Doit-on sélectionner ou former les élites scolaires ?

Une comparaison internationale des politiques éducatives

Should the Elite Be Trained or Selected? An International Comparison of Educational Policies

Una comparación internacional de las políticas educativas

Nathalie Mons

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1299>

DOI : 10.4000/ries.1299

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2005

Pagination : 105-121

ISBN : 978-2-85420-564-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Nathalie Mons, « Doit-on sélectionner ou former les élites scolaires ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 39 | septembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011, consulté le 02 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1299> ; DOI : 10.4000/ries.1299

Doit-on sélectionner ou former les élites scolaires ?

Une comparaison internationale des politiques éducatives

Nathalie Mons

Comment les systèmes éducatifs réussissent-ils à « produire » des élites scolaires nombreuses ? Quelles politiques éducatives mises en œuvre dans l'enseignement obligatoire parviennent-elles à générer un vivier large d'élèves « talentueux » qui alimentera les rangs de l'enseignement supérieur ? La production d'une élite scolaire conséquente s'acquiert-elle au prix d'une sélection qui conduit à aiguiller les élèves suivant leur niveau académique vers des filières, des établissements, voire des classes ou des dispositifs éducatifs distincts, générant ainsi des inégalités scolaires ? En raccourci, élite scolaire doit-il obligatoirement rimer avec sélection, séparation et inégalités scolaires ou au contraire, comme le soulignent certains chercheurs (Husen, 1979 ; Levy-Garboua et Damoiselet, 2000...), le développement des élites scolaires est-il facilité par un recrutement dans un vivier large et évolutif, ce qui suppose d'accompagner le plus longtemps possible dans leur scolarité la très grande majorité d'une cohorte dans le cadre d'objectifs ambitieux et identiques pour tous ? Autrement dit, doit-on former ou sélectionner les élites scolaires ?

Si ces interrogations ne sont pas nouvelles, les débats théoriques sur le sujet – peu nombreux – ont plus rarement encore été confrontés à des études empiriques. Cet article vise donc à apporter de nouveaux éléments de réflexion sur le sujet à partir des conclusions d'une recherche fondée sur les données de l'enquête internationale PISA-OCDE sur les compétences des élèves de quinze ans.

Dans un premier temps, nous présenterons synthétiquement les débats théoriques et politiques qui se sont développés, hier et d'aujourd'hui, autour des conditions de développement des élites scolaires. La seconde partie de l'article sera consacrée à la présentation de notre recherche qui vise à mettre en évidence les facteurs sociétaux et les politiques éducatives associés à l'excellence scolaire dans les pays de l'OCDE. Nous montrerons ainsi, chemin faisant, que les liens entre élite scolaire, sélection, relégation et inégalités scolaires ne semblent pas avérés.

LA PRODUCTION DES ÉLITES SCOLAIRES EN DÉBAT

Le débat scientifique

Dans un texte désormais classique de la sociologie de l'éducation, dès 1960, le chercheur américain Ralph Turner propose un des rares cadres théoriques d'analyse des modalités de fabrication des élites scolaires et sociales. « De nombreux chercheurs se sont attachés à l'étude de la mobilité ascendante dans tel ou tel pays... en s'intéressant surtout à l'ampleur de la mobilité, ce qui excluait d'apporter autant d'attention au mode de mobilité dominant dans chaque pays » (Turner, 1960). Or, pour Turner, suivant les pays, les systèmes éducatifs interviennent dans ces processus selon des modalités différentes. Ainsi, il oppose, à partir des exemples anglais et américain de l'époque¹, deux modèles idéal-typiques de constitution des élites scolaires régis par des normes de mobilité sociale ascendante distinctes. Dans le modèle américain de la « mobilité de compétition », l'accès à l'élite scolaire et donc sociale résulte d'une compétition interindividuelle ouverte dans laquelle les processus de sélection scolaire sont volontairement repoussés le plus tard possible. À l'opposé, la « mobilité de parrainage », caractéristique de l'organisation scolaire tripartite de l'Angleterre des années cinquante², organise la constitution d'une élite scolaire par cooptation grâce à une orientation précoce dans des écoles d'élites – les *grammar schools*.

