison des niveaux moyens de différents sous-groupes de la population. Le *tariff score* d'un élève est calculé en attribuant un score à chaque niveau de qualification obtenu sur la base d'un barème unifié (*Unified Points Score Scale*). À titre d'exemple, un *Standard Grade* représente 38 points au niveau 1 et 14 points au niveau 4 (voir SEED, 2007i).

**Figure 4.7 Écart entre un élève moyen et un élève en difficulté en S4, 1994 à 2006**

Source : SE, tableaux non publiés



### Perte de lien : absences et exclusions

Les causes de l'échec scolaire sont complexes. Du point de vue des enseignants, les influences les plus visibles sont les valeurs, les attitudes et les capacités des parents. Les établissements qui desservent des quartiers pauvres doivent parfois composer avec de multiples formes de désavantage. Le lien qu'un élève entretient avec son école peut être fragile, comme il ressort des profils de présence et d'absence.

Dans les 15 % de zones les plus défavorisées d'Écosse, la présence moyenne dans les établissements primaires publics en 2003/04 représentait 93 % du temps, les absences (autorisées ou non) représentant 6.9 % et les exclusions temporaires 0.05 % (SE, 2005s)<sup>3</sup>.

On perdait plus de temps dans les quartiers les plus défavorisés qu'ailleurs. L'écart est faible, mais il suggère l'apparition précoce de difficultés rencontrées par les établissements de quartiers défavorisés qui cherchent à instaurer un rapport positif à l'école. Le temps perdu en absences dans ces quartiers augmente fortement du primaire (6.9 %) au

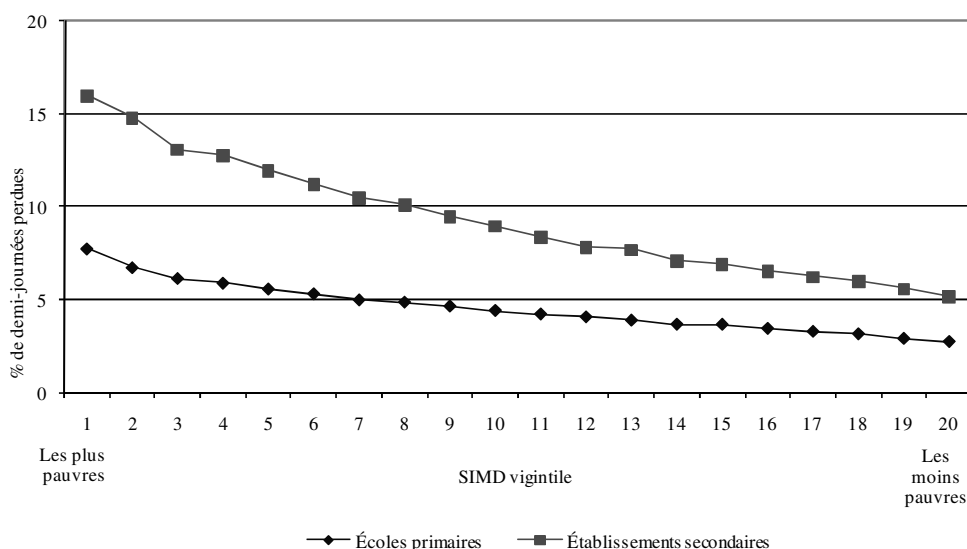
<sup>3</sup> Tiré du Tableau 5.9 ; le texte qui accompagne ce tableau dans l'original ne semble pas renvoyer aux bonnes colonnes du tableau.

secondaire, où il atteint 14.7 %, bien plus que le taux de 8.4 % enregistré dans le reste du pays. La figure 4.8 représente les absences des élèves en pourcentage de demi-journées perdues par tranches de 1/20<sup>e</sup> de pauvreté. Cette statistique est présentée séparément pour le primaire et pour le secondaire.

**Figure 4.8 Absences des élèves, ensemble des élèves, 2003/04, par niveau de pauvreté**

(a) Absences autorisées et non autorisées

Source : SE, 2005s

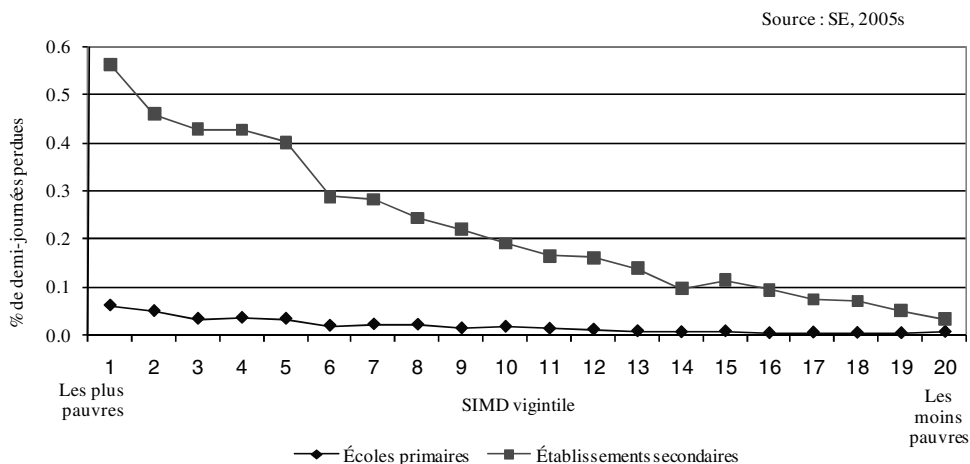


La ligne de tendance qui montre que les absences augmentent en même temps que croît la pauvreté est plus élevée dans le secondaire, ce qui signale les difficultés croissantes qu'éprouvent les établissements du secondaire à construire et maintenir un rapport positif à l'école et les plus grandes difficultés qu'ont les parents à aider leurs enfants. Comme l'a expliqué un chef d'établissement à l'équipe de l'OCDE, l'écart de résultats « culmine lorsque les parents ne sont plus capables d'aider ».

La fragilité croissante du lien à l'école ressort encore plus nettement lorsqu'on analyse les exclusions temporaires en fonction de la pauvreté relative de la zone. La figure 4.9 (extraite de SE, 2005s) montre que les exclusions sont plus nombreuses dans les établissements primaires des zones les plus défavorisées.



Figure 4.9 Exclusions temporaires, 2003/04, par niveau de pauvreté



Si les exclusions temporaires sont rares dans le primaire, leur fréquence augmente à mesure que la pauvreté s'accroît, et la tendance est très marquée dans le secondaire. Les zones les plus défavorisées d'Écosse ont représenté 15.2 % des demi-journées de présence perdues en 2003/04, mais un tiers du temps perdu du fait d'exclusions temporaires, c'est-à-dire à peu près deux fois la part qui pourrait être attendue.

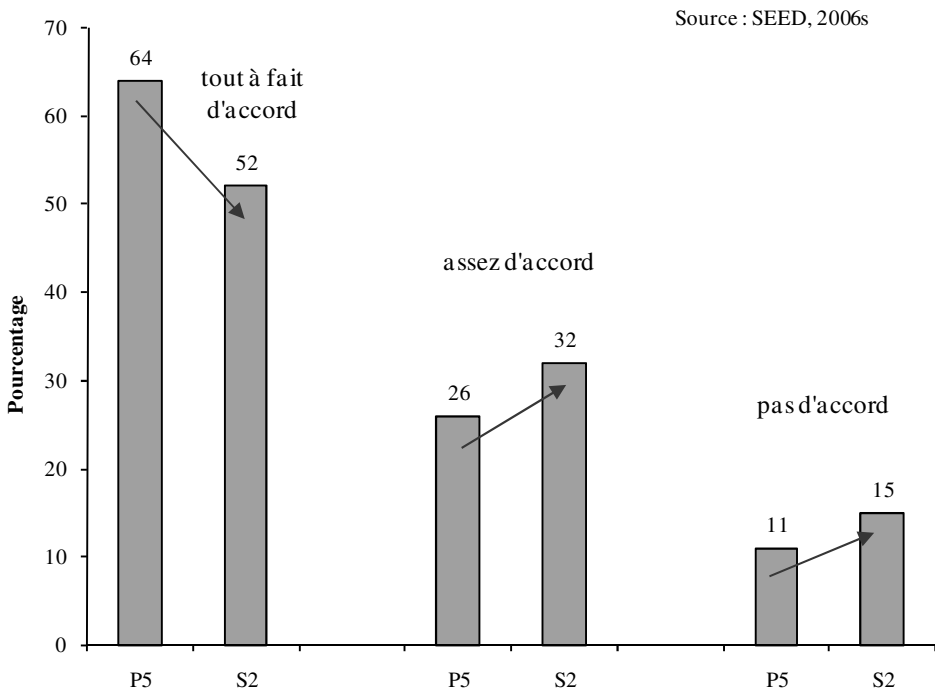
## Rapport au curriculum

La forte dégradation tendancielle des absences et des exclusions temporaires du primaire au secondaire tient en partie à l'indépendance croissante des adolescents, mais elle reflète aussi les attentes plus élevées liées à un curriculum plus spécialisé, intellectuellement plus exigeant et enseigné dans des cadres plus théoriques et centrés sur les matières.

Dans les premières années du secondaire, les élèves entrent dans un environnement qui exerce sur eux de plus fortes pressions à titre individuel, qui laisse moins de place au travail collectif (partage des tâches d'apprentissage), où les parents peuvent offrir moins d'aide directe et où les acquisitions sont évaluées par des examens formels. À l'approfondissement des concepts s'ajoutent les exigences des tests qui comparent les performances. Le programme est divisé en matières, ce qui engendre un risque de vision fragmentaire de l'enfant et une plus grande difficulté à répondre aux besoins individuels et à empêcher une démoralisation, une perte d'investissement et une baisse de résultat.

L'effet de ces transformations du cadre des exigences peut être mesuré par la perte de confiance des élèves en mathématiques. L'étude TIMSS montre que les élèves écossais sont très confiants en cinquième année de primaire (SEED, 2006s) : près de deux sur trois se déclarent « tout à fait d'accord » sur le fait qu'ils ont confiance en eux en mathématiques, mais ils ne sont plus qu'un élève sur deux en deuxième année du secondaire. Une partie de la perte de confiance est due à une proportion croissante d'élèves qui font état d'un manque de confiance en eux (de 11 % en P5 à 15 % en S2) (voir figure 4.10).

**Figure 4.10 Confiance en soi en mathématiques, du P5 au S2**

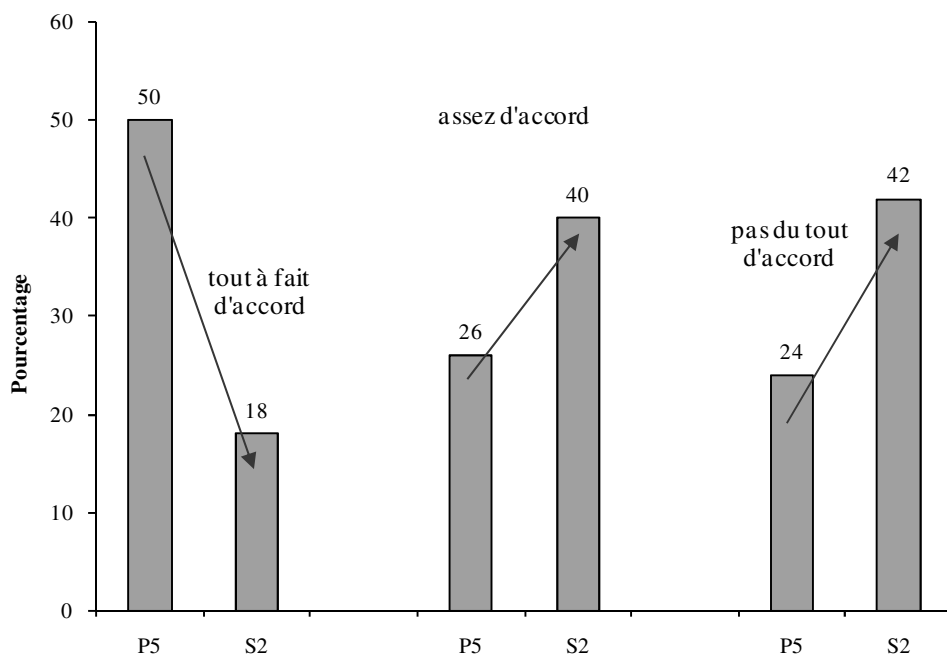


La confiance en soi diminue tout au long des dernières années du primaire et au début du secondaire, et ne diminue pas uniformément dans toutes les matières. La perte de confiance n'est pas nécessairement synonyme d'échec croissant, même si d'autres enquêtes écossaises montrent que c'est en fait le cas. Les élèves écossais continuent de travailler en mathématiques, bien qu'ils aient moins confiance dans leurs capacités, mais on observe une très nette chute du *plaisir* qu'ils prennent aux

mathématiques. Si un élève sur deux de P5 est « tout à fait d'accord » que faire des mathématiques est un plaisir, ils ne sont plus que 18 % en S2, et la proportion d'élèves qui ne sont « pas du tout d'accord » passe de 24 % à 42 %. Les mathématiques sont apparemment devenues un travail (voir figure 4.11).

**Figure 4.11 Plaisir en mathématiques : déclin du P5 au S2**

Source : SEED, 2006s



Répetons-le, cela ne veut pas dire que les élèves écossais ne peuvent pas effectuer le travail ni le faire bien, mais cette expérience de la perte de confiance en soi et la nette chute de plaisir seront sans doute vécues très inégalement au sein du système scolaire et contribueront sensiblement à l'échec et aux difficultés. Certains élèves gèrent très bien le passage du « jeu » au « travail ». D'autres ont besoin de soutien supplémentaire et de pédagogies différenciées pour réussir et s'adapter à un travail plus abstrait et théorique, souvent effectué dans le silence de leur temps d'étude.

## Incitations à l'apprentissage

La maturité croissante des jeunes dans les dernières années de la scolarité obligatoire expose le curriculum à une mise en cause de sa signification et de son utilité. Les élèves qui ont réussi jusque là sont moins sujets aux incertitudes quant aux objectifs, à l'intérêt et aux orientations du curriculum que ceux qui ont eu des difficultés, cela parce qu'ils ont une idée plus ferme de leur orientation – en général l'université – mais aussi parce que des personnes importantes ont manifestement confiance en eux. L'université est une étape intermédiaire entre l'école et le travail, qui exerce un attrait à part entière, même en l'absence d'objectifs professionnels clairs. Du fait de cet attrait intrinsèque et de sa valeur sociale reconnue, elle donne une motivation aux jeunes, ce qui jette un voile de signification sur les matières qui en conditionnent l'accès, malgré l'orientation théorique, le peu de pertinence visible et l'abstraction des matières « universitaires » plus traditionnelles. Grâce à l'objectif intermédiaire de l'université, qui les dispense d'une clarté et d'une fermeté précoces sur leur carrière, les élèves qui réussissent ont moins de difficulté face à l'abstraction. Enfin, l'université cristallise aussi les avantages plus généraux de l'éducation et de la culture – tels que le plaisir pris dans les lettres et la recherche de la citoyenneté. Ces bénéfices ont un « foyer » institutionnel dans l'université et d'autres établissements d'enseignement supérieur, qui les sanctionnent en tant qu'objectifs socialement valorisés vers lesquels le travail scolaire doit être dirigé.

Les recherches écossaises constatent que les jeunes qui souhaitent suivre des études universitaires ont une attitude plus positive face au curriculum et, plus généralement, aux bénéfices plus globaux de l'école (*Careers Scotland*, 2004). À l'inverse, ceux qui ont des objectifs plus flous et qui n'ont pas l'avantage de viser une phase intermédiaire très valorisée sont moins positifs. Globalement moins performants, ils doutent davantage de l'intérêt du curriculum et du style d'apprentissage en classe qu'il exige. Ils veulent des matières dans lesquelles ils « font » quelque chose comme l'éducation physique (*Careers Scotland*, 2004), des matières pratiques à travailler en groupe et des activités de classe comparables à celles qu'ils avaient au primaire. Mais surtout, ils veulent un lien entre le monde de l'école et le monde du travail.

Cette demande tient au lien objectivement plus faible qu'ils ont avec l'école. Le plus souvent, ce sont des élèves peu performants et donc plus susceptibles de quitter tôt l'école pour entrer dans la vie active. Selon un enseignant, « le groupe le plus faible ne tient pas le rythme ». L'échec à l'école est un risque **économique**, et pas seulement scolaire ou culturel. Les liens noués avec le travail à travers l'école permettent de gérer ce risque, si

bien que le programme sera mal considéré lorsqu'il ne fait pas ce lien. Il y aura trop peu d'incitations – d'abord économiques, mais aussi au plan des avantages culturels apportés par des matières et des enseignements attrayants et motivants. Car c'est précisément au moment où il faut établir des liens économiques pour intéresser les jeunes que le programme devient plus spécialisé, conceptuellement exigeant et apparemment autocentré et détaché des réalités. Sans incitation, l'intérêt fléchit et l'ennui s'installe.

Les difficultés scolaires et le manque de motivation sapent la valeur de la scolarité obligatoire et posent un défi au système écossais dont les niveaux différenciés de *Standard Grades* sont censés garantir une expérience satisfaisante à tous les élèves. L'ajustement du niveau cognitif auquel les études sont suivies ou validées par des examens ne suffit pas à créer de fortes incitations à l'investissement des élèves. Il peut éliminer des obstacles, mais il n'accroît pas nécessairement l'intérêt, ne permet pas aux jeunes de faire l'expérience de la réussite et ne conforte pas l'estime de soi qui aidera à la poursuite des études ou au travail.

La stratégie d'ajustement « vertical » – qui consiste à abaisser les attentes cognitives à l'égard des élèves – pourrait être en fait moins fructueuse qu'une stratégie d'ajustement « latéral » – consistant à élargir le champ des études et les types d'apprentissages qui peuvent être entrepris pour relever le niveau dans les matières fondamentales.

Les enseignants écossais se demandent si le curriculum est capable de répondre à tout l'éventail des besoins. « Nous y apportons actuellement des retouches... il y a un ensemble de choses, mais nous n'avons pas repensé le principal ».

## Le deuxième cycle du secondaire

Sans réduction plus forte des écarts de niveau dans la scolarité obligatoire, les *National Courses* de l'enseignement postobligatoire devront continuer de s'accommoder d'un faible taux de réussite. La structure du programme en S5-S6 est différenciée par niveau – *Access 1, Access 2, Access 3, Intermediate 1, Intermediate 2, Higher, Advanced Higher* (SQA, 2006q), si bien que là encore, les élèves peuvent théoriquement avancer à leur rythme et ont tous la possibilité de poursuivre, quel que soit leurs acquis. Les données indiquent toutefois que la progression et les résultats des élèves de S5 et de S6 sont fortement limités par la qualité inégale de l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement secondaire obligatoire.

Bien que les élèves peu performants aient accès à des niveaux d'étude qui n'existaient pas avant les réformes *Higher Still* du milieu des années 90, leur taux de réussite est très inférieur à celui de l'élève moyen, lequel réussit

moins bien aux niveaux différenciés du programme que l'élève très performant qui tente principalement les *Highers* ou *Advanced Highers* (Raffe, Howieson et Tinklin, 2007). Bref, les problèmes de résultats sont reportés et non résolus. La structure relativement nouvelle du « *climbing frame* » accueille la diversité et encourage les aspirations, mais elle ne referme pas l'écart.

Les options ont été diversifiées, en particulier pour les élèves faibles à moyens, et le nombre de cours suivis par ces élèves a augmenté, mais les réformes *Higher Still* n'ont pas produit d'amélioration significative des taux de réussite (Raffe, Howieson et Tinklin, 2007). Les raisons en sont complexes et résident dans les capacités inégales des élèves face aux examens externes par rapport aux évaluations internes à l'école, dans l'insuffisance persistante de l'accès à des études de niveau approprié et dans des difficultés d'adaptation à la charge de travail et aux exigences cognitives des *Highers*.

Les élèves notent une chute de l'attention portée aux individus – « il n'y a rien eu de tout ça cette année » – au moment précis où l'aide à l'adaptation est la plus nécessaire. Le niveau S5 fait une bien plus large place au travail individuel. « Pour moi », écrit un élève « J'ai tout de suite vu que la 5<sup>e</sup> année allait me demander plus d'efforts et les enseignants insistent tous sur le travail personnel ». Les pressions accrues représentées par un « changement de niveau spectaculaire » pour un autre élève – habitué aux *Credit Grades* – et l'accent mis sur la responsabilité personnelle de l'apprentissage sont parfaitement illustrés par l'allongement du temps sans cours, à distinguer d'un soutien individuel plus important.

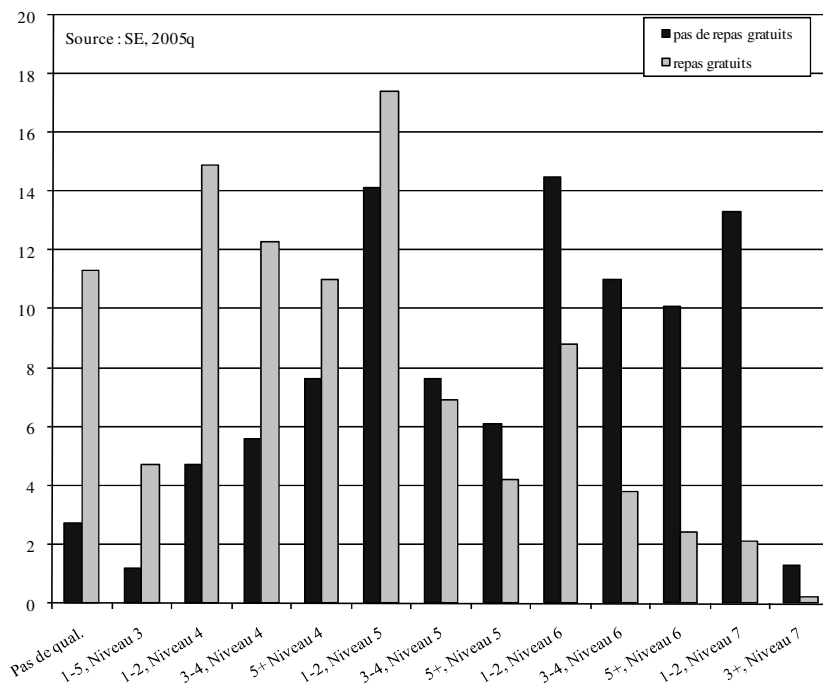
Ces difficultés doivent être considérées dans le contexte du **niveau croissant des résultats** obtenus aux *Standard Grades*. Le niveau des élèves dans la scolarité obligatoire a augmenté, comme en témoigne la proportion accrue d'examens réussis aux niveaux 1-2, mais les élèves ont encore d'importants problèmes d'adaptation au deuxième cycle du secondaire et les écarts entre individus ne sont pas réduits. Les élèves de S4 les plus faibles ont un taux de réussite bien moindre en S5, bien qu'ils suivent des cours de niveau inférieur, et les élèves moyens en S4 ont un taux de réussite inférieur à celui des bons élèves, bien qu'eux aussi suivent des cours de niveau inférieur (Raffe, Howieson et Tinklin, 2007).

Ces constats laissent à penser que si les élèves écossais obtiennent de meilleurs résultats dans l'enseignement obligatoire et sont plus nombreux à poursuivre dans l'enseignement postobligatoire, l'échec scolaire en freine encore beaucoup. Ils ne parviennent pas à transformer ce meilleur accès en meilleurs résultats. Les écarts entre individus restent importants, même

lorsqu'un tiers de la cohorte a quitté l'école et que des possibilités différenciées ont été créées pour les élèves qui poursuivent.

De plus, les enfants issus de familles pauvres restent surreprésentés parmi les élèves les plus faibles. Certains poursuivent pour avoir droit à des allocations, d'autres parce que leurs parents savent que c'est important, même s'ils ne sont pas capables d'aider leurs enfants (et ne mesurent pas les pressions qui pèsent sur eux). Il arrive que les parents préfèrent l'école même lorsque leurs enfants ont des difficultés parce que la réussite scolaire est pour eux la seule voie sûre. Les enseignants ne sont pas toujours de cet avis. Certains – et ils ne sont peut-être pas représentatifs – pensent que l'école n'est pas adaptée et a peu à offrir aux élèves qui ont pris du retard. « Il ne semble pas y avoir de place pour eux », observe un professeur expérimenté, « ils auraient dû poursuivre en enseignement professionnel ou technique... mais la pression des parents est forte ». À l'opposé, les établissements qui desservent les communautés pauvres d'Écosse insistent sur l'assiduité en cours. Ils sont conscients qu'elle crée un lien avec les familles et que s'il n'est pas construit, les élèves défavorisés seront encore plus désavantagés.

**Figure 4.12 Qualifications des jeunes qui quittent l'école en fonction de leur situation de pauvreté (en %)**



Si nous écartons le moment auquel les jeunes quittent l'école en Écosse, les divergences entre les qualifications obtenues par ceux qui bénéficient de la gratuité des repas à l'école et les autres sont tout à fait frappantes. Moins de 3 % de ceux qui quittent l'école et ne bénéficient pas de la gratuité des repas n'obtiennent aucune qualification contre 11 % pour les autres. Environ 15 % des jeunes de milieu pauvre qui quittent l'école ne sont reçus qu'à deux matières de niveau 4 et 12 % seulement sont reçus dans quatre matières de niveau 2. Par contraste, plus de 14 % des élèves qui quittent l'école et ne sont pas catégorisés comme pauvres réussissent deux matières de niveau 6 et 13 % obtiennent deux matières de niveau 7. La figure 4.12 illustre l'impact de la pauvreté sur les résultats (extraite de SEED, 2005q).

## Conclusion

Nous avons examiné dans ce chapitre les constats nationaux sur les performances des établissements scolaires écossais. Notre objectif était de décrire la variabilité des résultats des élèves au sein d'un système scolaire qui obtient de très bons résultats en comparaison internationale, car si le PISA donne des informations sur un groupe d'âge précis – les jeunes qui, en Écosse, sont en fin de scolarité obligatoire, les données nationales des tests et examens offrent un angle de vue plus large. Conjuguées aux rapports des inspecteurs, elles révèlent un écart de niveau qui se creuse au fil de la scolarité, mais surtout dans les dernières années du primaire et dans l'enseignement secondaire obligatoire.

Cette phase critique est marquée par un fléchissement des progrès des élèves, en particulier dans les quartiers défavorisés. Le passage du primaire au secondaire est un changement de cadre institutionnel qui met à l'épreuve à la fois l'état de préparation des élèves et celui des établissements. De nombreux enfants « plongent ». Ce changement de cadre s'accompagne d'une complexité croissante des attentes cognitives à l'égard des enfants, mais en parallèle, le partage des enseignements en différentes matières réduit la supervision de l'enfant dans sa globalité. Les enseignants sont formés aux matières qu'ils enseignent, ils n'ont pas de formation transversale, pour citer une observation faite lors d'un séminaire du General Teaching Council et autrefois, on attendait des enseignants qu'ils soient « passifs », c'est-à-dire qu'ils transmettent le programme plutôt que de prendre soin des jeunes apprenants.

Dans cette période, les parents qui ont peu d'instruction peuvent perdre le lien avec l'école. Ils sont moins capables d'aider et souvent moins capables de gérer les tensions de l'ajustement des enfants au cadre de l'enseignement secondaire. Les communications entre la famille et l'école sont moins fréquentes. Les enfants doivent gérer une abstraction accrue dans



leurs études (par exemple l'algèbre) et travailler de plus en plus seuls. Les tâches partagées et pratiques de l'école primaire cèdent la place aux devoirs écrits et basés sur les livres, conçus pour tester et noter les élèves (Teese et Polesel, 2003, chapitre 6). La confiance en soi en mathématiques et le plaisir qu'elles procurent chutent brusquement car de nombreux enfants ne parviennent pas à opérer le changement cognitif requis pour réussir dans le secondaire.

Un curriculum jusque récemment très théorique a fait peu de concessions au besoin de savoir où mène l'école et pourquoi l'effort scolaire est important. Les élèves qui réussissent sont moins dans l'incertitude et peuvent s'investir plus pleinement dans le travail scolaire car ils ont un objectif institutionnel clair : l'école mène à l'université. Mais pour les élèves faibles, l'incertitude est considérable. Si le programme n'offre aucune incitation économique évidente, l'investissement repose entièrement sur les qualités intrinsèques des enseignants et sur une bonne pédagogie. Or, les établissements n'affectent pas nécessairement les meilleurs enseignants aux classes les plus difficiles et les méthodes de répartition des ressources au sein de l'établissement peuvent tendre à favoriser les élèves qui ont aussi le plus de soutien extrascolaire. « Nous ne pouvons pas réduire la taille des classes en S2/S3 sans priver les classes de S6 de ressources spécialisées » dit un enseignant. Ce problème se pose-t-il dans de nombreux établissements en Écosse ? Il se pose dans au moins un des pays de référence (Lamb 2007).

