

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 8 (1986)

Heft: 2

Artikel: Organisation scolaire : filières sélectives versus tronc commun : bilan critique des recherches britanniques récentes

Autor: Genberg, Victoria

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786419>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 13.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Organisation Scolaire:

Filières sélectives versus tronc commun

Bilan critique des recherches britanniques récentes

Victoria Genberg

Trois recherches faites en Grande Bretagne évaluent les effets sur la réussite scolaire d'une réorganisation scolaire (de «sélectives» qu'elles étaient, les écoles sont organisées en «tronc commun»). Les résultats de ces études sont contradictoires. L'une trouve un effet de nivellement dans le tronc commun, la deuxième ne voit pas de différence entre les deux systèmes d'organisation une fois l'origine sociale et la capacité initiale des élèves contrôlées, et la troisième juge que les résultats sont nettement supérieurs dans le système sélectif. Comment expliquer ces contradictions? La discussion propose deux types de réponses. D'une part, ces contradictions pourraient résulter de faiblesses méthodologiques présentes dans les trois recherches, d'autre part, et plus fondamentalement, la critique met en cause l'adéquation du modèle de recherche suivi pour rendre compte des effets de différentes organisations scolaires.

I. Introduction

Depuis la fin des années 60, une importante réforme d'organisation du système scolaire visant la démocratisation des études a été mise en place en Grande Bretagne. De «sélectives» (*grammar* et *secondary modern schools*) qu'elles étaient, presque toutes les écoles du secteur public sont aujourd'hui organisées en «tronc commun» (*comprehensive school*), en ce sens qu'elles accueillent tous les élèves d'une région sous le même toit au lieu de les envoyer dans des écoles différentes selon leur niveau de réussite.

L'auteur remercie Mr E. Bayer pour les précieux conseils qu'il a bien voulu lui donner ainsi que l'aide qu'il lui a apportée dans la rédaction de cet article.

Un numéro récent de l'*Oxford Review of Education* (v. 10, N° 1, 1984) présente et discute trois essais d'évaluation de cette réforme¹. La question était de savoir si l'on obtient un taux de réussite aux examens publics (O Levels, CSE, A levels) au moins aussi élevé dans le système compréhensif que dans le système sélectif.

Les conclusions de ces trois évaluations sont largement contradictoires. Ainsi, Gray *et al.* estiment que dans un système compréhensif il y aurait un effet de nivellement, c'est-à-dire qu'il y aurait moins d'élèves de niveau le plus élevé que dans le système sélectif, mais qu'il y aurait cependant un plus grand nombre d'élèves de niveau moyen. Quant à elle, Steedman pense qu'on ne peut pas expliquer les différences de performance aux examens en fonction des systèmes scolaires comparés. En effet, elle n'enregistre plus aucune variation systématique entre les deux types d'école, une fois l'origine sociale des élèves contrôlée. Marks *et al.*, par contre, jugent que les résultats sont nettement meilleurs dans un système sélectif que dans un système compréhensif.

Comment expliquer ces conclusions contradictoires?

La discussion propose deux types de réponses. D'une part, ces contradictions pourraient résulter de faiblesses méthodologiques présentes dans les trois recherches. Celles-ci diffèrent, en effet, notablement par leur méthode d'échantillonnage, leur façon de définir les types d'école et de contrôler la composition sociale et intellectuelle de l'échantillon. D'autre part, et plus fondamentalement, la critique met aussi en cause l'adéquation du modèle de recherche suivi pour rendre compte des effets de différentes organisations scolaires.

Nous résumerons d'abord brièvement les trois recherches en question, puis nous présenterons d'une manière plus détaillée les deux types de critiques qu'elles ont suscitées.