« La mobilité de compétition tend à retarder la récompense finale le plus tard possible pour permettre une course équitable. La mobilité de parrainage tend au contraire à placer le point de sélection aussitôt que possible dans la vie pour s'assurer du choix et de la formation... Dans une épreuve sportive, on admire tout particulièrement celui qui démarre lentement et fait une arrivée sensationnelle, et de nombreuses règles ont été édictées pour que l'on ne proclame pas la fin du jeu avant qu'il soit arrivé à son terme. La mobilité de compétition intègre cette peur des jugements prématurés. Dans le système de parrainage, on souhaite au contraire sélectionner très tôt seulement le nombre de personnages voulus pour occuper les places libres prévues au sein de l'élite. La sélection précoce donne du temps pour préparer les recrues à leur position élitaine. » (Turner, 1960).

1. Les organisations scolaires des deux systèmes éducatifs ainsi que l'opposition nette qui les séparait dans les années cinquante et soixante ont évolué depuis. Nous retenons cependant les développements de Turner pour l'intérêt du cadre théorique qu'il propose.

2. Dans le cadre de l'*Education Act* de 1944, le système éducatif anglais reposait alors sur une sélection à l'âge de onze ans fondée sur un examen – l'*eleven-plus* – qui permettait d'affecter les élèves dans trois types d'établissements. Les meilleurs élèves étaient dirigés vers les *grammar schools*, voie privilégiée vers l'enseignement supérieur tandis que le reste des cohortes se répartissait entre les *technical schools* et les *secondary modern schools*. Le fort développement, à partir des années soixante, des *comprehensive schools* – établissements non sélectifs et polyvalents – a permis la remise en cause de ce système tripartite, même si les *grammar schools*, et surtout les *public schools* (écoles privées indépendantes réservées aux élites sociales) demeurent encore aujourd'hui.

Les deux modèles de mobilité se traduisent également, selon Turner, par des capacités de production des élites scolaires numériquement différentes. « Dans la mobilité de compétition, l'objectif est de former le plus de gens possible aux savoir-faire nécessaires à l'obtention du statut élitare, de manière à donner une chance à tout le monde et à maintenir la compétition à son plus haut degré. Dans le cas de la mobilité de parrainage, l'objectif est de former à la culture élitare les seuls élèves dont on présume qu'ils prendront place au sein de l'élite, de peur que ne se forme un nombre excessif de « jeunes gens en colère » qui partageraient les compétences de l'élite sans en partager le statut » (Turner, 1960). À la production d'un large vivier évolutif d'élèves talentueux dans le cadre de la mobilité de compétition s'oppose donc la sélection malthusienne de la mobilité de parrainage.

Les économistes se sont également penchés sur les relations entre l'organisation de la sélection, l'excellence scolaire et plus globalement l'efficacité des systèmes éducatifs. Selon Levy-Garboua et Damoiselet (2000), l'école produit deux grands types de capital humain : « un ensemble de connaissances augmentant la capacité générale, appelé "éducation" et une pluralité de connaissances spécialisées appelées "formations" ». Les auteurs considèrent que les élèves présentent à la fois des différences de capacité générale et des talents spécifiques. Pour maximiser les rendements scolaires, les élèves doivent donc être « alloués » selon les différents cursus en fonction d'une combinaison de capacités générales et de facultés spécifiques.

Deux modes de répartition des élèves sont envisageables. Les auteurs opposent d'un côté la « différenciation verticale » qui opère une sélection en fonction d'un jugement global porté sur les facultés générales des élèves et, de l'autre, la « différenciation horizontale » qui juxtapose des formations spécialisées. Les « écoles de niveau » à l'allemande sont emblématiques de la « différenciation verticale », l'enseignement professionnel dans le secondaire supérieur plus révélateur de la « différenciation horizontale ». « Comme la capacité générale est susceptible d'être détectée plus tôt que les talents spécifiques, il n'est pas optimal de recourir trop précocement et de façon intensive à la différenciation verticale (...) si les talents ne sont pas positivement et fortement corrélés à la capacité ». Les auteurs concluent donc que les élèves doivent « être sélectionnés à la fois sur leur capacité et leurs talents, ce qui nécessite de retarder la différenciation jusqu'au moment où il devient possible d'apprécier les talents avec une précision suffisante ». La sélection tardive, souvent légitimée au nom d'un idéal démocratique, serait donc également « justifiée par des raisons d'efficacité ».

