



HAL
open science

Les lycées, à la croisée de tous les parcours

Laure Endrizzi

► **To cite this version:**

| Laure Endrizzi. Les lycées, à la croisée de tous les parcours. 2013. ensl-01651588

HAL Id: ensl-01651588

<https://ens-lyon.hal.science/ensl-01651588>

Submitted on 18 Dec 2017

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

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

- **Page 1** : Le lycée : un entre-deux à (re)construire
- **Page 7** : Mécanismes de différenciation et parcours
- **Page 18** : Bibliographie.

LES LYCÉES, À LA CROISÉE DE TOUS LES PARCOURS

Remerciements à Catherine Reverdy pour son travail sur l'Espagne.

LE LYCÉE : UN ENTRE-DEUX À (RE)CONSTRUIRE

CONTINUUM -3 +3 : UN IMPENSÉ POLITIQUE ET SCIENTIFIQUE ?

Penser l'éducation dans un continuum menant de bac-3 à bac+3 semble désormais faire consensus en France. La formule simple, claire, facile à retenir, a fait mouche et a eu tôt fait d'être adoptée depuis 2011 à la fois par les acteurs du système éducatif et par ceux qui en parlent, les journalistes, quoique les uns et les autres en pensent par ailleurs. Mais sait-on si au-delà de ce succès sémantique, le « continuum bac-3 bac+3 » s'accompagne véritablement d'un changement de posture de la part des acteurs concernés de part et d'autre de la ligne de démarcation ? Sans doute est-ce difficile à apprécier...

En France, des lycées au milieu du gué

Peu de sources publiques traitent en effet cette question de front, mais gardons-nous



Par Laure Endrizzi

Chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses

de penser que rien n'existe par méconnaissance ●. La seule qui permette aujourd'hui d'en apprécier les avancées est le [numéro 133](#) d'*Administration et éducation* que l'AFAE lui a consacré en 2012 (AFAE, 2012). On y retrouve les grandes réformes qui sont considérées comme autant de jalons pour promouvoir la continuité entre le 2^e cycle de l'enseignement secondaire et le 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur : la rénovation de la [voie professionnelle](#) et la réforme du lycée [général et technologique](#), caractérisée par une entrée plus progressive dans la spécialisation et un accompagnement personnalisé. On y débat des vertus, supposées et réelles, de l'orientation active, de la plateforme APB (admission post-bac), des Cordées de la réussite, et des espoirs du « Plan réussite en licence » (PRL). On y découvre aussi quelques exemples de dynamique locale : comment certaines académies (dont Lille et Rennes...) ont inscrit les rapprochements entre lycées et universités

● Voir les sélections documentaires opérées par l'ESEN sur la [rénovation de la voie professionnelle](#) et sur la [réforme du lycée général et technologique](#).

dans leur contrat quadriennal, comment certains établissements, secondaires et supérieurs, investissent opportunément cette question dans les configurations parfois singulières, souvent propices, qui sont les leurs (lycées avec STS et CPGE, lycées des métiers...) ●.

En contrepoint à ces dynamiques, certains articles rappellent les freins les plus connus à la continuité entre le secondaire et le supérieur : la complexité de l'enseignement supérieur français (et en particulier l'émiettement de son offre de formation), la méconnaissance réciproque (voire le cloisonnement) des milieux secondaire et supérieur (mais aussi entre collège et lycée), l'ambiguïté relative à la mission du lycée (qui dans les faits prépare moins à l'enseignement supérieur qu'il n'est utile pour dégager une élite, encore aujourd'hui), les insuffisances du baccalauréat (qui, en tant que 1^{er} grade universitaire, devrait s'inscrire dans une logique de parcours, mais qui, au contraire, en érigeant le bachotage en méthode pédagogique, constitue une fin en soi), l'ambiguïté relative aux finalités du bac professionnel (qui ne devrait pas permettre la poursuite directe d'études supérieures, mais qui s'accommode, faute de régulation, de cette idée vieille de deux siècles que le baccalauréat, créé en 1808, doit ouvrir les portes de l'enseignement supérieur). Et s'y ajoute bien entendu, pour paraphraser R.-F. Gauthier et L. Lombardi, dans l'article qui clôt le dossier sur le lycée du n° 493 des *Cahiers pédagogiques*, cette « *génétique* » hexagonale qui consiste à classer les élèves dans des séries spécialisées qui réfèrent à des hiérarchies construites par et pour l'enseignement secondaire, sans lien avec l'enseignement supérieur (Amiel & Hosni, 2011).

Malgré le foisonnement de mesures et d'initiatives, il n'apparaît néanmoins pas de vision globale. Le continuum bac-3 bac+3 ressemble finalement à une formule plaquée sur des réformes et des dispositifs divers, qui lui préexistaient ou non, mais qui ont tous en commun de vouloir améliorer le système éducatif (et donc de favoriser la continuité...) et qui font effectivement bouger les lignes.

Les rapports d'étape sur les réformes de la voie professionnelle (Doriat & Cuisinier, 2011) et du lycée général et technologique (Moisan & Cuisinier, 2012) ne laissent en ef-

fet aucun doute sur la profondeur des changements qui sont en train de s'opérer. L'autonomie d'action accordée désormais aux établissements favorise une ouverture du lycée sur son environnement et une appréhension plus collective des enseignements... dans les lycées où cette culture existait déjà, pourrait-on dire ! Pour les autres, il faudrait plus d'accompagnement, pour éviter que les écarts ne se creusent, et de façon générale un pilotage académique moins normatif, plus coopératif, qui reste le plus souvent à inventer. En définitive, c'est un changement de culture que ces deux réformes portent dans leurs germes, non seulement pour les équipes pédagogiques, mais aussi pour les corps d'inspection... et cela prendra du temps.

L'idée première de ce dossier était d'examiner, à travers la littérature scientifique existante comment cette question du continuum était investie, ou non, dans d'autres pays et d'identifier en quoi l'analyse de ces travaux pouvait nourrir nos propres réflexions. Or, de même que la juxtaposition de macro et de micro-chantiers au service de la réussite des élèves et des étudiants ne suffit pas à rendre ce continuum intelligible, la démarche que nous avons l'habitude d'adopter a vite tourné court : à de rares exceptions près, il est apparu que ce continuum demeurerait relativement éloigné des préoccupations des chercheurs et qu'il ne renvoyait à aucun construit scientifique un tant soit peu partagé. Si les acteurs de l'éducation s'interrogent sur les ressources à mobiliser pour accompagner les lycéens dans leur transit vers l'enseignement supérieur, la continuité en quelque sorte consubstantielle des formations reste le plus souvent un impensé des systèmes éducatifs, et ce pas seulement dans le système éducatif français.

De la vertu des analyses non comparées

Dès lors, l'idée a été de recentrer ce dossier sur le lycée et d'examiner, dans les différentes configurations nationales, comment l'offre d'éducation se déploie pour préparer, ou non, les élèves soit à entrer dans la vie active, soit à poursuivre des études supérieures. Les monographies présentées en annexe de ce dossier vont ainsi

● D'autres initiatives d'établissements sont présentées dans le [numéro 493](#) des *Cahiers pédagogiques*, paru en décembre 2011, avec un dossier intitulé « Le lycée, entre collège et supérieur ».

Un **colloque** organisé par la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* au CIEP en mars 2009 s'était donné pour objectif d'identifier et d'analyser la diversité des formes scolaires de par le monde, pour y discerner notamment les convergences. Sous le titre « *Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation* », il a rassemblé 130 experts venus de 30 pays et a donné lieu à un numéro spécial de la revue, le numéro 52, publié en décembre 2009, sous la direction d'A. Bouvier.

nous conduire au cœur de quelques systèmes éducatifs choisis pour leur proximité (culturelle, géographique, politique...) avec la France ; il s'agira, pour chacun d'eux, de tenter de comprendre leur logique propre, à l'aide d'un ensemble de documents officiels, pour en définitive se représenter dans quelle mesure les lycées préparent à un après, quel qu'il soit, ou forment un tout à valeur intrinsèque.

