Le succès, à quel prix ?

Dilemmes dans l'éducation anglaise pour le prochain millénaire

What price success? Dilemmas in English education for the next millennium

¿El éxito, A qué precio ? Dilemas en la educación inglesa para el próximo milenio

Patricia Broadfoot

Traducteur : Rozenn Dedeyan

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/2417>

DOI : 10.4000/ries.2417

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2000

Pagination : 41-52

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Patricia Broadfoot, « Le succès, à quel prix ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 28 | 2000, mis en ligne le 01 décembre 2003, consulté le 09 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2417> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2417>

Le succès, à quel prix ?

Dilemmes dans l'éducation anglaise
pour le prochain millénaire ¹

Patricia Broadfoot

Résumé

La volonté de rendre le système éducatif plus performant et plus efficace a orienté le vaste programme de réforme mis en place depuis 1988. Douze ans après, les débats portent sur les conséquences de cette politique qui a entraîné un contrôle étroit des élèves, des professeurs, des établissements et qui a développé à tous niveaux un esprit de compétition tendant à gommer la prise en compte des aptitudes individuelles. Au cœur de ces réflexions, ce sont les finalités mêmes de l'enseignement qui sont en question.

What price success? Dilemmas in English education for the next millennium

Since 1988, a vast programme of educational reform has focused on increasing the efficiency and performance of Britain's education system. Twelve years later, educationalists have called into question the consequences of a policy that has introduced a tradition on controlling pupils and schools while stimulating increased competition at all levels which tends to prevent individual competencies from being recognised. At the heart of these concerns lies the question as to what should be the ultimate objectives for education ?

¿El éxito, A qué precio? Dilemas en la educación inglesa para el próximo milenio

La voluntad de convertir el sistema educativo en uno más eficiente ha orientado el extenso programa de reforma efectivo desde 1988. Doce años después, los debates tratan de las consecuencias de esta política que ha generado un control estricto de los alumnos, de los profesores, de los centros escolares y que ha incentivado a todos los niveles un espíritu de competición que tiende a rebasar las aptitudes individuales. En el meollo de estas reflexiones, se debaten las finalidades de la enseñanza.

41

¹ Cet article a été traduit par Rozenn Dedeyan.

L'avènement du nouveau millénaire a suscité beaucoup de réflexion sur ce qui a été accompli au cours des mille ans passés et sur les mille ans à venir. À quel genre de société aspirons-nous pour le futur, et que faire pour y parvenir, telles sont les questions qui animent actuellement de nombreux débats publics, dans les médias ou au sein du gouvernement. D'une façon différente, elles représentent un défi pour le monde universitaire, d'où un déferlement de publications visant à faire l'inventaire des progrès accomplis jusqu'ici et à déterminer la vision selon laquelle le programme de recherche de l'avenir devra être structuré.

Les questions d'éducation sont au cœur même de ces débats. Dans un monde où l'avènement de la technologie a entraîné une explosion de l'information jamais vue depuis l'invention de l'imprimerie, l'éducation doit réinventer de nouvelles façons de gérer ce qu'Umberto Eco a appelé l'« anarchie de l'internet ». Elle doit redéfinir les structures familières de la classe pour répondre aux besoins de ce monde nouveau en cours d'évolution, tout en conservant son rôle central dans la formation des compétences, des capacités et des valeurs de la génération de demain. Il n'est guère étonnant, par conséquent, que dans de nombreux pays à travers le monde, l'éducation soit devenue un des axes essentiels des politiques gouvernementales. La nécessité pressante pour une nation d'être compétitive sur le plan de l'éducation, associée à une conscience grandissante de ce qu'entreprennent et accomplissent d'autres pays, provoque dans la politique éducative des turbulences quasiment sans précédent, du moins depuis la fin du XIX^e siècle.