Se fondant sur des considérations non plus théoriques mais empiriques, Husen (1979), l'un des pères fondateurs de l'IEA³, aboutit aux mêmes

3. L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) est le premier consortium scientifique ayant mis en place, dès les années soixante, des enquêtes internationales visant à évaluer les acquis des élèves.

résultats. Comparant les performances de systèmes éducatifs présentant des taux de rétention contrastés, il conclut que « l'enseignement de type général, de par son ouverture et l'absence d'examens sélectifs aux niveaux primaire et secondaire inférieur, se révèle une stratégie plus efficace quand il s'agit de s'occuper, pendant leur scolarité obligatoire, de tous les talents qu'un pays peut compter. Plus grand est le filet, plus grandes sont les chances d'attraper du poisson. »

Controverses politiques

Dès les années cinquante, le débat scientifique sur le lien entre la production des élites scolaires et les structures éducatives est également repris à son compte par le politique. Le contexte d'une nouvelle compétition économique (Traité de Rome de 1957...) et scientifique (lancement de Spoutnik par les Soviétiques...) favorise les prises de positions politiques contre les systèmes différenciés accusés d'entraver le développement des élites et de conduire à un gaspillage intellectuel de la jeunesse (Lelièvre, 2002). En France, le comité Armand Rueff chargé de la planification économique qui nécessite, entre autres, le développement de nouvelles élites scientifiques, pointe du doigt, dans son rapport de 1960, les limites du système scolaire différencié. « Le système actuel conduit à un véritable gaspillage intellectuel de la jeunesse ; l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur en milieu ouvrier et rural doit être élargi... » (cité dans Lelièvre, 2002). L'avènement dans de nombreux pays européens, dans les années cinquante et soixante d'écoles moyennes *comprehensive* (la *Grundskola* suédoise, la *Folkeskole* danoise, la *Scuola media* italienne...) s'explique donc autant par des considérations de justice sociale que par le souci d'alimenter, grâce à un vivier plus large, les élites qui seront formées dans l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2000).

Ces modèles théoriques, ces positions politiques peuvent-ils être validés ? Dans la lignée des travaux d'Husen (1979), nous présentons dans cette seconde partie quelques éléments de réflexion tirés d'une étude empirique originale conduite grâce aux données de l'enquête PISA 2000.

ÉLITES SCOLAIRES ET POLITIQUES ÉDUCATIVES DANS LES PAYS DE L'OCDE

Des élites scolaires plus ou moins nombreuses suivant les pays

L'enquête internationale PISA, conduite par l'OCDE depuis 2000, vise à évaluer les compétences des élèves de quinze ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

Selon leurs niveaux de réponse, les élèves sont classés sur une échelle de compétence qui comprend cinq gradations. Le niveau 5 – le plus élevé – correspond, d'après les organisateurs de l'enquête (OCDE, 2001), aux élèves « qui enrichiront vraisemblablement le réservoir de talents de leur pays. La proportion actuelle d'élèves à ce niveau peut aussi influencer sur l'ampleur de la contribution des pays à la pépinière de travailleurs intellectuels de classe internationale qui serviront l'économie mondiale. La comparaison des proportions d'élèves ayant atteint le niveau le plus élevé de compétence est donc pertinente en soi. »

C'est donc ainsi à travers les termes de « talents » et de « travailleurs de classe internationale » que l'OCDE décrit le concept d'élite scolaire. L'ensemble des résultats individuels ont été agrégés dans chaque pays pour produire un indicateur national : le pourcentage d'élèves atteignant le niveau 5. C'est cet indicateur que nous avons décidé d'utiliser dans cette étude comme révélateur, dans chaque pays, de l'importance numérique de l'« élite scolaire » à la fin de l'école moyenne⁴. Nous ne nous fondons donc pas ici sur des statistiques relatives aux niveaux scolaires atteints (par exemple, nombre de diplômés de fin de secondaire...) mais sur une évaluation des compétences des élèves à la fin de l'enseignement obligatoire. Pour autant, à ce stade, il ne s'agit que d'une des évaluations possibles du phénomène « élite scolaire » qui mériterait d'être étayée par d'autres indicateurs.