Pour apprécier les logiques curriculaires à l'œuvre au niveau secondaire supérieur, nous avons sélectionné quelques pays qui ont fait l'objet d'une investigation systématique et sollicité l'appui de spécialistes desdits systèmes éducatifs pour s'assurer de la pertinence de nos descriptions. Les monographies sont [téléchargeables](#) en bloc ou à l'unité, elles concernent les pays suivants :

- Allemagne
- Belgique – Fédération Wallonie Bruxelles
- Canada – Province du Québec
- Espagne
- Suède
- Suisse

L'objectif n'est pas de parvenir à une modélisation au détriment de la complexité interne des systèmes éducatifs, ni même d'associer tel ou tel modèle à un niveau donné d'efficacité. Les modèles scolaires ne relèvent plus aujourd'hui d'un cadre de référence exclusivement national. D'autres échelons, régional ou supranational, porteurs parfois de conceptions de l'éducation divergentes de celles de l'État-nation, s'entremêlent pour façonner ces systèmes. Les logiques de performance, accentuées par divers classements internationaux, influencent implicitement et explicitement les modèles scolaires, esquissant assurément des convergences. Mais la mondialisation

n'alimente pas l'équivalence d'« *un seul monde, une seule école* » ● que certains redoutent (Bouvier, 2009). Il suffit pour s'en convaincre de regarder à la loupe les systèmes éducatifs finlandais et sud-coréens, qui occupent l'un et l'autre le haut des classements.

« *Les modèles finlandais et sud-coréens reposent sur des valeurs radicalement différentes, liés à leurs conditions géographiques et à leur histoire : égalité et développement personnel en Finlande, concurrence et accumulation de connaissances en Corée du Sud. On peut se demander pourquoi deux modèles si opposés se révèlent également efficaces. Pour notre part, nous faisons l'hypothèse que c'est parce que le modèle ne crée pas, en soi, la performance de l'élève. Apprend qui s'engage dans une activité intellectuelle et la valeur du modèle scolaire dépend de sa capacité à induire, soutenir et nourrir cette activité.* » (Charlot, 2009).

C'est donc cette « *capacité à induire, soutenir et nourrir* » les apprentissages dont nous tâcherons ici de capter l'essence. L'examen des contextes nationaux nous fournira ainsi l'occasion d'appréhender les modes d'organisation de ce que nous nommerons désormais le « *secondaire supérieur* » et de mettre au jour la vision du contrat entre l'école et la société qu'ils véhiculent. Pour mieux comprendre les particularités des lycées à la française et pour ouvrir la réflexion à de nouveaux possibles, *a priori* impensés, voire impensables.

Le secondaire supérieur : un but en soi ou une propédeutique ?

Tous les systèmes éducatifs visent peu ou prou les mêmes finalités : offrir à tous la possibilité de maîtriser un ensemble de connaissances et de compétences jugées indispensables pour leur intégration sociale d'une part, et les préparer à exercer au sein de cette société des fonctions spécialisées d'autre part. Mais les mises en œuvre de cette double finalité s'ancrent dans des histoires nationales profondément marquées par des spécificités politiques, économiques, religieuses, sociales et culturelles.



Selon Crahay et Delhaxhe (2004), c'est en fait sur la façon d'articuler la fonction d'intégration et de différenciation de l'école que les systèmes éducatifs se distinguent en effet le plus, et en particulier sur le moment où l'école commence à assumer sa deuxième fonction, la spécialisation. Dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord, ce moment où les parcours se diversifient intervient le plus souvent à l'issue de l'enseignement obligatoire et coïncide avec l'entrée dans le secondaire supérieur. C'est en quelque sorte un entre-deux, qui fait suite à l'éducation de base, centrée plutôt sur la fonction d'intégration, et qui précède l'enseignement supérieur, qui pour sa part privilégie la fonction de différenciation.

Un niveau intermédiaire donc, à la finalité moins tranchée parce que double, qui semble paradoxalement moins investi par les politiques publiques et corollairement peu étudié par les chercheurs, en comparaison des niveaux d'amont et d'aval.

Dès lors le recours aux analyses produites par la Commission européenne et l'OCDE s'avère nécessaire pour avoir déjà à l'esprit quelques points de comparaison sur le niveau CITE 3.

La [classification internationale type de l'éducation \(CITE\)](#), dont la version 3 adoptée par l'Unesco en 2011 est actuellement en cours de déploiement (ISU, 2013), fournit un cadre normalisé d'interprétation des niveaux d'études, qui garantit une certaine comparabilité des données collectées à l'échelle internationale :

- Niveau 0 de la CITE – Éducation de la petite enfance
- Niveau 1 de la CITE – Enseignement primaire
- Niveau 2 de la CITE – Premier cycle de l'enseignement secondaire
- Niveau 3 de la CITE – Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
- Niveau 4 de la CITE – Enseignement post-secondaire non-supérieur
- Niveau 5 de la CITE – Enseignement supérieur de cycle court
- Niveau 6 de la CITE – Niveau licence ou équivalent
- Niveau 7 de la CITE – Niveau master ou équivalent
- Niveau 8 de la CITE – Niveau doctorat ou équivalent

Il existe deux catégories d'orientation :

- « L'enseignement **professionnel** correspond à des programmes éducatifs conçus pour que les participants acquièrent les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers. »
- « L'enseignement **général** offre des programmes éducatifs conçus pour développer chez les apprenants les connaissances générales, les aptitudes et les compétences, ainsi que les aptitudes en lecture et en calcul, souvent pour les préparer à des programmes éducatifs plus avancés au même niveau de la CITE ou à un niveau supérieur et pour établir les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. » ●

La version 2011 introduit un nouveau découpage des formations supérieures et supprime les catégories A (général), B (préprofessionnel), et C (professionnel) qui permettaient de distinguer les formations de niveau 3 donnant accès à un niveau supérieur (A et B) des formations terminales débouchant sur une entrée dans la vie active (C).

Des exceptions existent : en Belgique, l'enseignement obligatoire à plein temps est suivi d'une période d'obligation à temps partiel ; aux Pays-Bas, la fin de la scolarité obligatoire coïncide avec la fin de l'enseignement secondaire.

On sait que dans de nombreux pays, le secondaire supérieur n'est pas obligatoire et qu'il dure généralement de 2 à 5 ans, la durée la plus commune étant, comme en France, de 3 ans. On y entre après 8 à 11 ans de scolarité primaire et secondaire inférieure, à un âge normalement situé entre 14 et 16 ans. On y reste jusqu'à l'âge de 17, 18 ou 19 ans, soit 11 à 13 ans après le début de la scolarité primaire (ISU, 2013).

Savoir que le secondaire supérieur dure 5 ans en Italie et 2 ans en Espagne ne présente cependant guère d'intérêt si on ne replace pas cette information dans son contexte. Car les configurations nationales, voire régionales, sont extrêmement diversifiées. Il suffit pour s'en convaincre de prélever quelques indices terminologiques. Si on retrouve en effet dans plusieurs pays d'Europe des termes d'origine gréco-latine tels que « gymnase », « lycée » ou « athénée », on s'aperçoit rapidement que le *gymnasium* allemand, qui désigne l'école dans laquelle un élève peut suivre toute sa scolarité secondaire en vue de poursuivre des études supérieures, ne recouvre pas la même réalité que la *gymnasieskola* suédoise qui, comme le lycée en France, concerne uniquement le secondaire supérieur, général et professionnel.