II. Résumé des études

Gray *et al.* ont envoyé leur questionnaire à 20% environ des anciens élèves d'Ecosse (soit 17'000 sujets) ayant quitté l'école en 1975-1976. Ils ont ensuite classé ces élèves en deux catégories, selon qu'ils ont fréquenté, d'une part, une école *comprehensive* non-écrémée² ou, d'autre part, soit des écoles sélectives (grammar schools et secondary moderns), soit des écoles *comprehensive* écrémées. Au terme de cette répartition, ils trouvent que, par hasard, la composition sociale des deux groupes était à peu près égale.

Les auteurs construisent une mesure de la réussite en attribuant à chaque élève, sur une échelle de 18 points, une position déterminée par les appréciations obtenues aux examens de fin d'année. La comparaison des deux catégories

d'élèves distinguées montrent qu'en moyenne les élèves des écoles *comprehensive* non-écrémées réussissent légèrement mieux que les élèves de l'autre groupe. Les résultats révèlent en outre un net effet d'interaction: ainsi, dans le secteur sélectif, ce sont les élèves issus de la classe sociale moyenne qui réussissent le mieux, alors que les élèves issus de la classe ouvrière réussiraient mieux dans les *comprehensive schools*. Enfin, les auteurs font remarquer que, dans les écoles sélectives, la distribution des scores de réussite est plutôt bimodale (distribution en U), alors que celle qui caractérise les écoles *comprehensive* non-écrémées est davantage centrée.

Pour déterminer l'échantillon de son étude, Steedman se réfère à la *National Child Development Study* qui a suivi 16'000 personnes nées une même semaine en 1958. Toutefois, après avoir exclu des sujets pour diverses raisons, elle ne retient que 3'000 élèves, 747 dans les *grammar schools*, 1'213 dans les *secondary modern schools* et 936 dans les écoles *comprehensive*. Ces élèves ont commencé l'école secondaire en 1969 et ont fini en 1974 à l'âge de seize ans.

Les deux catégories d'école, *comprehensive* et sélectives, ont été distinguées en fonction de leur désignation administrative, telle qu'elle apparaissait en 1974. Les écoles en train de devenir *comprehensive* à ce moment n'ont pas été retenues. Par contre, dans l'étude de Steedman, la distinction entre *comprehensive* écrémée et non-écrémée n'est pas faite.

Le sexe et l'origine sociale de chaque élève sont connus. L'on dispose en outre de mesures de capacité intellectuelle (test de raisonnement verbal et non-verbal) et de rendements pédagogiques (en lecture et en mathématique). Enfin, l'auteur de la recherche a recueilli des indications sur l'intérêt porté par les parents pour la scolarité de leur enfant.

Deux types de mesure furent utilisés pour déterminer le degré de réussite académique: en premier, la moyenne, par élève et par niveau scolaire, des notes obtenues aux épreuves des différentes disciplines et, en second, la proportion d'élèves ayant réussi dans une discipline ou dans plusieurs disciplines.

Le modèle de la régression multiple fut employé comme technique d'analyse. A partir des corrélations simples, l'on pourrait penser que des meilleurs résultats s'obtiennent dans le système sélectif. Mais une fois que l'origine sociale et la capacité initiale sont contrôlées, la petite différence qui reste n'est plus significative.

La comparaison entre les trois groupes d'écoles ne révèle pas de différences significatives, mais si l'on regarde la répartition des mesures de réussite académique à l'intérieur des écoles, on voit alors que, dans les *grammar schools*, les résultats des enfants les moins doués sont «haussés» vers la moyenne de ce

type d'école, et que ceux des élèves les plus doués des écoles *secondary moderns* sont, au contraire, «descendus» vers la moyenne de ces écoles. Enfin, les enfants les plus doués des écoles *comprehensive* auraient des résultats presque aussi hauts que ceux de leurs homologues des *grammar schools*, les moins doués des *comprehensive schools* réussiraient, eux, à faire mieux que les moins doués des *secondary moderns*.