Les jeunes jugés moins capables de poursuivre au-delà de l'âge légal posent une difficulté persistante à la culture des établissements secondaires. En dépit d'une politique de recrutement large dans les études professionnelles, l'enseignement professionnel peut être jugé particulièrement adapté aux besoins des élèves qui réussissent moins bien et il peut sembler préférable que les *colleges* dispensent les enseignements professionnels. Cela engendre le risque de déplacer et de transférer le curriculum et la difficulté pédagogique, ce qui laisse la culture théorique de l'école intacte. Les élèves qui suivent des options professionnelles sont le « groupe du vendredi – ils ont l'impression qu'il y a plus de maturité là [au *college*] et ils avancent».

L'enseignement professionnel est essentiellement envisagé en termes de préparation à la vie active et d'aide à l'employabilité des jeunes. Il n'est pas vu comme un outil de pédagogie et de motivation qui facilite l'adaptation cognitive en mettant davantage l'accent sur l'enseignement appliqué, la résolution des problèmes et le partage des tâches. Cela nuit aux possibilités offertes aux enfants issus de familles pauvres et peu éduquées et ceux-ci trouvent refuge, ce dont on ne peut guère s'étonner, dans une culture des pairs qui retourne la situation et met un point d'honneur à échouer plutôt qu'à réussir.

Les processus « d'inclusion » et « d'exclusion » que nous avons décrits ne sont pas spécifiques au contexte écossais. Un enseignant pensait que le « plongeon » en S1/S2 était un problème propre à l'Écosse, mais en fait, il est partagé par de nombreux systèmes, dont les plus performants. En Écosse, on attend un niveau uniformément élevé des établissements, et non un arbitrage entre équité et qualité.

Les établissements scolaires écossais changent, dans ce qu'ils enseignent, dans le rapport pédagogique, dans ce que les enseignants sont encouragés à valoriser et à attendre et dans la qualité des échanges entre les enseignants et les élèves (comme l'illustre la disposition de certains établissements à solliciter le point de vue des élèves sur l'enseignement). La situation est moins claire en revanche en ce qui concerne l'utilisation que font les établissements des ressources à différents stades de la scolarité et il n'est pas certain que l'effort consenti dans les années critiques de l'enseignement secondaire obligatoire soit suffisant. On exige des établissements qui accueillent des enfants de familles ayant un bon niveau d'éducation qu'ils proposent des programmes théoriques spécialisés en S5 et S6, qui, de l'avis d'un enseignant, « absorbent toutes les ressources ». Des publics homogènes favorisent cette stratégie comme l'a observé un professeur. Mais que se passe-t-il dans des cadres plus mixtes, où de nombreux enfants sont « en retard » ?

À défaut de réels changements culturels et organisationnels, les élèves en difficulté devront soit quitter l'école quand ils auront atteint l'âge légal, soit faire ce que recommande un chef d'établissement attentif, « chante doucement si tu n'es pas bon ».

Les écarts de motivation, de résultats et d'aspirations se cristallisent dans les qualifications qui différencient les jeunes au sortir de la scolarité obligatoire et déterminent l'éventail des parcours qu'ils suivent ensuite. Le chapitre 5 examine les tendances et les profils des taux de poursuite de la scolarité et des itinéraires postsecondaires en Écosse.

## ***Bibliographie***

- Careers Scotland (2004), *Career Goals and Educational Attainment: What is the Link?* Careers Scotland, Glasgow.
- Croxford, L. et D. Raffe (2005), "Secondary school organization in England, Scotland and Wales since the 1980s", communication pour le séminaire Policy Learning in 14-19 Education, séminaire conjoint de l'Education

and Youth Transitions Project et du Nuffield Review of 14 – 19 Education, 15 mars 2005.

HMIe (2006m), *Missing Out: A report on children at risk of missing out on educational opportunities*, Her Majesty's Inspectorate of Education, Livingston.

Lamb, S. (2007), Three-year rolling benchmark in Victorian government schools. Rapport de recherche non publié pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (Université de Melbourne, Centre for Post-Compulsory Education and Lifelong Learning).

Paterson, L. (2001), "Education and inequality in Britain", texte préparé pour la section politique sociale de l'assemblée annuelle de la British Association for the Advancement of Science, Glasgow, septembre.

Raffe, D., Howieson, C. et T. Tinklin, (2007), "The impact of a unified curriculum and qualifications system : the Higher Still reform of post-16 education in Scotland", *British Educational Research Journal* , Vol. 33 (sous presse).

SE (Scottish Executive) (2003p), *Pupils in Scotland*, Scottish Executive, Édimbourg.

SE (Scottish Executive) (2005s), *Social Focus on Deprived Areas 2005*, Scottish Executive, Édimbourg.

SE (Scottish Executive) (2006g), *Scottish Index of Multiple Deprivation 2006: General report*, Scottish Executive, Édimbourg.

SE (Scottish Executive) (2006m), *Statistics Publication Notice: Economy Series: Scottish Households below average income 2004/05*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.

SEED (Scottish Executive Education Department) (2004a), *Statistics Publication Notice: Education Series: 5-14 Attainment in Publicly Funded Schools 2003/04 (by June 2004)*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.

SEED (Scottish Executive Education Department) (2005q), *Statistics Publication Notice: Education Series: SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2003/04*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.

SEED (Scottish Executive Education Department) (2006s), *Scottish Survey of Achievement: Information: 2005 Scottish Survey of Achievement (SSA) English Language and Core Skills*, Scottish Executive, Édimbourg.

SEED (Scottish Executive Education Department) (2007i), *Statistics Publication Notice: Education Series: SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2005/06*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.

SQA (Scottish Qualifications Authority) (2006q), “Scottish Qualifications”, <http://www.scqf.org.uk/table.htm>

Teese, R. et J. Polesel (2003), *Undemocratic Schooling. Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*, Melbourne University Press, Melbourne.

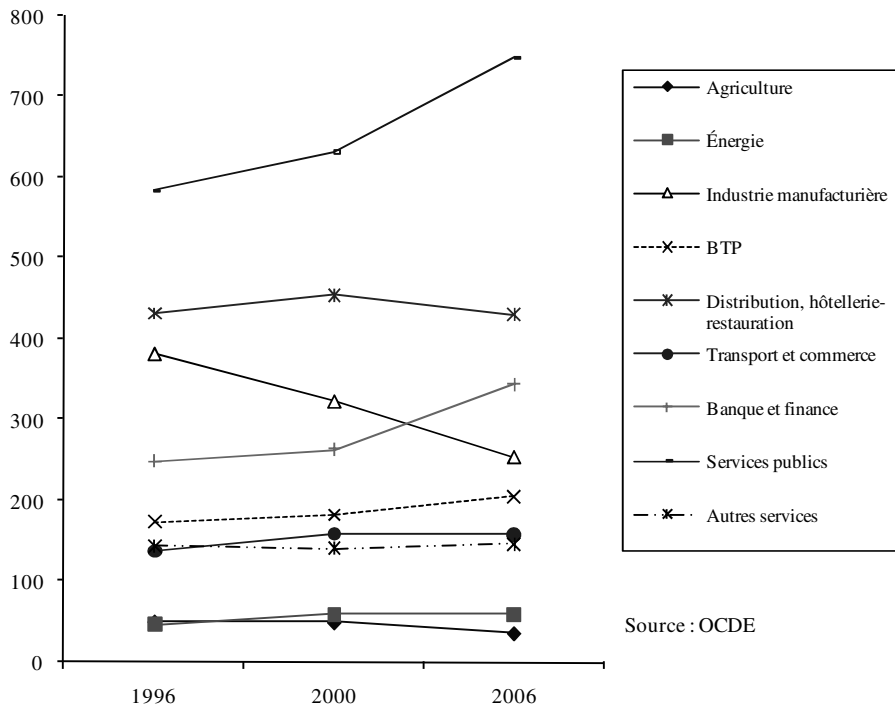
## ***5. Poursuivre à l'école, mettre l'école à profit***

Dans ce chapitre, l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE analyse le taux d'inscription des jeunes dans l'enseignement postobligatoire et la formation et, plus généralement, le parcours des jeunes au sortir de l'école. L'analyse s'intéresse essentiellement à deux questions. Premièrement, les élèves qui ont de bons résultats scolaires mettent-ils leur réussite à profit en suivant différentes formes d'éducation et de formation postobligatoire (pas nécessairement à l'école) ? Deuxièmement, les jeunes qui ont plus de difficultés ont-ils de véritables possibilités de poursuivre leurs études et leur formation afin de neutraliser les effets économiques et culturels de l'échec scolaire ?

Avant d'examiner ces questions, il importe de situer le contexte. Celui-ci s'analyse en quatre volets : (1) les changements intervenus dans la structure de l'économie et des emplois et sur le marché du travail ; (2) les changements culturels au plan des niveaux d'instruction attendus et des aspirations professionnelles ; (3) la capacité de différents secteurs de la population écossaise à s'adapter aux mutations économiques et sociales et (4) les changements intervenus dans le recours que font les jeunes à l'éducation formelle et dans la répartition des activités entre le secteur de l'éducation et celui de la formation.

### **Mutations économiques**

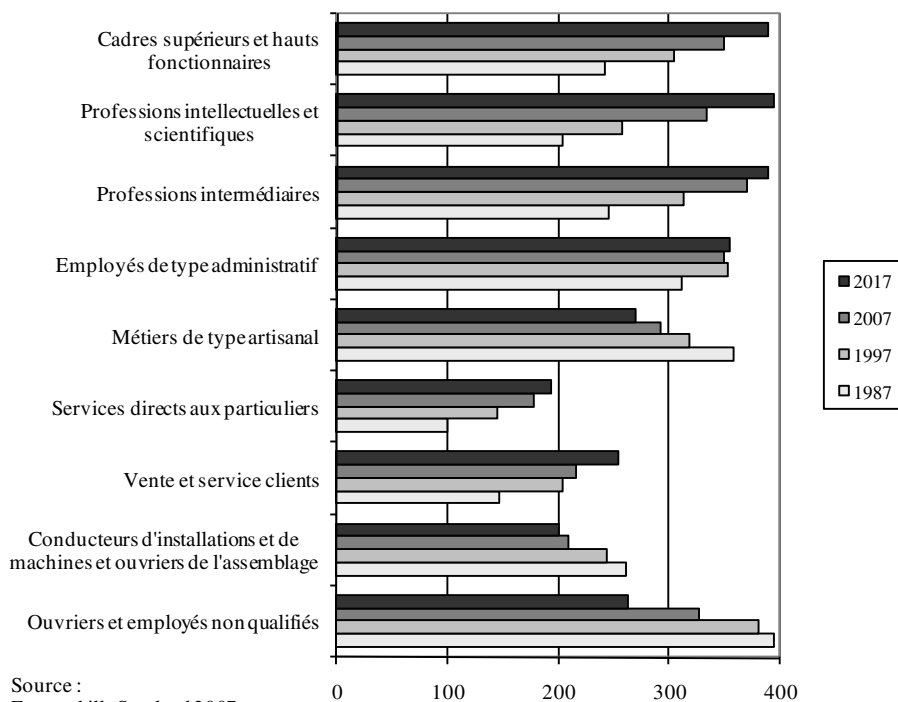
La figure 5.1 montre l'évolution de l'emploi par secteur d'activité de 1996 à 2006. La chute de l'emploi manufacturier – perte de près d'un emploi sur trois – et la croissance des services sont les tendances les plus nettes. Le secteur public a créé quelque 164 000 postes qui ont largement compensé les 128 000 emplois détruits dans le secteur manufacturier. La banque, la finance et l'assurance ont créé 95 000 emplois.

**Figure 5.1 Évolution de l'emploi par secteur d'activité, 1996-2006 (en milliers)**

Source : OCDE

On prévoit une nouvelle phase de vive expansion des services aux entreprises jusqu'en 2017, la poursuite de la croissance du secteur de la santé et du secteur social (et dans une moindre mesure de l'éducation), et de nouvelles pertes d'emplois dans l'industrie manufacturière, l'ingénierie, l'agroalimentaire, les boissons et le tabac, l'agriculture et la pêche (Futureskills Scotland, 2007, p. 22).

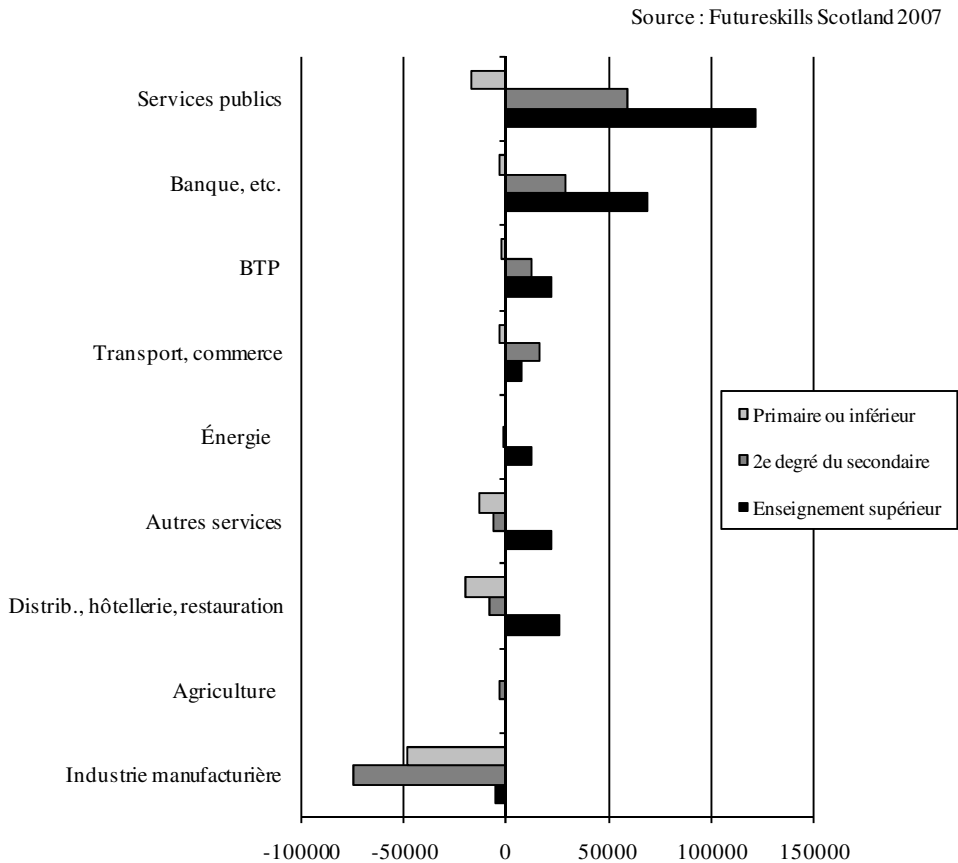
Les mutations à l'œuvre dans la structure de l'économie écossaise transforment le profil des emplois. Ainsi, les métiers de type artisanal, qui totalisaient 350 000 emplois environ en 1987, n'en représentaient plus que 330 000 en 2007 et devraient subir un recul plus marqué dans les dix ans à venir. Le travail manuel non qualifié est en nette régression et les postes d'opérateurs de procédés, de conducteurs d'installations et de machines diminuent très nettement. À l'inverse, on note une forte augmentation des postes de cadres supérieurs et de hauts fonctionnaires, des professions intellectuelles et scientifiques et des professions intermédiaires. Ces secteurs d'emploi représentent de très nombreux emplois en Écosse, pas seulement des sources de croissance. La figure 5.2, extraite de Futureskills Scotland, illustre l'évolution de l'emploi.

**Figure 5.2 Évolution des professions, 1987-2017 (en milliers)**

Source :  
Futureskills Scotland 2007

Face à l'expansion de l'économie de services, la population active écossaise est de plus en plus contrainte de se recycler et d'acquiescer des qualifications plus élevées pour ne pas se trouver piégée dans des secteurs en déclin, dans des emplois de moins en moins demandés. Même dans les secteurs tels que la construction, qui sont traditionnellement dominés par les métiers qualifiés de type artisanal, la croissance de l'emploi de 1996 à 2006 a favorisé les personnes ayant un niveau de deuxième degré du secondaire et supérieur. Un nombre croissant de contrats d'apprentissage sont conclus avec des jeunes qui ont terminé le deuxième degré du secondaire, comme l'ont fait remarquer des enseignants écossais à l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE. Ce phénomène est encore plus marqué dans les secteurs porteurs de l'économie tels que les services à la personne, la banque, la finance et l'assurance. La figure 5.3 illustre l'évolution de l'emploi par secteur d'activité et par niveau de qualification de 1996 à 2006.

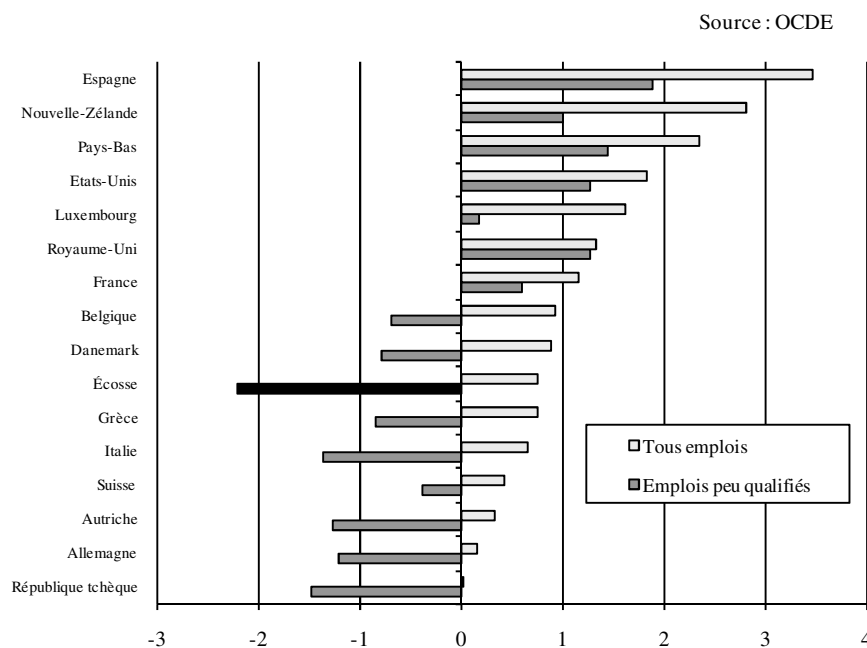
Figure 5.3 Évolution de l'emploi par secteur et niveau de formation, 1996-2006



Ces transformations générales de la structure de l'économie et des emplois sont à l'œuvre dans l'ensemble du Royaume-Uni, en Europe occidentale et dans d'autres pays de l'OCDE, mais leur impact sur le marché du travail n'est pas le même partout. Dans certains pays, comme au Royaume-Uni, aux États-Unis, aux Pays-Bas, en Espagne et en Nouvelle-Zélande, tous les emplois ont crû, y compris les emplois accessibles aux individus non qualifiés. Dans d'autres pays, comme en Allemagne et en Autriche, mais aussi en Belgique, au Danemark, en Grèce et en Italie, et en Écosse ces emplois ont en revanche fortement diminué alors que l'emploi global augmentait. Les emplois accessibles aux individus non qualifiés sont en recul (voir figure 5.4).

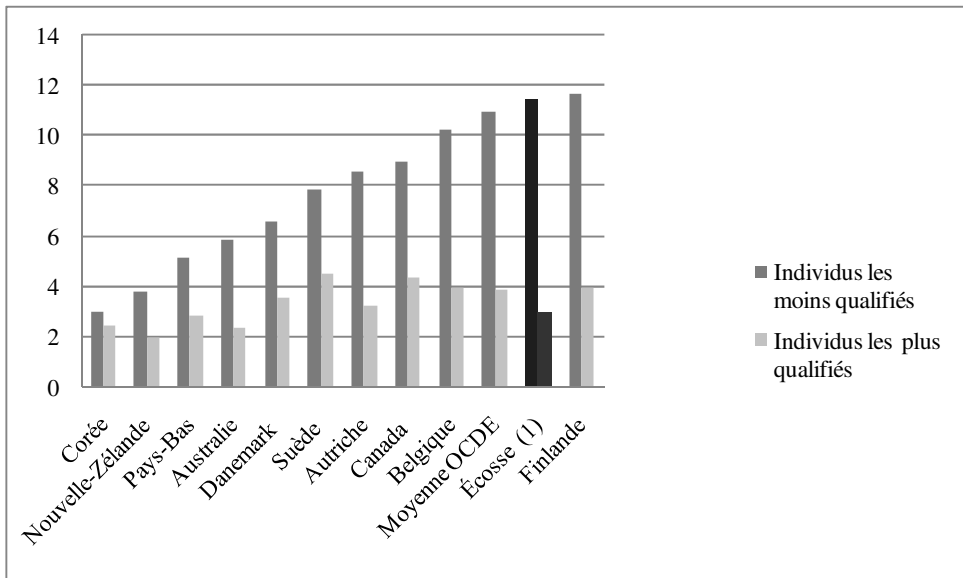


**Figure 5.4 Croissance annuelle moyenne de l'emploi total et des emplois accessibles aux individus non qualifiés, 1993-2002 (en %)**



Les travailleurs qui n'ont pas terminé le secondaire et n'ont suivi aucune autre éducation formelle ou formation depuis qu'ils ont quitté l'école sont particulièrement exposés au chômage. C'est vrai dans de nombreux pays de l'OCDE, mais en Écosse, l'écart entre le taux de chômage des individus les plus qualifiés et celui des moins qualifiés est parmi les plus élevés des nations comparables de l'OCDE. Seulement 3 % des travailleurs les plus qualifiés étaient au chômage en 2006 contre 11,4 % des moins qualifiés (figure 5.5).

Si la transformation du marché du travail en Écosse affecte très sensiblement les travailleurs peu qualifiés et leur famille, la force de cet impact diffère d'une région et d'une ville à l'autre en fonction du tissu économique local. À Édimbourg, où une forte proportion de la population active travaille dans les services publics et dans les services aux entreprises, le taux de chômage était un des plus bas des villes européennes en 2001 (3,8 %). Glasgow, à l'inverse, dont le tissu économique et l'histoire sont différents, avait un des taux de chômage les plus élevés (11,3 %). D'où l'importance critique de la performance des établissements scolaires et des possibilités de poursuite des études et de formation pour briser le cercle vicieux de la pauvreté.

**Figure 5.5 Taux de chômage en fonction du niveau d'instruction en 2005 (en %)**

Source : Statistiques de l'éducation de l'OCDE

(1) Données 2006 ; Source : Gouvernement écossais

## Mutations culturelles

Le contexte dans lequel s'analysent la poursuite de la scolarité et les itinéraires postsecondaires n'est pas seulement économique, mais aussi culturel. La manifestation la plus évidente en est la transformation amorcée des attentes relatives au type d'individus que les systèmes éducatifs doivent préparer et au type de connaissances qu'ils doivent transmettre. À travers *A Curriculum for Excellence*, l'Écosse brosse un portrait très clair de l'idéal vers lequel elle veut orienter ses écoles, mais aussi l'ensemble de l'effort éducatif. Il s'agit de permettre à tous les jeunes de devenir des apprenants qui réussissent, des individus qui ont confiance en eux, des citoyens responsables et des personnes qui apportent quelque chose à la société.

Ce type de portrait général n'est pas une nouveauté, mais il s'est toujours appuyé sur une hypothèse de classe et dépeignait l'aristocratie ou les classes moyennes montantes. L'Écosse a une longue tradition d'éducation populaire, qui implique une vision beaucoup plus ouverte de ceux qu'on peut éduquer et de ce qui compte comme une bonne éducation

ou tout au moins comme une éducation utile. Cela étant, les conditions économiques ont fait obstacle à l'impulsion démocratique et ont rétréci les horizons intellectuels du même coup.

Les profondes transformations intervenues depuis trente ans dans l'économie écossaise ont produit un environnement dans lequel une éducation plus poussée, plus efficace et plus complète pour tous est jugée nécessaire et réalisable, et dans lequel les horizons intellectuels d'une bonne instruction se sont encore élargis. On pourrait faire un parallèle avec la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, marqué par l'enseignement des sciences, du commerce, des langues modernes et de la géographie à un groupe social plus large, lorsque l'Écosse était chef de file, à la veille de l'expansion économique. Il suffit néanmoins de considérer la profonde transformation de la population active écossaise des dernières décennies, tant du point de vue des emplois que des qualifications, pour comprendre qu'il était presque inévitable que les exigences culturelles évoluent elles aussi et qu'on demanderait beaucoup plus aux écoles du point de vue de la profondeur intellectuelle et de la diversité sociale de leur travail.

Les jeunes eux-mêmes sont conscients des orientations de la croissance économique et calent leurs aspirations en conséquence. D'après le PISA, près de trois élèves de 15 ans sur quatre pensent avoir à 30 ans un emploi à col blanc hautement qualifié. Ce chiffre dépasse la capacité probable de l'économie écossaise, mais il montre aussi l'influence du courant dominant actuel de l'emploi et de la croissance, qui n'est pas sans lien avec l'interprétation que font les écoles du monde en mutation. L'importance attachée aux examens dans des matières théoriques ou générales favorise les aspirations des « classes moyennes » et constitue une préparation pratique au travail en col blanc. À l'inverse, seulement 10 % seulement des élèves interrogés au PISA pensent avoir un emploi manuel à l'âge de 30 ans. Ce chiffre est à peu près conforme à la part actuelle des métiers qualifiés de type artisanal dans l'économie écossaise – en 2007, ils représentaient 11 % des emplois (Futureskills Scotland, 2007, p. 29).

L'élévation des aspirations professionnelles exige un effort éducatif accru, qui passe par une scolarité plus longue, la réussite scolaire (et pas seulement l'inscription à l'école) et l'entrée au *college* ou à l'université. Environ 60 % des jeunes interrogés lors de l'enquête écossaise de 2003 sur les jeunes au sortir de l'école (*Scottish Survey School Leavers, SSLS*) ont déclaré vouloir aller à l'université et obtenir un diplôme (Anderson *et al.*, 2004, p. 65). On notera qu'il s'agit là d'une aspiration large en termes sociaux, car plus de 40 % des jeunes issus des familles les plus pauvres souhaitent suivre des études universitaires (Anderson *et al.*, 2004, p. 67). Si ce chiffre est inférieur à la moitié de ce qu'il est parmi les jeunes issus de familles de professions intellectuelles et scientifiques et de cadres

supérieurs, il est révélateur à la fois d'une réactivité au changement économique – d'une volonté de s'adapter – et d'une incertitude et d'une insécurité accrues face au changement. Car les moindres aspirations des familles pauvres sont le reflet des risques d'échec scolaire bien plus importants qu'ils encourrent à l'école et de la pression économique beaucoup plus forte qui s'exerce sur eux sous forme d'endettement, de salaire perdu et de coûts d'éducation plus élevés. Les mutations économiques menacent ces familles plus que les autres. Leur capacité à y faire face dépend fortement de ce que les écoles ont à offrir et de la qualité de leur travail.

## Positionnement des Écossais face aux mutations économiques

Les créations d'emplois attendues en Écosse dans les dix ans à venir serviront essentiellement à remplacer les départs en retraite, l'expansion économique n'en représentant qu'une petite proportion. Le remplacement s'effectue sous différentes formes – recyclage de la population occupée, entrée en plus grand nombre de personnes auparavant inactives dans la population active, diminution du chômage et du sous-emploi, immigration, mais la première source de remplacement est le renouvellement démographique dû à l'entrée des jeunes dans la population active. Ce renouvellement doit être quantitativement et qualitativement adapté. Pour répondre à la nouvelle demande de main-d'œuvre, le système d'éducation et de formation – formation en entreprise comprise – doit permettre aux individus d'adapter leurs efforts pour profiter des nouvelles possibilités et éviter les voies de garage. Au vu des orientations de l'économie, le peuple écossais doit ajuster ses efforts à la hausse pour être plus qualifié et gagner en flexibilité.

Aujourd'hui, environ 12 % des individus en âge de travailler n'ont pas de qualification. Ils ont un niveau d'instruction minimal et n'ont suivi aucune formation postscolaire reconnue. Il s'agit dans l'ensemble de personnes âgées, mais chaque année, quelque 4 % de jeunes quittent l'école sans qualification. Autrement dit, la population des individus non qualifiés en âge de travailler se reconstitue continuellement alors que l'économie écossaise n'est pas capable de les absorber.