Quel que soit son nom, le niveau CITE 3 reste difficile à saisir. On aimerait savoir quels pays privilégient l'intégration à la spécialisation, et vice-versa. Comprendre dans quelle mesure il est influencé par les travaux d'harmonisation menés un peu partout dans l'enseignement obligatoire autour de la notion de socle commun de connaissances et de compétences, possiblement sous la pression du classement produit par le *Programme for International Student Assessment (PISA)* de l'OCDE. Comprendre aussi comment les chantiers de modernisation de l'enseignement supérieur, dans lesquels nombre de pays sont engagés, parfois depuis plusieurs années, sous la poussée de prescripteurs divers (en Europe, Processus de Bologne essentiellement), peuvent impacter l'offre d'éducation secondaire supérieure.

DES CARRIÈRES SCOLAIRES DÉSORMAIS PLUS LONGUES

L'entre-deux ne va plus de soi... Le secondaire supérieur ne constitue plus une sorte de « pré carré » dont les modes d'organisation connaîtraient peu d'évolution, du fait d'une focalisation explicite sur ce qui précède et ce qui suit. La pression est externe, mondialisée ; mais elle est aussi interne, avec une demande sociale qui s'est intensifiée (Heath & Sullivan, 2011). Obtenir un diplôme de fin d'études secondaires est désormais une norme dans la majorité des États membres de l'OCDE où il est largement considéré comme le bagage minimal requis pour entrer sur le marché du travail, voire pour réussir sa vie.

L'organisation estime ainsi que ce sont 83 % des jeunes d'aujourd'hui qui devraient en moyenne terminer avec succès le 2^e cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie. Statistiquement, ce 2^e cycle est le niveau de formation le plus élevé atteint par un tiers des adultes (25-64 ans) dans les pays de l'OCDE et par plus de la moitié des adultes dans des pays tels que l'Allemagne, l'Autriche, le Japon et la Suède, où la poursuite d'études supérieures n'est pas systématique. Seuls quelques pays, dont l'Espagne et l'Italie, présentent une configuration où plus d'adultes ont un niveau d'éducation inférieur au secondaire supérieur.

Couplé à l'enseignement post-secondaire, c'est le niveau qui a connu la plus forte progression en termes d'effectifs depuis 2000. Les taux de scolarisation des 15-19 ans ont augmenté de 8 points en moyenne et l'espérance de scolarisation, équivalente à 17 ans, s'est également allongée. Enfin, consécutivement, les taux de diplomation dans l'enseignement supérieur sont également en hausse : un tiers des adultes possède désormais une qualification de niveau supérieur dans les pays de l'OCDE, ce qui correspond à une proportion de 40 % parmi les 25-34 ans (OCDE, 2013b).



Certains pensent que la massification de l'enseignement secondaire est une réalité dont on n'a peut être pas pris toute la mesure encore aujourd'hui, au-delà des controverses sur la baisse de niveau, sur le gonflement des notes et sur la dévalorisation des diplômes. L'accueil de ces populations scolaires s'est avéré coûteux pour l'ensemble des systèmes éducatifs et pour les familles, générant un peu partout des situations inédites (Heath & Sullivan, 2011).

En France, c'est le niveau auquel le ministère de l'Éducation nationale consacre proportionnellement le plus de moyens. L'essor de l'enseignement privé au Japon et en Chine, avec des engagements financiers de plus en plus fort des familles, ainsi que le développement des prêts étudiants dans l'enseignement supérieur en Angleterre sont des conséquences plus ou moins directes de cet allongement de la carrière scolaire.

Dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont-ils parvenus à transformer leur enseignement secondaire supérieur pour soutenir cet allongement des études, voire pour inscrire les parcours dans un continuum de formation, sans lui confisquer toute spécificité ? Quels sont les équilibres trouvés (ou pas) entre une formation générale, humaniste pourrait-on dire, et une formation utile pré-qualifiante ou qualifiante ? Réussissent-ils à rendre les orientations moins discriminantes et à décloisonner les différentes voies de formation ? Quels dispositifs proposent-ils pour renforcer le suivi individualisé et quels parcours alternatifs mettent-ils en place pour ceux qui rencontrent des difficultés (OCDE, 2012) ?

Plusieurs réponses ont déjà été apportées et certains pays sont en train de s'en-

gager dans des réformes, plus ou moins ambitieuses. Les Québécois ont ouvert la voie dès le milieu des années 1990, avec leur « nouveau collégial », un niveau charnière qui n'existe nulle part ailleurs et qui introduit les compétences dans les programmes d'études. En Europe, l'Allemagne a suivi en créant des écoles secondaires polyvalentes et en renforçant de multiples manières les liaisons entre formation générale et formation professionnelle. La France a diversifié son offre de formation au sein de filières générales, technologiques et professionnelles, tandis que l'Angleterre a introduit des matières moins académiques dans le curriculum, pouvant permettre de valider le *A-Level* (équivalent du baccalauréat). Au Japon, pour que le système continue à jouer son rôle de filtre, les exigences à l'entrée dans l'enseignement supérieur ont été augmentées. Les choix offerts aux familles ont également gagné en importance : c'est ce qui a permis le développement des écoles indépendantes (*charter schools* aux États-Unis, *friskola* en Suède, *academies* en Angleterre). Récemment, la Suède a réformé ses formations générales et renforcé la distinction avec les filières professionnelles. La Belgique cherche actuellement à instaurer des épreuves centralisées en fin de scolarité secondaire et a commencé à introduire la certification par unités capitalisables dans ses filières professionnelles. L'Espagne souhaite aussi instaurer des modalités d'évaluation plus centralisées et entend faciliter l'obtention du *bachillerato* par les élèves qui ont suivi une formation secondaire professionnelle. La Suisse, après avoir aboli les filières conduisant à la maturité pour n'en garder qu'une seule et s'être investie de nombreuses années dans l'harmonisation de la scolarité obligatoire, se mobilise aujourd'hui aussi sur son gymnase. L'enseignement professionnel n'est pas en reste : depuis une dizaine d'années, nombre de pays estiment désormais indispensable de le rendre plus attractif auprès des jeunes, autrement dit de le « valoriser », se sont attachés à le réformer. Les monographies réalisées par le [Cedefop](#) et par l'[OCDE](#) permettent d'en rendre compte.

S'agissant de la continuité proprement dite entre le secondaire et le supérieur, des initiatives concrètes existent. Aux États-Unis, la perspective du *college readiness* – le fait que les élèves de secondaire possèdent les prérequis nécessaires pour suivre des études supérieures – figure dans les missions mêmes des lycées : selon les dynamiques locales, cela se traduit par de multiples initiatives impliquant des acteurs à différents niveaux, visant à adapter les contenus et les méthodes d'enseignement aux attendus de l'enseignement supérieur, notamment par l'élaboration de référentiels, parfois dans le cadre plus formel d'une démarche qualité. Charge ensuite aux *colleges* de se mobiliser pour garantir la *college retention* (Conley, 2012). Au Québec, des solutions originales sont également apportées pour soutenir ce continuum : il s'agit de construire des parcours types assurant une liaison forte entre le secondaire et le collégial d'une part, entre le collégial et l'université d'autre part, là encore en établissant des correspondances entre les niveaux de formation, en vue d'alléger les études et de contribuer à la persévérance des étudiants.

MÉCANISMES DE DIFFÉRENCIATION ET PARCOURS

DES MÉCANISMES MULTIPLES DE DIFFÉRENCIATION

Tous ceux qui ont affaire à l'école à un moment donné ou qui s'intéressent aux questions d'inégalités scolaires le savent bien : la différenciation des parcours ne passe pas uniquement par la création de filières d'études générales, préprofessionnelles ou professionnelles. Dans tous les systèmes éducatifs, certaines populations sont d'emblée considérées comme différentes (enfants de migrants, enfants souffrant d'un han-

dicap...) et certains processus internes contribuent à maintenir voire à renforcer d'autres différences : entre les écoles publiques et les écoles privées, entre les écoles urbaines et les écoles rurales, entre les cours pris à l'école et les cours du soir, entre les garçons et les filles, entre ceux qui sont à l'heure et ceux qui sont en retard...