42 Ainsi, en Grande-Bretagne, comme dans d'autres pays, la caractéristique peut-être la plus importante de l'éducation aujourd'hui est le changement lui-même. Changement dans les structures, dans l'organisation, dans la gestion des écoles, dans la formation des professeurs, dans les méthodes d'enseignement, dans le contenu des curricula et dans le système des diplômes. En vérité, ces changements sont si nombreux qu'il faudrait un livre entier pour tous les décrire en détail. Cette brève étude vise, par conséquent, plutôt à identifier les principaux courants du débat éducatif contemporain en Grande-Bretagne et leur importance potentielle. Tout d'abord, pour les lecteurs qui ne seraient pas au fait des récents bouleversements survenus dans le système éducatif du Royaume-Uni, en particulier en Angleterre et au Pays de Galles et, dans une moindre mesure, en Écosse et en Irlande du Nord, je commencerai par un rapide compte rendu des grandes tendances qui ont caractérisé les politiques éducatives menées depuis la fin des années quatre-vingt.

Un système transformé

En 1976, le désormais célèbre discours de *Ruskin College* du Premier ministre travailliste James Callaghan a marqué le début de plusieurs décennies de développement de la responsabilité dans l'éducation anglaise, et d'un contrôle central également accru. En 1988, le gouvernement conservateur de Margaret Thatcher votait une loi sur la réforme de l'éducation (*Education Reform Act*) qui

prévoyait le premier « Curriculum national » jamais imposé aux écoles anglaises et galloises. Le but affiché de la loi de 1988 était, tout simplement, d'élever le niveau scolaire. Ceci devait se faire en relevant le degré d'exigence de résultats des élèves et, par le biais d'un curriculum scolaire national large et équilibré, imposé à tous les élèves, d'assurer la continuité et la cohérence de leur apprentissage.

L'introduction du Curriculum national était complétée par des mesures concernant un système d'évaluation, ou de contrôle des connaissances, standard et global. Ce système national était destiné non seulement à mesurer la performance des élèves à la fin de chacune des quatre nouvellement dénommées *key Stages* (étapes clés) de la scolarité – à l'âge de 7, 11, 14 et 16 ans –, mais aussi de permettre aux forces de marché d'intervenir en apportant une circulation d'information qui alimenterait la concurrence entre les écoles. Le nouveau système d'évaluation pouvait, comme il le montra par la suite, fournir des données sur les résultats obtenus qui permettaient non seulement de comparer des élèves pris individuellement, mais aussi les résultats de leurs écoles, des autorités locales concernées et, en fait, de la nation tout entière, par un tableau de leurs performances comparable au classement du championnat national de football.

En peu de temps, la tradition anglaise bien ancrée de contrôle des écoles par des exigences d'évaluation externe a été massivement redéployée pour imposer un ensemble particulier de priorités dans les curricula scolaires. De plus, l'importance croissante accordée, année après année, à l'utilisation des résultats des contrôles de connaissances nationaux comme indicateur externe du niveau des écoles signifiait que la fiabilité de l'information générée devenait cruciale, provoquant une explosion du recours à des devoirs sur table officiels, contrôlés et notés à l'extérieur. L'enjeu de plus en plus important pour les écoles, c'est-à-dire la nécessité d'obtenir un bon profil de résultats pour attirer les parents, a conduit aujourd'hui à une situation où l'enseignement tend de plus en plus à transformer les élèves en « bêtes à examens ». En un mot, une bonne école en l'an 2000 est une école qui est en bonne place dans le classement national des performances des élèves et un bon professeur est un professeur dont les élèves obtiennent de bons résultats aux examens externes.