Une proportion un peu plus élevée de la population possède des qualifications équivalentes au niveau 1 du référentiel des qualifications professionnelles écossaises (*Scottish Vocational Qualifications, SVQ*). Ce sont des jeunes qui quittent l'école munis de *General Standard Grades* (Futureskills Scotland, 2007, p. 16). Le marché du travail peut en absorber la majorité par le biais des nombreux emplois à temps partiel, temporaires, peu qualifiés et peu rémunérés qui ont été créés dans les secteurs de la

distribution, de l'alimentation et de l'hôtellerie-restauration, secteurs qui ne représentent pas moins de 40 % de l'emploi total des jeunes de 16 à 24 ans<sup>4</sup>.

Le renouvellement de la population active écossaise attendu dans les dix prochaines années entraînera une forte diminution du nombre d'emplois non qualifiés (perte de plus de 100 000 emplois), soit environ 44 % ou presque un emploi sur deux occupés par un travailleur non qualifié (Futureskills Scotland, 2007, p. 18). Le groupe plus nombreux des travailleurs possédant des qualifications minimales subira une perte beaucoup moins importante (perte de 65 000 emplois ou 17 % de tous les emplois occupés par ce groupe).

Pour les jeunes qui quittent l'école, ces tendances impliquent fondamentalement qu'il n'y aura pas d'emploi pour ceux qui n'ont pas de qualifications. Ils devront se battre pour des emplois bien moins nombreux face à des travailleurs plus âgés et même face à des jeunes marginalement mieux formés. S'ils réussissent, ils occuperont les emplois les moins rémunérés et les plus précaires du marché du travail. Les jeunes qui ont des qualifications minimales se battront eux aussi pour des emplois moins nombreux, et la concurrence la plus féroce viendra des jeunes plus qualifiés. Le nombre de contrats d'apprentissage ira en diminuant – suivant une tendance déjà bien amorcée – et les employeurs auront tendance à choisir des adolescents ou de jeunes adultes plus âgés, plus mûrs et plus mobiles.

C'est dans ce contexte qu'il faut considérer les taux de poursuite des études après la scolarité obligatoire et les transitions postsecondaires. Si la réserve des emplois accessibles aux travailleurs non qualifiés se tarit, le flux continu de jeunes qui quittent l'école sans avoir acquis même les qualifications les plus élémentaires aura un prix important à payer – un prix à la fois individuel et social. Certes, la réserve d'emplois accessibles aux travailleurs qui possèdent des qualifications minimales ne se contractera que de moitié (en termes relatifs), mais cette évolution réduira elle aussi fortement les possibilités offertes aux jeunes qui quittent l'école munis de *Standard Grades* moyens pour tout viatique. Ils devront faire face à une concurrence plus nombreuse et plus diversifiée et s'ils ne réussissent pas, ils paieront eux aussi un lourd tribut sous forme de précarité continue.

---

<sup>4</sup> Estimations du Secrétariat basées sur l'Enquête communautaire sur les forces de travail dans les pays de l'UE ; Exécutif écossais pour l'Écosse ; base de données de l'OCDE sur les services pour les autres pays.

## Utilisation de l'éducation formelle et répartition entre secteurs

Depuis la Seconde Guerre mondiale, la dépendance économique des populations des pays développés – mais pas seulement de ces pays – à l'égard de l'éducation formelle s'est accrue, un phénomène particulièrement visible dans l'utilisation croissante de l'école. Dans les dernières décennies de l'après-guerre, le déclin de l'industrie manufacturière et l'expansion du secteur des services ont accru la dépendance économique, non seulement à l'égard de l'école, mais aussi de l'enseignement technique et professionnel et de l'enseignement supérieur. Le tarissement progressif des sources d'emplois traditionnelles a accru la vulnérabilité des individus âgés et peu instruits, et les jeunes ont dû recourir davantage à l'école pour accéder à de nouvelles formes d'emploi.

L'Écosse, comme on l'a vu, ne fait pas exception à ce phénomène général. Le niveau de qualification de la population augmente – et il est encore appelé à croître dans la poursuite des emplois créés par l'économie. Quant à savoir si ces attentes de performance globale seront satisfaites et si tous les secteurs de la population auront accès aux nouvelles opportunités économiques, cela dépendra de l'inclusion et de la flexibilité du système éducatif.

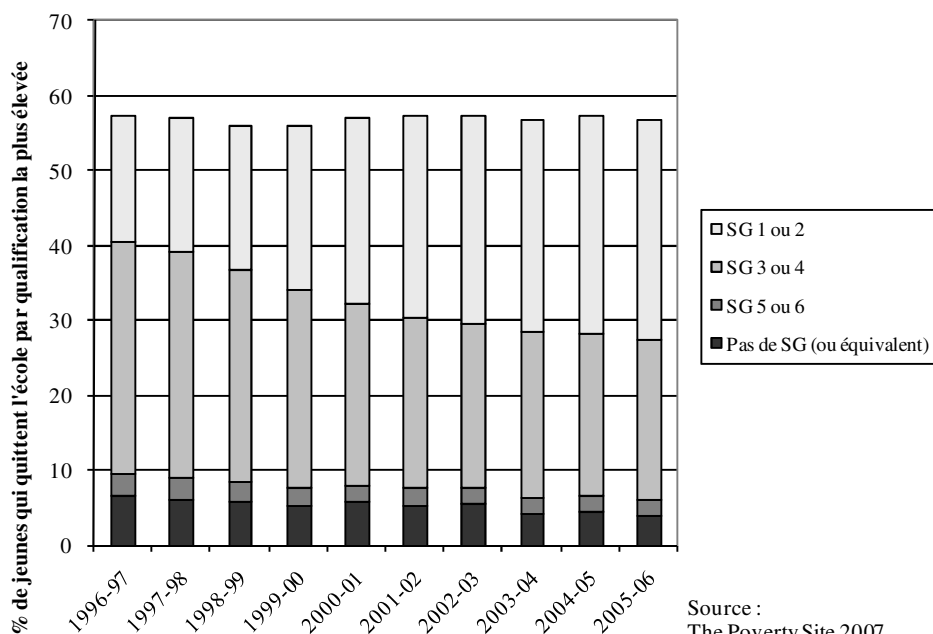
Cet examen de l'OCDE s'intéresse plus particulièrement à l'école, mais aussi aux points de passage dans d'autres secteurs de l'éducation et de la formation, y compris l'éducation non formelle et sur le tas. L'usage que font les jeunes de l'école a une influence considérable sur le profil ultérieur de leur activité éducative – les secteurs dans lesquels elle prend place, les niveaux de qualification auxquels elle intervient et le fait qu'ils terminent ou non leurs études ou leur formation. La qualité des résultats des jeunes à l'école est donc primordiale. La performance des écoles écossaises est ainsi placée dans une perspective particulière. C'est grâce à elles qu'un socle plus ou moins solide d'acquis individuels est constitué. Chaque secteur postsecondaire apportera une valeur ajoutée à ce que les écoles ont fait et pourra jouer un rôle distinctif et spécialiste en fonction de son avantage comparatif sur les marchés de la formation. Au pire, il compensera ce que les écoles n'ont pas réussi à faire ou auraient dû mieux faire, au mieux, il fera ce que les écoles ne peuvent pas faire. Est-ce ainsi que fonctionne l'éducation postsecondaire et la formation en Écosse ? Commençons par le rôle des écoles dans la constitution du socle d'acquis.

## L'utilisation de l'école

Il faut souligner en liminaire que le niveau des écoles écossaise est en progression. Cette tendance ne doit pas être sous-estimée car elle accroît le potentiel de « création de valeur ajoutée » d'une formation plus spécifique, appliquée ou intensive.

Cette progression du niveau scolaire est attestée par les résultats de l'enquête nationale (*National Survey*), par exemple par le recul constaté dans la proportion d'élèves de S2 qui ont des difficultés en mathématiques, mais aussi par l'augmentation tendancielle des résultats aux *Standard Grades*. Au milieu des années 90, 10 % seulement des jeunes qui quittaient l'école obtenaient des niveaux élevés (niveaux 1 ou 2) ; cette proportion a régulièrement progressé pour atteindre environ 28 % en 2004/05 (The Poverty Site, 2007) (voir figure 5.6).

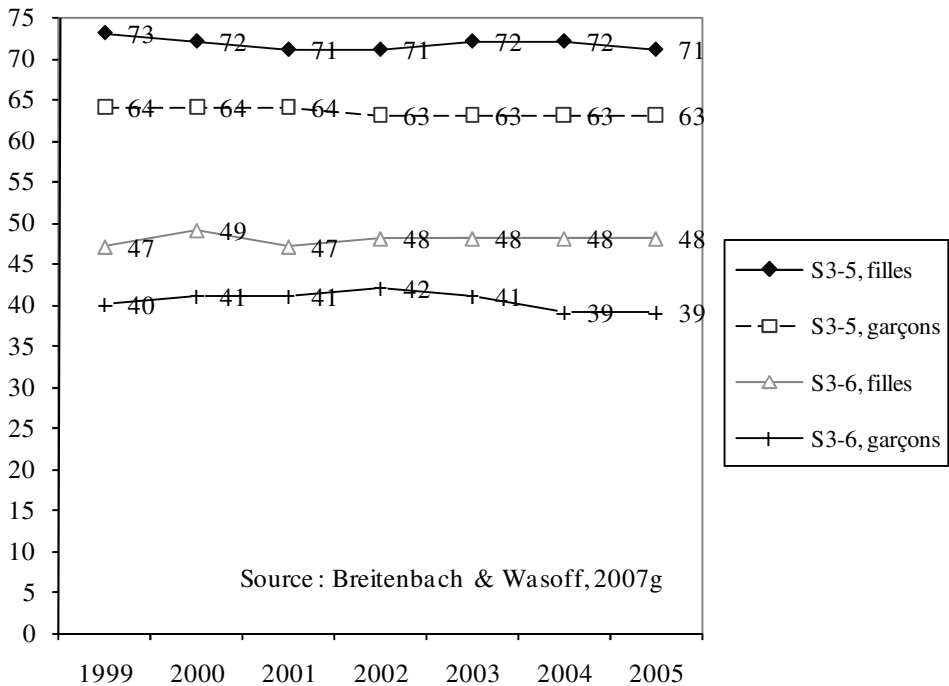
**Figure 5.6 Pourcentage de jeunes qui quittent l'école par qualification la plus élevée, 1997-2005**



Les constats de l'enquête écossaise sur les jeunes qui quittent l'école (*Scottish Survey of School Leavers, SSLS*) indiquent eux aussi une tendance haussière continue du niveau. Pour citer le rapport 2003, « C'est particulièrement visible au niveau de résultat le plus élevé, avec une augmentation significative [des élèves] qui obtiennent 5 examens ou plus aux niveaux 1-3/A-C, soit une progression de 9 % ». (Anderson *et al.*, 2004, p. 69). Autrement dit, les élèves performants s'améliorent, tendance d'ailleurs relevée par les inspecteurs (2006m). Une analyse réalisée par Croxford et Raffe (2005) montre qu'entre 1984 et 1999, le niveau moyen des élèves de 16 ans en Écosse a pratiquement doublé.

Ces indicateurs d'un meilleur niveau des écoles témoignent de l'amélioration du socle des acquis, qui permet une utilisation plus fructueuse de l'école aux niveaux postobligatoires et une meilleure exploitation des possibilités offertes par les *colleges*. Il ne s'ensuit pas nécessairement que les élèves d'une cohorte sont plus nombreux à s'inscrire à l'université, mais il est certain que l'élévation du niveau de l'enseignement obligatoire – et les aspirations croissantes qui pourraient l'accompagner – le permettrait.

Figure 5.7 Taux de poursuite de la scolarité, 1996-2005 (en %)





Pourtant, les données disponibles ne permettent pas de conclure avec certitude que l'amélioration du niveau observée dans les années de scolarité obligatoire se traduit **effectivement** par une participation plus réussie dans l'enseignement postobligatoire. Premièrement, la proportion d'élèves d'une cohorte qui entrent en S5 a très peu varié depuis sept ans : la figure 5.7 montre qu'environ 71 % des filles et 63 % des garçons poursuivent en S5 et que ces chiffres n'ont guère varié entre 1999 et 2005. De même, on n'observe quasiment aucun changement dans la proportion d'élèves de S3 qui poursuivent jusqu'en S6 (Breitenbach et Wasoff, 2007).

Chaque année, près d'un jeune sur trois quitte l'école lorsqu'il atteint l'âge légal. Cela ne signifie pas que ces jeunes n'ont plus rien à voir avec l'éducation et la formation, mais qu'ils mettent un terme à leur connexion avec **l'école** et que c'est un phénomène persistant.

La seconde indication de l'absence d'effet de l'amélioration du niveau dans la scolarité obligatoire sur les taux de scolarisation ultérieurs est d'ordre qualitatif. L'analyse des taux de réussite aux examens des *National Qualifications* en fonction du niveau antérieur des *Standard Grades* montre que des écarts très importants persistent (Raffe, Howieson et Tinklin, 2007), alors même que la structure des possibilités a été élargie et assouplie. Des données montrent-elles une inflexion récente de ce phénomène ?

La stabilité des taux de poursuite des études et la persistance des écarts de niveau laissent à penser que si les écoles écossaises réussissent effectivement à emmener deux tiers d'une cohorte jusqu'aux années postobligatoires, elles ne « transforment » pas les niveaux plus élevés en études plus fructueuses et en inscriptions plus nombreuses.

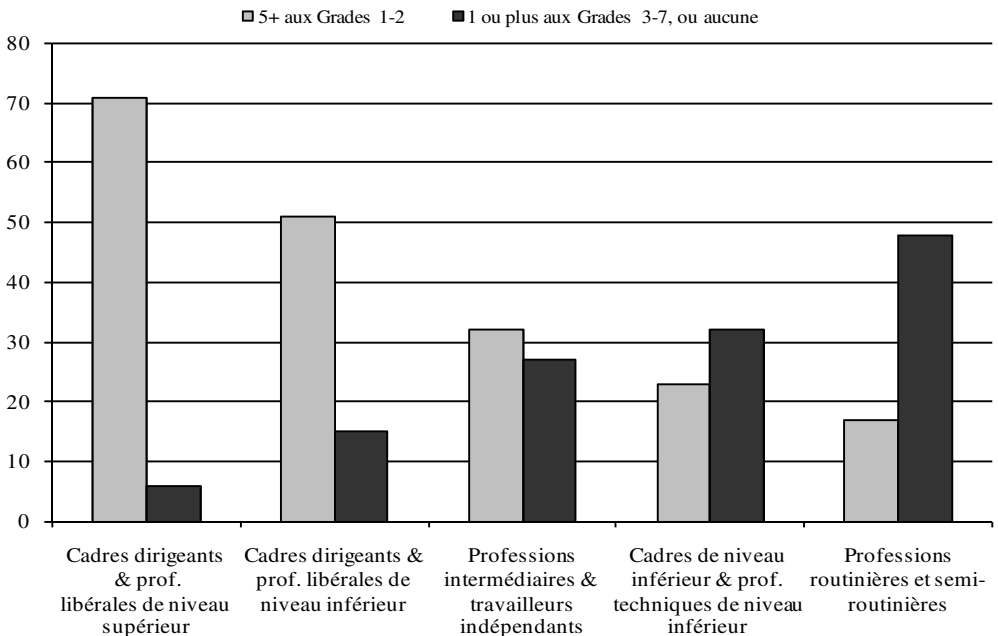
Il semble donc que l'amélioration des acquis de la scolarité obligatoire aide les élèves qui réussissent déjà à rester à l'école, sans développer l'intérêt des élèves moins performants. Elle améliore l'avantage des élèves compétitifs en augmentant leur capacité à entreprendre un travail plus difficile, par exemple les *Advanced Highers*. Les élèves moins performants en revanche ne sont pas plus nombreux à s'inscrire dans le deuxième degré du secondaire, en dépit d'une flexibilité accrue du curriculum. Ils sont moins nombreux à poursuivre et s'ils poursuivent, leurs résultats sont moins bons. Comme nous le verrons, ils empruntent d'autres voies pour tirer parti des résultats inférieurs qu'ils ont obtenus.

## Niveaux de qualification des jeunes qui quittent l'école

La fracture entre bons et moins bons élèves en matière de taux de poursuite de la scolarité et de taux de réussite dans le deuxième degré du secondaire n'est pas seulement scolaire, elle est aussi sociale. La probabilité

de quitter l'école sans qualification est près de quatre fois plus forte parmi les jeunes des milieux les plus pauvres que parmi les élèves qui ne sont pas en situation de pauvreté (11 % contre moins de 3 %). Malgré la complexité des qualifications en Écosse, l'impact de la pauvreté sur « qui obtient quoi » ne fait aucun doute (voir la figure 4.12, au chapitre 4, qui présente une comparaison issue de SE, 2005q).

**Figure 5.8 Nombre et niveau des *Standard Grades* obtenus selon le statut socioéconomique (en %)**



Source : Anderson, Biggart, Deakin *et al.* 2004

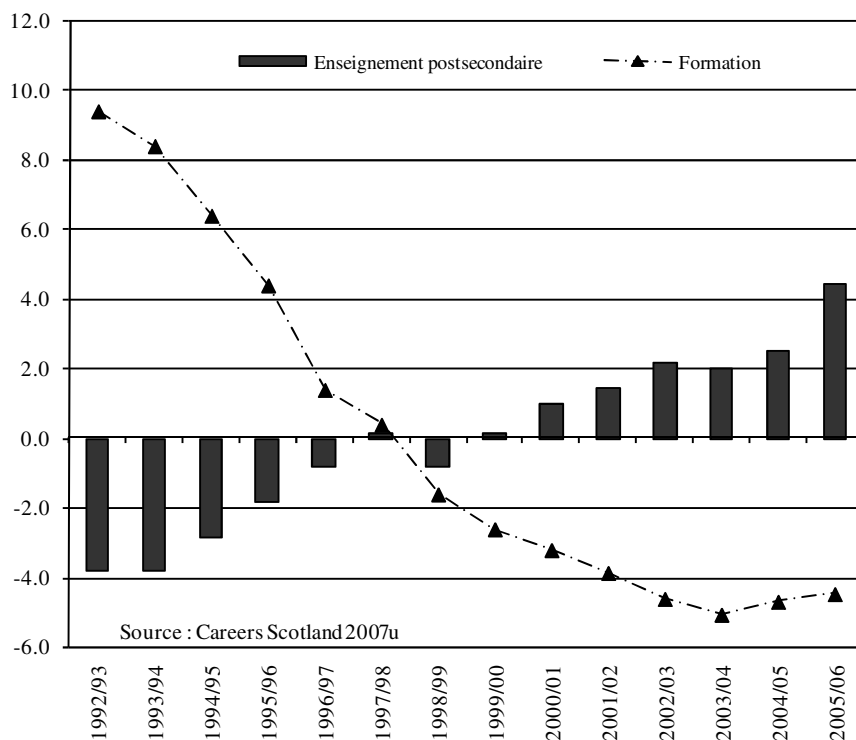
Pour se garder de conclure trop vite que la pauvreté est l'unique ou le principal facteur d'inégalité des résultats, il est utile aussi de considérer l'analyse des *Standard Grades* par statut socioéconomique réalisée par l'enquête SSLS. L'enquête de 2003 montre qu'alors que 71 % des jeunes dont les parents étaient cadres d'entreprises ou avaient des professions intellectuelles et scientifiques obtenaient au moins cinq *Grades* de niveau 1 et 2, ce chiffre diminuait uniformément jusqu'à 17 % parmi les jeunes dont les parents étaient des ouvriers semi-qualifiés et non qualifiés (Anderson *et al.*, 2004, p. 70) (figure 5.8). À l'inverse, seulement 6 % des élèves du groupe le plus socialement favorisé obtenaient des qualifications très basses (ou n'en obtenaient aucune) contre 48 % parmi les élèves les moins

favorisés. Comme le conclut le rapport de l'enquête SSLS, il existe une « relation linéaire très forte entre le niveau scolaire et la hiérarchie des classes sociales ».

## De l'école aux études postsecondaires ou à la formation

Les taux de poursuite de la scolarité ne sont pas un bon indicateur de l'usage que font les jeunes Écossais de l'école. On peut s'investir dans d'autres études ou dans la formation par d'autres biais. Depuis 1993, le taux d'inscription dans les *further education colleges* progresse régulièrement et sont ainsi passées de 15 % à 23 % (Careers Scotland, 2007u). Cette tendance est notamment importante parce que les *colleges* aident les jeunes à s'insérer dans le secteur croissant des services de l'économie écossaise, cela dans le contexte de moindres débouchés dans l'industrie manufacturière, surtout des formations en apprentissage. La figure 5.9 illustre les tendances divergentes des parcours des jeunes au sortir de l'école depuis le début des années 90.

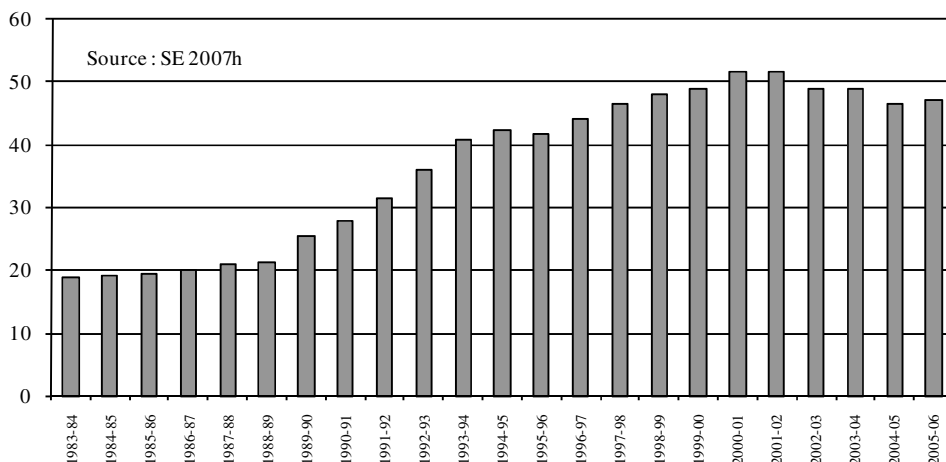
**Figure 5.9 Destination des jeunes qui quittent l'école par secteur d'éducation et de formation – écarts par rapport aux niveaux moyens depuis 1992/93 (en %)**



Les *colleges* peuvent jouer ce rôle de « courtiers » grâce à leurs fortes connexions avec le monde des entreprises et des industries, à la flexibilité de leurs programmes et à la diversité sociale des étudiants, bien plus forte que celle des établissements d'enseignement supérieur, surtout les plus anciens.

L'augmentation tendancielle des inscriptions dans les *colleges* est également importante parce qu'elle implique un élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur. On estime qu'en 2000/02, ces établissements ont accueilli plus d'un tiers des étudiants écossais inscrits dans le premier cycle de l'enseignement supérieur (Gallacher et MacFarlane, 2003, p. 2). L'importance d'un tel niveau d'offre réside dans l'orientation plus professionnelle et la flexibilité des qualifications nationales supérieures (*higher national qualifications*, HNQ) délivrées par les *colleges* ainsi que dans une plus grande équité sociale. Les HNQ permettent aussi d'entrer à l'université (principalement dans les établissements créés après 1992). Environ 13 % des étudiants qui entrent en premier cycle universitaire en Écosse sont titulaires de HNQ, leur qualification la plus élevée (Gallacher et MacFarlane, 2003, p. 17).

**Figure 5.10 Pourcentage d'une cohorte s'inscrivant dans l'enseignement supérieur, 1984-2006**

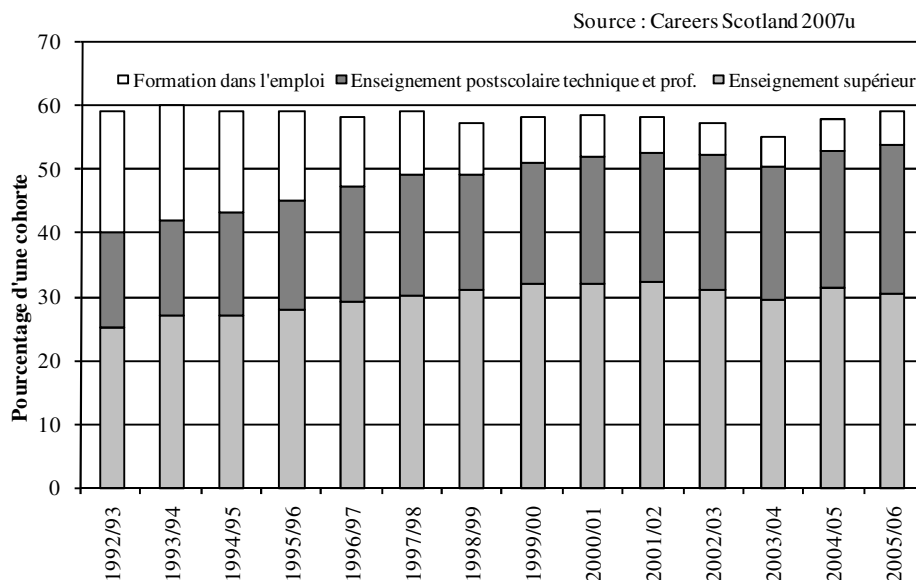


Depuis le début des années 90, le nombre de jeunes qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur au sortir de l'école est allé croissant. Cette tendance a cependant culminé en 2000/01 et a depuis retrouvé les niveaux de la fin des années 90. Le pourcentage de jeunes d'une cohorte qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur était de 47,1 % en 2005/06.

L'évolution du taux d'inscription (universités et *further education colleges* confondus) est présentée à la figure 5.10. Ce chiffre est relativement élevé : en 2003, le pourcentage de jeunes qui accédaient à l'enseignement tertiaire de type A était de 53 % dans l'OCDE en moyenne et de 48 % dans l'ensemble du Royaume-Uni (OCDE, 2004, Tableau C2.2), alors qu'il était de 57 % en Écosse (SG, 2007c).

La tendance haussière du taux d'inscription dans l'enseignement postsecondaire technique et professionnel et les taux comparativement élevés d'inscription dans l'enseignement supérieur laissent à penser que les fortes inégalités des résultats scolaires n'ont pas empêché une majorité de jeunes Écossais d'investir dans la poursuite de leurs études. Cependant, le total des inscriptions dans **l'enseignement postsecondaire et en formation** est resté inchangé depuis plus de dix ans. Ce phénomène est dû à deux facteurs : (1) la forte chute des formations en apprentissage entreprises par les jeunes qui quittent l'école et (2) la croissance assez limitée de l'enseignement supérieur, qui a culminé en 2000/01. Ce sont les *colleges* qui ont contribué le plus à l'amélioration globale de l'activité studieuse. Ces tendances sont illustrées à la figure 5.11 (*Careers Scotland, 2007u*). La formation en milieu professionnel désigne les formations accréditées plutôt que la formation informelle sur le tas.

**Figure 5.11 Destination des jeunes au sortir de l'école, 1993-2006**



## De l'école au travail

Les inégalités de niveau scolaire affectent le **niveau des études** entreprises par les jeunes qui quittent l'école (professionnel/non avancé contre enseignement supérieur) et le **secteur et les établissements** dans lesquels ils poursuivent leurs études (*college* ou université, ancien ou moderne), mais les difficultés scolaires sont également associées à l'absence de **toute** forme d'étude postscolaire. Les élèves peu performants sont progressivement exclus de l'éducation formelle et tentent leur chance sur le marché du travail. L'enseignement technique et professionnel leur reste ouvert, mais pour de nombreux jeunes qui quittent l'école sans y avoir réussi, les premières années de transition sont marquées par la précarité.

Environ 13 % des jeunes sont sans emploi au sortir de l'école. La plupart sont à la recherche d'un emploi ou d'une formation. Ceux dont la scolarité a été la plus difficile (absentéisme, exclusions ou suspensions) sont nettement plus exposés au chômage, comme les jeunes qui cumulent les désavantages (Anderson *et al.*, 2004, p. 85).

De nombreux jeunes qui quittent l'école – un peu plus d'un sur quatre – trouvent du travail. En ce qui les concerne, il importe de considérer le niveau d'emploi (temps partiel ou temps complet), l'association éventuelle à une formation (pas nécessairement formelle) et l'existence ou non de protections des salariés et de bonnes conditions de travail. Ce rapport ne peut qu'effleurer la question du niveau d'emploi.