Alors que l'OCDE regroupe des pays aux conditions socio-économiques relativement proches, les données PISA révèlent tout d'abord de fortes variations dans la taille des élites scolaires. Si, en moyenne, dans les pays de l'OCDE⁵, le pourcentage des élèves de niveau 5 atteint 10 %, certains pays se caractérisent par des élites plus nombreuses. C'est le cas en Australie, au Canada, en Finlande ou en Nouvelle-Zélande où ce taux est supérieur à 15 %, comme le montre entre autres le graphique n° 1. À l'opposé, en Espagne, en Grèce ou au Portugal, il ne dépasse pas 5 %. Aux côtés de la Suisse, du Danemark ou du Japon, la France se trouve dans une position légèrement inférieure à la moyenne avec un pourcentage d'élèves de niveau 5 qui atteint 8,5 %.

Ces fortes inégalités dans la taille des élites scolaires nationales conduisent à s'interroger sur les facteurs sociétaux, les organisations scolaires et les politiques éducatives qui peuvent éclairer ces différences.

Élites scolaires et facteurs sociétaux

Le développement des élites scolaires est-il conditionné par des facteurs sociétaux ? Par exemple, leur expansion est-elle liée aux niveaux de développement

4. Dans les pays de l'OCDE, les élèves de quinze ans, quand ils ne présentent pas de retard scolaire, sont en général scolarisés soit dans la dernière classe du premier cycle de secondaire soit dans le premier niveau du second cycle du secondaire.

5. Nous ne considérons dans cette étude que les pays de l'OCDE dont les niveaux de développements sont relativement comparables. Nous avons donc exclu systématiquement le Mexique qui est pourtant membre de cette organisation internationale.

économique ou d'éducation des pays? Les contraintes démographiques auxquelles les pays doivent faire face pèsent-elles également sur ce phénomène?

Comme le montre le graphique ci-dessous, l'importance numérique des élites scolaires s'explique en partie par le niveau de développement économique des pays. La corrélation qui existe, au sein des pays de l'OCDE, entre le pourcentage d'élèves de niveau 5 et le PIB/habitant en atteste ($r^6=0,48$, significatif au niveau 0,05)⁷. Plus un pays est riche, plus il compte d'élèves très performants. Ainsi, les pays qui présentent un PIB/habitant supérieur à 20 000 dollars (Australie, Canada, Finlande etc.) sont associés à des élites plus nombreuses que celles des pays en deçà de ce seuil de richesse (Portugal, Hongrie, Corée, Grèce, etc.).

Graphique 1. Relation entre la taille des élites scolaires et le niveau de développement économique dans les pays de l'OCDE⁸

- Pourcentage des élèves atteignant, dans chaque pays de l'OCDE, le niveau 5 sur l'échelle de compréhension de l'écrit (source : PISA 2000).
- PIB par habitant (en équivalent \$ EU convertis avec PPAs), 2000 (source : OCDE).

6. Le coefficient de corrélation indique l'intensité avec laquelle deux variables évoluent ensemble. Plus ce coefficient tend vers 1, plus les deux variables évoluent en parallèle.

7. Cette corrélation a été calculée en excluant de l'échantillon le Luxembourg dont on voit, sur le graphique, qu'il occupe une position toute à fait particulière (pays très riche doté d'une élite scolaire très faible).

8. Le Mexique, qui présente un niveau de développement économique très différent de la moyenne de l'OCDE, n'a pas été inclus dans l'analyse.