L'une des actions importantes entreprise par le gouvernement conservateur dans les années quatre-vingt-dix, et poursuivie par le gouvernement travailliste de Tony Blair, a été l'introduction d'un système d'inspection des écoles. Instauré par la loi sur l'éducation de 1992, ce nouveau système d'inspection a remplacé le rôle traditionnel joué par le corps d'inspection de Sa Majesté² dans le contrôle global de la qualité du système. Ce système permet de contrôler et de rendre publique, de façon régulière, la qualité de la direction des écoles, de

2 Her Majesty's Inspectorate (HMI).

l'enseignement et des résultats des élèves dans chaque école. Bien que le raisonnement qui sous-tend ce système ait été articulé afin de fournir au public des informations fondées sur un jugement indépendant, cela se traduit, dans les faits, par une situation où les professeurs se voient soumis à un examen externe détaillé et relativement fréquent de tous les aspects de leur vie professionnelle. De plus, être pris en défaut – individuellement ou collectivement, en tant qu'école – peut avoir de graves conséquences. Ainsi, les professeurs et les écoles n'ont guère d'autre choix que d'adapter à la fois leurs méthodes de travail et leurs objectifs à ceux imposés par le gouvernement.

Pour les professeurs, comme pour les écoles, la pédagogie imposée devient de plus en plus contraignante avec l'introduction de stipulations détaillées des compétences des enseignants, de même que l'obligation de suivre les régimes horaires, déterminés de façon centralisée, consacrés à l'apprentissage de la lecture et du calcul (*Literacy and Numeracy Hours*), ou la désignation et l'humiliation publiques des écoles « faibles ». Les effets de ces évolutions ont été encore renforcés par le développement progressif de systèmes sophistiqués de fixation d'objectifs pour les écoles et les autorités locales concernées, et par le fait que les augmentations de salaire des professeurs sont désormais liées à leurs résultats en classe. Toutes les écoles sont maintenant tenues de publier à l'intention des parents leur taux de réussite à certains examens centralisés, comme par exemple, pour les écoles secondaires, le nombre d'élèves ayant obtenu au GCSE ³ des notes de A à C, ou, pour les écoles primaires, le pourcentage d'élèves qui atteindront le niveau 4 au test national du *Key Stage 2* (à l'âge de 11 ans).

Dorénavant, en plus des contraintes de ces indicateurs externes et de l'inspection scolaire, tous les professeurs, y compris les directeurs, devront se soumettre à un système dit de *Performance Management*, conduit de façon interne, dans lequel la progression de leur carrière et de leur rémunération, ainsi que leur évolution professionnelle, seront liées à leurs résultats.

Ainsi l'effet des diverses initiatives en matière de politique éducative au cours de ces dernières années a été la création d'un esprit de compétition auquel professeurs et élèves se sont progressivement résignés, d'un climat dans lequel la course aux meilleures notes a prédominé aux dépens d'autres préoccupations potentielles telles que la façon dont les élèves apprennent, l'encouragement de la motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque ou la qualité de la relation entre professeur et élèves.

Ainsi, bien que l'arrivée du gouvernement travailliste en 1997 ait été marquée par un nouveau souci d'intégration sociale ⁴, elle a aussi conforté la politique de renforcement du niveau et de la centralisation commencée sous le

3 Certificat général d'enseignement secondaire sanctionnant un examen national que les élèves passent à partir de 16 ans.

4 DFEE, *Excellence in Schools*, HMSO, Londres, 1997.

précédent gouvernement. En fait, le gouvernement travailliste a encore plus mis l'accent sur le niveau par une réévaluation des priorités dans les curricula scolaires. À la place de la politique précédente, qui prévoyait un vaste programme équilibré et l'accès de tous les élèves à un éventail complet de matières, une importance nouvelle est accordée aux connaissances de base : la lecture et le calcul. Cette nouvelle priorité a pris la forme des *Literacy Hours* et *Numeracy Hours* (quotas d'heures obligatoirement consacrées à l'apprentissage de ces matières) introduites dans les écoles primaires à la fin des années quatre-vingt-dix. Les professeurs reçoivent un programme détaillé et des instructions d'enseignement qui doivent être appliqués au cours d'une heure quotidienne obligatoire prévue dans les dispositions légales. Fondée sur un enseignement interactif et s'adressant à l'ensemble de la classe, cette initiative constitue une tentative explicite d'éloigner les professeurs des écoles primaires de leur approche habituelle, plus individualisée. L'évolution la plus récente, « Curriculum 2000 »⁵, qui devrait être introduite dans les écoles au cours de la prochaine année scolaire, représente la dernière étape dans le processus d'orientation du système éducatif vers les connaissances de base au niveau primaire, et vers la préparation au monde du travail pour le niveau secondaire.