L'étude de Marks *et al.* inclut 54 des 96 LEAs (Local Education Authority)³ du pays, soit 1897 écoles et 349'000 élèves. Les trois types d'écoles ont été caractérisés à partir de leur désignation administrative de 1976, année où les élèves de l'étude ont commencé leur scolarité secondaire. Les examens pour déterminer le degré de réussite scolaire sont ceux qui furent passés en 1981.

Afin de contrôler les effets de la composition sociale, les 54 LEAs furent répartis en trois catégories selon le pourcentage, dans chaque LEA, des familles appartenant aux deux classes sociales les plus basses: le groupe A comprend les LEAs ayant 7-13% de familles représentant ces classes sociales, le groupe B de 14-18% et le groupe C 19-31% (la moyenne et la dispersion nationales étant respectivement de 16% et de 7-31%).

La réussite académique fut appréciée par le nombre de réussites obtenues par chaque élève pour les huit disciplines les plus importantes et pour l'ensemble des disciplines. Le degré de réussite a encore été estimé en fonction du nombre de points obtenus par chaque élève aux examens, une moyenne de réussites académiques étant alors calculée pour les trois types d'écoles dans chaque LEA.

Les résultats de Marks *et al.* montreraient qu'en moyenne, les élèves des *grammar* et *secondary moderns schools* réussiraient mieux, selon les deux critères de réussite considérés, que les élèves des écoles *comprehensive*, cela dans les trois groupes de LEAs distingués en fonction de leur composition sociale. Enfin, à partir des résultats enregistrés, les auteurs extrapolent ce qui pourrait être attendu dans un système entièrement sélectif ou entièrement compréhensif: ils concluent que la réussite moyenne serait considérablement plus élevée dans un système sélectif.

III. Les critiques méthodologiques

A. L'échantillonnage

La confiance que l'on peut avoir dans de telles enquêtes dépend entre autres choses bien évidemment de la représentativité des échantillons traités.

Bien que Gray *et al.* aient enregistré un taux de réponse élevé à leur questionnaire (80%), les élèves du niveau de réussite le plus bas furent néanmoins sous représentés. Défaut d'échantillonnage plus grave encore, dans cette étude, les écoles *comprehensive* non-écrémées étaient toutes rurales tandis que les écoles *comprehensive* écrémées étaient toutes en ville. En plus, leur catégorie des écoles *comprehensive* inclut des écoles qui transformèrent en première leur statut et ce n'est probablement pas un hasard si certaines écoles changent avant d'autres. Davantage encore, les écoles ont continué à changer de 1970 à 1974; il s'ensuit qu'une partie des élèves de l'enquête de Gray *et al.* ont commencé leurs études dans le système sélectif pour les finir dans le système *comprehensive*. La classification des écoles établie par Gray *et al.* est, à ce titre, ambiguë. Marks *et al.* ont le même problème.

Si l'échantillon de référence de Steedman est très grand au départ, les choix opérés en cours de route le réduisent considérablement, de sorte que, dans son analyse, le nombre de cas attribués à certaines cellules est si petit que les résultats risquent fort d'en être déformés. En outre, dans la période où les élèves de l'échantillon ont passé leurs examens, l'âge de fin de la scolarité obligatoire a été porté de 14 à 16 ans. Ce fait a pu changer la situation des écoles de manière difficile à apprécier et il est possible que cela les aient rendues moins représentatives.

Enfin, du fait des différences de lieu et d'époque, la comparabilité des trois études entre elles n'est guère possible. Ainsi, sept ans séparent les études de Gray et de Steedman de celle de Marks. Il est possible que la situation ait tellement changé dans ces sept ans que les conclusions valides à une période ne le soient plus après. En plus, l'étude de Gray a eu lieu en Ecosse où les traditions et le système scolaire ne sont pas les mêmes qu'en Angleterre. Tous ces facteurs affectant et différenciant les échantillons des études considérées expliquent sans doute partiellement les contradictions qui apparaissent au niveau de leurs conclusions.