Les statistiques officielles sur le devenir des jeunes au sortir de l'école ne distinguent pas l'emploi à temps partiel du travail à temps plein. C'est une source de préoccupation. Il semble qu'on n'ait pas de vision cohérente de la quantité de travail qu'ont effectivement les jeunes Écossais qui quittent l'école. En effet, alors que d'après l'enquête SSLS de 2003, seulement 15 % des jeunes dont l'activité principale était le travail travaillaient à temps partiel – le temps partiel étant défini comme 19 heures de travail hebdomadaire (Anderson *et al.*, 2004, p. 48), un travailleur sur quatre était dans cette situation selon les statistiques nationales (SE, 2006e, Tableau 4.6). Dans certains métiers, le pourcentage de travailleurs à temps partiel est plus élevé, par exemple dans les emplois subalternes non manuels (distribution, alimentation, hôtellerie-restauration). Dans ce secteur, au moins un tiers des individus travaillent 26 heures par semaine ou moins (SE, 2002e, Tableau 3.15, données de 2001 ; SE, 2007e, Tableau 4.6). Ces postes sont occupés par de très nombreux jeunes. Avec le recul des formations en apprentissage, il est probable qu'un jeune qui quitte l'école sur quatre au moins n'ait qu'un emploi à temps partiel (et fréquemment temporaire). Ce chiffre comprend ceux qui suivent une forme ou une autre de formation reconnue. Ce point requiert néanmoins d'importants éclaircissements.

## Échec scolaire et chômage

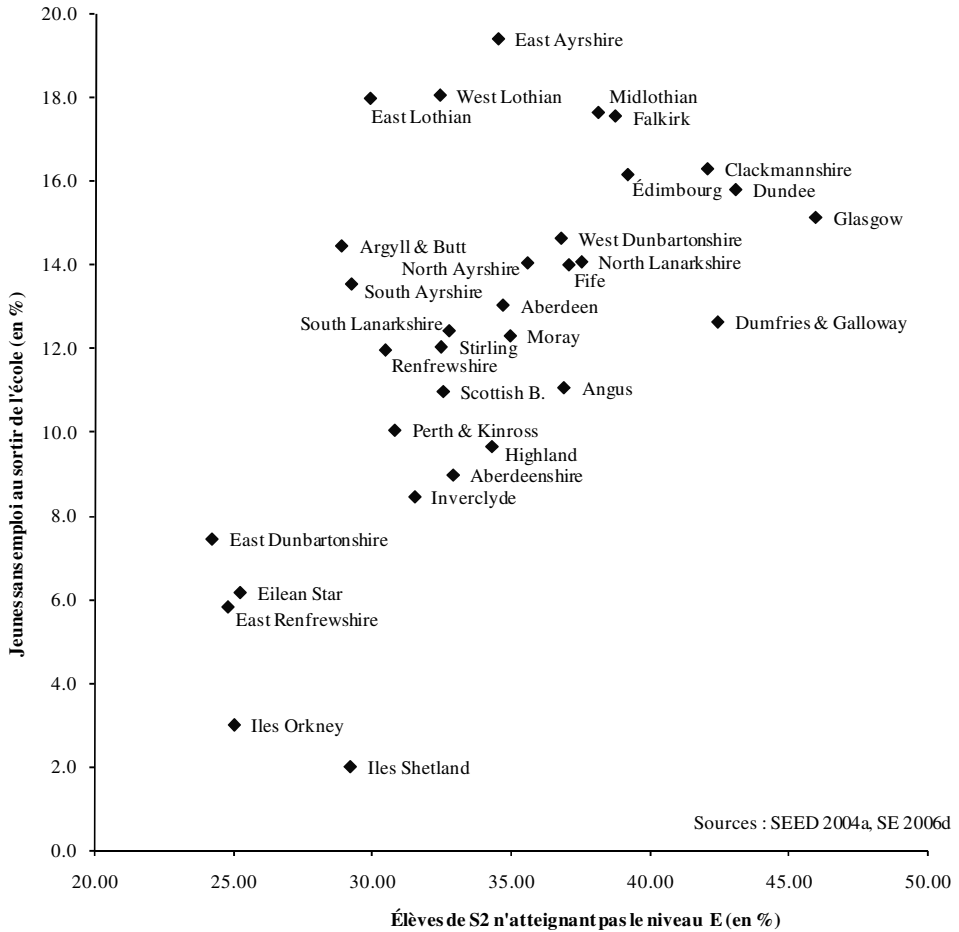
Les jeunes qui connaissent des périodes prolongées de chômage ou ne parviennent à trouver qu'un emploi à temps partiel ne forment pas un groupe homogène. Toutefois, des résultats scolaires médiocres et une faible estime de soi contribuent fréquemment à des difficultés d'insertion et d'adaptation, et ce sont des facteurs courants. L'échec scolaire a des effets durables. Il poursuit les jeunes sur le marché du travail car ils sont moins bien acceptés par les employeurs et ont moins confiance en eux. Il leur donne surtout accès à des postes faiblement rémunérés, temporaires et peu satisfaisants ou peu stimulants, qui ne sont généralement pas compensés par une formation sur le tas.

Si les attributs individuels ne sont pas la seule explication du chômage, ils n'expliquent pas non plus à eux seuls l'échec scolaire. Celui-ci peut acquérir la force d'un fait culturel parce qu'il se concentre davantage dans certaines zones géographiques que dans d'autres – et représente une expérience commune. Puisque la scolarité est *le* point institutionnel auquel la transmission du désavantage social a le plus de chance d'être interrompue, des niveaux persistants de difficultés scolaires ont un effet déprimant sur les communautés et nuisent à la confiance dans l'école, mais aussi à la confiance qu'ont les individus dans leurs propres capacités. Cela contribue à créer une culture de désespérance qui est antithétique à l'emploi et à l'esprit d'initiative et qui se nourrit d'autres sources de désillusion telles qu'une sécurité insuffisante, la criminalité, de mauvaises conditions de logement et le manque d'équipements.

Sans chercher à attribuer des causalités, on observe en Écosse une forte association entre l'échec scolaire et le taux de chômage des jeunes au sortir de l'école. Le lien entre les deux est certainement plus complexe que l'insuffisance de qualifications et le manque de compétitivité sur le marché du travail, mais il est important de souligner ces deux facteurs et de reconnaître leurs interactions culturelles. La figure 5.12 montre que plus forte est la proportion d'élèves en difficultés en S2, plus forte est la proportion de jeunes sans emploi lorsqu'ils quittent l'école (dérivé de SE, 2004a et SE, 2006d).

Cette association entre échec scolaire et chômage montre que le gouvernement doit intervenir sur deux phénomènes distincts mais corrélés. Il ne peut avancer sur un front sans avancer sur l'autre, comme le reconnaît *More Choices, More Chances* (SE, 2006n).

Figure 5.12 Difficultés scolaires et taux de chômage par collectivité locale



## NEET – jeunes non scolarisés et sans emploi

Nous avons souligné le problème de l'échec scolaire dans notre analyse des parcours de l'école à la vie active parce qu'il sous-tend une importante préoccupation nationale en Écosse – la proportion comparativement forte de jeunes sortis du système éducatif et sans emploi (*Not in Education, Employment or Training*, NEET). On estime que cette catégorie représente 35 000 jeunes (soit 13.5 % des individus de 16 à 19 ans), dont 20 000 (7.7 %) ont besoin d'aide (SE, 2006n, p. 1). Sa composition est diversifiée :



pas moins de 40 % sont inactifs du fait d'une maladie, d'un handicap ou de personnes à charge (SE, 2006n, p. 5).

La catégorie statistique des NEET regroupe tout un ensemble d'individus divers au cours de leur trajectoire éducative, professionnelle et sociale. Près de la moitié d'entre eux (44 %) trouvent un emploi ou une formation, tandis qu'un peu plus de la moitié (56 %) demeurent dans une situation précaire, soit au chômage, soit inactifs. Cette catégorie est plus nombreuse dans certaines collectivités locales d'Écosse – Glasgow (19.1 %), Clackmannanshire (16.9 %), Dundee (14.2 %), East Ayrshire (16.4 %), North Ayrshire (17.4 %), Inverclyde (15.1 %) et West Dunbartonshire (15.9 %). Comme le note *More Choices, More Chances*, c'est « un signe indéniable d'un important problème structurel au niveau local » (SE, 2006n p. 10).

L'Écosse s'est dotée d'une stratégie d'action générale sur les difficultés d'insertion et la précarité, qui mêle la prévention (avant 16 ans), les services d'aide aux jeunes privilégiant l'éducation et la formation pour une employabilité à long terme (après 16 ans), des incitations financières à reprendre une formation, l'aide de « travailleurs clés » ou la prise en charge individualisée, ainsi que des partenariats nationaux ou locaux pour coordonner les interventions, notamment par l'intermédiaire d'une équipe nationale dédiée.

Cette stratégie accorde une place privilégiée à la prévention des difficultés d'insertion par une expérience scolaire plus satisfaisante. La catégorie des NEET représente 20 % des jeunes qui quittent l'école en Écosse (SE, 2006n, Tableau 2, p. 46), ce qui laisse à penser qu'il existe une forte incertitude immédiatement après la sortie du système scolaire. Dans certaines régions toutefois, cette proportion est bien plus élevée – elle concerne un jeune sur quatre au sortir de l'école à Aberdeen, dans le Clackmannanshire, le Falkirk, le North Lanarkshire et le South Ayrshire et pas moins de 30 % à Glasgow.

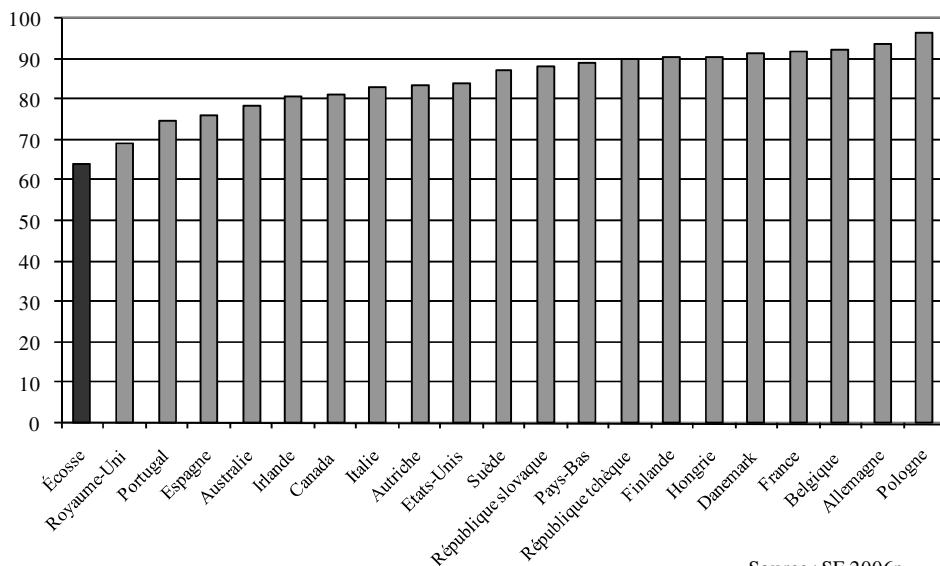
Les établissements scolaires ont accru leur offre d'options professionnelles et développé les liens avec les entreprises et industries locales afin d'améliorer l'investissement des élèves et leurs résultats. Pourtant, la situation a été décrite en 2005 comme un « modèle hétérogène de dispositifs fragmentaires qui limite les options offertes aux jeunes » (HMIe, 2005 dans SE, 2006n, § 48, p. 16).

Les taux élevés de « destinations négatives de jeunes qui quittent l'école » (SE, 2006n, p. 47) observés dans certaines des collectivités locales les plus importantes d'Écosse doivent être considérés dans le contexte de l'apparente absence de croissance des taux de poursuite de la scolarité, du déclin à long terme de la formation en entreprise et de la croissance limitée

(quoique importante) des inscriptions dans l'enseignement postsecondaire technique et professionnel.

Ces tendances sont à la base de la position comparativement médiocre de l'Écosse du point de vue de la proportion de jeunes de 15 à 19 ans qui suivent des études. La figure 5.13, extraite de la publication de la stratégie nationale concernant les NEET (SE, 2006n, p. 53), montre qu'en la matière, l'Écosse a un profil assez médiocre, qui est dû notamment à la forte proportion de jeunes dans la population active (mais pas nécessairement dans la population active occupée).

**Figure 5.13 Pourcentage de jeunes de 15 à 19 ans scolarisés ou en formation, 2003**



Source : SE 2006n

Le cadre institutionnel de l'enseignement postobligatoire et de la formation ne semble pas apporter une réponse adaptée aux pressions économiques qui les poussent à s'y investir davantage, ni répondre équitablement à l'impact de ces pressions sur les groupes de jeunes les plus vulnérables tant au plan scolaire qu'économique.

Bien qu'il existe un plan d'action préventif (pour les jeunes de moins de 16 ans), ses principales composantes qui ont trait au curriculum sont formulées en termes généraux, ne définissent pas clairement les responsabilités institutionnelles et n'établissent pas de cursus à l'échelle nationale. C'est aux écoles et aux collectivités locales qu'est laissé le soin de

mettre en œuvre *A Curriculum for Excellence* et *Assessment is for Learning* et d'offrir des possibilités de réussite plus diversifiées aux élèves, comprenant des options professionnelles, des partenariats avec les entreprises et des liens avec les *colleges*. Il est envisagé de simplifier la structure des qualifications pour améliorer la progression en réexaminant les *Standard Grades* et leurs liens avec d'autres qualifications nationales. Pourtant, une manipulation de la structure des qualifications ne peut se substituer à l'élaboration de programmes d'enseignement appliqué accessibles à l'échelle nationale ou à la rénovation des formations existantes à la lumière de leur efficacité en termes d'insertion et d'inclusion pédagogique. Il semble qu'on compte trop sur des mesures d'amélioration diffuses, surtout au niveau des établissements, et que trop peu d'efforts soient orientés sur une refonte du curriculum du point de vue des incitations et de l'impact économiques pour tous les jeunes. En Écosse, les bons élèves sont ceux qui ont le plus de certitudes quant à leur parcours, qui repose sur les cursus les plus clairs reconnus à l'échelle nationale. Les élèves les moins performants connaissent les plus fortes incertitudes et les cursus les moins bien définis, dont la flexibilité est vue comme un atout, non comme une nécessité.

## Conclusion

Ce chapitre s'est attaché à deux questions fondamentales. Les jeunes en Écosse mettent-ils à profit une scolarité réussie en poursuivant leur formation, y compris dans le deuxième degré du secondaire, et les jeunes qui ont moins bien réussi à l'école ont-ils de bonnes chances de neutraliser les effets de l'échec scolaire et de réussir leur insertion dans la vie active ?

Nous avons soulevé ces questions dans le contexte des mutations profondes et durables de la structure de l'économie écossaise et de ses emplois – des transformations qui exigeront des niveaux de formation plus élevés de tous les jeunes. Cette mutation de l'économie trouve un écho dans la réflexion officielle sur le programme et les niveaux, et dans les aspirations des jeunes eux-mêmes.

En ce qui concerne les taux d'inscription dans l'enseignement, nous avons d'abord relevé une amélioration : le niveau, selon différentes mesures, a augmenté. Les aspirations des jeunes et la poursuite de l'investissement éducatif après la scolarité obligatoire s'appuient donc sur un socle d'acquis plus solide. Nous avons néanmoins observé (a) peu de changement dans les taux de poursuite de la scolarité, (b) très peu d'évolutions récentes dans le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur et (c) une croissance continue de l'enseignement postobligatoire technique et professionnel.

La croissance du deuxième degré du secondaire semble avoir trouvé ses limites. Soit les jeunes qui quittent l'école à 16 ans (un jeune sur trois) ne voient pas d'incitations suffisantes à poursuivre, soit les établissements n'ont pas les cursus ou les atouts pédagogiques pour les accueillir. En fait, l'expansion se produit par le biais de l'enseignement technique et professionnel. Les *colleges* offrent un cadre différent, une plus grande flexibilité dans leurs formations, des liens avec l'emploi, des formations de niveau supérieur accessibles et la possibilité d'entrer à l'université avec un transfert de crédits. Les écoles elles-mêmes ont contribué à ce phénomène en proposant des options professionnelles par le biais des *colleges*.

Si les écoles ont atteint leurs limites, est-il vraiment préoccupant que les *colleges* aient pris le relais ? Ne sont-ils pas les plus aptes, par leurs programmes, leurs équipements et leur personnel spécialisé à gérer les besoins particuliers des jeunes qui quittent l'école à la fin de la scolarité obligatoire ? Les avis sont partagés sur cette question en Écosse et nous souhaitons sur ce point adresser une mise en garde. Comment les écoles apprendront-elles à gérer la diversité si elles exportent la difficulté aux *colleges* ? Le risque existe qu'en ne mettant pas au point des cursus professionnels solides, les écoles se retranchent dans leur culture théorique et reproduisent continuellement les écarts de niveau qui marquent l'enseignement secondaire obligatoire et le « plongeon » des performances d'ensemble, fréquemment observé. Si les élèves les plus faibles sont destinés à être confiés à la responsabilité d'un autre, les écoles compromettent leur base de recrutement et privent les dernières années de scolarité d'effectifs viables. Mais surtout, elles aggravent le problème de l'équité. Car les élèves les moins performants ne sont pas un échantillon socialement aléatoire de la population.

La question n'est pas de savoir si les *colleges* sont adaptés, efficaces ou prestigieux. Ce qui pose problème est plutôt le possible éroussement de l'action des écoles, l'affaiblissement de leur fonction **dans les années de scolarité obligatoire**, qui pourrait résulter d'une utilisation **sélective** des *colleges* pour régler les difficultés posées par la diversité. Si les écoles usaient davantage de leurs liens avec les *colleges* pour en faire bénéficier *toutes* les catégories d'élèves, la question ne serait pas si critique. Bref, les écoles ne consentiront qu'un effort limité en direction des élèves les plus faibles s'il existe un mécanisme bien huilé qui prend le relais.

L'incapacité à gérer plus efficacement la diversité sur les quatre ans de l'enseignement obligatoire secondaire entraîne un problème continu de difficultés d'insertion, mais aussi un rétrécissement continu de la base sociale de recrutement dans le deuxième degré du secondaire. Les *colleges* jouent un rôle compensatoire très important car ils permettent à de nombreux jeunes d'accéder à l'enseignement supérieur. Mais de nombreux

jeunes veulent aussi la possibilité d'étudier à l'université et les mutations économiques à l'œuvre leur imposent de plus en plus de le faire.

### ***Bibliographie***

- Anderson, S *et al.* (2004), 17 in 2003 - Findings from the Scottish School Leavers Survey SEED, Édimbourg.
- Breitenbach, E. et Wasoff, F. (2007g), *A Gender Audit of Statistics : Comparing the Position of Women and Men in Scotland*, Scottish Executive Social Research, Édimbourg.
- Careers Scotland (2007u), tableaux non publié sur le devenir des élèves au sortir de l'école.
- Croxford, L. et D. Raffe (2005), "Secondary school organization in England, Scotland and Wales since the 1980s", exposé pour le séminaire Policy Learning in 14-19 Education, séminaire conjoint du projet Education and Youth transitions et du Nuffield Review of 14 – 19 Education, 15 mars 2005.
- Futureskills Scotland (2007), "*Labour Market Projections 2007 to 2017*", Scottish Enterprise, Glasgow.
- Gallacher, J. et MacFarlane, K. (2003), *Higher national qualifications and higher education in further education colleges*, Scottish Qualifications Authority, Glasgow.
- HMIe (2005), *Working Together : Cross Sectoral Provision of Vocational Education*, Her Majesty's Inspectorate of Education, Livingston.
- HMIe (2006m), *Missing Out : A report on children at risk of missing out on educational opportunities*, Her Majesty's Inspectorate of Education, Livingston.
- OCDE (2004), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2004*, OCDE, Paris.
- Raffe, D., Howieson, C., et T. Tinklin, (2007), "The impact of a unified curriculum and qualifications system : the Higher Still reform of post-16 education in Scotland", *British Educational Research Journal* , Vol. 33 (sous presse).
- SE (Scottish Executive) (2002e), *Scotland's People*, Volume 5, tableaux des heures travaillées, Scottish Executive Publications, Édimbourg.

- SE (Scottish Executive) (2006d), *Destinations of leavers from Scottish schools : 2005/06*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.
- SE (Scottish Executive) (2006e), *Scottish Economic Statistics 2006*, Scottish Executive, Édimbourg.
- SE (Scottish Executive) (2006n), *More Choices, More Chances : A Strategy to Reduce the Proportion of Young People not in Education, Employment or Training in Scotland*, Scottish Executive, Édimbourg.  
<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/129456/0030812.pdf>
- SE (Scottish Executive) (2007e), *Scottish Economic Statistics 2007*, Scottish Executive, Édimbourg.
- SE (Scottish Executive) (2007h), *Statistics Publication Notice: Lifelong Learning Series: The Age Participation Index for Scotland 2005-06*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2004a), *Statistics Publication Notice : Education Series : 5-14 Attainment in Publicly Funded Schools 2003/04 (by June 2004)*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2005q), *Statistics Publication Notice : Education Series : SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland : 2003/04*, Scottish Executive National Statistics, Édimbourg.
- SG (Scottish Government) (2007c). Students in Higher Education--Higher Education Students in Scotland,  
<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/Lifelong-learning/TrendHEStudents>
- The Poverty Site, site Internet (2007), “Educational attainment at age 11”,  
<http://www.poverty.org.uk/S14/index.shtml>

## 6. Réforme du curriculum

L'Écosse présente un paradoxe : alors qu'elle se classe très bien au PISA – au niveau d'ensemble comme du point de vue de l'équité, elle est marquée par des inégalités quand on la considère de l'intérieur, sous l'angle des examens et qualifications nationaux. Comment doit-elle procéder pour que le niveau de ses élèves soit plus homogène sans nuire à sa compétitivité, dont atteste son classement au PISA ?

La démarche empruntée par l'Écosse à cet égard est multilatérale ; elle comprend le *Teachers' Agreement*, d'importants investissements d'infrastructure, des programmes de qualité pour les jeunes enseignants et la formation des chefs d'établissement, une inspection indépendante et une approche de la pauvreté transversale à tous les ministères. Cependant, si toutes ces initiatives visent à améliorer les conditions dans les établissements et l'efficacité de leur direction et de l'enseignement qu'ils dispensent, leur succès dépend en dernier ressort de la qualité des attentes à l'égard des enfants eux-mêmes.

Le curriculum est l'instrument par lequel on vise un niveau uniformément élevé des élèves. On considère aujourd'hui que le curriculum prévu pour les enfants de 5 à 14 ans correspond à une phase de la croissance éducative qui est maintenant dépassée. L'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire est 16 ans, et non 14, et la plupart des jeunes poursuivent à l'école pour une année supplémentaire au moins. Le curriculum qui avait été conçu pour fortement augmenter le taux de scolarisation a porté ses fruits. Mais est-ce le curriculum qui permettrait de tirer profit des aspirations beaucoup plus fortes du peuple écossais et de l'expérience plus complète qu'il a de l'école ?

Nous examinons dans ce chapitre les efforts de réforme de l'Écosse. Nous les situons dans le contexte de l'objectif de résorption des fortes inégalités de résultats des élèves et de leurs transitions, tout en maintenant le niveau d'ensemble élevé qui leur permettra de prendre leur part dans la résolution des défis mondiaux du XXI<sup>e</sup> siècle.

## A Curriculum for Excellence

L'Écosse a entrepris un ambitieux programme de réforme du curriculum, dont le coup d'envoi a été donné en 2002 par un débat national. Les participants à ce débat étaient attachés au principe de l'éducation polyvalente du système écossais, à la richesse et au niveau d'approfondissement du curriculum destiné aux élèves de 5 à 14 ans, à la qualité de l'enseignement et des matériels pédagogiques, ainsi qu'à la souplesse du curriculum. Aucun n'était favorable à un système plus prescriptif. Ils ont jugé en revanche que le curriculum était trop chargé, que les connexions entre les différentes phases de scolarité des élèves de 3 à 18 ans pourraient être améliorées, qu'il fallait mieux équilibrer les études « générales » et « professionnelles », et que la fonction de l'évaluation et de la certification était d'aider l'apprentissage des enfants et non de le motiver. Il faut noter aussi que le débat a souligné l'importance des incitations – intrinsèques et extrinsèques – à l'apprentissage. Les élèves devraient prendre plus de plaisir au travail scolaire, une plus grande attention devrait être portée aux compétences nécessaires à la population active de demain, et un choix plus large devrait être offert aux élèves.

En novembre 2003, le *Curriculum Review Group* a été constitué pour réfléchir aux visées du nouveau curriculum destiné aux élèves de 3 à 18 ans et aux principes qui devraient régir sa conception. Le travail de ce groupe a été publié dans *A Curriculum For Excellence* (SEED, 2004c).

Ce document est le résultat d'une prise de position sur les valeurs, qui constitue un cadre de référence critique et continu. À partir de ce document, nous souhaitons souligner dans un langage un peu différent l'importance de deux caractéristiques clés : **renforcement des incitations** par le plaisir, un intérêt clairement perçu, un sens trouvé dans le travail scolaire et la valeur démontrable de l'effort, mais aussi, et à travers cela, **élévation du niveau**.

Le *Curriculum Review Group* a souligné dans son rapport que le nouveau programme devrait « encourager l'acquisition de talents et de compétences intellectuelles de haut niveau » (SEED, 2004c, p. 10). Augmenter le niveau suppose un investissement réussi des enfants et des jeunes dans leurs études, lequel est lui-même fonction des incitations intrinsèques et extrinsèques, du respect de différents styles d'apprentissage et du choix de ce qu'ils étudient. Pour les élèves plus âgés, un niveau élevé suppose aussi le choix des sites et des cadres d'apprentissage, y compris le lieu de travail, les organismes locaux et les *colleges*.

Implicitement, le double objectif de **renforcement des incitations** et d'**élévation du niveau** comporte une dimension sociale, car à présent, les élèves issus des familles les plus pauvres ou tout au moins de celles dont le



niveau d’instruction est le plus faible sont surreprésentés parmi ceux qui ont le moins d’incitations à faire d’efforts à l’école et dont les résultats sont les plus faibles. Le renforcement des incitations et la recherche d’un niveau plus élevé par le biais du curriculum des élèves de 3 à 18 ans reposent donc sur une condition particulière – la qualité des apprentissages et des résultats des élèves issus de ces familles. Ces élèves, on ne le répétera jamais assez, représentent une **forte proportion** des élèves écossais. C’est le lien fragile entre leur famille et les écoles d’Écosse que doit cibler plus particulièrement la réforme du curriculum.

Parallèlement, il ne faut pas négliger les besoins des élèves performants. L’écart de niveau parfois très important entre les *Standard Grades* et les *Highers* est une des difficultés qu’ils rencontrent. Les jeunes qui parviennent effectivement à « négocier » le système d’examens sont censés travailler efficacement dans tout un ensemble de matières très exigeantes allant des mathématiques avancées aux langues étrangères. Ils ont eux aussi besoin des incitations que constituent un bon enseignement, une évaluation qui aide à apprendre, le choix de ce qu’ils étudient et des gratifications culturelles mais aussi économiques pour les efforts qu’on leur demande de fournir.

*A Curriculum for Excellence* fait de l’acquisition de « quatre capacités » l’objectif fondamental du curriculum. À travers l’école, les élèves doivent devenir des « apprenants qui réussissent, des individus confiants, des citoyens responsables et des personnes qui apportent quelque chose à la société ». Les écoles sont censées œuvrer à ces objectifs par l’environnement qu’elles instaurent – avant tout, les relations interpersonnelles – l’éventail des méthodes d’enseignement et d’apprentissage qu’elles encouragent et la constitution d’unités d’apprentissage formelles à partir des exigences cognitives et culturelles. La conception du curriculum doit être guidée par un ensemble de principes dont le poids varie en fonction des phases de la scolarité. Ces principes expriment les préoccupations soulevées dans le cadre du débat national – stimulation et plaisir, diversité, progression, profondeur, personnalisation et choix, cohérence et pertinence. On pourrait presque les considérer comme des éléments d’une charte de droits des enfants et des jeunes en tant qu’apprenants.

L’équipe chargée de l’examen de l’OCDE a constaté une large adhésion dans les écoles aux objectifs et principes conceptuels du programme *A Curriculum for Excellence*. Les préoccupations exprimées à l’époque du débat national ont trouvé un écho au sein des établissements scolaires, qui étaient très désireux de participer à la mise en œuvre du programme de réforme. De nombreux établissements ont indiqué qu’ils souhaitaient contribuer à la conception et à la mise en œuvre en puisant dans l’expérience acquise dans le cadre de la gestion de programmes conformes aux priorités

énoncées dans les exposés conceptuels du nouveau curriculum. L'élan en faveur du changement est indéniable, et le travail du *Curriculum Review Group* l'a bien exprimé. Cependant, le processus de réforme est maintenant dans sa cinquième année – ce qui est long par rapport aux trois grandes réformes entreprises en Finlande en 1985, 1994 et 2004 (Aho, Pitkänen et Sahlberg, 2006). Le risque existe de perdre cet élan et avec lui, l'enthousiasme et l'investissement des éducateurs écossais.