Différencier n'est pas que filiariser

Sur ce dernier point, il est vrai, les résultats de PISA ne permettent pas de conclure strictement à l'inefficacité du redoublement au cours de la scolarité obligatoire, même si les pays qui pratiquent la promotion automatique affichent systématiquement de meilleures performances.

Mais PISA signale en revanche les écarts importants de performance entre les élèves à l'heure et les élèves en retard dans les pays, minoritaires, où il existe une véritable culture du redoublement, tels que la Belgique, l'Espagne et la France (OCDE, 2013a). C'est donc le potentiel discriminatoire qui l'emporte sur le potentiel de prévention ou de remédiation qu'on lui prête. Autrement dit, le redoublement agit dans ces pays comme un mécanisme de filiarisation, en différenciant les élèves faibles des autres (Eurydice, 2011).



Ces logiques internes de différenciation ne sont pas exclusivement liées à la pratique plus ou moins développée du redoublement. D'autres mécanismes, plus subtils, entrent en jeu, liés à ce que certains sociologues nomment le « curriculum », c'est-à-dire à la fois à l'organisation de la scolarité et à la nature de l'expérience scolaire. Cela comprend bien entendu les programmes officiels, mais aussi les structures chargées de la formation des jeunes, les manières de regrouper les élèves (groupes de niveaux, filières...), les modalités pédagogiques adoptées par ces structures (y compris l'évaluation et la promotion), la prise en compte des savoir-faire et des savoir-être dans les acquis d'apprentissage et la part de la culture générale dans les formations pré-professionnelles ou professionnelles par exemple. Tous ces éléments, révélateurs des modèles culturels et des valeurs qui fondent les systèmes éducatifs, induisent, soutiennent et nourrissent les expériences d'apprentissage, dans un climat scolaire plus ou moins ouvert et plus ou moins différenciateur (Mons *et al.*, 2012).

Dans leurs travaux datés du début des années 2000, Crahay et Delhaxhe (2004), distinguaient trois configurations en matière d'enseignement obligatoire :

- des pays à « structure unique », qui ne différencient pas le primaire du secondaire inférieur et qui mettent l'accent sur le suivi individuel des élèves, comme en Suède : ils sont scolarisés dans les mêmes établissements pendant toute la durée de la scolarité obligatoire ; le redoublement n'existe pas, la promotion d'une année sur l'autre est automatique et l'évaluation est d'abord à visée formative (pays nordiques essentiellement, mais aussi pays de l'est de l'Europe) ;
- des pays à « tronc commun » qui maintiennent une transition entre le primaire et le secondaire inférieur : les élèves qui ont réussi le cycle primaire poursuivent leur scolarité dans un nouvel établissement, mais tous y reçoivent la même formation générale ; les notes sont communiquées régulièrement aux parents, la pro-

motion d'une année sur l'autre est le plus souvent automatique, même si les redoublements sont possibles (plutôt pays latins et méditerranéens) ;

- des pays à « structure différenciée » où l'entrée dans le secondaire inférieur est l'occasion d'une première sélection : les élèves sont d'abord répartis dans des formations générales à plusieurs niveaux, comme en Allemagne, en Belgique francophone ou en Suisse, avant d'être orientés vers des formations professionnalisantes ; dans tous les cas, ces filières sont hiérarchiquement marquées et conditionnent la suite des parcours d'études (pays germanophones ou relevant de la zone d'influence de l'Allemagne).

Dans des analyses plus récentes, basées sur les résultats des enquêtes PISA et inscrites dans la filiation des travaux de Bernstein, Mons *et al.* (2012) distinguent pour leur part deux grands modèles curriculaires :

- le « modèle de l'éducation totale, développé principalement dans les pays nordiques et anglo-saxons et caractérisé par la recherche d'un bagage culturel commun dans la scolarité obligatoire qui s'étend au-delà des disciplines académiques classiques, valorise l'enfant comme élève et comme individu ».

Il privilégie des relations de proximité entre élèves et enseignants, un climat de discipline plus détendu et un suivi personnalisé de l'élève, et intègre, aux côtés des disciplines académiques, des enseignements ouverts sur le monde professionnel, la vie spirituelle et les langues régionales minoritaires ;

- le modèle de l'éducation non totale, « caractérisé par une hiérarchie des curricula, des relations élèves / enseignants rigides dans un contexte de discipline relativement strict, ainsi que par une hiérarchie des élèves regroupés dans des filières distinctes et des classes de niveau différencié ».

Ce modèle se décline en deux versions : le « modèle du producteur » qui valorise le lien entre l'école et le

marché du travail, en introduisant des enseignements préprofessionnels dès le secondaire inférieur (Europe continentale) ; le « modèle de l'éducation académique » qui valorise les savoirs encyclopédiques traditionnels coupés du monde professionnel et se caractérise par une fermeture aux particularismes religieux et linguistiques (France, Italie, Japon, États-Unis...).

Ces grilles de lecture ne sont pas à considérer pour leur exemplarité et l'objet de ce dossier n'est pas une comparaison des modèles. Mais elles nous intéressent du fait qu'elles éclairent la nature du contrat entre l'école et la société et renseignent sur les contextes, déjà diversifiés, dans lesquels l'offre d'éducation de niveau CITE 3 prend place.

Sélection et équité ?

Force est de constater cependant que ces travaux sur les curricula s'aventurent rarement au-delà de la scolarité obligatoire (Gauthier, 2011). Le secondaire supérieur, cet entre-deux à la double fonction d'intégration et de spécialisation, fait ainsi rarement l'objet d'études comparatives d'envergure, au-delà des logiques de parcours dont les statistiques internationales fournissent un aperçu, nous y reviendrons.

Il n'est d'ailleurs pas anodin de constater que la seule étude menée par l'OCDE sur le niveau CITE 3 ne traite qu'indirectement des aspects curriculaires, pour se focaliser sur la gestion et le financement des établissements, sur comment ils contribuent au développement professionnel de leurs enseignants, sur comment ils intègrent les TIC dans l'activité pédagogique et sur comment ils recrutent leurs élèves puis accompagnent certains dans leur transition vers l'emploi. L'étude, sans trancher sur la plus ou moins grande efficacité de telle ou telle configuration en lien avec les résultats de la première enquête PISA, met en évidence la plus forte aptitude au changement des établissements dans les pays scandinaves, qui s'inscrivent plus facilement dans une perspective d'« organisation apprenante » (OCDE, 2004) ●.

Si les curricula sont trop divers pour être modélisés au secondaire supérieur, on trouve en revanche de nombreuses études, relevant pour la plupart de la sociologie, qui cherchent à mesurer le degré d'équité ou d'inéquité de tel ou tel système. Avec PISA, on sait que les élèves sortent de l'enseignement secondaire inférieur avec des niveaux de compétences variables et que les inégalités de performance sont moins prononcées dans certains pays que dans d'autres. On comprend que la manière dont le système scolaire sélectionne et regroupe les élèves dans le secondaire supérieur peut exercer une influence déterminante pour réduire ou au contraire accentuer les différences préexistantes. Pour autant, on n'observe pas de corrélation systématique entre de bonnes performances aux enquêtes PISA ou de performances relativement homogènes d'une part et le caractère plus ou moins sélectif de l'enseignement d'autre part. Autrement dit, un système plus sélectif n'est pas nécessairement moins équitable : les différentes configurations sont à considérer de façon plus globale, plus systémique, sans perdre de vue l'intérêt des élèves (OCDE, 2004, 2012 et 2013a). De même, il n'existe pas de corrélation évidente entre décentralisation et réussite scolaire, l'autonomie des établissements semblant favoriser la réussite dans les systèmes scolaires déjà performants (Rey, 2013).