Cette liaison entre richesse économique et élites scolaires semble entraîner logiquement une série de corrélations dans le champ démographique. Par exemple, parce que les pays les plus riches de l'OCDE – les pays anglo-saxons en particulier – sont ceux qui attirent le plus de populations étrangères, les élites scolaires semblent également davantage se développer paradoxalement dans les systèmes éducatifs qui accueillent une forte proportion d'élèves de quinze ans issus de l'immigration. Ainsi, plus le pourcentage de la population des quinze ans non native ou enfants de la première génération⁹ est élevé, plus le pourcentage des élèves de niveau 5 croît ($r=0,52$, significatif au niveau 0,05, cf. graphique n° 2). De même, plus la croissance démographique des 5-14 ans est faible¹⁰, plus les élites scolaires se développent.

Graphique 2. Relations entre le pourcentage d'élèves de niveau 5 et le pourcentage de la population des élèves de 15 ans non natifs ou enfants de la première génération

– Pourcentage des élèves atteignant, dans chaque pays de l'OCDE, le niveau 5 sur l'échelle de compréhension de l'écrit, 2000 (source : PISA 2000).

– Pourcentage de la population des élèves de 15 ans non natifs ou enfants de la première génération, 2000 (source : PISA 2000).

On constate également que le niveau d'instruction de la population adulte est en relation avec la taille des élites scolaires. Plus la population adulte est instruite, plus le pourcentage des élèves de niveau 5 progresse.

9. Source PISA 2000.

10. Taux de croissance de la population des 5-14 ans entre 1990 et 1996-1997, (sources : OCDE et WEI).

Ce niveau d'éducation a été appréhendé à travers deux indicateurs issus de PISA 2000 : le pourcentage des mères des élèves testés par PISA dont le niveau d'instruction ne dépasse pas le premier cycle du secondaire (niveaux 1 et 2 de la CITE) et le pourcentage des mères qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE). Il apparaît que l'intensité de la corrélation – positive – entre le pourcentage des mères diplômées de l'enseignement supérieur et le pourcentage des élèves de niveau 5 est plus forte que celle – négative – qui existe entre cette même variable et le pourcentage des mères ne dépassant pas la fin du premier cycle du secondaire¹¹. À ce stade, ce résultat suggérerait donc que la constitution d'une élite scolaire a plus à voir avec l'existence dans le pays d'une élite forte à la génération précédente qu'avec l'élévation des bas niveaux d'instruction. Nous verrons dans la suite de cet article que ce résultat évolue avec les pays considérés.

Par contre, dès ce niveau d'analyse, certains facteurs sociétaux ne semblent pas en lien avec le développement des élites scolaires. Ainsi, le niveau des inégalités sociales qui caractérisent les différents pays¹² n'est pas associé au pourcentage d'élèves atteignant le niveau 5.

Parce que, certainement, une partie de ces premières corrélations ne font que « cacher » un effet richesse¹³, il est paru intéressant de restreindre l'étude à un groupe de pays présentant un niveau de développement économique plus homogène. Nous avons donc renouvelé l'analyse exclusivement sur les pays dont le PIB/habitant dépasse 20 000 \$ puisque le graphique 1 montre qu'au-delà de cette limite, la liaison entre la richesse économique et le développement des élites s'efface.

Cette seconde analyse sur les facteurs sociétaux nous montre un autre visage du cadre favorable à la production des élites scolaires. Quand les pays ont atteint un seuil de développement économique élevé, les facteurs économiques et démographiques n'influent plus. Cela signifie qu'au-delà d'un seuil de richesse économique, bien que les niveaux de développement économique soient encore variables et même si les profils démographiques des pays diffèrent – population plus ou moins jeune, élèves étrangers plus ou moins nombreux –, les différences de développement dans les élites scolaires sont à rechercher ailleurs.

Au-delà d'un seuil de développement économique, c'est en fait exclusivement le niveau d'éducation de la population adulte qui est associé au pour-

11. L'indicateur portant sur le pourcentage des mères qui ont obtenu un diplôme d'enseignement tertiaire est corrélé positivement au pourcentage des élèves ayant atteint le niveau 5 ($r = +0,68$, significatif au niveau de 0,01). L'indicateur sur le pourcentage des mères dont le niveau d'instruction ne dépasse pas le premier cycle du secondaire est corrélé négativement et moins étroitement avec le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau 5 ($r = -0,44$, significatif au niveau de 0,05).