Si les objectifs, les valeurs et les principes conceptuels ont été correctement exprimés et communiqués, l'élaboration précise et la mise en œuvre du nouveau curriculum des élèves de 3 à 18 ans devraient impliquer une prise en compte plus délibérée et plus centrée du contexte de la réforme du curriculum écossais. Ce contexte peut être décrit en termes (a) des défis posés au curriculum et à l'enseignement par le profil des acquis des élèves et les résultats des transitions postsecondaires et (b) de l'orientation et de l'héritage des efforts de réforme de l'histoire récente de l'éducation en Écosse.

## Le défi des résultats

Les précédents chapitres permettent de résumer brièvement les problèmes – le creusement de l'écart de niveau observé approximativement à partir du niveau P5, des différences sociales marquées des acquis élémentaires dans la scolarité obligatoire (comme il ressort des mesures de pauvreté), une diminution de l'investissement et une perte d'intérêt des élèves (surtout au début du secondaire), des écarts marqués dans les résultats aux examens, des taux de poursuite de la scolarité qui n'augmentent plus, d'importants écarts régionaux dans les taux d'inscription dans l'enseignement postobligatoire (là aussi liés à la pauvreté), un nombre comparativement élevé et préoccupant de NEET, même si on retient une définition étroite de cette catégorie, et des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

La tâche fixée au nouveau curriculum est d'encourager « le développement de talents et de compétences intellectuelles de haut niveau ». Comme le relève le document de base, « une proportion non négligeable de jeunes en Écosse n'exploitent pas pleinement leurs capacités » (SEED, 2004c, p. 10). Les défis recensés plus haut seront un test pour la validité du curriculum des élèves de 3 à 18 ans car tous sont des mesures de la distance à rattraper par un renouvellement de l'enseignement scolaire écossais, même s'il se classe bien en comparaison internationale. Pour faire face à ces changements, et à ceux qui découlent des orientations de l'économie et du marché du travail, il faudra les considérer dans le contexte des dispositifs institutionnels d'examens et de qualifications existants.

## L'héritage des précédentes réformes du curriculum

Si le débat national a jugé positifs la richesse et le niveau d'approfondissement du curriculum des élèves de 5 à 14 ans, de sérieuses préoccupations ont été exprimées quant aux niveaux plus élevés de la scolarité. Comme nous l'avons dit plus haut, on s'est inquiété des connexions entre les programmes jusqu'à l'âge de 18 ans, de l'équilibre entre études « générales » et « professionnelles » et du besoin de compétences adaptées dans la population active, d'un choix plus large et d'un régime d'évaluation et de certification mettant l'apprentissage au premier plan. Ces préoccupations équivalent à une critique polie des dispositifs institutionnels actuels qui paraissent inflexibles, indifférents, obstructionnistes et dépassés.

Dans les années 80, l'Écosse a fortement accru le taux de poursuite de la scolarité en assouplissant l'accès à un curriculum qui faisait la part belle aux enseignements théoriques. L'ancien *SCE O Grade*, pour citer le rapport du comité Dunning, n'était « pas conçu pour l'important groupe d'élèves qui se présentent aujourd'hui, mais dont les capacités ne leur permettent que de réussir une épreuve moins exigeante » (SED, 1977, § 1.22). De nouveaux examens ont été introduits, mais à différents niveaux de difficulté. Cela a protégé des enfants qui ne faisaient traditionnellement qu'un usage minimal de l'école d'un curriculum culturellement modelé sur les besoins d'enfants plus favorisés, tant dans sa conception que dans la façon dont il était enseigné, et qui barrait l'accès par les difficultés excessives qu'il présentait. « Nous ne sommes pas satisfaits » se plaignait M. Dunning, « des objectifs étroits, des orientations inadaptées et des aspirations déçues qui découlent de cette situation » (SED, 1977, § 1.22).

Les réformes des années 80 ont été poursuivies dans les années 90 à un niveau plus élevé de la scolarité à travers *Higher Still*. Des ajustements ont été apportés aux niveaux auxquels les cours doivent être suivis et évalués, ce qui donne la possibilité aux élèves faibles et moyens de poursuivre leur scolarité.

L'héritage de deux décennies de réformes est aujourd'hui cristallisé dans les dispositifs institutionnels de cours, d'examens et de qualifications de niveaux différenciés. Pour gérer cet héritage, il a fallu construire un cadre complexe de crédits et de qualifications (le SCQF), car c'est un processus cumulatif, dans lequel une couche d'examens se superpose à une autre. Un vaste effort a été entrepris pour harmoniser deux systèmes de qualifications, sans qu'on s'interroge sur l'opportunité de conserver les deux systèmes. Néanmoins, la question essentielle est celle de la compatibilité, au moins dans la scolarité obligatoire, de la démarche de différenciation des niveaux de qualification avec les objectifs du curriculum des élèves de 3 à 18 ans.

Il est certain qu'en créant un espace abordable dans le curriculum, les réformes des *Standard Grades* ont accru le taux de scolarisation et ont ainsi atteint leur objectif. Les enfants ne sont plus pénalisés par l'échec qu'ils encouraient en devant aborder dans la scolarité obligatoire plus qu'on ne pouvait raisonnablement leur demander. Mais maintenant que l'objectif d'un taux de scolarisation est atteint, faut-il poursuivre la stratégie sous-jacente, au moins dans les années de scolarité obligatoire ?

Étant donné la volonté nationale d'élévation des niveaux, on pourrait arguer que la stratégie de différenciation des programmes a atteint ses limites. Le curriculum est après tout censé stimuler et développer, et non s'adapter et protéger. Les faiblesses des enfants doivent être abordées quand ils sont au primaire par un bon enseignement et de bons programmes, et les capacités insuffisantes des enseignants à s'adapter aux groupes non traditionnels doivent être réglées par une bonne formation initiale, la formation continue et une bonne direction. Assouplir l'accès aux examens donne confiance et accroît les aspirations, mais il y a un prix à payer : on demande moins et on obtient moins. Ce n'est pas une stratégie pérenne.

Différencier les niveaux de qualification pour accroître le taux de scolarisation est mauvais pour le curriculum lui-même, car l'apprentissage et l'enseignement sont ainsi axés sur les examens, et l'obligation d'adaptation au contexte et à la pédagogie dont dépend toute acquisition satisfaisante est indéfiniment reportée. Le programme est érigé en canon, alors même qu'il n'a jamais eu force légale. Les enseignants deviennent les administrateurs d'un curriculum dont toute la force légale dont il a besoin réside dans les examens. Aucune prescription formelle n'est requise puisque les examens ont déjà cette fonction.

## De l'augmentation du taux de scolarisation à l'élévation du niveau

Dans les années 80, l'Écosse a abaissé le niveau des examens pour les élèves peu performants : aujourd'hui, elle doit relever le socle des acquis – non seulement dans l'intérêt des élèves en difficulté, mais aussi de tous les élèves, qui bénéficieront de l'approfondissement des connaissances et du plaisir d'apprendre. Ce sont les mots du programme *A Curriculum for Excellence*.

Les enseignants ne peuvent relever le niveau que si le curriculum :

- a) offre une diversité de contenus qui va au-delà des formes de connaissances les plus codifiées,
- b) s'adapte aux différents styles cognitifs,

- c) s'adapte aux différences de contexte social de l'école,
- d) offre, outre les bénéfices culturels, des incitations économiques démontrables,
- e) utilise l'évaluation formative et critérielle,
- f) est sanctionné par des qualifications dont l'objectif premier est de donner des moyens d'accès à l'emploi, à la formation et à la poursuite des études.

*A Curriculum for Excellence* pose les principes généraux d'une réforme fondamentale, mais son succès dépendra de la réponse qu'il apporte aux problèmes sous-jacents d'écart de niveau, d'investissement inégal des élèves, d'importants écarts dans les résultats aux examens, de sortie précoce du système scolaire, des difficultés d'insertion de certains groupes et des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Le nouveau curriculum permettra-t-il d'augmenter le niveau et de réduire les inégalités par la richesse de ses contenus et de ses approches (**différenciation latérale**) ou reviendra-t-il à un modèle d'exigences hiérarchisées et motivées par les examens de nature essentiellement traditionnelle (**différenciation verticale**) ?

Il est trop tôt pour le dire, mais une partie de la réponse viendra de la démarche que l'Écosse adopte en matière d'enseignement et de formation professionnels à l'école. C'est le deuxième grand axe de réforme du curriculum et on peut considérer qu'il est primordial pour **créer des incitations et relever le niveau**.

## **L'enseignement et la formation professionnels dans la réforme du curriculum**

L'histoire des réformes des programmes d'enseignement secondaire conduites depuis cinquante ans dans les pays de l'OCDE est traversée par un certain nombre de courants communs. Ce sont la modernisation des programmes de sciences physiques et de biologie, une approche pluridisciplinaire des sciences sociales, une orientation vers des méthodes plus actives, moins axées sur la grammaire, en langues modernes, le développement de filières technologiques, et l'enseignement de matières commerciales en fin de secondaire. De nombreux systèmes nationaux comptent désormais des filières différenciées dans leur curriculum national, lequel accorde une place très importante à l'enseignement et à la formation professionnels. Des domaines aussi divers que l'alimentation, l'hôtellerie-

restauration, les soins aux enfants, l'automobile, le bâtiment, l'électricité, la gestion administrative, les technologies de l'information, l'agriculture et les sports sont entrés dans les écoles, lesquelles assument des responsabilités croissantes de formation de la population active dans différents secteurs d'activité. Ces établissements ont dû nouer des liens avec les organismes fédérant des entreprises, des industries et des organismes locaux et élaborer des stratégies, telles que la formation structurée sur le lieu de travail et les formations en apprentissage à l'école, pour assurer un niveau élevé et crédible de formation pratique.

Ces transformations ont nettement accru le taux de scolarisation dans le deuxième degré du secondaire à une époque où les tendances du marché du travail ont fortement réduit les perspectives d'emploi à temps plein et de formation sur le lieu de travail. Dans certains pays comme la France, une part importante de la croissance du taux de scolarisation des deux dernières décennies est imputable aux filières menant au baccalauréat professionnel alors que le taux de recrutement des filières d'enseignement général est resté pratiquement stable.

Les impacts économiques tels que la diminution du chômage, une plus grande flexibilité des travailleurs, la résorption des pénuries de compétences et l'amélioration des salaires ont été fortement mis en avant dans les débats politiques nationaux, mais les éducateurs ont adopté une vision plus générale de la place de l'enseignement et de la formation professionnels à l'école. Ils sont aujourd'hui considérés comme une stratégie d'ajustement économique (l'idée dominante de la fin des années 70 et du début des années 80), mais aussi comme un moyen de relever les niveaux d'instruction des publics « non traditionnels », qui sont exposés à l'exclusion du marché du travail mais peinent à trouver leur place dans des établissements secondaires essentiellement tournés vers les enseignements théoriques.

Une stratégie équilibrée devrait promouvoir l'enseignement et la formation professionnels pour relever les niveaux de formation et améliorer les perspectives d'emploi, mais elle devrait aussi viser à rendre le programme général plus accessible et plus inclusif. À défaut d'une telle stratégie, le risque existe que les études professionnelles ne s'adressent plus qu'aux élèves en difficulté issus principalement de familles pauvres, tandis que les études générales languiront dans la routine en raison de la composition sociale inchangée du public d'élèves. *A Curriculum for Excellence* insiste bien sur l'impératif de changement dans les matières générales, mais quelle est l'attitude de l'Écosse face à l'enseignement et à la formation professionnels à l'école ?

## La vision écossaise des études professionnelles dans la réforme du curriculum

L'initiative *Skills for Work* est une évolution très importante de la politique éducative. Pendant trop longtemps, on a craint que la « professionnalisation » ne réintroduise l'offre ségréguée des années passées et il semble qu'on craignait aussi un décalage entre les études professionnelles et les orientations de l'économie. Car l'économie de services demande des compétences cognitives d'ordre supérieur, mais aussi d'organisation, de communication, des aptitudes relationnelles et d'autres compétences génériques. Cette crainte – de tromper les enfants de la classe ouvrière en les reléguant dans des études de second rang et dépassées – explique peut-être l'introduction relativement lente et très timide des options professionnelles dans les établissements secondaires écossais. Elle contribuerait à expliquer pourquoi les cours *Skills for Work* ont été essentiellement introduits sous forme d'ajouts marginaux au curriculum principal. Comme l'a expliqué un enseignant à l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE, « nous avons apporté des retouches à la marge ».

La crainte d'une transformation plus audacieuse du curriculum résulte d'une conception erronée de la fonction des études professionnelles, que le langage de l'initiative *Skills for Work* a tendu à renforcer. On a insisté très fortement sur l'employabilité. C'est une préoccupation très importante, mais elle ne doit pas prendre le pas sur la fonction éducative plus large des études professionnelles. Le premier objectif des enseignements qui forment un curriculum scolaire – y compris des enseignements professionnels – doit être de favoriser la croissance cognitive et individuelle. L'employabilité repose sur la maîtrise de compétences élémentaires, des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage, une bonne estime de soi, la capacité à travailler avec les autres, l'adaptabilité, la réactivité et l'autonomie. De plus, la question est celle de l'employabilité **à long terme** dans le contexte de l'évolution des secteurs d'activité et des métiers – et non de l'insertion à court terme sur un marché du travail qui, pour les jeunes, n'est souvent synonyme que de travail temporaire à temps partiel, peu rémunéré et offrant peu d'avenir.

Bref, les études professionnelles doivent viser, comme le font les autres, un changement durable de l'apprenant. Elles s'en différencient par des incitations économiques plus claires à l'investissement et d'autres méthodes d'apprentissage. Ce sont les clés de l'équité. Elles permettent aux écoles de poser des exigences cognitives et culturelles plus complètes à l'égard des élèves – ce qui est justement l'objet du curriculum – que les programmes d'enseignement généraux, implicitement modelés sur les besoins des élèves qui visent l'université.

Les cours *Skills for Work* ayant été introduits à la marge du curriculum écossais, le risque existe que les méthodes d'apprentissage qu'ils impliquent ou encouragent n'aient pas d'influence sur l'enseignement et la conception des cours dans l'ensemble du curriculum. Il est donc important que la mise en œuvre des formations professionnelles s'inscrive dans un effort plus général d'amélioration du niveau de formation reposant sur une utilisation souple et stratégique du curriculum.

La politique du Conseil du North Lanarkshire est un remarquable exemple de la promotion et du soutien des études professionnelles dans le cadre d'une stratégie, « *Raising achievement for all* », visant à relever le niveau de tous les élèves. La démarche du North Lanarkshire se caractérise en particulier par la validation du cadre politique à l'intérieur duquel les établissements sont disposés à prendre le risque du changement, une consultation étendue au sein des établissements, un soutien spécialisé aux établissements, l'importance attachée à la flexibilité et au choix pour les élèves, et la collaboration avec les partenaires extérieurs (*colleges* et entreprises) afin de donner du choix « sur place » (North Lanarkshire Council 2004-2005, non daté, Livingston, McCall et Seagraves, 2004).

L'intérêt manifeste des élèves à l'égard des options professionnelles dont font état les établissements du North Lanarkshire montre que la motivation est un important ressort de la réussite. On observe un très net contraste entre les attitudes face aux matières générales traditionnelles et aux options professionnelles plus récentes (Livingston, McCall et Seagraves, 2004). Les options professionnelles peuvent accroître la motivation et résoudre en partie le problème de la perte d'intérêt dans les matières dont l'utilité est peu perçue (et dont le risque à l'examen est plus élevé).

## Meilleures pratiques internationales

Le modèle du North Lanarkshire n'est pas le seul exemple du rôle de remotivation des élèves que peuvent jouer les études professionnelles. Une enquête réalisée à Victoria en 2005 auprès d'environ 34 000 jeunes ayant obtenu leur diplôme de fin du secondaire, le *senior secondary certificate*, apporte une autre illustration des effets observés dans d'autres systèmes nationaux. Le *Victorian Certificate of Education* (VCE) offre aux élèves la possibilité de combiner des modules d'enseignement général et des modules professionnels reconnus au niveau national, proposés dans un large éventail de secteurs. L'évaluation réussie des compétences dans chaque module permet d'acquérir un diplôme professionnel national (*national vocational award*). Les élèves obtiennent ainsi le *senior secondary certificate* (VCE) et, à l'intérieur de celui-ci, un *national award* reconnu par le référentiel de qualifications australien. Les études professionnelles ont été introduites en



partie pour améliorer l'employabilité (comme en Écosse), mais étant donné leur effet positif sur la motivation, elles sont de plus en plus utilisées dans les classes inférieures du secondaire, à partir de 14 ans. Il n'est pas ici question d'une entrée précoce sur le marché du travail : l'idée est de faire faire le travail scolaire. À partir de l'enquête de 2005, on a commencé à comparer les points de vue des jeunes dont le programme d'études du deuxième degré du secondaire comprenait des modules professionnels et ceux des 25 % d'élèves les plus faibles inscrits dans des programmes généraux sans suivre d'enseignement professionnel. On a observé que les élèves qui suivaient des modules professionnels étaient plus nombreux que les élèves de faible niveau ne suivant que des matières générales à souscrire à l'idée que leur programme d'étude avait été « satisfaisant et gratifiant » (Teese 2007v).

La Nouvelle-Galles du Sud offre un deuxième exemple de cet effet sur la motivation : les élèves de deuxième degré du secondaire peuvent suivre des modules d'enseignement professionnel dans le cadre de programmes débouchant sur l'université. Plusieurs études longitudinales à grande échelle réalisées auprès des jeunes titulaires du *Higher School Certificate* ont montré qu'après correction des effets de niveau, les élèves qui suivent un enseignement professionnel sont plus motivés et plus satisfaits (Polesel *et al.*, 2007).

Ces deux exemples de l'influence de l'enseignement professionnel sur la motivation sont empruntés à de pays comparables à l'Écosse. Dans ces deux territoires, le programme est hiérarchique et fortement orienté sur la concurrence pour entrer à l'université et auparavant, on ne tenait pas vraiment compte des besoins des élèves peu performants. L'enseignement et la formation professionnels n'ont pas été introduits dans l'intérêt de ce groupe, mais pour offrir un nouvel ensemble de possibilités publiquement valorisées (car reconnues par les employeurs à l'échelle nationale) et apportant des bénéfices économiques démontrables (tant du point de vue de l'insertion professionnelle que de l'accès à l'université). Depuis 1994, l'expérience a montré que l'enseignement et la formation professionnels intéressent beaucoup plus et favorisent l'investissement des élèves, et rien n'indique que les aspirations à suivre des enseignements généraux ont diminué. Au contraire, les études professionnelles sont reconnues par les universités australiennes et de nombreux élèves qui en ont suivi entrent à l'université dès l'obtention de leur *senior certificate*. Cela parce qu'un certificat unique accueille les matières générales et professionnelles dans un panachage plus ou moins théorique ou professionnel, tout en bénéficiant de la reconnaissance des différents secteurs d'enseignement et de formation.

Si les études professionnelles peuvent motiver les élèves, elles peuvent aussi contribuer à modifier la pédagogie dans les matières plus théoriques

par la plus grande attention portée aux questions de style d'apprentissage et d'intérêt du point de vue des élèves qui caractérise les modules professionnels. Cela demande d'établir les cadres politiques adaptés au sein des établissements. Là encore, l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE a été impressionnée par la démarche du North Lanarkshire. L'une de ses caractéristiques particulièrement notables est la politique qui consiste, autant que possible, à permettre à **tous** les élèves de suivre des options professionnelles. Les contraintes d'offre peuvent imposer une sélection et restreindre l'accès, mais le principe est que les options professionnelles intéressent tous les groupes et ne doivent pas uniquement servir à occuper les élèves peu performants qui vont bientôt quitter l'école.

Une fois posé ce principe, il devient possible d'agir plus globalement sur la culture de l'école, en recourant à des méthodes d'apprentissage coopératif – là encore une démarche largement adoptée dans les établissements du North Lanarkshire – et en insistant davantage dans l'enseignement sur ce à quoi conduisent les connaissances, comment elles sont appliquées et utilisées dans le monde réel. Autant d'aspects dont la recherche écossaise – y compris l'étude d'évaluation du North Lanarkshire – montre qu'ils posent problème à l'apprentissage des élèves. De nombreux élèves ne voient aucun intérêt dans les langues modernes et ont une attitude négative face aux mathématiques. Ce sont deux des piliers du programme traditionnel d'enseignement général en Écosse, mais qui intéressent très peu les élèves. Cette situation peut-elle être améliorée en recourant davantage à l'apprentissage coopératif, appliqué et par problème que l'enseignement professionnel a pu développer grâce à son faible statut ? Et si ces méthodes améliorent effectivement la qualité de l'apprentissage, favorisent la maîtrise des concepts et permettent aux élèves peu performants d'apprendre à leur rythme et de manière plus autonome, ne faut-il pas en faire profiter aussi les bons élèves ?

## Obstacles au changement

En Écosse, le débat national a souligné la nécessité de réduire la fracture entre enseignement général et professionnel. Si certains établissements consentent de remarquables efforts à cette fin, l'Écosse est globalement en retard sur les meilleures pratiques appliquées dans les pays comparables et n'apprend pas nécessairement de ses meilleures pratiques à elle. Plusieurs problèmes doivent être réglés pour avancer plus audacieusement, avec plus d'assurance. Si ces problèmes ne sont pas résolus, la réalisation des objectifs du programme *A Curriculum for Excellence* risque d'être freinée ou mise en échec.

### ***(a) Nécessité d'une politique générale en matière d'enseignement professionnel***

Le premier problème est l'absence de vision politique globale du rôle des études professionnelles dans les établissements secondaires écossais. Pourquoi est-il souhaitable qu'ils offrent des options professionnelles, à quel niveau, à qui, dans quel cadre de programme et de qualifications ? Ces questions touchent au cœur même de la réforme du curriculum. Pourtant, l'enseignement et la formation professionnels tiennent encore une place secondaire dans le processus d'élaboration du curriculum national.

L'examen des récentes recherches conduites dans le cadre de l'élaboration du programme *A Curriculum for Excellence* a mis à jour des aspects tels que le cadre d'apprentissage, le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, l'organisation de l'apprentissage et « les conceptions, les valeurs et l'autonomie » des enseignants (Christie et Boyd, non daté), qui peuvent tous être éclairés par l'expérience de l'enseignement et de la formation professionnels, en Écosse comme à l'international. Il semble pourtant y avoir une séparation entre le travail d'élaboration « principal » du nouveau curriculum de 3 à 18 ans d'une part, et l'élaboration des cours *Skills for Work*, d'autre part.

À titre d'exemple, les revues précitées de la littérature produite à partir de recherches ont été conduites dans le cadre de référence du curriculum des élèves de 5 à 14 ans. Les études professionnelles n'ont pas été couvertes, sans doute parce que jusque très récemment, elles n'étaient pas proposées dans les écoles. Pourtant, de nombreux pays de l'OCDE ont l'expérience de programmes d'enseignement et de formation professionnels dans le premier degré du secondaire, et l'Écosse elle-même a une expérience dans l'enseignement postobligatoire. De même, les consultations restreintes sur différents secteurs du curriculum se sont elles aussi cantonnées aux matières fixées par les directives du curriculum des élèves de 5 à 14 ans. Parallèlement, de nombreuses formations professionnelles nationales ont été mises au point et testées – Bâtiment, Éducation et accueil des jeunes enfants, Ingénierie, Services financiers, Coiffure, Soins de santé et sociaux, Hôtellerie-restauration, Expériences pratiques : BTP, Compétences rurales, et Sports et loisirs. Toutes ces formations sont censées aider les jeunes à « acquérir un ensemble de compétences et d'aptitudes génériques relatives à l'employabilité » et on considère que toutes aident les « candidats à devenir des apprenants qui réussissent, des individus confiants, des citoyens responsables et des personnes qui apportent quelque chose à la société » (SQA, 2006, p. 5). Mais ces formations sont-elles conçues suivant les principes du prochain curriculum de 3 à 18 ans, et l'expérience de leur mise

en œuvre contribue-t-elle à la conception d'autres formations « générales », et non professionnelles ?

Sera-t-il possible de refermer l'écart entre les enseignements généraux et professionnels si les travaux de mise au point s'effectuent sans lien, même lorsqu'il y a des références avec l'ancien curriculum ? Sera-t-il possible d'atteindre l'un des grands objectifs de *A Curriculum for Excellence* – « un curriculum unique et cohérent pour tous les jeunes » ?

Pour l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE, il importe que la conception du curriculum de 3 à 18 ans puise pleinement dans l'expérience de l'enseignement professionnel dispensé aux jeunes, en Écosse et ailleurs. Quels enseignements susceptibles d'une application générale peut-on titrer des modèles de l'enseignement appliqué, de l'apprentissage par problème et coopératif et des placements structurés en milieu professionnel – entreprises ou organismes locaux ? Les connaissances acquises dans ces contextes peuvent-elles aider à concevoir des programmes « généraux » dans une optique d'amélioration de l'investissement et des résultats des élèves ?

L'autre interrogation porte sur les nouvelles formations nationales *Skills for Work*. Appliquent-elles effectivement les principes de conception du curriculum *A Curriculum for Excellence*, et ont-elles ainsi la largeur d'objectifs que la réforme du curriculum national envisage ? Ou sont-elles étroitement axées sur l'employabilité ?

Là encore, quelle intégration envisage-t-on entre les apprentissages des élèves dans les matières professionnelles d'une part, et les matières théoriques d'autre part ? Par exemple, comment un élève qui étudie les sciences et l'ingénierie passe-t-il de la pratique à la théorie et inversement ? Y aura-t-il des liens entre les acquisitions en classe ou en milieu professionnel et un autre contexte ? C'est un des exemples les plus importants de l'approche pluridisciplinaire recommandée par *A Curriculum for Excellence* (SEED, 2004, p. 13).

Il est important d'avoir une vision politique globale du rôle des études professionnelles, non seulement pour orienter la **pédagogie** sur ce domaine du curriculum de l'école (et indirectement sur d'autres), mais aussi pour créer un espace permettant d'innover plus librement. Les écoles sont comptables de leurs résultats et à moins qu'elles n'aient un mandat national, ou au moins délivré par la collectivité locale, pour innover dans ce domaine, il y aura des réticences à avancer. Cette idée est confortée par l'évaluation des programmes scolaires du North Lanarkshire, qui évoquait le point de vue de chefs d'établissement quant à la nécessité d'une « protection » contre des inspections négatives en l'absence de mandat autorisant clairement le changement (Livingston, McCall et Seagraves, 2004).

### **(b) L'enseignement des matières professionnelles**

Le deuxième problème concerne la manière dont l'enseignement professionnel est dispensé aux élèves à l'école. La fracture entre général et professionnel peut-elle être efficacement réduite si les écoles « sous-traitent » les cours *Skills for Work* aux *colleges* ? Le meilleur moyen de réduire cette fracture est de s'inspirer des principes qui sous-tendent l'enseignement appliqué pour construire des modules d'enseignement dans des formations théoriques et générales, et d'établir des liaisons claires entre ces formations (avec leur orientation théorique croissante) et les études professionnelles. En d'autres termes, un élève devrait pouvoir apprendre des matières « théoriques » par un apprentissage pratique par problème (en plus d'autres méthodes) et devrait aussi pouvoir passer des sujets pratiques à des sujets plus théoriques (par exemple de l'électronique à la physique subatomique).

Est-ce possible si les matières générales et professionnelles sont enseignées dans deux cadres différents, par des personnels formés différemment (qui n'ont peut-être pas les mêmes valeurs ou styles pédagogiques) et pour des finalités fondamentalement différentes ? Les *colleges* insistent beaucoup sur l'employabilité (mais sans en avoir une conception étroite), tandis que les écoles mettent l'accent sur la préparation à d'autres études (là encore sans conception étroite). Ce qui importe en ce qui concerne la fracture entre général et professionnel, ce n'est pas seulement le risque pour l'innovation, la créativité et la richesse intellectuelle que présentent des divisions rigides, mais la fracture sociale que ces divisions en viennent à traduire. Rapprocher les domaines théoriques et professionnels suppose d'élargir l'accès social au curriculum théorique tout en recherchant un approfondissement intellectuel par des méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus variées.