L'obsession du niveau

Il ressort clairement de ce bref aperçu des tendances et des évolutions récentes en matière de politique éducative que, pendant ces dernières années, les débats sur l'éducation au Royaume-Uni ont tourné autour d'une question centrale : comment rendre le système éducatif plus efficace ? Le souci d'élever le niveau qui en a résulté dans les politiques menées a quasiment tourné à l'obsession. Un rapport paru dans le *Times Educational Supplement*, par exemple, qui recensait les mots à la mode en 1998, révélait que le mot « niveau » était utilisé 2 272 fois – deux fois plus que son plus proche concurrent « lecture ». En fait, il apparaissait dans un article sur quatre publiés cette année-là⁶.

En matière d'éducation, le niveau, comme l'efficacité, peut se définir de différentes manières. Il est donc important d'être clair quant aux postulats qui sous-tendent ce discours politique influent et prédominant. Comme on peut s'en douter à la lecture du bref historique qui précède, au cours du raz-de-marée de changement qui s'est abattu sur l'enseignement anglais pendant les deux dernières décennies, il n'y a guère eu de débat fondamental sur la nature de l'éducation à la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle. Bien qu'ayant quelque peu flirté avec la recherche sur le cerveau et ses implications sur l'apprentissage, les

45

5 Qualification and Curriculum Authority (QCA), *Curriculum 2000*, QCA, Londres.

6 La liste des autres mots les plus fréquemment employés constitue en elle-même un commentaire intéressant sur l'influence envahissante du discours dominant : réussite (826), évaluation (782), choix (709), inspection (627) et marché (550).

préoccupations et les débats sur la politique éducative ont été, sans exception, centrés sur la manière de « délivrer » (mot à la mode) le curriculum aux enfants. L'accent a été mis, par conséquent, sur la nature et la qualité de l'enseignement plutôt que de l'apprentissage. Le modèle pédagogique de base est toujours le modèle de transmission des connaissances développé pendant la croissance massive des systèmes publics d'éducation au XIX^e siècle.

Il n'est peut-être pas étonnant que cette vision traditionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage en tant que transmission du savoir ait été associée à une insistance sans précédent sur l'évaluation des connaissances, d'un genre très traditionnel également. Malgré un certain nombre d'initiatives prises au cours des années soixante-dix et quatre-vingt pour changer de façon radicale la politique d'évaluation, en ayant davantage recours à l'évaluation des professeurs et en visant la reconnaissance d'un plus large éventail de performances, les dernières décennies ont vu un retour massif au modèle classique d'examen par écrit, imposé et corrigé à l'extérieur, et dont les résultats sont exprimés par des notes standardisées.

Ce type d'évaluation catégorique ⁷ est devenu si envahissant que dès les premières années de scolarité, à l'âge de quatre ou cinq ans, les enfants sont soumis à une évaluation des connaissances de base qui classe en catégories leurs compétences réelles de façon à fixer un seuil à partir duquel mesurer leurs progrès ultérieurs et, partant, la « valeur ajoutée » par l'école. De telles mesures permettent également à l'école de prédire la probable performance ultérieure d'un élève et ainsi de formuler les objectifs qu'elle est tenue de publier. Finalement, l'évaluation de la valeur ajoutée, c'est-à-dire du progrès relatif qu'une école a réussi à faire faire à un enfant d'une étape à l'autre, est également prise en compte officiellement avec l'ensemble des résultats, comme indicateur de la qualité de l'école. Ainsi, à l'école, le monde des enfants – même les plus jeunes – et de leurs professeurs se caractérise désormais par un discours sur les niveaux de performance dans lequel l'apprentissage est défini par des normes explicites et établies de façon externe.