Ces conclusions sont convergentes avec celles du numéro spécial de la revue *Oxford Review of Education* (vol. 37, n° 2) qui nous rappelle opportunément que le fait d'avoir massifié l'enseignement secondaire n'est pas en soi une garantie en termes de démocratisation. Selon les auteurs, deux types de conséquences peuvent être identifiées s'agissant de l'allongement de la scolarité. Premièrement, si le taux d'accès des classes privilégiées est saturé à un niveau donné (proche de 100 %), les inégalités se réduisent à ce niveau et se déplacent vers le niveau supérieur : c'est ce qui s'est passé en Irlande, c'est ce qui se passe en Chine. Deuxièmement, la compétition persiste au même niveau de qualification mais se focalise sur des aspects plus qualitatifs : c'est par exemple le cas avec les matières présen-

Une nouvelle étude est à paraître dans la série des documents de travail de l'OCDE sur l'éducation : Zapata Juliana (2013). « Upper secondary practices and challenges in OECD countries and a literature review ». *OECD Education working papers*. Paris : OCDE [à paraître].



tées au *A-Level*, les mathématiques et les langues modernes n'ayant pas la même valeur que les *media studies* nouvellement introduites ; c'est aussi le cas avec la hiérarchie des filières en France. Dans l'une ou l'autre configuration, les inégalités ne disparaissent pas, elles se déplacent ou se recomposent (Heath & Sullivan, 2011).

Toutes les études de cas présentées dans ce numéro de l'*Oxford Review of Education* invitent à relativiser par ailleurs l'impact que peuvent avoir telles ou telles politiques publiques visant une meilleure égalité des chances. En Angleterre, le niveau de réussite des filles a largement progressé depuis la fin des années 1980, alors qu'aucune politique publique ne s'était fixée un tel objectif ; ce sont les mutations socio-économiques et culturelles et l'introduction d'un curriculum national qui ont permis cette progression. D'autres exemples montrent que le fait d'avoir supprimé les frais d'inscription dans l'enseignement secondaire a eu un impact limité sur la réduction des inégalités ; l'inverse est aussi vrai : le fait de rendre la scolarité payante ne conduit pas à une exacerbation franche des inégalités. De même, il est assez clair que la réussite scolaire des filles au Japon n'est pas le fruit d'une politique délibérée, elle ne trouve de surcroît que peu de résonances en termes d'égalité des chances sur le marché de l'emploi. Autrement dit, la forme scolaire, et en particulier le caractère plus ou moins sélectif de l'offre de formation dans un système donné, ne saurait, seule, renseigner sur le degré d'équité de ce même système. Seule, c'est-à-dire sans considérer de façon plus globale la nature du contrat entre l'école et la société dans un contexte de mutations sociales...

Pour Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010), le fait que des sociétés relativement proches ont des systèmes scolaires très différents plaide effectivement pour une certaine distance entre les sociétés et leur école. Aux États-Unis par exemple, l'école, fondée sur une relative bienveillance à l'égard des élèves, n'est pas en adéquation avec la société américaine où les valeurs de compétition et de concurrence dominent. Le système éducatif allemand s'avère plus inégalitaire que le système français, alors que les deux sociétés présentent des similitudes fortes en termes d'inégalités sociales.

Pour les auteurs, ce n'est pas tant le caractère équitable d'un système scolaire donné qui importe que le rôle joué par les certifications scolaires dans la position sociale des individus : plus l'« emprise du diplôme » est forte, plus les inégalités sociales sont importantes et plus l'école participe à la reproduction de ces inégalités sociales. Et sur ce point, la France et l'Allemagne divergent fondamentalement. L'Allemagne fait ainsi figure d'exception, avec une emprise du diplôme élevée dans une école particulièrement inégalitaire, mais des inégalités sociales plutôt faibles, grâce à une formation professionnelle efficace. L'injustice relèverait dès lors davantage de la finalité qu'on prête à l'école et du monopole qu'elle exerce sur la formation, que de la manière même dont elle est organisée.

La conclusion pourrait sembler subversive, si l'analyse n'était pas fondée sur une méthodologie robuste : l'école ne devrait-elle pas se recentrer sur l'éducation morale, esthétique, culturelle, civique, sociale et laisser à d'autres le soin d'assurer la formation professionnelle, initiale et continue ?

DES PARCOURS DE PLUS EN PLUS DIVERSIFIÉS

Les données statistiques fournies dans la dernière édition des *Regards sur l'éducation* de l'OCDE (OCDE, 2013b) et les données que nous avons collectées pour réaliser les monographies qui figurent en annexe de ce dossier montrent qu'il est vain de vouloir inscrire les parcours d'études dans une quelconque linéarité,

tant les configurations s'avèrent plurielles. Il est même parfois compliqué de repérer ne serait-ce que les flux dominants, du fait que les offres de formation sont souvent décrites sans nivellement par les autorités éducatives qui ont le souci de présenter de façon neutre les possibilités d'études. Dans cette partie, nous tentons cependant de dégager quelques tendances, susceptibles de nous aider à apprécier notamment le poids respectif des formations générales et professionnelles dans les parcours.

Les taux d'obtention d'un 1^{er} diplôme au niveau CITE 3, en moyenne à l'âge de 20 ans, ont connu une progression constante depuis 1995. Ils sont aujourd'hui égaux ou supérieurs à 90 % en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Finlande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.

Dans certains pays où il est relativement aisé d'interrompre et de reprendre ses études, il n'est pas rare d'obtenir son 1^{er} diplôme de fin d'études secondaires après l'âge de 25 ans : c'est le cas pour 10 % à 20 % des diplômés au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Islande et aux Pays-Bas ; c'est aussi le cas au Portugal, avec le programme « nouvelles chances » qui a permis une progression spectaculaire du nombre de diplômés depuis 2005.

Dans la quasi-totalité des pays, les femmes ont désormais une plus forte probabilité de terminer leurs études secondaires que les garçons (86 % contre 79 %). Elles sont proportionnellement plus nombreuses à être diplômées d'une filière générale (53 %, contre 41 %) et, dans les filières professionnelles, leur taux de diplomation se rapproche de celui des garçons (45 % contre 49 %). Les écarts de niveau de formation se réduisent donc sensiblement, voire s'inversent dans les groupes d'âge les plus jeunes. Dans ce paysage, l'Allemagne fait exception, avec un taux de diplomation masculin plus élevé.

La répartition des élèves entre filières générales et filières professionnelles présente des configurations contrastées, même si en moyenne elle est équilibrée.

Dans approximativement un tiers des pays de l'OCDE, plus de 50 % des élèves suivent une formation préprofessionnelle ou professionnelle. En Autriche, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suisse, les taux d'obtention d'un diplôme dans ces filières sont supérieurs à 70 %.

En Finlande, une réforme de l'enseignement professionnel a permis une progression significative des effectifs diplômés depuis 2005. En France, la réforme des baccalauréats professionnels, avec la suppression du niveau intermédiaire des BEP (brevet d'études professionnelles), a également contribué à doper le total des bacheliers, bien que dans une proportion très inférieure à celle de la Finlande. En Suède au contraire, les effectifs des filières professionnelles sont en baisse depuis la réforme de 2011, les élèves semblant s'orienter plus volontiers vers la voie générale.