12. Indicateur Gini, fondé sur les revenus bruts des foyers, dernière année disponible 1992-98 (sources : PNUD, rapports nationaux et Banque mondiale)

13. L'ensemble de ces indicateurs est en effet lié à la variable PIB/habitant.

centage des élèves de niveau 5. Mais, contrairement aux résultats précédents qui intégraient l'ensemble des pays de l'OCDE, quand on ne considère que les pays les plus riches, le développement des élites scolaires est corrélé avec la même intensité avec les deux indicateurs révélateurs du niveau d'instruction de la population adulte (pourcentages des mères faiblement instruites et des mères diplômées du supérieur). Ce résultat semble donc montrer que la production des élites scolaires est en lien avec la progression de tous les niveaux d'éducation à la génération précédente.

Puisque le développement des élites est à mettre en relation principalement avec le niveau d'éducation de la population adulte et donc avec les organisations scolaires passées, il est tentant de poursuivre l'analyse sur ce terrain et de s'interroger plus spécifiquement sur les politiques éducatives actuelles qui peuvent constituer un cadre favorable. Faut-il en particulier s'orienter vers des organisations scolaires fondées sur le modèle de la *mobilité par compétition* ou celui de la *mobilité par parrainage*?

Élites scolaires et inégalités à l'école

L'analyse des relations entre la taille des élites scolaires et les inégalités au sein de l'école apporte des premiers éléments de réponse à ces interrogations.

La relation forte et négative qui existe entre le pourcentage d'élèves de niveau 5 et celui des élèves de niveau 1 (élèves en difficulté scolaire) semble appuyer la thèse de l'efficacité supérieure du modèle de mobilité par compétition ($r = -0,70$, significatif au niveau 0,01, graphique ci-dessous). L'expansion des élites scolaires ne serait pas associée obligatoirement à un creusement des écarts entre des élèves performants formés dans des écoles d'élites et des élèves faibles relégués dans des voies scolaires peu valorisées. Cette corrélation négative montre que la production d'une élite scolaire conséquente ne s'acquiert pas par le sacrifice des élèves en difficulté. L'excellence scolaire semble au contraire se développer dans un contexte où la grande majorité des élèves ont un niveau scolaire soutenu. Ceci explique également la corrélation positive qui existe entre le pourcentage d'élèves de niveau 5 et le niveau général des élèves.

L'absence de relations entre l'importance des élites scolaires et les inégalités sociales au sein de l'école va dans le même sens ($r = -0,046$). Autrement dit, formation des élites ne rime pas avec obligatoirement avec reproduction sociale, le développement d'une élite peut se faire dans le cadre d'un recrutement socialement large, plus caractéristique du modèle de mobilité par compétition¹⁴. Le graphique ci-dessous permet d'aller plus loin dans notre analyse. Il

14. À l'opposé, malgré les suppositions de Turner (1960), le modèle de la mobilité par parrainage pourrait être associé à des inégalités sociales à l'école supérieures du fait des orientations scolaires précoces sur lesquelles il s'appuie et du fait des liens aujourd'hui démontrés entre paliers d'orientation et inégalités scolaires d'origine sociale (Duru-Bellat, 2003).

Graphique 3. Relation entre le pourcentage des élèves atteignant le niveau 5 et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 du test de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2000

- Pourcentage des élèves atteignant, dans chaque pays de l'OCDE, le niveau 5 sur l'échelle de compréhension de l'écrit, 2000 (source : PISA 2000)/
- Pourcentage des élèves ne dépassant pas, dans chaque pays de l'OCDE, le niveau 1 sur l'échelle de compréhension de l'écrit, 2000 source : PISA 2000).