À l'autre extrémité du spectre de l'âge scolaire, les collèges et les lycées préparant les élèves pour le GCSE, le GCE ⁸, et les examens d'entrée à l'université (à 18 ans ou plus), vont s'engager dans un processus similaire, en testant les connaissances de base des élèves lors de leur entrée dans l'école – en général à 11 ans –, qui sera utilisé à la fois pour prédire la performance ultérieure de l'élève et pour mesurer la qualité relative de l'école grâce à la note de valeur ajoutée obtenue. Ces données permettent à l'école de repérer des élèves apparemment sous-performants, ou ceux pour qui une intervention ciblée a de bonnes chances

7 P. Broadfoot, A. Pollard, « The changing discourse of assessment policy : the case of English Primary Education », in : A. Filer (éd) *Assessment : Social Practice and Social Product*, Falmer Press, Londres, 2000.

8 General Certificate of Education Advanced-Level.

de relever leurs résultats à l'examen suivant. Certaines écoles empêcheront des élèves de se présenter à un examen si cela risque d'avoir un impact négatif sur les résultats de l'école, ou cesseront d'enseigner certaines matières si les résultats sont inférieurs à ceux des autres matières.

Enfin, et il convient de le souligner, dans l'enseignement supérieur, on retrouve la même pression. Les établissements d'enseignement supérieur faisant, eux aussi, l'objet d'un classement par indicateurs dans un système de plus en plus centralisé, il est désormais important et pour les étudiants pris individuellement, et pour les établissements dans leur ensemble, de faire preuve d'un niveau élevé de réussite, sous la forme de diplômes obtenus avec les meilleures notes possibles.

Ces exemples dépeignent un système d'enseignement dominé par le langage des résultats ; un système qui définit la qualité de l'éducation en termes de pourcentage d'élèves ayant réussi tel ou tel examen ; qui, de plus en plus, pousse les élèves et les professeurs de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur à concentrer leurs efforts sur ce qu'il faut faire pour avoir un bon résultat.

Il n'est peut-être pas étonnant que les paramètres d'autres débats sur l'éducation aient été définis par ce climat générique de recherche de performance. Comme on l'aura compris à la lecture de ce bref récapitulatif, les premières mesures prises en vue d'élever le niveau étaient centrées sur la stipulation extrêmement détaillée et contraignante du contenu de ce qui devait être enseigné, d'une part, et sur le changement du système de contrôle des activités des écoles (et plus tard des établissements d'enseignement supérieur), d'autre part.

Ainsi un système pédagogique traditionnellement quasi-anarchique, dans lequel des autorités locales, des écoles et même des enseignants étaient libres de décider quoi enseigner, quand et comment, a été transformée par la loi sur l'éducation de 1988 (*Education Act*) en l'un des systèmes éducatifs les plus étroitement contrôlés du monde. En effet, le double levier de l'imposition centralisée des curricula et du contrôle national s'est trouvé renforcé par la création d'un marché de l'éducation et par une mesure de responsabilité locale financière des écoles rendant impossible aux établissements et aux individus tout écart par rapport à cette ligne directrice.

Différenciation et sélection

Plus récemment, depuis que cet appareil de contrôle est en place, le débat s'est porté sur les mécanismes eux-mêmes d'élévation du niveau – non tant sur ce qui doit être appris que sur les moyens d'augmenter le niveau et la qualité de l'apprentissage. Le débat, ici, est centré sur l'organisation interne des écoles et des classes et sur la recherche de moyens concrets pour améliorer l'apprentissage. En particulier, on se demande dans quelle mesure il est souhaitable de regrouper les élèves en fonction de leurs aptitudes de façon qu'ils puissent apprendre à des

cadences différentes et peut-être de différentes manières. Les espoirs fondés sur les bénéfices potentiels de cette différenciation et de cette accélération illustrent la foi anglaise profondément ancrée en l'aptitude en tant qu'élément déterminant de la réussite, et, partant, la nécessité de trier les élèves en fonction de leurs capacités.