B. Définitions des catégories d'écoles

L'attribution fiable au facteur «école» des différences dans les résultats implique que la définition des catégories d'écoles ne soit pas ambiguë. Cette définition devrait évidemment tenir compte de la composition réelle des écoles, et pas seulement des étiquettes administratives, comme le font Steedman et Marks *et al.*, ce qui ne va pas sans poser problème.

En effet, on peut supposer que les écoles *comprehensive* proches des *grammar schools* sont très probablement écrémées, c'est-à-dire que les élèves les plus doués ne vont pas aux écoles *comprehensive*, mais aux *grammar schools*. Ainsi, d'après les données de Steedman, l'on peut voir que les écoles *comprehensive* considérées ne sont pas représentatives de l'ensemble de la population

scolaire (en ce sens qu'elles ressemblent plus à des *secondary moderns* en termes de composition sociale et de capacité intellectuelle des élèves).

De même, si l'on pense que l'environnement scolaire influence le niveau de réussite des élèves, opposer des écoles *comprehensive* d'un côté à des *grammar/secondary modern schools* de l'autre pour, en fait, comparer des systèmes sélectifs et non sélectifs n'a guère de sens. À titre d'exemple, les données de Steedman montrent que les élèves les moins doués dans les *grammar schools* ont leurs moyennes tirées vers le haut et que les élèves les plus doués dans les *secondary moderns* ont leurs moyennes poussées vers le bas.

Il faut aussi se poser des questions sur l'effet de la ré-organisation du système sur lui-même. Les écoles qui sont en train d'implanter une réforme importante sont-elles typiques de ce qu'elles seraient dans un système bien établi? Quelle est la réaction des parents face à une réforme de ce genre? Il est possible que les parents les plus ambitieux retirent leurs enfants du système pour les mettre dans des écoles privées plus sélectives. D'après les données de Steedman, cela semble être le cas.

L'idée que les systèmes actuellement comparés ne sont pas vraiment représentatifs rend encore plus problématique l'extrapolation que fait Marks *et al.* sur la base des résultats enregistrés aux examens. Ceux-ci ne représentent probablement pas les résultats qui pourraient être attendus dans des systèmes complètement sélectifs ou non-sélectifs.

Finalement, dire qu'un système est *comprehensive* n'est pas nécessairement dire qu'il s'agit d'un système non-sélectif. Ce changement d'étiquette ne veut pas dire changement de pratique. Plusieurs des articles signalent le maintien de sections au sein d'écoles *comprehensive*. Si cela s'avérait une pratique très étendue, cela voudrait dire que le système n'est pas non-sélectif, mais que la sélection s'y pratique d'une autre façon.

C. Contrôle de la composition sociale

Steedman, Gray *et al.* prélevèrent des renseignements sur la classe sociale de chaque élève. Dès lors, Steedman peut contrôler cette variable en l'entrant dans ses analyses de régression. Gray *et al.* contrôle aussi cette variable en s'assurant que la composition sociale des écoles était sensiblement égale dans les deux catégories d'écoles comparées.

Marks *et al.* n'ayant de renseignements ni sur les élèves, ni sur les écoles, dut employer comme unité d'analyse le LEA, mais au lieu d'utiliser, pour décrire les LEAs, toute l'information disponible, Marks classe les LEAs en fonction d'une seule mesure de désavantage social et il ramène à trois catégories un classement initial qui distinguait six catégories de LEA, ce qui lui permet d'affirmer que

les groupes de LEAs comparés étaient homogènes, bien qu'en fait les LEAs regroupés selon cette procédure soient plutôt disparates.

Cette procédure a suscité de vives critiques. Premièrement, en n'utilisant qu'une mesure de désavantage social au lieu des six disponibles, et en réduisant à trois le nombre de catégories sociales distinguées, on obtient une mesure très imprécise de la composition sociale du LEA. Deuxièmement, en employant le LEA au lieu de l'élève comme unité d'analyse, on caractérise, d'une façon inappropriée, une population (les élèves dans les écoles publiques d'un LEA) par une autre (tous les enfants dans un LEA - y compris ceux des écoles privées). Dans la mesure où la composition sociale des deux populations est sensiblement différente, cette procédure peu précise laisse entrer des sources de variance inconnues et incontrôlables.