D'une façon générale, la grande majorité des diplômés de niveau CITE 3 ont suivi une formation, générale ou préprofessionnelle, qui leur donne accès à l'enseignement supérieur. L'offre de formation préprofessionnelle n'existe cependant pas partout et la tendance est nettement à privilégier les filières générales permettant de poursuivre dans l'enseignement supérieur académique. Dans ce schéma, seuls quelques pays, dont l'Autriche ou la Suisse, se distinguent avec une offre de formation professionnelle et préprofessionnelle traditionnellement plus développée.

Le nombre de diplômés de l'enseignement professionnel de type CITE 3 devant déboucher directement sur l'emploi tend parallèlement à diminuer : il est évalué à 18 % en moyenne, en 2011 dans les pays de l'OCDE.



La possibilité de changer de filière en cours de formation dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire semble rare et son efficacité à maintenir dans le système éducatif des élèves en difficulté non prouvée, du fait d'un allongement potentiel du temps de formation. Aux Pays-Bas, les élèves sont orientés vers une filière générale ou professionnelle dès le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire mais peuvent changer d'orientation dans le 2^e cycle pour envisager une poursuite d'études aux niveaux CITE 5 ou 6. En Finlande, les élèves peuvent changer de filière au cours de leur

scolarité au niveau CITE 3, voire suivre des cours relevant de plusieurs filières, conformément à leur plan individuel d'études. En Suède et en Islande, un système de crédits cumulables facilite également les transferts d'une filière à l'autre. En Allemagne, les élèves n'ont pas vraiment la possibilité de changer de filière en cours de formation, mais les passerelles entre les différentes formations sont nombreuses. Au Québec, les élèves en filière professionnelle peuvent suivre des enseignements complémentaires pendant leur formation afin d'élargir leur possibilité d'études futures.

Pour autant, tous les titulaires d'un diplôme destinant à l'enseignement supérieur académique n'entament pas nécessairement des études correspondantes dans la foulée de leurs études secondaires. Le différentiel est particulièrement élevé en Belgique par exemple, où ils s'orientent en partie vers des formations supérieures professionnelles. Il est aussi important en Finlande où un système de *numerus clausus* limite l'accès à ce niveau et oblige les jeunes à attendre parfois 2 ou 3 ans avant de pouvoir s'inscrire.

Les taux de diplomation dans l'enseignement supérieur présente également de fortes variations : avec 51 % des 25-64 ans titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, le Canada fait figure d'exception ; alors que les taux sont supérieurs à 40 % aux États-Unis et au Japon, ils sont inférieurs à 20 % en Autriche et au Portugal ; la majorité des pays proches de la France oscille cependant autour de la moyenne de l'OCDE, évaluée à 32 %. Parmi les jeunes générations (25-34 ans), ceux qui obtiennent une qualification professionnelle dans l'enseignement supérieur sont en moyenne 3 fois moins nombreux que ceux qui reçoivent un diplôme général (10 % contre 30 %). En Allemagne, en Belgique, au Canada et dans une moindre mesure en France, l'écart est faible, inférieur ou égal à 10 points. Dans d'autres pays, le déséquilibre au profit des filières générales est encore plus prononcé (Finlande, Pays-Bas, Royaume-Uni).

CONVERGENCES ET DIVERGENCES

Malgré la grande variété des systèmes d'enseignement secondaire supérieur, un certain nombre de critères permettent

d'en apprécier les points de convergence et de divergence ●.

La durée du cycle commun et les modalités de différenciation

Le modèle le plus répandu est celui qui opère une différenciation des parcours à l'issue de la scolarité obligatoire, soit après 8 à 11 ans d'études. Mais dans certains pays, la sélection intervient plus précocement, et dans d'autres il faut attendre la transition vers l'enseignement supérieur pour voir une sélection se mettre véritablement en place.

Différentes modalités de différenciation sont observées : classes à niveaux pour séparer les élèves les plus faibles ; combinaison d'options (et parfois de niveaux d'option), laissant une amplitude de choix plus large aux élèves dans la composition de leur formation ; filières distinctes aux contenus plus ou moins contraints, regroupant les élèves d'une même spécialité dans une même classe. Ces modalités de différenciation des contenus impliquent ou non une différenciation des structures d'accueil.

Les éléments de synthèse présentés dans cette partie sont tirés des monographies réalisées pour ce dossier, de l'étude comparative de Dufaux (2012) sur les certifications en vigueur à la fin du 2^e cycle de l'enseignement secondaire et du panorama réalisé par Eberle & Brügggenbrock (2013) en introduction à une réflexion sur l'évolution du gymnase suisse.

C'est en Allemagne, en Autriche et dans certains pays de l'est de l'Europe que la différenciation intervient le plus tôt, souvent dès l'entrée dans l'enseignement secondaire. En Allemagne, le cycle commun est particulièrement court, il dure 4 ans, suivi dans certains Länder par un cycle d'orientation de 2 ans. Les élèves sont donc répartis soit à 10 ans, soit à 12 ans dans des classes différentes pour y suivre un enseignement général à 2 ou 3 niveaux.

En Belgique et en Suisse, le cycle commun est un peu plus long (respectivement 6 ans de primaire et 8 ans dont 2 de préscolaire), et la différenciation commence aussi par un enseignement général à 2 niveaux à l'entrée dans le secondaire inférieur.

À l'autre extrémité, on trouve les pays nordiques, et en particulier la Suède où la sélection n'intervient guère avant l'université, même si une récente réforme tend à rendre les filières plus discriminantes. Le cycle intégré dans ce pays dure 9 à 10 ans, selon si les élèves effectuent une année préscolaire ou non. La configuration québécoise est unique : la filiarisation des études générales n'intervient qu'au niveau collégial, à l'âge de 17 ans, après 11 ans de scolarité primaire et secondaire.

Dans la plupart des pays, les mécanismes de différenciation ne sont pas les mêmes selon les parcours. Les formations générales présentent très souvent une spécialisation moins marquée que les formations professionnelles. C'est le cas par exemple en Suisse où les filières du gymnase ont été supprimées dans les années 1990 et la possibilité de choisir différentes options réduite.

Parallèlement, il est assez fréquent que les études professionnelles ne se déroulent pas dans les mêmes établissements que les études générales. Cette séparation est poussée à son paroxysme en Allemagne, rendant l'offre de formation peu intelligible à un observateur extérieur. À l'inverse, en Suède, les spécialités générales et professionnelles sont offertes dans les mêmes établissements, mais il s'agit là d'une exception.

L'harmonisation des curricula et la modularité

De plus en plus de pays cherchent à rendre leur système plus flexible en promouvant un curriculum plus unifié et plus modulaire, avec un système de crédits plus ou moins développé en parallèle, qui prend potentiellement en compte les compétences acquises hors de l'enseignement formel. La modularité tend ainsi à se normaliser en parallèle de la description des formations en termes de compétences.

Ces référentiels, stipulant les niveaux d'atteinte exigibles permettent de disposer d'une définition partagée de ce qui est appris, étape nécessaire à la mise en œuvre d'une démarche qualité. Ils introduisent ainsi une forme de régulation dans les systèmes très décentralisés où les établissements disposent d'une autonomie pédagogique réelle. Outre leur intérêt à soutenir des parcours de moins en moins linéaires, ils autorisent une validation progressive des enseignements, moins stigmatisante en cas d'échec.



En Belgique francophone, les « pouvoirs organisateurs » élaborent leurs propres programmes, dans le respect des filières et spécialités définies par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le système est en fait relativement décentralisé. Une certaine cohérence est préservée via l'application des référentiels de compétences définis à un niveau central. La certification par unités capitalisables est par ailleurs en cours d'introduction dans toutes les formations professionnelles qualifiantes.

Le système est aussi particulièrement remarquable en Suède où toutes les formations secondaires, post-secondaires et supérieures sont organisées en modules et décrites en crédits capitalisables.