Ce postulat selon lequel il serait préférable pour les élèves d'être orientés vers des formes d'enseignement différentes, spécialement adaptées à leurs différentes aptitudes, était à l'origine du système des lycées sélectifs (*Grammar Schools*) et des collèges d'enseignement général (*Secondary Modern Schools*), introduit par la loi Butler de 1944. Cependant, dans les années soixante-dix, les établissements secondaires polyvalents (*Comprehensive Secondary Schools*) étaient créés en Angleterre et devaient finalement remplacer la plupart des collèges d'enseignement général et des lycées sélectifs. La création de ce système d'enseignement secondaire polyvalent avait été suscitée par un ensemble de plus en plus important de recherches qui avaient révélé que les élèves issus des classes moyennes avaient beaucoup plus de chances de réussir à l'examen de sélection des « 11 ans et plus » (*eleven+*), et que les collèges d'enseignement général ne remplissaient pas leur mission consistant à apporter un enseignement différent mais tout aussi coté que celui des autres écoles. Cette évolution était motivée par un souci d'égalité des chances pour tous les élèves.

Vingt-cinq ans plus tard, le souci d'égalité a pris une forme sensiblement différente, étant désormais largement recouvert par le discours sur la recherche de performance. Au cours des dernières années, le gouvernement a exercé une pression croissante sur les écoles pour que celles-ci pratiquent davantage de sélection interne. À cet égard, l'intervention la plus récente et la plus significative a été, peut-être, celle du Premier ministre lui-même. L'important discours sur l'avenir de l'éducation en Grande-Bretagne, prononcé par Tony Blair le 8 septembre 2000, constituait de la part du Premier ministre une incursion non déguisée, relativement rare, sur le terrain de la politique éducative. C'était, comme d'autres déclarations similaires faites par de précédents Premiers ministres britanniques, le signal qu'un tournant décisif était atteint. Dans son discours, Tony Blair proposait une réinterprétation radicale de l'idéal polyvalent pour les écoles secondaires. « [Le Premier ministre] a audacieusement rejeté les folies criminelles imposées par Anthony Crosland, Shirley Williams (ministres travaillistes de l'Éducation nationale des années soixante-dix, architectes de la réforme polyvalente) et Margaret Thatcher. Il est revenu aux fiers principes de 1945. Il a affirmé que les aptitudes étaient uniformément réparties parmi les différentes catégories sociales, et que l'excellence ne devait pas être conditionnée au revenu des parents. C'est ce qu'on appelait autrefois le socialisme. L'avenir est radieux, et l'avenir est sélectif. »⁹

9 Propos tenus par T. Luckhurst, candidat travailliste à la Chambre des communes, ancien rédacteur en chef de journal.

La conviction exprimée ici, selon laquelle les enfants issus de milieux défavorisés ont autant de chances de réussir à l'école que ceux des classes moyennes, pourvu que les mécanismes de sélection adéquats soient en place, s'est révélée remarquablement résistante en dépit des preuves répétées de l'existence de différentiels de classe sociale dans les taux de succès de tout système sélectif. Hélas, il ne s'est avéré que trop facile, comme l'atteste cette citation, de croire qu'il existe un terrain de jeu uniforme, que le bon test peut attirer les enfants doués de familles défavorisées. L'impact sur la majorité condamnée, qui était si apparent dans les collèges d'enseignement général anglais des années cinquante et soixante, est commodément ignoré.