D. Contrôle de la capacité initiale

Lorsqu'on cherche à déterminer les effets du système scolaire en tant que tel, il est primordial de contrôler la capacité intellectuelle initiale des élèves, vu la pertinence de ce facteur pour rendre compte de la réussite scolaire.

A ce titre, les études de Gray et Marks manifestent une lacune importante, puisque ces auteurs ne disposent pas de renseignements sur la capacité intellectuelle des élèves.

Seul Steedman prélève des mesures de cette variable. Ces mesures ont pourtant été critiquées. Marks soutient que les tests utilisés n'étaient pas appropriés: le test de compréhension de la lecture utilisé à 11 ans l'a été également avec les élèves de 16 ans, et le test de maths pour les élèves de 16 ans avait un effet de plafonnement à 15 ans déjà. On le voit, disposer de mesures de capacité intellectuelle ne garantit pas nécessairement un contrôle très précis de celle-ci.

E. La mesure des résultats

Les résultats aux examens publics fournissent-ils la meilleure mesure pour évaluer ou simplement comparer un système sélectif par rapport à un système non-sélectif? Si on les choisit comme critère, il faut s'assurer de leur stabilité à travers les jurys différents et à travers le temps. En outre, avec les résultats aux examens se pose la question du choix d'une mesure de contrôle adéquate des capacités initiales. En effet, il va de soi qu'une mesure de compréhension en lecture peut être utilisée si la mesure critère est elle aussi le résultat à ce test de compréhension en lecture, mais, si le critère est un examen de niveau fort en histoire, quelle mesure de contrôle convient-il d'adopter?

IV. Suggestions pour un modèle plus complet

Les critiques passées en revue jusqu'à présent donnent à penser que la remédiation des faiblesses méthodologiques dénoncées (au niveau de l'échantillonnage, de la définition des catégories d'écoles, du contrôle de la composition sociale et des capacités des sujets, enfin du choix des critères) suffirait à assurer des résultats pleinement significatifs et fiables. Mais, plus radicalement, c'est sans doute le modèle de recherche lui-même qui est inadéquat. On aurait besoin en fait d'un modèle bien plus complexe qui fournisse une meilleure approximation de la réalité scolaire, et prenne en compte plus de facteurs déterminant la réussite.

Selon Goldstein (1984), la clé de la construction d'un tel modèle se trouverait dans une conceptualisation du système scolaire en tant que système à différents niveaux: les élèves, la classe, l'école, et le district scolaire. Il propose une étude hiérarchique, qui permettrait de déceler à chaque niveau du système les facteurs ayant une influence sur la réussite des élèves, créant ainsi un modèle qui donnerait un reflet plus fidèle de la réalité scolaire.

En effet, à chaque niveau du système agissent des facteurs particuliers. A celui des élèves, interviennent la classe sociale, le niveau intellectuel, les attentes, etc. Au niveau de la classe, l'enseignant ajoute sa personnalité, son expérience, son style d'enseignement, etc. Au niveau de l'école, on parlera du directeur et ses qualités personnelles, de son administration et ses politiques, on parlera aussi du degré de sélectivité de chaque école, de sa composition sociale moyenne. Au niveau du district scolaire, on envisagera ses politiques (ses dépenses, par exemple), son implantation géographique, démographique, administrative, etc.