L'expérience de l'éducation écossaise montre qu'il est possible d'atteindre un niveau général élevé tout en réduisant les inégalités (voir, par exemple, Paterson, 2001). Avec les réformes des *Standard Grades*, un grand pas a été fait pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire. Mais il faut aujourd'hui d'autres mesures pour améliorer la qualité des apprentissages et accroître ainsi le taux de scolarisation dans le deuxième degré du secondaire et dans l'enseignement supérieur. Ces mesures, envisagées par le comité Munn, imposent que les établissements diversifient leurs programmes sans ségréger leurs élèves. Ce principe, qui est au cœur de l'enseignement polyvalent, a été confirmé par le débat national, mais le recours sélectif aux *colleges* œuvre en sens inverse. Il réduit les incitations à moderniser le curriculum au sein des écoles en exportant les élèves qui ont le plus besoin d'une réforme. Et il considère essentiellement les matières professionnelles sous-traitées comme des instruments d'employabilité et non comme des

instruments de développement cognitif et individuel plus généraux. Cette approche semble en outre aller à contresens d'un « curriculum unique, cohérent pour tous les jeunes de 3 à 18 ans », qui est l'objectif fixé par *A Curriculum for Excellence*.

### **(c) Programmes structurés ou flexibilité modulaire ?**

Le troisième problème concerne l'enchaînement ou la présentation des options professionnelles dans les cursus. Actuellement, les cours *Skills for Work* sont des éléments discrets qui sont combinés à d'autres *Standard Grades*, *National Courses* ou *National Units* à la discrétion des élèves dans le cadre de ce qui est proposé à l'école ou par arrangement avec un *college*. Contrairement à des pays comme la Norvège, la Suède, la France ou l'Australie, les enseignements professionnels ne forment pas de séquences ou de programmes d'études. Les diplômes groupés ne sont pas appréciés, et l'accent a été mis sur la flexibilité plus que sur la structure. Cette préférence engendre un risque d'incohérence, de manque de prestige et d'impact moindre. La flexibilité n'est pas nécessairement un avantage pour des jeunes dont le niveau des acquis les exclut des parcours les plus clairs et les plus sûrs de l'école à l'enseignement postsecondaire et à la vie active. L'enchaînement et la progression sont des caractéristiques dominantes d'autres domaines du curriculum comme les mathématiques, les sciences et les langues. Les élèves devraient avoir la possibilité d'acquérir une certaine spécialisation dans des domaines professionnels à l'intérieur d'un cadre plus large pour assurer un équilibre, tout comme il est possible de se spécialiser dans les matières générales. À présent, les jeunes Écossais doivent quitter l'école pour cela. Cela affecte la capacité des écoles à proposer des études professionnelles dans les années de scolarité obligatoire – car on ne peut construire un profil de personnel sur des choix marginaux – et la culture scolaire plus générale.

L'expérience de pays nordiques en matière de réforme du curriculum est riche d'enseignements. En Finlande, après l'instauration de la scolarité élémentaire unique dans les années 70, le deuxième degré de l'enseignement secondaire a été réformé et l'enseignement professionnel a été organisé en programmes d'au moins deux ans d'études. Depuis les années 90, toutes les formations à caractère professionnel du deuxième degré du secondaire sont des formations à plein temps sur trois ans, qui peuvent également déboucher sur l'enseignement supérieur (Aho, Pitkänen et Sahlberg, 2006). En Norvège, les études professionnelles sont organisées en neuf programmes. La plupart des jeunes entreprennent une formation professionnelle de deux ans à l'école, suivie de deux ans d'apprentissage en entreprise. Il est possible aussi d'effectuer une formation professionnelle à l'école sur trois ans. En outre, les jeunes peuvent choisir de suivre des études générales lorsqu'ils ont

terminé leur programme professionnel sur deux ans pour être admis dans l'enseignement supérieur (Helland, Lødding, Markussen *et al.*, 2006). En Finlande et en Norvège, les études professionnelles sont proposées sous forme de cursus structurés plutôt que de combinaisons lâches de modules et d'unités, dont la valeur cognitive et l'impact économique sont très variables.

Si l'Écosse suivait l'exemple de certains des pays de référence, elle structurerait les options professionnelles en cursus couvrant les années de scolarité obligatoire et postobligatoire. Ses écoles proposeraient des parcours structurés (éventuellement liés à des programmes au *college*) au lieu de cours ou d'unités sans lien entre eux, qui peuvent faire figure de simples visas de sortie. L'équipe chargée de l'examen de l'OCDE a été informée dans certains établissements qu'il existait un besoin de cours *Skills for Work* en S3 et que les élèves devraient avoir accès à un ensemble de cours proposés en phases successives. L'enchaînement des cours ne devrait pas tenir compte de l'actuelle division entre « obligatoire » et « après 16 ans » – car plus des deux tiers des élèves poursuivent leur scolarité – et devrait suivre l'exemple des établissements qui proposent des *National Courses* au lieu des *Standard Grades*. La construction de passerelles entre les enseignements devrait être une responsabilité transversale aux prestataires, comme c'est le cas en Nouvelle-Zélande, au travers de programmes tels le projet *National Curriculum Alignment* (TES 2007).

#### ***(d) Examens et qualifications***

Le quatrième problème concerne l'évaluation et la certification des acquis des élèves. Le référentiel écossais de crédits et de qualifications (*Scottish Credit and Qualifications Framework*, SCQF) offre une flexibilité considérable aux élèves mais, comme nous l'avons dit, sa complexité est également très marquée par les réformes successives, dont les caractéristiques ont été généralement conservées et se sont accumulées au fil du temps. L'observateur étranger rencontre diverses phases de l'histoire de l'éducation écossaise dans le SCQF et s'interroge sur l'opportunité de confronter chaque nouvelle génération de jeunes à cette histoire. Alors que deux élèves sur trois poursuivent leur scolarité aujourd'hui (et que plus de quatre sur dix vont jusqu'en S6), l'Écosse conserve encore un système d'examens de *Standard Grades* comme si la grande majorité des jeunes quittait l'école au plus tôt. Un nombre croissant d'écoles puisent dans la palette des *National Courses*. La plupart des jeunes visent des métiers à col blanc, dont un grand nombre exigent une formation supérieure. Dans ce but, ils poursuivent leur scolarité, et le programme s'efforce de les aider par des niveaux de qualification différenciés, pour que même les élèves faibles aient une place.

En organisant des examens en S4, l'Écosse maintient un obstacle considérable à la progression, cela parce que la hiérarchie des nombres et des niveaux de qualifications catégorise tous les individus et fournit un indicateur de l'opportunité, pour un élève, de poursuivre ou de quitter l'école. Les notes d'examen encouragent la sélection et délivrent une gratification institutionnelle, la possibilité de poursuivre, ou une sanction institutionnelle, contre la poursuite. Des résultats médiocres sont un prédicteur d'échec, des résultats élevés sont un prédicteur de réussite.

Le sésame que représentent les *Standard Grades* crée une rupture entre les années de scolarité obligatoire et postobligatoire et freine la progression du programme, même s'il n'empêche pas celle des élèves. La complémentarité entre les cours de S3/S4 et ceux de S5 est loin d'être parfaite et ni la structure différenciée des *National Courses* ni les niveaux différenciés des *Standard Grades* ne règlent ce problème. Fondamentalement, les élèves sont à cheval sur deux périodes de l'histoire écossaise – celle des qualifications, mais aussi celle du taux de scolarisation dans le secondaire. L'absence de progression claire dans le programme barre la route aux élèves les plus faibles qui sont arrêtés par les examens du S4 alors que les réformes *Higher Still* ont créé des possibilités pour eux.

Ce n'est pas un contexte favorable à la croissance des options professionnelles dans les écoles écossaises. Les cours *Skills for Work* sont introduits à la fin d'une phase de la scolarité dans un objectif d'employabilité au départ de l'école, et non dans le cadre d'un parcours menant à la poursuite des études professionnelles ou favorisant la poursuite des études générales. Les examens tendent à imposer une perspective terminale ou au moins à conforter l'idée que l'enseignement professionnel est destiné aux élèves qui quittent l'école.

Cependant, les orientations pédagogiques en S3/S4 posent aussi problème. À ce stade de la scolarité, l'accent est mis sur la préparation à l'examen et la négociation d'un parcours dans la hiérarchie des qualifications. L'évaluation notée impliquant des normes d'examen domine l'horizon. Les options professionnelles insistent sur ce que l'apprenant peut faire (« compétence ») par rapport à ce qu'il est comparativement aux autres élèves (« classement »). Cette approche est pénalisée par un système d'examen, et compte tenu de leurs responsabilités, il n'est pas surprenant que les écoles écossaises aient été réticentes à adopter l'enseignement et la formation professionnels. Les examens de S3/S4 ne semblent pas compatibles avec un recours plus large et plus stratégique aux études professionnelles visant à améliorer l'investissement et le niveau des élèves.



## Les *Standard Grades* ont-elles un avenir ?

Les difficultés posées par l'introduction d'études professionnelles dans le curriculum signalent un problème plus général, que nous avons soulevé. Pourquoi, alors que deux tiers d'une cohorte poursuivent leur scolarité, conserve-t-on un système de qualifications comme si l'essentiel était les différences dans ces qualifications et non la qualité des acquis et les types d'études qui sont ensuite suivies ? Il semble bien qu'on oblige les écoles à s'intéresser à la différenciation des individus à un point supposé de fin de la scolarité – aujourd'hui dépassé – plus qu'à la possibilité donnée aux jeunes de dépasser ce point et d'entreprendre des tâches plus difficiles et plus enrichissantes, y compris en milieu professionnel.

On pourrait arguer que de nombreux jeunes quittent encore l'école à l'âge légal minimal et doivent disposer d'un rapport représentant leurs acquis, si modestes soient-ils. Certes, mais qu'est-ce qui est préférable ? Un cursus réformé, dont le sens et l'intérêt sont perçus, et qui vise de meilleurs acquis dans un éventail de domaines, ou un relevé de résultats d'examen qui montre la pauvreté des acquis théoriques ? Pour les jeunes auxquels le travail scolaire pose des difficultés, pouvoir suivre des programmes de qualité intégrant des incitations à apprendre et dont les résultats pratiques sont démontrés est préférable à des relevés de résultats énumérant des qualifications inférieures en nombre et en niveau, comme si ceux-ci parlaient en leur faveur. Les examens ne leur rendent pas service et n'offrent aucune indication de ce qu'ils sont capables de faire pour d'autres.

Mais il n'est pas certain non plus que les examens de *Standard Grades* rendent service aux élèves moyens ou performants. Ils poursuivent souvent leur scolarité, sont parfois choqués du travail supplémentaire auquel les examens **ne** les ont **pas** préparés – ce qui dément la justification « préparatoire » des examens – et peuvent en tout état de cause passer autant d'examens qu'ils le souhaitent qui parleront en leur faveur.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons souligné l'importance de la réforme du curriculum, qui est un instrument de relèvement du niveau des élèves conforme à la philosophie qui sous-tend *A Curriculum for Excellence*. Cela suppose de s'attaquer aux obstacles à la réussite rencontrés par les élèves les plus faibles tout en veillant à accompagner correctement les efforts des élèves performants. La précédente réforme du curriculum en Écosse visait à accroître le taux de scolarisation en ajustant les exigences scolaires. Aujourd'hui, l'objectif doit être de transformer la scolarisation en réussite.

Les précédents efforts de réforme ont différencié les niveaux d'examen afin de certifier des acquis de niveaux différenciés. Cela a permis à de nouvelles populations de terminer l'école, mais n'a pas créé d'incitation à faire bien. Prenant acte de la nécessité de ces incitations, les réformes des années 80 ont voulu introduire de la diversité et de la flexibilité dans le curriculum, mais les initiatives ont été tardives et timides. Les pays comparables à l'Écosse ont modernisé leur curriculum en créant des cursus d'études professionnelles reconnus à l'échelle nationale. En Écosse, les cours *Skills for Work* sont encore en cours d'introduction et le changement n'est qu'amorcé. L'exemple donné par des autorités locales entreprenantes, telles le North Lanarkshire, ne se traduit pas encore par une appréciation nationale de la fonction et de l'intérêt de l'enseignement professionnel, qui reste étroitement conçu. De plus, il ne semble pas y avoir de lien entre la planification du nouveau curriculum scolaire de 3 à 18 ans et le déploiement des cours *Skills for Work*. On risque donc de passer à côté de l'influence que l'enseignement et la formation professionnels pourraient avoir sur le curriculum de par leur orientation sur l'apprentissage appliqué, coopératif et par problème. Mais on risque aussi de passer à côté de la grande leçon de l'enseignement et de la formation professionnels : les élèves ont besoin de sens, d'incitations et d'objectifs pour travailler. Nous avons également attiré l'attention sur les questions relatives à l'enseignement des matières professionnelles, qui doit être considéré dans le contexte de la culture scolaire, et pas seulement des coûts, à la structure et à la progression du curriculum de préférence à la flexibilité modulaire et à l'incertitude et enfin, à l'effet de frein et à l'absence d'utilité claire des examens des *Standard Grades*.

Nous pensons que les études professionnelles – conçues largement – sont l'instrument le plus puissant de mise en œuvre du programme *A Curriculum for Excellence*. Cela parce que – si elles sont bien conçues – elles exigent de modifier l'orientation pédagogique et la conception des cours au profit des méthodes d'apprentissage coopératif et par problème et d'enseignement appliqué. C'est aussi parce qu'elles conjuguent les bénéfices intrinsèques (plaisir d'apprendre du fait de l'intérêt, des objectifs et du soutien) et extrinsèques (compétences professionnelles, employabilité, diversification des parcours possibles, enseignement supérieur compris). De ce point de vue, nous pensons que l'avenir de la réforme du curriculum en Écosse exige une réévaluation de grande ampleur des études professionnelles et un investissement national dans celles-ci.

Cependant, cette réévaluation doit être considérée comme une partie seulement d'un effort plus général d'élargissement et d'approfondissement de l'expérience éducative de tous les jeunes en Écosse. Des changements

radicaux sont nécessaires pour concrétiser les aspirations exprimées lors du débat national, puis dans les travaux du *Curriculum Review Group*.

Tout d’abord, une refonte générale des examens semble inévitable. Les *Standard Grades* visent à **conclure** une étape de la scolarité, mais ce n’est pas une finalité sommative qu’il faut à ce point tardif de la scolarité obligatoire : c’est la préparation et la construction des parcours. Les *Standard Grades* coupent la voie à une expérience éducative plus complète au lieu de préparer à celle-ci. Pour favoriser la poursuite des acquisitions dans un ensemble de contextes, ce sont des cursus mieux définis qu’il faut, et non une porte qui se referme et exclut de nombreux jeunes.

Ensuite, le caractère fragmentaire des qualifications basées sur les examens aux *National Courses* semble incompatible avec les objectifs fondamentaux de la réforme du curriculum. Le nouveau curriculum de 3 à 18 ans vise la diversité des objectifs et des expériences éducatives. Pour les jeunes, cela signifie des exigences plus fortes que celles auxquelles ils sont actuellement exposés dans les années postobligatoires (et dans des cadres extrascolaires). En Écosse, les élèves quittent l’école avec des qualifications très diverses. Il n’y a pas de norme minimale définie et il n’y a pas de concept de diplôme au sortir du deuxième degré du secondaire. Dès lors, comment peut-on attester de la réalisation des quatre objectifs du curriculum de 3 à 18 ans ?

L’obtention fréquente de huit *Standard Grades* en conclusion de la scolarité obligatoire n’a pas de parallèle dans la scolarité postobligatoire, même si les enjeux ont été relevés – non par la loi, mais par les attentes du public quant aux qualités d’un jeune ayant une bonne éducation. Pour que tous les jeunes d’Écosse deviennent « des apprenants qui réussissent, des individus confiants, des citoyens responsables et des personnes qui apportent quelque chose à la société », il faut (a) un effort d’éducation et de formation poursuivi et certifié après la scolarité obligatoire, quel que soit le contexte et (b) un principe d’achèvement ou de diplôme qui fixe des normes minimales et correspond aux quatre objectifs du curriculum.

Il y aura des parcours différents et des différences dans l’orientation des études – théoriques, professionnelles, en milieu professionnel, à l’université, à temps plein, à temps partiel, évaluation notée, évaluation basée sur les compétences. Le SCQF permet de concevoir des itinéraires qui autorisent cette diversité tout en assurant une cohérence globale et des normes minimales. Au terme de ces parcours, au moment où la certification publique est réellement nécessaire, tous les jeunes qui remplissent les normes minimales, quel que soit le parcours régulé qu’ils ont emprunté, obtiendront le certificat, qui atteste de la richesse et du niveau d’approfondissement de leur expérience éducative.

## Bibliographie

- Aho, E., Pitkänen, K. et Sahlberg, P. (2006), *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Education Working Paper, Series 2, Banque mondiale, Washington.
- Christie, D. et Boyd, B. (non daté), *A Curriculum for Excellence: Overview of recent research-based literature*, Université de Strathclyde. [http://www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk/images/A%20Curriculum%20for%20Excellence%20Overview\\_tcm4-252167.pdf](http://www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk/images/A%20Curriculum%20for%20Excellence%20Overview_tcm4-252167.pdf)
- Helland, H., Lødding, B., Markussen, E., Sandberg, N. et Aasen, P. (2006), “Education and Training of 15-20 year-olds in Norway”, travail présenté lors de la deuxième conférence annuelle de l’International Research Group on Youth Education and Training, Melbourne.
- Livingston, K., McCall, J. et Seagraves, L. (2004), *Evaluation of the North Lanarkshire Curriculum Flexibility Project*, Université de Strathclyde, Glasgow.
- North Lanarkshire Council (2004-2005), *Standards and quality report 2004-2005: raising achievement for all*. North Lanarkshire Council, North Lanarkshire.
- Paterson, L. (2001), “Education and inequality in Britain”, exposé préparé pour la section politique sociale de l’assemblée annuelle de la British Association for the Advancement of Science, Glasgow, 4 septembre 2001. [http://www.institute-of-governance.org/onlinepub/paterson/educ\\_inequality.html](http://www.institute-of-governance.org/onlinepub/paterson/educ_inequality.html)
- Polesel, J. et al. (2007), *Career Moves. Destination and Satisfaction Survey of 2005 HSC VET Students in New South Wales*, NSW Department of Education and Training, Sydney.
- SED (Scottish Education Department) (1977), *Assessment for All: Report of the Committee to review assessment in the third and fourth years of secondary education in Scotland (The Dunning report)*, Scottish Education Department, HMSO, Édimbourg.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2004c), *A Curriculum for Excellence*, The Curriculum Review Group, Édimbourg.
- SQA (Scottish Qualifications Authority) (2006), *Skills for Work courses: a review of the first year of the pilot*, SQA, Glasgow.
- Teese, R. (2007v), analyse non publiée (pour la source, voir Teese et al., 2007a).
- TES (2007), Supporting the Monitoring and Evaluation of the Tertiary Education Strategy, <http://wiki.tertiary.govt.nz/~TESMon/Main/HomePage>

## 7. Perspectives

Les écoles écossaises font l'objet d'incessantes réformes depuis les années 60. La qualité du service qu'elles offrent aux enfants et aux jeunes qu'elles accueillent, le type de connaissances qu'elles transmettent et leur impact culturel et économique sont constamment mis en cause depuis cinquante ans. Au fil du temps, cet examen public minutieux des écoles s'est intensifié et les attentes se sont faites plus fortes. On a davantage recouru aux écoles et on a davantage compté sur elles. Toute la société écossaise leur a demandé plus. Les familles ouvrières ont assisté à la disparition de nombre de leurs emplois, qui a transformé leurs enfants en réfugiés économiques qui n'ont pas d'autre choix que de réussir à l'école. Les familles des cadres supérieurs et des professions intellectuelles et scientifiques ont vu l'avantage de leur position sociale s'éroder en faveur du « statut acquis », la réussite scolaire et la formation universitaire s'imposant comme les nouveaux déterminants. Au sein des familles, les filles recourent désormais davantage à l'école que les garçons – car elles ont été plus rapidement exclues de l'évolution du marché du travail – et les garçons qui ne réussissent pas à l'école ne trouvent plus refuge sur le marché du travail.

Des efforts consentis de toutes parts pour bien utiliser l'école ont aidé les écoles écossaises à faire un bon travail. Elles sont exploitées comme un actif collectif. Là où les aspirations et capacités divergent le plus, l'établissement d'enseignement secondaire intégré fait la même promesse que l'école primaire : une attention portée à l'enfant dans sa globalité et à tous les enfants. L'accueil des enfants ayant des besoins spéciaux est autant un signe d'ouverture que la détermination des écoles les plus pauvres à ce que les élèves les plus réticents fréquentent assidûment l'école ou encore l'accueil d'enfants de plus en plus jeunes dans les classes de maternelle, que l'on confie aux écoles primaires parce qu'on est assuré qu'elles veilleront sur eux d'abord comme des enfants.

Si, aujourd'hui, le peuple écossais dépend plus que jamais de l'éducation, il la voit encore davantage comme une ressource collective à partager que comme une ressource à exploiter au profit des individus les plus favorisés. Pour lui, la qualité vient de la direction d'un établissement (à tous les niveaux) mais exercée dans un cadre plus large, dans lequel les

collectivités locales ont leur mot à dire. Cela permet de gérer les écoles comme un système de partage de ressources et d'expériences et de les aider en proportion des tâches qu'elles accomplissent dans le système. Les écoles sont bien dirigées et ont un personnel de haut niveau. Le *Teachers' Agreement* leur a insufflé une nouvelle vie, et la formation et la période de stage des nouveaux enseignants sont de tout premier ordre, comme la formation continue des chefs d'établissement. Tous les établissements sont régulièrement inspectés et une culture d'auto-évaluation critique se développe, conforme à la fonction déterminante que la réussite scolaire revêt maintenant pour tous.

Ces atouts des écoles d'Écosse sont visibles dans les performances systématiquement élevées des jeunes de 15 ans au PISA. Peu de nations font mieux que l'Écosse en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en science, et les résultats en mathématiques sont moins dispersés que partout ailleurs excepté la Finlande. La proportion d'élèves qui obtient des résultats faibles ou très faibles est une des plus basses de l'OCDE.

Mais l'Écosse doit aussi relever des défis. Le premier est que les établissements d'enseignement secondaire intégré fonctionnent uniformément bien et équitablement. Les différences entre établissements n'expliquent qu'une faible part des écarts de résultats entre élèves, les différences intra-établissements exerçant la plus grande influence. En Écosse, « *qui on est* » importe bien plus que l'établissement qu'on fréquente et aujourd'hui, les écoles écossaises ne sont pas suffisamment fortes pour que « *qui ont est* » soit sans importance.

Le premier facteur est le statut socioéconomique des élèves, qui explique 18 % de l'écart de performances en mathématiques. Il y a un écart très important entre les jeunes dont le statut socioéconomique se situe dans les quartiles inférieur et supérieur, l'Écosse étant sur ce point loin derrière des pays comparables – les Pays-Bas, la Corée, le Canada et la Finlande. L'écart en compréhension de l'écrit est lui aussi très important, l'influence du statut socioéconomique étant deux fois plus forte qu'en Corée, au Canada et en Finlande.

Ces constats laissent à penser que d'importants obstacles empêchent les jeunes de milieu défavorisé d'accéder à un système d'écoles très performantes. Deux points sont à souligner dans ce constat : (a) les écoles sont **très performantes**, et non médiocres, et (b) les jeunes de « milieu défavorisé » représentent une **forte proportion** de la population totale des élèves écossais – un enfant sur trois dans le primaire et un élève sur cinq dans le secondaire vit dans la pauvreté (The Poverty Site, 2007s).

Dans le système d'enseignement intégré écossais, la fracture sociale tend à être masquée par le bon niveau général des élèves, mais aussi par les

comparaisons internationales des niveaux de ressources et d'équipement des établissements. En Écosse, l'**équité formelle** est considérable telle qu'elle ressort de l'évaluation des chefs d'établissements et de critères comme le nombre d'élèves par professeur, le personnel qualifié, le personnel spécialisé, les équipements et d'autres ressources physiques. De plus, les élèves ont, dans l'ensemble, une vision positive (et qui s'améliore au fil du temps).

Cette équité formelle souligne qu'en Écosse, le problème ne réside pas dans des différences qualitatives sensibles entre établissements, mais dans l'inégalité de l'ouverture ou de l'accessibilité de **bons établissements** aux jeunes de milieu social diversifié. L'enseignement intégré favorise l'équité, mais il ne la garantit pas, parce que des facteurs économiques et culturels familiaux nuisent aux aptitudes et à l'intérêt des élèves, mais aussi parce que des facteurs culturels et organisationnels **internes aux établissements** fonctionnent comme des obstacles. Ces facteurs sont communs à la culture et à l'organisation globales des établissements et ne les différencient pas. Ils semblent donc neutres pour l'enseignement (faibles différences inter-établissements), même s'ils ne sont pas neutres socialement. Ce sont le curriculum et les examens, les valeurs et attentes des professeurs, le style d'enseignement, les pratiques de regroupement des élèves (par niveau dans certaines matières par exemple) et les pratiques en matière d'affectation des ressources (quels élèves ont quels professeurs ?).

L'influence de ces facteurs transparaît notamment dans les importantes divergences de vue des élèves sur les cours de mathématiques. Les différences de climat de discipline sont des prédicteurs d'un écart de résultats. Or l'écart en Écosse est plus important que dans tous les pays de référence et l'indice du climat a trois fois la valeur de prédiction. Étant donné les liens entre les résultats des élèves et le statut socioéconomique, il est probable que les cours de mathématiques les plus médiocres ne sont pas distribués de manière aléatoire dans le pays, mais concentrés dans les zones urbaines marquées par un important écart entre le programme et la culture.

Les données nationales issues des tests et des examens confirment la forte relation linéaire entre niveau scolaire et statut socioéconomique ainsi que l'influence de la pauvreté ambiante. D'une part, il y a, dans les bons établissements, un ensemble commun de facteurs qui nuisent aux possibilités d'apprentissage des élèves issus de milieu défavorisé, d'autre part, un ensemble de processus de différenciation et de ségrégation partielle en zone urbaine intensifient le désavantage familial et nuisent aux conditions de fonctionnement des établissements.

Sans intervention efficace sur la pauvreté ambiante et les problèmes de fonctionnement ordinaire des bons établissements, d'autres problèmes « liés

au niveau des acquis » risquent de persister. Ce sont le maintien d'une proportion comparativement élevée de jeunes sortis du système scolaire, mais qui n'ont pas d'emploi et ne sont pas en formation (*Not in Education, Employment or Training*, NEET), la stagnation du taux de scolarisation dans le secondaire après l'âge légal obligatoire, des taux de réussite très contrastés aux *National Qualifications*, une croissance limitée des inscriptions dans l'enseignement technique et professionnel et des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur.

L'équipe chargée de l'examen de l'OCDE souhaite insister sur la réactivité des écoles écossaises aux défis qu'elles rencontrent. S'il nous est impossible de présenter ici une analyse détaillée des initiatives, il faut souligner les nombreuses mesures que prennent les écoles et leurs autorités locales pour faire changer les choses dans les contraintes des dispositifs institutionnels en place. Nous présentons ci-après un ensemble de démarches qui semblent fructueuses. Nos recommandations prennent appui sur ces démarches tout en adoptant une vision plus globale des dispositifs institutionnels eux-mêmes.

### **Tableau 1 Mesures prises dans les établissements pour améliorer les résultats et les transitions**

- 1 Meilleure communication avec les parents, mais ciblée et régulière, avec davantage de soutien et de partage des informations et des compétences entre parents (exemple, travailleurs chargés de faire la liaison avec la famille, intervention précoce pour améliorer les compétences du personnel et des parents, réunions collectives régulières avec les parents, signalement automatique des absences).
- 2 Supervision et attention individuelle accrues dans les années de scolarité obligatoire (suivi des progrès des élèves, détermination des besoins, programmes d'apprentissage individualisés).
- 3 Concentration d'enseignants expérimentés et novateurs dans les années de scolarité obligatoire (avec mentorat du personnel moins expérimenté).
- 4 Renforcement des capacités suivant des priorités stratégiques (alignement de la formation continue sur le Plan de développement de l'école, soutien aux projets dans le cadre des programmes de formation des chefs d'établissements).