montre en effet que, si les pays caractérisés par des élites de taille moyenne sont associés à des niveaux d'inégalités scolaires d'origine sociale très variables – faibles au Japon et fortes en Allemagne – les pays qui présentent les pourcentages d'élèves de niveau 5 les plus élevés sont marqués par des disparités sociales largement dans la moyenne. À l'opposé, les pays dans lesquels la relation entre les performances scolaires des élèves et leurs caractéristiques socio-économiques est forte (Allemagne, Suisse, République Tchèque, Hongrie) semblent peiner à générer des élites nombreuses. Le contraire se vérifie également : les pays marqués par un lien contexte familial-acquis des élèves particulièrement faibles (Japon, Corée, Islande, Italie, Espagne etc.) ne semblent pas non plus (ou ne veulent pas non plus) développer des politiques éducatives favorables au développement des élites scolaires.

L'analyse d'autres indicateurs relatifs à l'organisation scolaire va dans le même sens. Ainsi, plus le taux de scolarisation à quinze ans est élevé, plus le pourcentage d'élèves de niveau 5 progresse ($r=0,53$, significatif au niveau de 0,05). Autrement dit, moins un système éducatif élimine d'élèves à la fin de l'enseignement obligatoire, plus il conforte son élite scolaire. De même, plus les taux de scolarisation cumulés du primaire au tertiaire progressent, plus les élites se développent ($r=0,53$, significatif au niveau de 0,05).

Graphique 4. Relation entre le pourcentage des élèves atteignant le niveau 5 et les inégalités scolaires d'origine sociale

- Pourcentage des élèves atteignant, dans chaque pays de l'OCDE, le niveau 5 sur l'échelle de compréhension de l'écrit, 2000 (source : PISA 2000).
- Inégalités scolaires d'origine sociale : variable Inega (intensité de la relation, au niveau national, entre les caractéristiques socio-économico-culturelles des élèves et leurs performances scolaires à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA 2000) (source : Duru-Bellat, Suchaut et Mons, 2003).

L'ensemble de ces résultats semblent plutôt conforter l'efficacité du modèle de mobilité par compétition puisque les différents indicateurs montrent que plus un système scolaire scolarise longtemps une partie importante de ses jeunes, plus il permet à l'ensemble de la cohorte d'accéder à un niveau scolaire élevé et plus il conforte ses capacités à développer une élite scolaire conséquente. Examinons maintenant plus directement les relations entre développement des élites scolaires et politiques éducatives.

Élites scolaires et politiques éducatives

Les politiques qui s'inscrivent dans des stratégies de développement des élites scolaires, explicitement et surtout implicitement, sont multiples : différenciation pédagogique par la création de filières d'enseignement, par la constitution de classes de niveau ou par l'offre de cours individualisés complémentaires réservés aux élèves les plus performants, adaptation des programmes et des organisations scolaires aux profils des élèves les plus

talentueux grâce aux réformes d'autonomie scolaire, au développement de l'enseignement privé subventionné ou aux politiques de libre choix dans le réseau public. Nous nous interrogerons donc maintenant sur les liens entre ces politiques éducatives et le développement des élites scolaires. Nous évaluerons également l'incidence des budgets d'éducation sur la production des élites.

Pour conduire cette évaluation, nous avons choisi le chemin de l'« expérimentation indirecte » (Durkheim, 1901) fondée ici sur une comparaison spatiale mettant en lien, statistiquement, d'un côté les caractéristiques institutionnelles des systèmes éducatifs décrivant ces politiques¹⁵ et, de l'autre, l'évaluation des compétences des élèves à quinze ans présentée par l'enquête internationale PISA de l'OCDE (pour plus de détails sur la méthode, cf. Mons, 2004). Notre analyse restreint son champ d'étude à l'enseignement obligatoire.

Élites scolaires et systèmes différenciés

Les systèmes qui reposent sur une sélection précoce des élèves et leur orientation vers des écoles de niveau sont-ils associés à des élites plus nombreuses? La réponse est négative d'après l'analyse conduite grâce aux données PISA 2000. En effet, le pourcentage des élèves atteignant le niveau 5 n'est associé ni à la durée du tronc commun, ni à l'étape à laquelle se pratique la première sélection (début, milieu ou fin du premier cycle du secondaire), ni à l'existence ou l'absence de filières à 14 ans (pour le détail de ces indicateurs, cf. Mons 2004). Autrement dit, le modèle scolaire de la séparation qui impose aux élèves, à l'entrée dans le premier cycle du secondaire, des voies d'enseignement distinctes en fonction de leur niveau scolaire ne semble pas un cadre confortant le développement des élites scolaires (ni le contraire d'ailleurs).