Les modèles qui se basent sur seulement un des niveaux de la hiérarchie de Goldstein manqueraient des aspects importants du processus éducatif. Les analyses basées sur l'élève sont utiles parce qu'elles permettent de voir l'effet de ses caractéristiques personnelles, mais elles ne sont pas suffisantes, car manquent les effets des variables qui interviennent aux niveaux de la classe, de l'école et du LEA et qui sont susceptibles d'interagir avec les variables personnelles. D'autres études utilisent les districts ou les écoles comme unité d'analyse, une procédure qui pose d'importantes limitations lors de l'analyse. Il est bien connu, en effet, que les relations qui existent entre des variables au niveau d'individus peuvent être très différentes de celles qui existent entre ces mêmes variables au niveau d'école ou de LEA.

Par exemple, on peut comparer les écoles *comprehensive* et les *grammar schools* sur la base des moyennes des résultats aux examens. Dans ce cas, on peut étudier les facteurs ayant une influence au niveau de l'école, mais on ne

verra pas d'effets sur les individus. S'il existe, comme le dit Goldstein, une corrélation de .90 entre les résultats aux examens et des mesures de capacité initiale et de classe sociale, cela laisse entendre que l'école n'a en soi presque pas d'effet. Pourtant si l'on contrôle les variables caractéristiques de l'élève, on dégagera peut-être mieux l'influence de l'école. L'étude de Steedman en offre un exemple. Les élèves d'une classe sociale donnée et d'un niveau de capacité initiale moyen réussissent moins bien dans des écoles *comprehensive* que dans les *grammar schools*, tandis que pour les élèves d'une classe sociale donnée et de niveau de capacité initiale élevé, la différence dans les résultats entre les élèves des deux types d'écoles devient négligeable. Evidemment, si Steedman n'avait considéré que la moyenne des résultats par école, elle n'aurait pas vu ce type d'interaction entre le niveau intellectuel des élèves et le type d'école.

Quelle analyse statistique exigerait un tel modèle? Goldstein pense qu'il conviendrait de choisir au hasard d'abord un échantillon de districts scolaires, puis à l'intérieur de ceux-ci un échantillon d'écoles, de classes et enfin d'élèves. Cette procédure permettrait d'avoir ainsi des renseignements à tous les niveaux, tandis que si l'on commençait par les élèves, on n'en aurait jamais un nombre suffisant dans une classe, une école ou un district pour obtenir des renseignements utiles à ces niveaux. Pour traiter ces échantillons, il s'imposerait d'utiliser des techniques multivariées afin de prendre en compte tous les facteurs pertinents en même temps. Ce système permettrait de contrôler un plus grand nombre de variables que les deux ou trois variables incluses dans les trois études présentées ici, ce qui donnerait un reflet plus fidèle de la réalité scolaire.

Ce type d'analyse mentionné en haut devrait relever les interactions entre les différents facteurs ayant une influence sur la réussite scolaire, mais rend difficile les inférences causales à cause du manque de contrôle de toutes les variables qui pourraient entrer en ligne de compte. A ce moment de la recherche, une approche qualitative pourrait nous aider à trouver les mécanismes à travers lesquels s'opèrent ces interactions, et nous donner des idées sur les explications possibles de ces phénomènes. Pourtant, une faiblesse importante des études de cas (car il s'agit de cela) est la difficulté, sinon l'impossibilité, de généraliser sur l'ensemble de la population concernée.

V. Conclusions

Au terme de cette revue critique, une conclusion s'impose: la complexité inhérente à ce type de recherche et la difficulté à obtenir des résultats qui permettent une évaluation de l'effet réel du type de l'organisation scolaire sur la réussite académique des élèves. Les critiques des trois recherches examinées montrent sérieusement les faiblesses qu'ont chacune d'entre elles, et ébranlent la fiabilité des conclusions que chacune propose. Certes, Goldstein propose une solution,

mais celle-ci n'est pas très aisée à appliquer et, en outre, on peut encore se demander jusqu'à quel point cette solution conduit à des résultats vraiment plus fiables. Peut-être, après tout, n'est-il pas possible d'évaluer une réforme de cette envergure, vu la complexité des interactions entre les variables en jeu dans les processus d'enseignement et d'apprentissage impliqués.