- 5 Activités supplémentaires de soutien pour faciliter les transitions (exemple : cours d'été pour les S3/S4).
- 6 Démarches d'enseignement plus flexibles (enseignement en équipe, en petits groupes, par exemple).
- 7 Recours accru à l'enseignement appliqué et aux partage des tâches (exemples : apprentissage coopératif, projets pratiques pour renforcer l'estime de soi et la cohésion sociale).
- 8 Orientation pédagogique sur les études professionnelles (exemple : offre de cours d'enseignement et de formation professionnels à **tous** les élèves, recyclage du personnel pour renforcer les capacités et changer la culture).
- 9 Incitations économiques à l'investissement des élèves reposant sur une clarification des liens entre l'école et la vie active ou la poursuite des études (exemples : *Skills for Work*, études commerciales (*Enterprise*), partenariats avec les entreprises pour les formations en apprentissage et l'expérience professionnelle).
- 10 Renforcement de l'offre d'enseignement et de formation professionnels à l'école et recours plus sélectif et plus stratégique aux liens avec les *colleges* (exemple : investissement de grande ampleur dans des cuisines de niveau professionnel, accords avec les *colleges* pour dispenser les cours à l'école et y changer ainsi les attitudes et réaliser des économies d'échelle, collaboration entre établissements).
- 11 Consultation plus large des élèves sur la qualité de l'expérience éducative (enseignement et études) (programme logiciel *Student Evaluation of Learning*, enquêtes conçues par les établissements eux-mêmes).
- 12 Plus grand choix laissé aux élèves sur la base des besoins et priorités ressentis (exemple : inscription facultative en enseignement et formation professionnels mais sélection à l'entrée des programmes, certification en bonne et due forme des acquis).

Ces démarches nous ont aidés à orienter notre réflexion sur les meilleures solutions d'avenir et nous ont permis de nous assurer que nos recommandations valident ou développent les politiques et pratiques éducatives de qualité en Écosse.

Sans souhaiter préconiser de mesures spécifiques, l'équipe chargée de l'examen considère que cinq stratégies globales doivent être mises en œuvre pour intervenir efficacement sur l'environnement de pauvreté et pour que les bons établissements travaillent plus équitablement :

- **Financement des priorités nationales par le biais de contrats avec les collectivités locales**
- **Autonomie accrue des établissements dans un cadre d'administration locale**
- **Curriculum complet, structuré et accessible**
- **Réexamen continu du curriculum et de l'enseignement**
- **Suivi du devenir des élèves après l'école.**

### **Financement des priorités nationales par le biais de contrats avec les collectivités locales**

En Écosse, l'enseignement scolaire est décentralisé et confié aux collectivités locales, mais un effort accru doit être fait pour, d'une part, établir des priorités nationales claires encadrant les politiques des collectivités locales, et, d'autre part, donner plus de flexibilité à celles-ci dans l'exécution des politiques nationales en vue d'obtenir des résultats positifs dans leur périmètre. Le système de délégation visant à rapprocher les décisions des populations locales est une pratique généralisée en Europe, même si les modèles et les contextes historiques diffèrent. Nous ferons quelques propositions ci-après pour équilibrer les priorités nationales et l'administration locale. Il faut cependant souligner au préalable qu'étant donné les problèmes apparemment insolubles de la pauvreté et la tendance à l'enracinement de la réussite et de l'échec en l'absence d'effort continu de suivi, d'évaluation et de réforme, les enjeux d'un bon équilibre sont de la plus haute importance.

Plus de 30 % des enfants écossais scolarisés dans le primaire vivent dans la pauvreté (définie par l'admissibilité à la gratuité des repas à l'école). Cependant, la pauvreté est très concentrée dans les villes : à Glasgow, près de trois écoles sur quatre se situent dans la tranche de pauvreté la plus forte, comme plus de la moitié des écoles primaires de Dundee et plus de 40 % des écoles primaires de l'Inverclyde (The Poverty Site, 2007s). Les conditions sont donc loin d'être égales.

La pauvreté infantile recule en Écosse – alors qu'elle touchait 30 % des enfants au milieu des années 90, elle n'en concernait plus que 24 % en

2004/05 (pauvreté mesurée par la faiblesse relative du revenu, équivalent OCDE, après coût du logement) (SE, 2006i, Tableau 11, p. 12), mais la persistance de fortes densités de pauvreté dans les écoles primaires écossaises pèse lourdement sur leurs performances. Cela n'a pas empêché des améliorations significatives : depuis la fin des années 90, le nombre d'enfants en situation de pauvreté qui n'atteignent pas le niveau B en écriture a été ramené d'approximativement 33 % à environ 18 %. Les progrès ont été moins spectaculaires, mais néanmoins remarquables, en lecture et en mathématiques (The Poverty Site, 2007).

Pour pérenniser cette amélioration tendancielle et réaliser de nouveaux progrès, les autorités chargées du financement devront peut-être consentir des efforts plus ciblés. Plusieurs pistes sont envisageables : la première concerne les programmes spéciaux allouant des fonds supplémentaires à une sélection d'établissements. Jusqu'à 42 établissements secondaires (soit à peu près 10 % du total) perçoivent ou doivent percevoir des subventions au titre du programme *Schools of Ambition*, dont le thème central est l'innovation. Pour l'équipe d'examineurs de l'OCDE, c'est la bonne priorité. Mais plusieurs aspects de ce programme sont préoccupants.

Les établissements qui peuvent prétendre à des financements sont (a) ceux qui sont confrontés à de graves difficultés et (b) ceux qui ont « des idées convaincantes de transformation et peuvent fixer de nouvelles normes d'excellence » (SE, 2007f). Cet éventail de critères d'admissibilité risque de diluer les financements complémentaires limités qui peuvent être alloués à la transformation des établissements dont l'environnement est le plus défavorisé. La priorité est-elle d'améliorer les performances des écoles là où le besoin est le plus pressant ou de financer l'innovation là où elle semble la plus prometteuse ? Ce sont les établissements qui ont le plus de difficultés qui ont besoin d'innovations et les « idées convaincantes de transformation » qui naissent dans d'autres contextes ne sont pas nécessairement très adaptées aux contextes dont la transformation est une **priorité nationale**.

Cette préoccupation s'étend à la diversité des critères de demandes de financement. « Les meilleures idées viendront des établissements, car ils connaissent leurs circonstances propres et savent comment ils pourraient employer des fonds complémentaires pour obtenir des résultats. **Chaque établissement est différent et suivra sa propre voie de transformation et d'amélioration.** » (SE, 2007f, c'est nous qui soulignons). Si les établissements étaient si différents, les idées qu'ils produisent n'auraient aucun intérêt ou application plus généraux. Les autorités écossaises doivent définir des attentes plus fermes quant aux améliorations éducatives désirées et aux moyens par lesquels les établissements se proposent d'y parvenir avec l'aide de ressources supplémentaires. Le programme *Schools of Ambition*

n'est pas clairement lié à une amélioration nationalement programmée du niveau des élèves dans les régions les plus défavorisées d'Écosse. Quelle différence cela fera-t-il pour les enfants, près d'un sur deux à Glasgow, qui lisent mal ?

Faute d'un cadre national à l'intérieur duquel rechercher l'amélioration des résultats et soutenir les efforts des écoles et des collectivités locales, il existe un risque réel de voir les caractéristiques actuelles de l'échec scolaire se cristalliser et de priver des générations d'enfants des bénéfices d'une scolarité réussie.

Les établissements qui desservent des quartiers défavorisés reçoivent des financements pondérés des besoins relatifs. Ils peuvent également percevoir des subventions directes, réservées à des programmes précis. Cependant, la situation des financements est complexe car les lignes de financement sont multiples, peuvent être temporaires, et les subventions peuvent être reprises en cas d'insuffisance des résultats. Il n'y a aucune certitude, aucune continuité des financements ; ce n'est pas l'innovation qui domine, mais l'improvisation, et l'incertitude quant aux impacts et à la rentabilité.

Actuellement, l'Écosse a une démarche compensatoire face à la « pauvreté ». Une aide complémentaire est apportée pour compenser les problèmes familiaux et collectifs, mais les attentes semblent modestes, on ne sait qu'assez peu ce « qui marche » et on ne profite pas des expériences fructueuses, même si elles sont diffusées par le biais de la formation continue et des inspections. La compensation n'est pas la bonne priorité. Les établissements devraient être financés pour innover et pour produire des changements durables, et cette démarche devrait s'inscrire dans un effort national d'apprentissage dans lequel les expériences sont testées et constituent une base de connaissances que tous les établissements peuvent consulter, y compris au-delà des frontières écossaises.

Il y a donc plusieurs problèmes à régler – consolider et cibler l'effort de ressources, trouver le bon équilibre entre flexibilité et responsabilités et viser le bon objectif. Ces problèmes doivent être traités dans le cadre de l'administration locale puisque c'est elle qui, en Écosse, est responsable de l'enseignement scolaire.

Il faut un instrument politique qui énonce les attentes, distribue les ressources en fonction des besoins et donne de la flexibilité aux autorités responsables quant à l'emploi des ressources.

**1<sup>ère</sup> recommandation. Que le Gouvernement écossais élabore un plan national pour l'innovation en vue de financer l'amélioration de la qualité et de la diversité des opportunités éducatives et des résultats de**

**l'éducation dans le cadre d'accords négociés avec les collectivités locales (« contrats pour l'innovation nationale »).**

**2<sup>e</sup> recommandation. Que le financement alloué au programme *Schools of Ambition* soit appliqué de manière plus sélective et ciblée par le biais du plan national pour l'innovation.**

Les contrats d'innovation nationale devraient décrire les changements que chaque autorité locale se propose d'obtenir en ce qui concerne les possibilités de formation, la qualité de l'expérience scolaire et éducative et, dans l'éducation postsecondaire, les résultats au plan de la formation et de l'emploi, ainsi que les stratégies par lesquelles ces changements doivent être apportés.

Le plan national pour l'innovation devrait constituer un cadre pour fixer les priorités nationales, veiller à ce que la distribution des ressources soit équitable et ciblée sur les besoins, et recueillir et faire connaître les démarches les plus efficaces de diversification de l'offre éducative et d'amélioration des résultats. Le plan ne devrait pas imposer de stratégies ou de démarches, mais laisser aux collectivités locales la liberté, la flexibilité et les moyens d'apporter des changements tout en rendant compte de la qualité et de l'efficacité de leurs actions.

Les financements nationaux ciblés sur le désavantage éducatif sont actuellement versés aux écoles par le biais d'une enveloppe appelée *local government finance settlement*, qui comprend une subvention globale et un certain nombre de subventions spécifiques. La subvention globale est allouée en fonction du besoin relatif, évalué selon des critères variables, et des priorités de dépenses. Le Gouvernement écossais n'intervient pas directement dans les décisions des collectivités locales relatives à son affectation, mais il prescrit en revanche l'affectation des subventions spécifiques (qui représentent moins de 10 % de l'enveloppe totale).

Si cette démarche est équitable dans la forme, elle est axée sur les moyens. L'équipe d'examineurs de l'OCDE n'a pas constaté d'impact tangible des dépenses sur les résultats des élèves. Si le besoin de flexibilité dans les budgets des conseils locaux se conçoit, il faut néanmoins situer les subventions dans le contexte de la gravité et de la persistance des inégalités associées à la pauvreté. Une démarche ciblée sur les moyens peut satisfaire les critères d'équité formelle – en assurant un équilibre entre les différentes collectivités locales – mais il n'est pas certain que la dépense atteint effectivement les enfants qui ont le plus besoin d'aide et produit effectivement les bénéfices escomptés. Bref, si les conseils locaux reçoivent sans doute une allocation juste, les établissements et les élèves de ces établissements reçoivent-ils une allocation juste, et produit-elle des résultats ?

Nous pensons que s'il est souhaitable pour la réactivité, l'efficacité et l'accessibilité de l'administration d'accorder une plus grande autonomie aux conseils locaux, celle-ci doit être compensée par un suivi national des dépenses éducatives et des profils de résultats. Il appartient à l'État de veiller à ce que les ressources soient équitablement distribuées entre les collectivités locales, mais aussi à ce que les programmes de dépenses au sein des autorités locales obtiennent les résultats visés. Il faut pour cela effectuer des évaluations périodiques et recueillir les données adaptées.

Pour bien servir sa fonction d'instrument d'allocation stratégique des ressources, le plan national pour l'innovation part du principe que les autorités écossaises sont capables de mesurer des améliorations ciblées des acquis des enfants, non seulement sur l'ensemble du territoire écossais, mais aussi dans le périmètre des collectivités locales. Des mesures périodiques donneront aux contrats négociés entre l'État et les collectivités locales une base d'information fiable sur le niveau des élèves et les inégalités de résultats. Les établissements ont eux aussi besoin de mesurer les améliorations, à la fois au niveau individuel et au niveau des sous-groupes.

**3<sup>e</sup> recommandation. Que l'enquête *Scottish Survey of Achievement* soit étendue à tous les enfants d'Écosse et serve de base à la négociation de contrats de moyens et de résultats conclus avec les autorités locales et à la mesure des améliorations dans les établissements au niveau des individus et des sous-groupes.**

Bien que le plan national pour l'innovation fixe un cadre à la recherche d'améliorations et d'équité en Écosse, il n'aura qu'un impact limité s'il n'est pas accompagné d'améliorations dans les domaines du logement, de l'emploi, de la santé et des services collectifs. La nécessité de démarches transversales aux ministères est un thème important de la politique publique écossaise, qui a conduit les autorités écossaises à engager des initiatives de grande ampleur (voir *More Choices, More Chances*, SE 2006n, pour une vue d'ensemble) et à donner une forte priorité à la connexion des services par l'intermédiaire des collectivités locales. Les établissements ne peuvent à eux seuls surmonter les obstacles à la réussite que représente la pauvreté. Le concept d'intervention plus large est donc indispensable au succès d'un plan national pour l'innovation dans l'éducation.

## **Autonomie accrue des établissements dans un cadre d'administration locale**

L'allocation stratégique des ressources par le biais d'un plan national pour l'innovation exige que les conseils locaux établissent leurs priorités propres au plan de l'offre éducative, des autres services qu'ils fournissent,

de l'accès des élèves aux différentes possibilités éducatives et des résultats en termes d'acquis et de transition pour les enfants et pour les jeunes. L'équipe de l'OCDE a été impressionnée par la qualité de la documentation communiquée par les départements de l'éducation des conseils locaux, même si elle était inégale sur certains points (en particulier au plan des résultats comparés). Dans le contexte d'une délégation accrue des responsabilités, il sera important que les autorités locales aient une vision plus claire des effets recherchés, de la manière dont ils sont mesurés et des stratégies qu'elles emploient pour obtenir de bons résultats.

**4<sup>e</sup> recommandation. Que chaque autorité locale élabore un cadre politique énonçant les impacts prioritaires qu'elle veut avoir dans le cadre du plan national pour l'innovation, notamment les améliorations ciblées de la qualité et de la diversité des opportunités éducatives ainsi que des résultats des élèves.**

**5<sup>e</sup> recommandation. Que lorsqu'elle verse des ressources complémentaires aux établissements à des fins d'équité, une autorité locale procède dans le cadre du plan national pour l'innovation afin de concentrer les ressources totales dont un établissement dispose, de regrouper les fonds pour plus de flexibilité et de fiabilité et de renforcer sa capacité à évaluer l'efficacité du programme.**

Une plus grande liberté dans l'emploi des financements donnera plus de flexibilité aux conseils locaux, ce qui devrait laisser plus d'autonomie de gestion aux écoles. Cette autonomie est particulièrement importante car les dispositifs institutionnels placent les établissements sous surveillance constante tout en limitant leur liberté d'action au regard du programme et des examens. Il a souvent été observé aux examinateurs de l'OCDE que le curriculum national de 5 à 14 ans n'était pas une obligation légale, bien que les contributions au débat national aient impliqué qu'il l'était ou qu'il était perçu comme ayant force obligatoire. Si le curriculum national est effectivement prescriptif, toute insuffisance dans la conception des cours, dans la structure requise des cursus ou dans la capacité des établissements à doter les cours de ressources adaptées nuira aux élèves. Si les établissements n'ont que des pouvoirs de décision limités sur les enseignants qui sont employés (et sur les matières qui sont enseignées), la situation est encore plus difficile. Dans ces circonstances, le professionnalisme des chefs d'établissement et des enseignants ne peut pleinement s'exprimer et se trouve détourné au profit du respect des directives.

Aussi remarquable que soit le système de formation des chefs d'établissement et de stage des jeunes enseignants, il offre peu d'intérêt si les capacités de gestion des ressources et du curriculum sont trop limitées.

Les écoles ont besoin de flexibilité, tant dans les ressources pédagogiques dont ils peuvent disposer que dans les cursus qu'ils proposent. Une plus grande autonomie de gestion est indispensable dans ces deux domaines critiques – le pouvoir de déterminer et de différencier l'éventail des attentes à l'égard des élèves par le biais du curriculum et le pouvoir de déterminer et de différencier l'équipe d'enseignants chargée d'exprimer ces attentes et d'aider les élèves à les satisfaire. Cependant, dans un système d'éducation public où ce sont les collectivités locales qui versent les financements, l'autonomie de gestion des écoles doit être conditionnée au partage des responsabilités des besoins de toute la collectivité et à la réalisation des objectifs fixés.

**6<sup>e</sup> recommandation. Que les autorités locales négocient avec les établissements scolaires des contrats leur accordant une plus grande autonomie dans la gestion du personnel et du curriculum en contrepartie d'un plan d'amélioration de la qualité et de la diversité des opportunités éducatives et des résultats de l'éducation arrêté d'un commun accord.**

Les problèmes d'échec scolaire, d'investissement insuffisant dans le travail scolaire, d'aspirations modestes et d'inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ne peuvent être réglés seulement par des dispositifs financiers améliorés ou même une plus grande concentration des ressources sur les sites particulièrement défavorisés du système scolaire. La problématique est plus complexe. Comme nous l'avons souligné, elle implique les modes de fonctionnement ordinaires des bons établissements. Pour que s'opèrent, au sein des écoles, les changements culturels nécessaires à l'amélioration de l'équité et de la qualité, il faut leur déléguer davantage de responsabilités de gestion. Mais il faut en parallèle assouplir le cadre institutionnel du curriculum, des examens et des qualifications pour que les écoles puissent effectivement exercer davantage de responsabilités en matière de gestion et que les enseignants puissent exercer de plus grandes responsabilités professionnelles.

## Un curriculum complet, structuré et accessible

Les précédentes réformes de l'enseignement secondaire en Écosse ont visé à différencier les niveaux de « complexité » ou d'exigence cognitive afin de donner la possibilité de progresser à un éventail plus large d'élèves. Les examens sont proposés à différents degrés de difficulté et les élèves peuvent être regroupés par niveau dans certaines matières (par exemple en mathématiques). Dans cette démarche de « différenciation verticale », comparativement peu d'efforts ont été consentis jusque récemment au niveau systémique pour opérer une « différenciation latérale » – qui



consiste à faire varier le contenu du programme et à ouvrir la voie à différents styles d'enseignement et d'apprentissage. Le fait que cette démarche n'ait pas été engagée n'est pas imputable au comité Munn, car celui-ci recommandait aussi de diversifier le curriculum et n'a pas fondé l'intégralité de la réforme qu'il proposait sur un abaissement du niveau des examens (Gamoran, 1996).

### ***(a) Diversification du curriculum***

Les concepts et principes du programme *A Curriculum for Excellence* offrent un large cadre à l'intérieur duquel les autorités locales et les établissements peuvent créer un ensemble de cursus offrant des incitations intrinsèques et extrinsèques à l'investissement. C'est aux autorités locales qu'il devrait revenir de s'assurer que leurs populations ont accès à un large éventail de cursus, impliquant divers cadres de formation (école, *college*, lieu de travail), des approches flexibles et le partage et la coopération entre prestataires. La responsabilité des écoles quant à elles est de proposer un curriculum diversifié et de le différencier en fonction des forces et des faiblesses en présence.

**7<sup>e</sup> recommandation.** Nous recommandons que chaque autorité locale élabore un cadre politique explicite contenant une charte des opportunités éducatives – l'engagement de proposer un ensemble de lieux d'enseignement et de formation dans la configuration la mieux adaptée à la situation et aux besoins de sa population.

### ***(b) Le rôle des études professionnelles***

Nous avons souligné l'importance des objectifs jumelés qui sous-tendent le nouveau curriculum de 3 à 18 ans – créer des incitations et ainsi augmenter le niveau. À notre avis, les formations professionnelles constituent le premier vecteur, même si ce n'est pas le seul, de changement du curriculum. Cependant, les études professionnelles doivent être envisagées beaucoup plus largement que du point de vue de l'employabilité. Dans ce rapport, nous avons insisté sur une vision plus large qui voit dans l'enseignement et la formation professionnels un ensemble d'études impliquant l'apprentissage pratique et coopératif, la résolution de problèmes et le « partage cognitif », des cadres d'apprentissage diversifiés, et de fortes incitations à l'investissement, tant dans le style d'apprentissage que dans l'acquisition de compétences et d'expériences valorisées. L'employabilité est certes importante, mais elle vient après l'impact sur la cognition et le développement de l'apprenant, et il faut également l'envisager sur plus longue période.

Partant des données internationales et nationales, l'équipe d'examineurs considère que l'enseignement de matières professionnelles à l'école permet d'obtenir d'importants bénéfices, liés au changement culturel et pédagogique dans les écoles et à une plus grande inclusion sociale.

**8<sup>e</sup> recommandation. Que des enseignements professionnels soient accessibles à tous les jeunes à compter du niveau S3 et que soient mis au point des cursus séquencés couvrant les années obligatoires et postobligatoires.**

**9<sup>e</sup> recommandation. Que le Gouvernement écossais apporte son appui à la mise en place de cursus professionnels dans les écoles lorsque les autorités locales souhaitent mettre en œuvre ce modèle dans le cadre du plan national pour l'innovation.**

### *(c) Définir les parcours éducatifs*

La réforme de l'éducation écossaise a éliminé les obstacles au curriculum, mais elle n'a pas nécessairement créé d'incitations à le maîtriser. Les incitations à l'étude peuvent être intrinsèques ou extrinsèques. Les incitations intrinsèques ont trait au plaisir intellectuel et à la satisfaction apportée par un bon enseignement, des tâches d'apprentissage bien conçues, un bon feedback par l'évaluation formative et l'attention individuelle. Lorsque ces incitations sont fortes, les élèves ont moins besoin de motivations extrinsèques. Les incitations extrinsèques jouent toutefois un plus grand rôle lorsque les objectifs et l'utilité sont flous et lorsque, de plus, l'enseignement est ennuyeux ou mécanique. Elles ont trait aux liens entre la réussite scolaire et un travail, une carrière ou un parcours éducatif valorisés. De fortes incitations extrinsèques peuvent compenser un manque de motivation interne, tout comme à l'inverse, un grand intérêt pour un cours suscité par un enseignement enthousiaste et éclairant peut l'emporter sur tout besoin de savoir où mène ce cours. Ce qui importe alors c'est le voyage, et non la destination.

L'accent mis sur les enseignements théoriques en Écosse ne crée pas de forte incitation pour les élèves les moins performants. Les *Standard Grades* leur demandent peut-être moins du fait du groupement par niveau dans certaines matières et d'une moindre difficulté des examens, mais les incitations économiques à l'investissement personnel ont été jusqu'ici assez faibles. La formation professionnelle était après l'école et l'est encore dans une large mesure. Même les *National Courses* décrits comme « professionnels » ont parfois un caractère plus général, sans lien clair à l'emploi. Les élèves les plus faibles sont plus enclins à questionner la signification et les finalités du curriculum et ont davantage besoin d'incitations extrinsèques. Pour les élèves les plus performants, les parcours

sont plus clairs – université ou *college*. La destination étant assurée (même si elle n'est aucunement automatique), le voyage du travail peut être entrepris avec confiance. Si chaque élève du secondaire en Écosse reçoit des conseils d'orientation professionnelle personnalisés, ceux-ci ne peuvent compenser l'absence d'itinéraires clairs et fiables.

On peut penser que la « flexibilité » des *National Qualifications* règle le problème des parcours incertains pour les élèves en difficulté. Les *colleges* attachent beaucoup d'importance à la flexibilité car ils ont une « logique institutionnelle » différente (Raffe, Howieson et Tinklin, 2007). Les expériences individuelles pèsent lourd. Les élèves sont très différents. Leur confiance en eux, leur persévérance et leurs compétences organisationnelles peuvent être faibles, leurs intérêts variables, leurs attitudes vis-à-vis de l'étude inconstantes. Ils peuvent avoir besoin d'être très soutenus, n'être pas assidus en classe et ne pas faire leur travail. Dans ces circonstances, la possibilité de diversifier les programmes, de s'inscrire dans des modules plutôt que dans une formation complète, de passer d'un enseignement à l'autre est essentielle. Les élèves les plus performants en revanche veulent des blocs d'enseignements, des stratégies de progression, l'accès à des qualifications supérieures. La flexibilité répond aussi à leurs besoins.

Avec des parcours plus lisibles à l'école, les élèves les moins performants compteraient moins sur la flexibilité après l'école, car une plus grande certitude dans la destination aide à mobiliser les efforts pour effectuer et poursuivre le voyage. *A Curriculum for Excellence* vise à offrir un « cadre unique et cohérent » à tous les élèves. Le curriculum se-tient-il (est-il cohérent) parce que ses composantes sont liées au sens des connaissances ? Ou parce qu'il mène quelque part et donne l'impression de mener quelque part ?

**10<sup>e</sup> recommandation. Que chaque autorité locale établisse un réseau de planification du curriculum et de passerelles reliant les écoles, les colleges et les groupes d'employeurs afin d'établir une charte des opportunités éducatives et de définir les parcours de l'école à l'enseignement postobligatoire, à la formation et à l'emploi.**

On pourrait arguer que le fonctionnement des examens *Standard Grades* est l'obstacle le plus important à l'élaboration de parcours de formation couvrant les années de scolarité obligatoire et postobligatoire. Ils tendent en effet à bloquer la mise en place de cursus professionnels dans les écoles et, plus généralement, à inhiber l'innovation dans les programmes et dans la pédagogie. D'un autre côté, ils ne semblent pas jouer un rôle positif dans la certification des acquis des élèves, tant pour les élèves moins performants qui quittent l'école (qui n'ont que des qualifications médiocres à présenter)

que pour les élèves plus forts qui passent en S5 et se préparent à passer une nouvelle série d'examens.

**11<sup>e</sup> recommandation.** Que les examens *Standard Grades* soient progressivement éliminés parallèlement à la mise en œuvre du nouveau curriculum destiné aux élèves de 3 à 18 ans et à la création de parcours plus lisibles et plus efficaces pour tous les jeunes.

**12<sup>e</sup> recommandation.** Qu'un certificat d'éducation (*Scottish Certificate of Education*) soit créé pour sanctionner l'achèvement d'un programme agréé d'études ou de formation, que ce soit à l'école, au college ou dans l'emploi. Ce certificat devrait être assorti d'exigences minimales conformes aux objectifs du curriculum pour les élèves de 3 à 18 ans, mais aussi d'une importante flexibilité quant au contenu, au niveau et à la durée afin d'en garantir l'accessibilité.

**13<sup>e</sup> recommandation.** Que les jeunes qui passent en S5 entreprennent un programme d'études comportant des normes minimales d'acquisition conduisant à la délivrance d'un *Scottish Certificate of Education* à la fin de cette année ou à la fin du niveau S6, selon leur parcours éducatif individuel.

**14<sup>e</sup> recommandation.** Que les jeunes qui choisissent de quitter l'école à la fin de la scolarité obligatoire négocient un plan individuel d'enseignement postobligatoire et de formation à entreprendre dans les deux ans qui suivent sous la supervision d'une autorité appropriée (par exemple, un college) et qu'il leur soit délivré un *Scottish Certificate of Education* si les normes minimales d'acquisitions ou de compétences spécifiées sont atteintes.

## Réexamen continu du curriculum et de l'enseignement

La construction de parcours internes au curriculum étend les bénéfices économiques de l'école à tous les élèves. Mais les cours que suivent les jeunes n'apportent pas seulement des bénéfices économiques et on peut affirmer que les bénéfices intellectuels et culturels importent plus. Il est dès lors beaucoup plus important que les cours fonctionnent bien au plan **pédagogique** et qu'ils soient évalués sous cet angle. Certains cours ont un lien assez direct à l'emploi et aux métiers, mais de nombreux cours ne l'ont pas. La motivation des élèves dépend ainsi de l'intérêt intrinsèque qu'ils suscitent s'ils sont confiés à un bon professeur. C'est le cas, en particulier, des matières telles les mathématiques, dont le niveau d'abstraction va croissant et dans lesquelles on observe une nette diminution du plaisir des élèves, comme nous l'avons noté plus haut dans ce rapport.