Ceci transparait dans la récente déclaration du Premier ministre : « Polyvalent ne doit plus signifier la même chose pour tout le monde, mais au contraire égalité des chances de développer pleinement l'intelligence de chacun [...]. Trop souvent les écoles polyvalentes ont adopté une mentalité « taille unique » : non-répartition par groupes de niveaux, dispositions uniformes pour tous, hostilité envers la notion de spécialisation et de centres d'excellence au sein de certaines matières du curriculum [...]. Nous attendons de chaque école secondaire qu'elle fasse au mieux pour les élèves doués de grandes aptitudes grâce à un enseignement et des équipements de premier ordre, une rigoureuse répartition par groupes de niveaux et des dispositions personnalisées. Les écoles polyvalentes doivent favoriser, autant que n'importe quelle école privée ou n'importe quelle vieille *grammar school*, la réussite des élèves les plus doués. » ¹⁰

Malgré l'ambiguïté des résultats des recherches menées pour savoir si la répartition des élèves par groupes de niveaux ou d'aptitudes entraîne effectivement une amélioration de leurs performances, le gouvernement est persuadé que seule une plus grande différenciation entre les groupes d'enseignement et entre les écoles permettra d'élever le niveau. Au concept de différenciation est associé celui d'accélération – c'est-à-dire permettre à ceux qui s'en montrent capables d'avancer plus rapidement que la norme dans le processus d'apprentissage.

Il convient de se demander si telle est vraiment la bonne façon de dispenser l'enseignement au XXI^e siècle. Certes, il est clair que les apprenants du futur pourront progresser en fonction de leurs intérêts personnels, de leurs besoins et de leurs aptitudes, en profitant de la myriade de nouveaux moyens qui seront à leur disposition. D'un autre côté, des voix s'élèvent pour contester cette course effrénée aux qualifications et aux diplômes dont on peut penser qu'elle creuse le fossé entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent ¹¹. En outre, et ce qui est peut-être encore plus important, il apparaît de plus en plus que la culture

10 T. Luckhurst, « The Future is Bright, the future is selective », in : *The Independent*, 14 septembre 2000, p. 5, section Éducation.

11 P. Mortimore et G. Whitty, « Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage ? », Institute of Education, Londres, 1997.

de la recherche de performance fait que les élèves sont plus anxieux, s'impliquent moins dans leur travail et dépendent plus du professeur que sous un régime où la pression est moindre. Par exemple, dans leur étude sur les élèves des écoles primaires, Pollard et Triggs¹² opposent ces tendances actuelles aux qualités nécessaires pour la formation continue : résistance, intérêt intrinsèque, créativité et, tout simplement, plaisir d'apprendre. Des études récentes sur des élèves du secondaire¹³ brossent un tableau similaire : un monde qui évolue pour les élèves mais pas pour les professeurs et les écoles, avec le même constat que de nombreux élèves ne s'intéressent pas activement à ce qu'ils apprennent.

Le gouvernement britannique s'est explicitement engagé à développer la formation continue¹⁴. Jusqu'ici, néanmoins, il a eu tendance à la définir par rapport à des questions d'accès et de conditions. La question que l'on peut considérer comme bien plus importante, c'est-à-dire ce qui est susceptible de motiver un individu pour lui donner envie de profiter de ces nouvelles possibilités d'apprendre au cours de sa vie, a juste été effleurée. L'un des aspects les plus caractéristiques de la politique actuelle dans ce domaine est celui des *Key Skills* (compétences clés). Les étudiants de plus de 16 ans sont désormais tenus d'en étudier un certain nombre, en plus des matières dans lesquelles ils se spécialisent. Les compétences en question – par exemple, communication, notions de calcul, technologies de l'information et de la communication, résolution de problèmes – sont fort bien adaptées au monde du travail moderne et fournissent aux individus les capacités nécessaires pour la formation continue. Cependant, une fois encore, l'accent est mis sur le contenu de ce qui doit être appris plutôt que sur des aspects affectifs sans doute tout aussi cruciaux tels que la confiance en soi, la motivation, l'intérêt porté au sujet et la persévérance.

*
**

À la lecture de ce qui précède, on aura compris qu'au Royaume-Uni, la question centrale est la suivante : comment élever les niveaux d'instruction atteints par tous les élèves et tous les types d'écoles ? C'est le but auquel aspirent de nombreux autres pays à l'heure actuelle : créer un système d'enseignement de qualité supérieure, au sein duquel les jeunes (et les moins jeunes !) puissent développer pleinement leur potentiel. La Grande-Bretagne a déjà bien avancé sur ce terrain, en mettant les enseignants et les écoles au défi de relever leur niveau d'exigence, en élaborant des curricula mieux structurés et en améliorant la transparence du système.