NOTES

1. J. Gray, A.F. McPherson and D. Raffe, *Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice since the War*. London, Routledge & Kegan Paul, 1983.
J. Marks, C. Cox and M. Pomian-Szednicki, *Standards in English Schools: an Analysis of the Examination Results of Secondary Schools*. London, National Council for Educational Standards, 1983.
J. Steedman, *Examination Results in Selective and Non-Selective Schools: Findings from the National Child Development Study*. London, National Children's Bureau, 1983.
2. Les écoles *comprehensive* non-écrémées ont des élèves de tous les niveaux de capacité, en contraste avec les écoles *comprehensive* écrémées, qui ont un nombre moins élevé de bons élèves que normalement attendu, ceux-ci ayant préféré une *grammar school* ou une école privée.
3. Les LEAs sont les entités administratives responsables des écoles d'une aire géographique donnée.

BIBLIOGRAPHIE

- Clifford, Peter and Heath, Anthony,
Selection Does Make a Difference. *Oxford Review of Education*, v. 10, n° 1, 1984, pp. 85-98.
- Fogelman, Ken,
Problems in Comparing Examination Attainment in Selective and Comprehensive Secondary Schools. *Oxford Review of Education*, v. 10, n° 1, 1984, pp. 33-44.

- Goldstein, Harvey,
The Methodology of School Comparisons. *Oxford Review of Education*, v. 10, n° 1, 1984, pp. 69-74.
- Gray, John, Jesson, David and Jones, Ben
Predicting Differences in Examination Results Between Local Education Authorities: does school organisation matter? *Oxford Review of Education*, v. 10, n° 1, 1984, pp. 45-68.
- Heath, Anthony,
In defence of Comprehensive Schools. *Oxford Review of Education*, v. 10, n° 1, 1984, pp. 115-124.
- Lacey, Colin,
Selective and Non-selective Schooling: real or mythical comparisons? *Oxford Review of Education*, v. 10, n° 1, 1984, pp. 75-84.
- Marks, John and Cox, Caroline,
Educational Attainment in Selective and Comprehensive Secondary Schools. *Oxford Review of Education*, v. 10, n° 1, 1984, pp. 7-32.

ZUSAMMENFASSUNG

Selektive Schulen im Vergleich mit Gesamtschulen: Kritische Beurteilung neuer britischer Untersuchungen

Drei Untersuchungen aus Grossbritannien, die die Auswirkungen tiefgreifender Änderungen der Schulstrukturen (vom traditionellen Schultypensystem zum Gesamtschulsystem) auf den Erfolg in Schulexamen prüfen, kommen zu widersprüchlichen Resultaten.

Eine Untersuchung weist eine Leistungsniuellierung im Gesamtschulsystem nach, die zweite sieht, wenn die Eingangsteitungen und soziale Herkunft der Schüler kontrolliert werden, keinen Unterschied zwischen den beiden Organisationstypen und die dritte kommt zu dem Schluss, dass die Resultate im selektiven System eindeutig überlegen sind.

Wie erklären sich solche Widersprüchlichkeiten?

Zwei Erklärungen werden vorgeschlagen: Einerseits können Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten der Untersuchungsergebnisse auf versuchstechnische Mängel zurückzuführen sein, andererseits und fundamentaler wird die Angemessenheit des Untersuchungsmodells selbst in Frage gestellt.

SUMMARY

Selective against comprehensive schools: critical assessment of recent british research.

Three research studies in Great Britain evaluate the effect of a major reform (from a selective to a comprehensive system) on the level of success on school exams. The results are contradictory. One shows a levelling effect in the comprehensive system, the next one sees no difference between the two systems once initial aptitude and social class of the pupils are controlled for, and the third believes the results of the selective are clearly superior. How can these differences be explained? The discussion proposes two explanations. First, these contradictions could be the result of methodological weaknesses in the studies, and secondly and more fundamentally, the adequacy of the model used in the research is questioned.