La qualité de l'enseignement et une bonne conception des programmes sont déterminantes. Ce qui importe pour les élèves, c'est un enseignement éclairé et intéressé, la clarté des explications, l'attention individuelle, des tâches d'évaluation claires et un bon feedback. Pourtant, les élèves ont en pratique très peu de possibilités de s'exprimer sur ces points. Certains établissements réalisent des enquêtes auprès de leurs élèves, comme l'a constaté l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE dans plusieurs établissements. Les inspecteurs réalisent des sondages auprès des élèves préalablement à l'inspection. Une culture d'auto-évaluation réserverait un accueil positif à la possibilité donnée aux élèves de s'exprimer sur la qualité de leur expérience éducative, et c'est d'ailleurs le cas de façon croissante dans les établissements d'enseignement supérieur. Mais ce devrait l'être encore plus souvent dans les écoles, où la relation pédagogique est plus personnelle et la dépendance de l'élève à l'égard de son professeur beaucoup plus forte.

**15<sup>e</sup> recommandation. Que les autorités éducatives écossaises fassent le point sur les moyens actuellement mis en œuvre pour recueillir l'avis des élèves sur la qualité de l'enseignement (par exemple, le logiciel *Student Evaluation of Learning*) et qu'elles travaillent avec les professeurs afin de généraliser les méthodes les plus prometteuses**

L'expérience qu'ont les élèves d'un cours va au-delà de l'enseignement pour toucher au climat de discipline de la classe elle-même, dont l'influence sur les résultats peut être considérable (comme on l'a vu au chapitre 3). Les écarts du climat de discipline sont associés à des différences dans les résultats moyens, et ils soulèvent une question qui dépasse la capacité d'un enseignant ou les attitudes et le comportement des camarades de classe. Quelle est la solidité de la conception d'un cours du point de vue de la pédagogie compte tenu du large éventail de cadres dans lesquels il est dispensé ?

Un cours conçu par la SQA peut être considéré comme un produit mis sur le marché, à livrer par les écoles et les *colleges*. La conception du produit est le résultat des diverses contributions de groupes professionnels et d'institutions, notamment d'institutions qui ne livrent pas le produit et n'ont aucun lien avec les « consommateurs » (les enseignants ou les élèves) alors qu'elles exercent une influence considérable sur la conception. Le produit est-il bon ? Cela dépend de la perspective institutionnelle. Les universités veulent un produit adapté (préparation, classement et sélection des élèves), mais du point de vue de l'enseignant, ce qui est importe, c'est de savoir si un cours potentiellement bon et adapté peut être livré correctement à ses élèves. Un cours peut globalement réussir à préparer une masse d'élèves à entreprendre des études universitaires, disons en ingénierie ou en histoire. Mais comment fonctionne-t-il sur les nombreux sites, urbains et ruraux,

riches et pauvres, qui composent un système scolaire ? Un cours peut-il être bien enseigné partout ? Ou est-ce « qui ont est » qui détermine ce qu'on peut apprendre ou même « l'établissement qu'on fréquente » qui règle la question ?

La SQA n'a pas de vision sur ce à quoi mènent ses cours mais ne semble pas non plus en avoir sur la qualité de leur fonctionnement pédagogique. Une étude des caractéristiques sociales et de genre de la population inscrite éclairerait cet aspect (voir par exemple, Croxford, 1997), mais du point de vue des résultats des élèves. Pour tester les qualités **pédagogiques** d'un cours, il faut consulter les enseignants de nombreux établissements sur leur expérience de classe. Cela présente certainement des difficultés non négligeables : qu'est-ce qui est imputable à un enseignant, à la structure, aux élèves ? Pourtant, chaque cours de la SQA est un ensemble d'exigences d'acquisitions autoritaires, relayées par les enseignants en classe et appliquées aux examens. La formulation de ces exigences ne peut pas ne pas tenir compte de la capacité variable des élèves à répondre présents ou des enseignants à exprimer et à faire respecter les exigences. De nombreux élèves écossais vivent un choc culturel quand ils intègrent les *Highers*, et ce choc peut être plus marqué dans certains cours que dans d'autres, comme l'ont remarqué les élèves de S6 à l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE. Comment gérer ce problème sans consulter les enseignants sur les exigences imposées par un cours ? Le choc peut être tel qu'une part disproportionnée des ressources pédagogiques doit être affectée au soutien des élèves du deuxième degré du secondaire, ce qui détourne l'expertise et l'expérience des élèves en difficulté dans les années de scolarité obligatoire.

**16<sup>e</sup> recommandation. Que soient entreprises, dans un large éventail transversal d'établissements, des consultations tournantes auprès des enseignants sur leur expérience de classe d'une sélection de cours dispensés, sur la qualité de la structure des cours et sur les résultats pour les élèves en termes d'acquisitions.**

## Suivi du devenir des élèves au sortir de l'école

Une grande partie de notre analyse s'est jusqu'ici attachée à la structure de l'offre éducative et aux incitations extrinsèques et intrinsèques qu'ont les élèves à profiter de ces possibilités. Si le test des incitations intrinsèques réside dans les évaluations de l'enseignement par les élèves, celui des incitations extrinsèques concerne le devenir des élèves. Les bénéfices économiques représentés par les compétences (génériques et spécifiques), les expériences pratiques, les qualifications et l'accès à l'enseignement postobligatoire, à la formation et à l'emploi doivent être démontrables, et

pas seulement pour l'élève moyen qui quitte l'école, mais pour des sous-groupes précis.

### (a) *Études longitudinales*

Le suivi des élèves qui quittent l'école fait depuis longtemps partie de la recherche théorique et politique écossaise dans l'éducation. Les études de panels conduites par l'enquête *Scottish Survey of School Leavers* (SSLS) revêtent une importance et une influence internationales. C'est par elles qu'ont été mesurés les progrès du niveau et de l'équité, et qu'a ainsi été établi un cadre de référence pour mesurer les impacts des politiques. Celui-ci s'étend aux comparaisons internationales, y compris entre l'Écosse et le reste du Royaume-Uni. À ce dispositif dont l'intérêt est indéniable, s'ajoutent les travaux théoriques que l'enquête SSLS est en mesure de soutenir. Bien qu'il existe d'autres sources d'informations intéressantes sur le devenir des jeunes qui quittent l'école – notamment *Careers Scotland* – les questions essentielles auxquelles les dirigeants politiques doivent apporter une réponse requièrent des données sur la destination, mais aussi sur le « voyage ».

Il ne suffit pas de connaître l'éventail global des destinations des jeunes. Nous avons souligné dans ce rapport qu'en Écosse, « qui on est » importe tout autant pour la réussite scolaire que « comment » on a atteint sa destination – c'est-à-dire les processus et les facteurs qui accroissent ou réduisent les chances de parvenir à un point donné. Ils sont importants parce que la plus grande difficulté des enseignants est d'instaurer un rapport libre avec l'enfant et d'éliminer tous les obstacles qui s'opposent à ce que cet enfant établisse un rapport libre à sa tâche. Sans étudier le voyage, nous ne pouvons déterminer les obstacles, les embûches en travers du chemin, les panneaux, sûrs ou défectueux, clairs ou trompeurs, et les bagages qui sont transportés depuis le début du voyage ou acquis en chemin. On attend des dirigeants politiques des résultats concrets. Cela demande de comprendre les processus qui exercent une influence et, ce n'est pas une photographie qu'il faut pour cela, mais une vidéo.

L'enquête *Scottish Survey of School Leavers* dans sa forme actuelle a des limites. Elle apporterait des indications plus instructives si on prenait contact avec les jeunes avant qu'ils ne quittent l'école. Il conviendrait de recueillir des données sur le niveau acquis, la qualité de l'expérience éducative, la satisfaction à l'égard de l'école, le rapport avec les enseignants et les camarades, le niveau de confiance des élèves dans leurs capacités scolaires et les aspirations. Il est important de se servir de l'enquête pour éclairer un plus grand nombre des processus au niveau de l'école qui ont une influence sur le devenir des élèves qui la quittent. Pour maîtriser les coûts, il

faudra peut-être varier le périmètre de l'enquête en alternant selon les années l'accent sur les antécédents de la réussite et de l'échec scolaires et sur le devenir après l'école.

**17<sup>e</sup> recommandation. Qu'il soit envisagé d'étendre le champ de l'enquête *Scottish Survey of School Leavers* afin de prendre contact avec les jeunes avant qu'ils ne quittent l'école et de fournir des informations plus complètes sur les acquis et les expériences scolaires.**

### *(b) Études transversales*

L'enquête SSSL offre une analyse des trajectoires des élèves axée sur les processus, qui donne une perspective systémique sur « qui a quoi, quand et comment » ? C'est la perspective du dirigeant politique au niveau national. Mais les écoles et les autorités locales ont besoin de bonnes informations sur le devenir des élèves. Celles-ci sont données par *Careers Scotland*. Les établissements d'enseignement secondaire ont besoin de savoir ce qu'il advient des élèves et de **tous** leurs élèves, cela surtout pour les aider à planifier et à évaluer le curriculum. Dans ce rapport, nous avons souligné l'importance de la création ou du renforcement des incitations économiques pour l'investissement et la réussite des élèves.

Les écoles n'ont aucun contrôle sur le marché du travail, mais elles influencent les aspirations professionnelles et la compétitivité des jeunes qui entrent sur le marché du travail, soit dès qu'ils quittent l'école, soit après d'autres études. Les établissements d'enseignement secondaire écossais sont des établissements intégrés. Cette caractéristique devrait impliquer, non seulement l'accueil ouvert à tous les jeunes (l'absence de sélection), mais aussi la diversité du curriculum, le choix pour les élèves et le soutien à tout l'éventail des parcours postsecondaires. Il faut pour cela disposer d'informations complètes sur ce qu'il advient de tous les individus, notamment sur les différences au plan des dimensions clés que sont le niveau d'instruction et le genre (et peut-être aussi selon le contexte, l'ethnicité, la langue parlée à la maison). Chaque établissement secondaire devrait pouvoir examiner comment ses programmes d'étude fonctionnent pour les élèves brillants, moyens et faibles, pour les garçons et les filles et, lorsque les chiffres le permettent, en fonction de l'origine ethnique et de la langue parlée à la maison.

Parmi les pays de référence, l'Australie a mis en place des programmes complets de suivi du devenir des élèves dans quatre de ses États. À Victoria, où ces programmes ont été initialement mis en œuvre et dont la population est comparable à celle de l'Écosse, tous les jeunes qui quittent l'école sont contactés chaque année par téléphone. L'entretien bref, de quatre minutes, ne produit pas d'informations aussi détaillées que l'enquête SSSL, mais il



permet à chaque école de savoir ce qu'il advient de la cohorte d'élèves qui ont quitté l'école, mais également des sous-groupes, par exemple des filles qui avaient des résultats faibles, des garçons qui réussissaient bien, des filles de milieu social défavorisé, etc. (selon la taille de la cohorte). Les établissements peuvent ainsi évaluer le fonctionnement du processus de transition pour tous les individus ou la plupart d'entre eux et les raisons pour lesquelles il fonctionne moins bien. En même temps, le contact téléphonique avec les élèves qui ont quitté l'école permet de proposer un soutien aux individus qui ont du mal à s'insérer (travailleurs à temps partiel ou personnes sans emploi qui ne suivent pas de formation) (voir Teese *et al.*, 2007a ; pour les tableaux des écoles, voir Teese *et al.*, 2007b).

**18<sup>e</sup> recommandation. Que *Careers Scotland* examine les méthodes qui permettraient à tous les établissements et aux autorités locales de disposer de données instantanées complètes sur le devenir des élèves après l'école, comprenant le statut au regard de l'emploi ou des études, les emplois et les horaires de travail, ventilées par niveau de qualification et par genre (au minimum).**

## Conclusion

Les recommandations formulées dans ce chapitre visent à renforcer l'équité et l'efficacité par cinq grandes stratégies – financement des priorités nationales par des contrats avec les collectivités locales, autonomie accrue des écoles dans le cadre de l'administration locale, curriculum complet, structuré et accessible, réexamen continu du curriculum et de l'enseignement, et suivi du devenir des élèves après l'école.

Ce sont des stratégies distinctes mais connectées, qui iront dans le sens des politiques actuelles d'amélioration générale de l'école, d'équité formelle de l'offre, de financement relatif marginal pour la pauvreté et d'assurance qualité faisant appel aux autorités locales et à l'inspection indépendante.

Mais surtout, ces cinq stratégies aideront à mobiliser et à impartir des orientations plus claires à un corps enseignant, aujourd'hui mieux reconnu et soutenu qu'autrefois, dont l'efficacité est attestée par les niveaux internationaux élevés des résultats des élèves et l'amélioration des tendances nationales. Comme de nombreux enseignants nouveaux, enthousiastes et très valorisés le rejoignent, il est juste de relever les attentes tout en les plaçant dans un cadre stratégique clair, dont le mot d'ordre pourrait être : *Pas d'équité sans qualité.*

**Bibliographie**

- Croxford, L. (1997), "The shape of the secondary school curriculum", *SCRE Newsletter*, Scottish Council for Research in Education, Glasgow.
- Gamoran, A. (1996), "Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education, 1984-1990", *Sociology of Education*, n° 69, p. 1-21.
- Raffe, D., Howieson, C. et T. Tinklin, (2007), "The impact of a unified curriculum and qualifications system: the Higher Still reform of post-16 education in Scotland", *British Educational Research Journal*, Vol. 33 (sous presse).
- SE (Scottish Executive) (2006i), *Statistics Publication Notice - Economy Series: Scottish Households Below Average Income 2004/05*, Scottish Executive, Édimbourg.
- SE (Scottish Executive) (2006n), *More Choices, More Chances: A Strategy to Reduce the Proportion of Young People not in Education, Employment or Training in Scotland*, Scottish Executive, Édimbourg.
- SE (Scottish Executive) (2007f), "News: Schools of Ambition", <http://www.scotland.gov.uk/News/News-Extras/schoolsambition> (29 juillet 2007)
- Teese, R., et al. (2007a), *The Destinations of School Leavers in Victoria*. Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.
- Teese, R., et al. (2007b), *2007 On Track Publication Data (by school)*. Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.
- The Poverty Site, site Internet (2007), "Educational attainment at age 11", <http://www.poverty.org.uk/S14/index.shtml>
- The Poverty Site, site Internet (2007s), "Scotland: Concentrations of Poverty", <http://www.poverty.org.uk/S10a/index.shtml>

## *Annexe 1. Cahier des charges de l'examen de l'éducation en Écosse*

### *Le contexte politique national*

Le 1<sup>er</sup> juillet 1999, un nouveau Parlement et un nouvel Exécutif ont pris leurs fonctions en Écosse. Ils assument respectivement la responsabilité législative et exécutive d'un vaste ensemble de questions déléguées par le gouvernement du Royaume-Uni, parmi lesquelles figurent l'éducation, la formation et la formation tout au long de la vie. L'Écosse fait toujours partie intégrante du Royaume-Uni, et des domaines réservés comme la politique étrangère, la défense, et la politique budgétaire, économique et monétaire restent gouvernés au niveau du Royaume-Uni.

Le Premier ministre écossais est comptable, devant le Parlement écossais, de la supervision et du développement généraux du système éducatif en Écosse et de la législation affectant l'éducation écossaise, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation de l'Exécutif écossais (Scottish Executive Education Department, SEED) et du ministère des Entreprises, des Transports et de la Formation tout au long de la vie de l'Exécutif écossais (Scottish Executive Enterprise, Transport & Lifelong Learning Department, SEETLLD). En pratique, le Premier ministre délègue ses responsabilités au ministre (et au vice-ministre) de l'Éducation et des Jeunes (et au ministre (et au vice-ministre) des Entreprises et de la Formation tout au long de la vie.

Le SEED est responsable de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement scolaire obligatoire et postobligatoire. Il définit les grands objectifs et normes nationaux, formule la politique nationale, commande des recherches et analyses relatives à la politique, établit un programme national d'inspection, établit des directives sur le curriculum et l'évaluation et supervise la formation et l'offre d'enseignants. Le SEETLLD est responsable de l'enseignement postscolaire, qui comprend la formation tout au long de la vie, l'enseignement postobligatoire et l'enseignement supérieur, les compétences, l'employabilité et la formation.

Cinq priorités nationales ont été votées par le Parlement écossais en décembre 2000 dans le cadre de la Loi *Standards in Scotland's Schools etc.* Elles exprimaient les grandes priorités du gouvernement de coalition et ont guidé les développements de la politique éducative intervenus depuis. Ce sont :

- Niveau et résultats
- Cadre d'apprentissage
- Inclusion et égalité
- Valeurs et citoyenneté
- Apprendre pour la vie

En novembre 2004, le SEED a publié *Ambitious, Excellent Schools*<sup>5</sup>, son programme de modernisation de nombreux aspects de l'éducation écossaise dont les grands objectifs sont des attentes plus fortes, une direction et des ambitions plus affirmées, une liberté accrue pour les enseignants et les établissements, un plus grand choix et plus de chances pour les élèves, un meilleur appui à l'apprentissage, et des responsabilités plus rigoureuses, intelligentes. *Ambitious, Excellent Schools* énonçait 69 engagements relevant de ces cinq grandes rubriques. En novembre 2005, un rapport d'étape<sup>6</sup> montrait que 38 d'entre eux avaient été tenus et des travaux sont en cours pour réaliser les autres.

Un élément important d'*Ambitious, Excellent Schools* est le vaste programme de travail intitulé *A Curriculum for Excellence*, dont l'objectif est d'établir un curriculum scolaire qui permettra à tous les jeunes de 3 à 18 ans d'acquérir les capacités d'apprenants qui réussissent, d'individus confiants, de citoyens responsables et de personnes qui apportent quelque chose à la société. C'est un grand pas en avant vers un curriculum axé sur les résultats. Il influera sur tous les aspects de l'éducation scolaire, y compris sur la conception du curriculum lui-même, la formation continue des enseignants, la structure de qualifications, les méthodologies d'évaluation, la planification de l'amélioration des écoles et des autorités, l'inspection, la politique de construction des écoles, les liens avec le secteur de l'enseignement postobligatoire, la préparation des jeunes à l'enseignement, à l'emploi et à la formation, ainsi que la direction, la gestion et la philosophie au sein des établissements.

---

<sup>5</sup> Accessible sur le site : <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/11/20176/45852>

<sup>6</sup> [Rapport d'étape 2006 du programme \*Ambitious Excellent Schools\*](#)

Les grandes priorités ministérielles concernent aujourd'hui la mise en œuvre du programme de travail *A Curriculum for Excellence*, la réforme de l'évaluation (qui prévoit une reconnaissance accrue de réalisations plus larges), le développement de l'excellence au sein du corps enseignant, l'amélioration de la direction, la rupture du lien entre pauvreté et difficultés scolaires et faible niveau d'instruction, le niveau des jeunes placés sous la tutelle des autorités locales, l'amélioration du niveau et des résultats, et le problème des NEET<sup>7</sup> – bref, il s'agit d'offrir le cadre et les possibilités qui permettront à tous les apprenants, praticiens et dirigeants du système éducatif de pleinement réaliser leur potentiel.

### ***Objet de l'examen***

Les dimensions économiques, culturelles et sociales de la mondialisation et l'émergence de la société de la connaissance poussent de plus en plus les États et les systèmes éducatifs à améliorer leur qualité, leur efficacité et leur équité.

L'Écosse a obtenu de bons résultats aux cycles 2000 et 2003 du PISA, puisqu'elle se classe parmi les trois premières nations dans les trois domaines d'évaluation, et le système produit régulièrement des résultats positifs pour une grande majorité des jeunes : 79 % des élèves du primaire (chiffres actualisés à venir) atteignent les niveaux attendus en 2003/04 et 59 % des jeunes qui quittent l'école entrent actuellement dans l'enseignement supérieur, pour une moyenne OCDE de 53 %

Souhaitant améliorer encore la compétitivité et la position de son système éducatif dans l'environnement européen et mondial de plus en plus exigeant, et conformément à l'engagement pris dans *Ambitious, Excellent Schools* (2004) de comparer l'Écosse aux normes internationales afin d'éclairer les améliorations à apporter, l'Exécutif écossais a demandé à l'OCDE d'entreprendre un examen de l'éducation en Écosse. Cet examen comparera les performances de l'éducation écossaise à celle d'autres pays de l'OCDE afin de déterminer ses forces et ses faiblesses et d'étudier les démarches susceptibles d'enrichir notre programme d'action visant à surmonter les difficultés et à conforter et améliorer encore nos performances. Le corpus croissant de données internationalement comparables a donné un élan et des moyens supplémentaires pour ce faire.

---

<sup>7</sup> Jeunes de 16 à 19 ans sortis du système scolaire qui n'ont pas d'emploi et ne sont pas en formation.

Les principaux objectifs de l'Exécutif écossais pour l'examen sont les suivants :

- Inviter l'OCDE à conduire un examen de la qualité et de l'équité de l'éducation en Écosse.
- Structurer l'examen de façon qu'il intègre les leçons tirées du PISA et d'autres pays et régions de référence et une analyse des aspects déterminants de la politique éducative en Écosse réalisée par des experts.
- Inviter l'OCDE, sur la base de cette analyse, à éclairer les domaines d'action politique et les leviers qui pourraient apporter une plus grande valeur ajoutée à notre programme d'amélioration des résultats de l'éducation pour les jeunes en Écosse.

### *Périmètre*

En s'attachant principalement à l'éducation scolaire et aux points de transition importants à l'entrée et à la sortie de la scolarité, l'intention est d'apporter des informations, éclairées par l'expérience d'autres pays, sur les explications possibles des résultats observés et d'indiquer des orientations politiques conformes à l'expérience et aux bonnes pratiques internationales.

L'examen portera en particulier sur des domaines clés tels que l'homogénéité des résultats de l'éducation à l'échelle nationale, l'équité des résultats pour des jeunes de milieu social et de situation personnelle variable, par exemple les enfants placés sous la tutelle des autorités locales, les jeunes qui ont besoin d'un soutien renforcé et les performances des élèves les plus faibles par rapport aux autres élèves. Il étudiera également des questions telles que la direction des établissements, le désinvestissement scolaire et les passages d'un secteur à l'autre et déterminera où se situent les principaux leviers d'action pour que tous les jeunes puissent pleinement réaliser leur potentiel.

### *Questions spécifiques à examiner*

1. Dans une perspective internationale, quelles sont les forces et les faiblesses de l'éducation en Écosse, en particulier en ce qui concerne les élèves qui ne réalisent pas pleinement leur potentiel, notamment ceux qui risquent d'intégrer la catégorie des jeunes déscolarisés, qui n'ont pas d'emploi et ne suivent pas de formation (*Not in Education, Employment or Training, NEET*) ?

2. Les réformes en cours, en particulier les travaux actuels sur le programme politique plus général de refonte du curriculum baptisé *A Curriculum for Excellence*, apportent-elles une réponse adaptée aux difficultés ? Comment ces réformes se situent-elles par rapport à celles qu'ont engagées des pays confrontés à des problèmes comparables ? Comment l'efficacité des politiques de mise en œuvre, en particulier au regard des réformes visant à axer le curriculum sur les résultats, se mesure-t-elle avec les nations comparables ?
3. L'Écosse pourrait-elle utilement s'inspirer de l'expérience d'autres pays en matière d'éducation des jeunes menacés par l'échec scolaire ? Si oui, quels semblent être les principaux bénéfices de ces démarches pour l'Écosse ? Et quelles stratégies seraient les plus adaptées, à la culture, aux valeurs et aux traditions de son système éducatif ?
4. Dans quelle mesure les réformes en cours touchent-elles les salles de classe ? Quelle est leur efficacité du point de vue du changement des comportements sur le terrain ? Les messages les plus importants sont-ils bien transmis dans l'ensemble du système ?
5. Les orientations actuelles sont-elles viables ?

### ***Procédure***

L'OCDE appliquera la formule d'examen par les pairs habituellement retenue pour les examens des politiques nationales de l'éducation, qui constitue la cheville ouvrière des travaux d'analyse comparative de l'OCDE sur les systèmes éducatifs, lesquels s'appuient sur les résultats du PISA pour analyser les performances. L'examen associera une démarche qualitative, faisant appel à des experts, aux analyses quantitatives que permettent les données du PISA.

### ***Calendrier***

Définition du cadre de l'examen.....	fin novembre 2006
Définition du champ et de la structure du rapport d'information .....	fin novembre 2006
Rapport d'information .....	fin février 2007
Mission des examinateurs .....	mars 2007
Projet de rapport .....	fin septembre 2007
Session spéciale du Comité de l'éducation de l'OCDE et publication du rapport définitif .....	début décembre 2007





## ***Annexe 2. Programme de mission sur site de l'équipe chargée de l'examen de l'OCDE, 12-22 mars 2007***

**Organisations, institutions et parties prenantes ayant participé aux réunions et séminaires avec les examinateurs de l'OCDE lors de leur mission en Écosse du 12 au 22 mars 2007**

- Ministres et fonctionnaires du Gouvernement écossais
- *Her Majesty's Inspectorate of Education* (HMIE)
- Learning and Teaching Scotland (LTS),
- Scottish Qualifications Authority (SQA)
- Convention of Scottish Local Authorities (COSLA)
- Educational Institute of Scotland (EIS)
- Association of Headteachers and Deputies in Scotland (ADHS)
- General Teaching Council of Scotland (GTCS)
- Headteachers' Association of Scotland (HAS)
- Scottish Secondary Teachers Association (SSTA)
- Scottish Borders – Autorité locale, Westruther Primary School (chef d'établissement, enseignants, élèves), Earlston High School (chef d'établissement, enseignants, élèves)
- Inverclyde – Autorité locale, Ravenscraig Primary School (panel de directeurs d'écoles primaires), St. Columba's High School (chef d'établissement, personnel d'encadrement, élèves)
- Stirling – Autorité locale, Bannockburn Primary (chef d'établissement et élèves), Brannockburn High School (chef d'établissement, personnel d'encadrement, élèves)
- North Lanarkshire – Autorité locale, St. Andrew's Primary School, Cardinal Newman High School, St Margaret's High School, Fallside Secondary (chef d'établissement, personnel d'encadrement, élèves)
- Chefs d'établissement, enseignants, élèves
- Chercheurs
- *Careers Scotland*

Représentants au séminaire du GTCS :

- GTCS
- Universités / Instituts de formation des enseignants
- Collectivités locales
- Équipe Formation continue
- Enseignants stagiaires
- Enseignants – Reconnaissance professionnelle
- *Chartered Teachers*
- Scottish Qualification for Headship
- Organisations et syndicats d'enseignants

Représentants au séminaire *Closing the Opportunity Gap: Low Attainment and NEET*, gouvernement écossais, SQA, Autorités de l'éducation, *colleges*, universités, chefs d'établissement, secteur bénévole, employeurs et autres prestataires d'éducation.

### *Annexe 3. Équipe chargée de l'examen de l'OCDE*

Richard Teese (rapporteur) est professeur et directeur du Centre for Post-Compulsory Education and Lifelong Learning de l'université de Melbourne.

Simo Juva est directeur d'Education and Culture à Lohja, Finlande.

Frances Kelly est conseillère à l'éducation en Europe du ministère de l'Éducation néozélandais.

Dirk Van Damme est directeur du Cabinet du ministre flamand du Travail, de l'Éducation et de la Formation, et professeur de sciences de l'éducation à l'université de Gand.

\*\*\*\*\*

Gregory Wurzburg est analyste principal à la division des politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.

Karin Zimmer est analyste principale de la division des indicateurs et de l'analyse de la Direction de l'éducation, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.



LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(91 2007 21 2P) ISBN 978-92-64-04101-1- n°. 55966 2008

## Examens des politiques nationales d'éducation

# Qualité et équité de l'enseignement scolaire en Écosse

L'Écosse obtient régulièrement d'excellents résultats au Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et son système scolaire est un des plus équitables de l'OCDE. Ces réalisations témoignent d'une forte volonté d'amélioration de l'éducation.

Cet ouvrage analyse les forces des écoles écossaises et les difficultés qui s'opposent à la réussite de tous les enfants. La première de ces difficultés réside dans l'écart de résultats qui apparaît dans les dernières années de l'enseignement primaire et se creuse au début du secondaire : les enfants de milieux défavorisés sont plus exposés que les autres à l'échec scolaire. La deuxième concerne le besoin d'accroître le taux de scolarisation et de réussite dans le deuxième degré du secondaire et d'améliorer l'équité dans l'enseignement supérieur.

L'étude analyse les performances des écoles écossaises en s'appuyant sur les constats du PISA et les résultats des tests et examens nationaux, et étudie les réformes éducatives entreprises en Écosse à la lumière de celles qui ont été engagées dans des pays rencontrant des difficultés comparables.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :  
[www.sourceocde.org/enseignement/9789264041011](http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264041011)

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :  
[www.sourceocde.org/9789264041011](http://www.sourceocde.org/9789264041011)

**SourceOCDE** est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou [SourceOECD@oecd.org](mailto:SourceOECD@oecd.org).