Au Québec également, les formations de niveaux secondaire, collégial et supérieur sont toutes décrites en termes de connaissances et de compétences. Le fait que les diplômes soient ainsi documentés facilite l'élaboration de parcours de continuité entre le secondaire et le collégial d'une part, et entre le collégial et l'université d'autre part : des parcours types sont ainsi proposés, avec des programmes allégés en raison de la reconnaissance de compétences déjà acquises.

La nature et le poids des matières obligatoires

Dans certaines configurations, les matières générales obligatoires sont importantes et la spécialisation faible ; dans d'autres la spécialisation est plus discriminante et les choix internes sont plus ou moins contraints ; l'obligation peut porter sur l'ensemble du cycle ou seulement sur une partie. Les contenus de formation sont peu ou prou de trois ordres : les matières générales obligatoires, les matières relatives à la spécialisation (ou aux spécialisations) choisie(s), également obligatoires et les matières facultatives.

La différence entre les systèmes réside dans la part plus ou moins grande occupée par les matières générales dans l'ensemble du programme d'études. Ainsi en Suisse, ces matières représentent un volume important, rendant corollairement la spécialisation moins marquée. En Suède, dans les filières professionnelles récemment renouvelées, les matières générales communes représentent à peine un quart des enseignements.

Elle porte aussi sur les types de spécia-

lisation proposés : des filières distinctes les unes des autres laissant une marge de choix très faible aux élèves, comme en France, ou bien des combinaisons d'options leur permettant de se spécialiser plus légèrement, voire pas du tout, comme en Angleterre où les prescriptions sont relativement lâches.

Un tronc commun de matières semble cependant faire consensus : langue d'études, langue étrangère, mathématiques et éducation physique. Une attention particulière est portée aux langues étrangères dans les pays plurilingues et dans les pays où la langue vernaculaire n'est pas répandue hors des frontières nationales.

On trouve souvent aussi dans ce tronc commun l'histoire, et moins souvent une matière relative au droit ou à l'économie, une autre liée à la citoyenneté ; l'informatique figure assez rarement dans les matières obligatoires pour tous et est parfois intégrée à d'autres (mathématiques). La notion de projets d'études semble également assez courante (« travail de maturité » en Suisse, « travail personnel encadré » en France, en Suède...).

L'individualisation des parcours

Les pays scandinaves sont connus pour développer des approches plus respectueuses de l'hétérogénéité des élèves. Certains programmes préparatoires sont par exemple proposés à la fin du cycle intégré primaire et secondaire inférieur, pour les élèves les plus faibles. En Finlande et en Suède, chaque élève bénéficie d'un suivi individualisé en lien avec les personnels de l'orientation scolaire et son parcours est contractualisé dans un plan individuel d'études.

Parmi les dispositions favorisant une certaine individualisation des parcours figure la plus ou moins forte spécialisation des filières générales, déjà évoquée. En Suisse, les formations gymnasiales sont peu différenciées, mais le choix d'option limité. En Allemagne, en Belgique francophone et en Suède, elles sont également peu spécialisées et s'inscrivent davantage dans une logique de combinaison d'options que de filières.

Un autre mécanisme facilitant la non-linéarité des parcours, et donc le respect d'une certaine hétérogénéité des publics accueillis, réside dans les possibles passerelles entre les différents types de formation.

En Belgique francophone, les élèves de l'enseignement « de qualification » qui ambitionnent de monter leur activité peuvent effectuer une année supplémentaire avant d'entrer sur le marché du travail. De la même façon en Allemagne, ceux qui ont étudié dans un lycée technologique reçoivent une double qualification avec l'*Abitur*, mais sont encouragés à faire une année supplémentaire s'ils veulent s'insérer professionnellement sans faire d'études supérieures.

Au Québec, les élèves de l'enseignement secondaire ou collégial inscrits dans une formation professionnelle peuvent, conformément au principe de concomitance, suivre des enseignements généraux complémentaires pour élargir leurs possibilités d'orientation.

Ceux qui à l'issue de leur scolarité secondaire hésitent sur la filière collégiale à choisir peuvent être accueillis pour une durée maximale de 3 semestres dans une « session accueil et intégration ».

Le système allemand, sur ces questions de passerelle, semble particulièrement performant, compensant en partie la forte segmentation de ces formations. Il n'est pas rare de rejoindre l'enseignement dual après le *gymnasium* et inversement de poursuivre des études supérieures de type académique après être passé par l'enseignement dual. En fait, la « linéarité » des parcours n'existe pas vraiment, toutes les combinaisons semblent possibles. Certaines « écoles-passerelles » ont même pour unique vocation de faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Le certificat de fin d'études secondaires

La plupart des pays de l'OCDE met en œuvre une évaluation qui combine à la fois le contrôle continu, généralement opéré en interne, et des épreuves finales qui procèdent plutôt de l'externe pour délivrer le certificat sanctionnant la fin des études secondaires.

Ces épreuves finales peuvent être organisées selon une procédure totalement ou partiellement centralisée ; elles relèvent de plus en plus rarement de la seule responsabilité des établissements, mais la correction des épreuves reste majoritairement à la charge de ceux qui sont aussi les enseignants des élèves concernés.

Dans ce cadre général, on observe cependant que les épreuves finales standardisées demeurent une exception notable dans les pays proches de la France.



Ainsi, il n'y a pas d'examen standardisé à la fin de la scolarité secondaire en Espagne : c'est le contrôle continu qui prévaut pour l'obtention du *bachillerato*, mais l'accès à l'université est conditionné par la réussite à un examen d'entrée que le gouvernement souhaite actuellement supprimer pour réintroduire des évaluations externes à chaque palier. En Suède, il n'existe pas non plus d'examen final, mais des évaluations externes en cours de scolarité dans certaines matières (suédois, mathématiques et anglais) qui, associées au contrôle continu, permettent la délivrance du certificat de fin d'études secondaires. En Belgique francophone, une seule épreuve commune est désormais obligatoire, elle sera généralisée en 2014 ; le contrôle continu repose en revanche sur des évaluations sommatives, organisées dans les établissements à raison d'une ou deux sessions annuelles.

En Angleterre et en Suède, le contrôle continu s'appuie sur un système de crédits permettant à chaque élève de cumuler des points en vue de l'obtention du certificat au fur et à mesure qu'il progresse dans ses apprentissages. Au Québec aussi, le contrôle continu relève de crédits capitalisables. Il n'y a pas d'examen de type baccalauréat, mais l'obtention du diplôme d'études collégiales est soumis à la réussite de deux épreuves formelles en plus du contrôle continu : une épreuve conçue par l'établissement dans la spécialisation choisie par l'étudiant et une épreuve uniforme de langue imposée par le ministre. Donc, comme en Belgique, l'obtention du certificat requiert la réussite d'une seule épreuve standardisée.

En Europe, l'Angleterre fait partie des pays les moins prescriptifs, les élèves ont une liberté de choix extrêmement large, combinant matières et niveaux, pour définir le contenu même de leur certificat ; ce qui génère des stratégies à court terme susceptibles de contribuer à la dépréciation des diplômes. Là aussi, une seule matière fait l'objet d'une évaluation écrite standardisée.

En France, toutes les étapes, depuis la conception, l'administration et la correction du baccalauréat, sont contrôlées par l'État, mais il s'agit très clairement d'une exception. Au final, seul l'*Abitur* allemand requiert le passage de plusieurs épreuves finales sur table (au minimum 4), dont les contenus sont fixés à un niveau central par les *Länder*.

Au Japon, la régulation à l'échelle nationale est nulle, mais le certificat de fin d'études n'est qu'une formalité, c'est l'examen d'entrée à l'université qui compte, comme en Grèce. En Suisse, des épreuves existent pour l'examen de maturité, mais elles relèvent entièrement de la responsabilité des établissements. Cette faible régulation est compensée par une sélection forte à l'entrée dans le secondaire supérieur, les 2/3 des élèves optant pour une filière professionnelle.