12 A. Pollard, P. Triggs, *Policy, Practice and Pupil Experience : Changing English Primary Education*. Continuum, Londres, 2000.

13 J. Rudduck, J. Flutter, « Pupil Participation and Pupil Perspective : Carving a New Order of Experience », *Cambridge Journal of Education*, n° 30, 2000, p. 75-91.

14 National Advisory Group for Continuing and Lifelong Learning, *Learning for the 21st century*, HMSO, Londres, 1997.

Cependant, deux aspects du débat risquent maintenant d'entrer en conflit. Le gouvernement actuel s'est explicitement engagé à élargir les chances et à relever les niveaux de réussite des groupes défavorisés, et il a effectivement pris des mesures dans ce sens. Un élément tout aussi central de cette politique est le souci de préparer les jeunes à un monde du travail en pleine évolution, dans lequel ils auront besoin de posséder les capacités du XXI^e siècle : savoir résoudre des problèmes, travailler en équipe, s'adapter, trouver l'information. Cependant, comme le gouvernement continue en parallèle de soutenir un système d'enseignement dominé par les examens, dans lequel les tableaux de classement et les indicateurs de performance ont remplacé la confiance professionnelle et une évaluation plus holistique de la qualité, on peut craindre de voir apparaître dans l'enseignement britannique un esprit relevant davantage des systèmes éducatifs asiatiques, animé par un souci de compétitivité aigu – alors même que, paradoxalement, Singapour et Hong-Kong s'efforcent de s'éloigner du *statu quo* en tentant d'introduire, par exemple, plus de réflexion personnelle et de créativité.

La question essentielle de ce débat pourrait se résumer ainsi : à quoi sert l'enseignement ? Il est intéressant de noter qu'actuellement cette question n'est pas posée en Grande-Bretagne alors qu'elle l'est dans de nombreux autres pays. L'hypothèse implicite qui sous-tend la politique menée actuellement dans le domaine de l'éducation en Grande-Bretagne repose sur la théorie du capital humain – c'est-à-dire que le succès économique futur d'un pays dépendrait de la compétence de sa main-d'œuvre¹⁵. Ainsi, l'effort réalisé en vue d'élever le niveau apparaît en grande partie subordonné à cette fin. Cependant, l'enseignement a d'autres buts potentiels. Dans une société de plus en plus atomisée, il joue un rôle important pour l'intégration et la cohésion sociales, pour former les jeunes tant au civisme et aux valeurs morales qu'à la vie en société. Tous ces aspects sont théoriquement présents dans le curriculum. On peut se demander, toutefois, si une école qui pratique la division et la compétition peut aussi prôner l'égalité et l'intégration.

Le XXI^e siècle représente à la fois un défi sans précédent et des possibilités jusque-là inimaginables pour l'éducation. Courage et vision à long terme seront nécessaires pour faire face à ces nouveaux horizons. Nous devons être préparés à penser l'impensable. Pour que ceci soit possible, les systèmes d'éducation auront besoin que les professionnels de l'enseignement s'investissent plus que jamais. Élèves et professeurs devront être prêts pour le changement et capables d'en tirer profit. Il est difficile d'imaginer comment cela sera possible alors que les paramètres de la qualité – quoi faire, quand et comment – sont de plus en plus définis et imposés de l'extérieur. Élever le niveau est une bonne chose, mais il faut aller plus loin dans la réflexion : quel niveau et à quel prix ?

15 P. Robinson, *Literacy, Numeracy and economic Performance*, Centre for economic performance, London School of Economics, 1997 ; Demos, *The wealth and poverty of Networks ; tackling social exclusion*, 9 Bridewell Place, Londres EC4, 1997.