L'accès à l'enseignement supérieur

Le certificat obtenu à l'issue de la scolarité secondaire peut donner totalement ou partiellement accès à l'enseignement supérieur. Certaines restrictions d'accès sont relativement communes : les études médicales, artistiques et sportives requièrent en effet le plus souvent des épreuves de sélection spécifiques. Bien qu'aucune prescription européenne ne porte directement sur les modalités d'accès, il semble que les procédures d'entrée tendent à se renforcer un peu partout dans les pays européens. En Italie par exemple, les universités ont de plus en plus recours à des examens d'entrée, déjà en vigueur pour les études d'architecture et d'enseignement.

En Europe, seules la Suisse et la Communauté flamande de Belgique délivrent un certificat (maturité ou baccalauréat) qui, en tant que premier titre universitaire, permet un accès sans condition aux études supérieures. Ce qui n'est pas le cas en France, nombre de filières non universitaires opérant une sélection à l'entrée.

Les notes obtenues au certificat de fin d'études secondaires revêtent parfois une grande importance dans les orientations que les lauréats peuvent envisager. C'est le cas en France et en Allemagne pour accéder à certaines filières sélectives. C'est aussi le cas aux Pays-Bas où les meilleurs sont assurés d'obtenir les places qu'ils convoitent, tandis que les autres sont soumis à des tirages au sort échelonnés ou des procédures décentralisées peu transparentes. En Suède, ceux qui ont un dossier médiocre peuvent repasser certaines épreuves dans des écoles de formation pour adultes pour améliorer leurs notes avant de postuler à l'université ; une alternative pour ces élèves consiste à passer un test d'entrée dont les contenus sont fixés au niveau national.

Au Québec, le diplôme d'études collégiales est généralement suffisant pour entrer à l'université. Pour neutraliser les variations liées à la notation locale des étudiants, les universités ont recours à une méthode statistique, la cote de rendement collégial, qui réévalue les résultats d'un

étudiant donné à l'aune des résultats de tous les étudiants qui possèdent le même diplôme. Quand des conditions particulières d'admission s'appliquent pour certaines formations, elles sont connues et rassemblées dans un document officiel mis à la disposition de tous. Dans le système suédois, très peu prescriptif dans la scolarité secondaire, les conditions d'admission, générales et particulières sont fixées par la loi ; elles introduisent pour la première fois dans le parcours des élèves des exigences élevées.

Les taux d'accès à l'enseignement supérieur dépendent aussi en partie de la capacité des systèmes éducatifs à offrir une seconde chance aux décrocheurs ou à ceux qui auraient pris une orientation moins ambitieuse au départ, notamment par le biais de certifications alternatives.

En Belgique francophone par exemple, les élèves de l'enseignement professionnel qualifiant peuvent effectuer une année d'études supplémentaire s'ils envisagent une poursuite d'études supérieures. Ceux qui possèdent le certificat adéquat pour entrer dans une haute école ou à l'université peuvent également bénéficier d'une année post-secondaire préparatoire pour renforcer leurs acquis avant de continuer leurs études.

La Suède propose aux diplômés du secondaire professionnel des formations de niveau post-secondaires, moins sélectives que celles dispensées dans les universités et collèges universitaires, pour leur permettre de préparer leur entrée sur le marché du travail.

En Suisse, les élèves inscrits dans l'enseignement professionnel peuvent préparer, pendant ou après leur formation, une maturité professionnelle qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur court, dans une haute école, sans examen d'entrée : son obtention est conditionnée par la réalisation d'un travail interdisciplinaire et par le contrôle continu. Cette maturité existe actuellement dans 6 orientations, mais une abolition de ces orientations au profit d'un système basé sur des choix différenciés d'options est à l'étude.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

Sur les niveaux CITE 3 et 4

- Amiel Michèle & Hosni Ali (dir.) (2011). « Le lycée, entre collège et supérieur ». *Cahiers pédagogiques*, n° 493, décembre.
- Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE) (2012). « De Bac moins 3 à Bac plus 3 ». *Administration et éducation*, n° 133, mars.
- Crahay Marcel & Delhaxhe Arlette (2004). *L'enseignement secondaire inférieur : Entre culture de l'intégration et culture de la différenciation*. Paris : Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation (PIREF)
- Conley David (2012). *College and career ready: helping all students succeed beyond high school*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Doriath Brigitte & Cuisinier Jean-François (dir.) (2011). *Suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle. Rapport conjoint IGEN-IGAENR*, n° 2011-019. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.
- Dubet François, Duru-Bellat Marie & Vérétoit Antoine (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dufaux Stefanie (2012). « Assessment for qualification and certification in upper secondary education : A review of country practices and research evidence ». *OECD Education Working Papers*, n° 83.
- Eberle Franz & Brüggelbrock Christel (2013). *L'éducation au gymnase*. Berne : Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Eurydice (2013). *Secondary and Post-Secondary non-tertiary Education*. In *Eurypedia*. Bruxelles : Commission européenne.
- Heath Anthony & Sullivan Alice (dir.) (2011). « Expansion and equity in secondary education ». *Oxford Review of Education*, vol. 37, n° 2, Special issue.

- Köditz Volker, Peek Rainer & Sellin Burkhardt (2009). *How should Europe handle the globalisation ? An educational perspective. Part III: Upper Secondary Education and Vocational Training*. Brussels: Foundation for European Progressive Studies.
- Le Métais Joanna (2003). « International Developments in Upper Secondary Education: Context, provisions and issues ». *Inca Thematic Study n° 8*. Dublin : National Council for Curriculum and Assessment.
- Moisan Catherine & Cuisinier Jean-François (dir.) (2012). *Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique. Rapport conjoint IGEN-IGAENR*, n°2012-003. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.
- OCDE (2004). *Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of upper secondary schools*. Paris : OCDE.

Sur les autres niveaux ou sur les systèmes éducatifs

- Bouvier Alain (dir.) (2009). « Un seul monde, une seule école ? ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, mars.
- Cedefop (2013). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews*. Thessalonique : Cedefop.
- Charlot Bernard (2009). *Convergences internationales et diversification interne des modèles scolaires*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, mars, p. 123-127.
- Eurydice (2011). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*. Bruxelles : Commission européenne.
- Eurydice (2012). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*. Bruxelles : Commission européenne.
- Eurydice (2012). *Compulsory Education in Europe 2012/13*. Bruxelles : Commission européenne.
- Eurydice (2012). *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : Rapport sur la mise en œuvre du Processus de Bologne*. Bruxelles : Eurydice.
- Eurydice (2012). *Structures des systèmes éducatifs européens 2012/13*. Bruxelles : Commission européenne.

- Gauthier Roger-François (dir.) (2011). « Le curriculum dans les politiques éducatives ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril.
- Institut de statistique de l'Unesco (ISU) (2013). *Classification internationale type de l'éducation – CITE 2011*. Montréal : Institut de statistique de l'Unesco.
- Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie & Savina Yannick (2012). « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : Une exploration comparative internationale ». *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, p. 589-622.
- OCDE (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris : OCDE.
- OCDE (2013a). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils savent faire avec ce qu'ils savent*. Paris : OCDE.
- OCDE (2013b). *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE. *OECD Policy Reviews of Vocational Education and Training (VET)*. Paris : OCDE.
- ReferNet (2012). *VET in Europe – Country Reports 2012*. Thessaloniki : Cedefop.
- Rey Olivier (2013). « Décentralisation et politiques éducatives ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 83, avril.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Endrizzi Laure (2013). *Les lycées, à la croisée de tous les parcours*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°88, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=88&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>

● Gaussel Marie & Reverdy Catherine (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>

● Feyfant Annie (2013). *Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 85, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=85&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45

ISSN 2266-5854