Élites scolaires et classes de niveau

La différenciation au sein des établissements scolaires à travers l'organisation de classes de niveau a plus à voir avec la production des élites scolaires. Pour apporter des éléments de réflexion sur le sujet, nous avons construit, pour les pays de l'OCDE, une typologie présentant quatre principaux modes d'organisation des classes dans l'enseignement obligatoire :

- les systèmes éducatifs n'ayant pas recours aux classes de niveau ni dans le primaire, ni dans le secondaire (Japon, Corée, Finlande...);

15. Pour mener cette analyse, nous avons créé une base de données comprenant, pour une quarantaine de pays couverts par PISA 2000, une cinquantaine de variables qualitatives typologiques décrivant les caractéristiques institutionnelles en lien avec les politiques éducatives étudiées. Ont été mobilisées pour constituer cette base de données : les rapports nationaux sur les systèmes éducatifs intégrés dans la base de données *World Data on Education* de l'UNESCO (1999, 2003), les descriptions des organisations scolaires déjà établies dans les enquêtes internationales précédentes (TIMSS 1995 (IEA, 1997) et TIMSS 1999 (IEA, 2000)...), les rapports nationaux et thématiques de l'*International Review of Curriculum and Assessment Framework Archive (INCA)*, des données fournies par PISA 2000 ainsi que des articles scientifiques relatifs aux problématiques traitées (pour le détail des sources mobilisées, voir Mons (2004)).

– les systèmes qui, après une organisation hétérogène des classes dans le primaire, constituent fréquemment des classes de niveau rigides dans le secondaire parfois en contradiction avec le cadre légal (France, Suède...);

– le modèle anglo-saxon (Angleterre, États-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande...), que nous avons qualifié de *setting-tracking*, qui organise, dans le primaire, des regroupements principalement au sein de classes et, dans le secondaire, met en œuvre un *tracking* souple (regroupements évoluant dans l'année exclusivement dans certaines disciplines);

– le système à filières qui le plus souvent organise, dès le primaire, des classes de niveau rigides et, dans le secondaire, des écoles de niveau (dans lesquelles peuvent encore se nicher des regroupements par niveau). C'est le cas en Allemagne, en Suisse ou au Luxembourg.

Contrairement aux arguments des défenseurs des classes de niveau – qui soulignent la possibilité de mettre en œuvre un enseignement adapté pour chacun dans ce cadre –, le système rigide qui tend à constituer des classes de niveau tout au long de la scolarité obligatoire n'est pas celui qui est associé aux pourcentages d'élèves de niveau 5 les plus élevés. C'est le modèle anglo-saxon du *setting-tracking* qui est le plus en lien avec des populations d'élèves de niveau 5 nombreuses ($R^2^{16} = 17\%$), peut-être parce qu'il permet, sans stigmatiser les élèves, d'approcher au mieux leurs compétences par des regroupements flexibles dans le temps et variables suivant les disciplines.

À l'opposé, les systèmes éducatifs réfractaires aux classes de niveau ne semblent pas être des cadres favorables au développement des élites. Ces résultats rejoignent les méta-analyses de Slavin (1987, 1990). On constate donc ici que toutes les politiques élitistes ne conduisent pas à des résultats positifs mais qu'à contrario, dans l'enseignement obligatoire, les systèmes éducatifs qui ne cherchent pas à travers des politiques explicites à produire un vivier d'élèves talentueux n'y parviennent pas.

Élites scolaires et cours complémentaires d'approfondissement

L'analyse des relations entre la taille des élites scolaires et l'existence de cours d'approfondissement ou de soutien dispensés en sus du tronc commun conforte cette première analyse. À partir des données de PISA 2000, pour décrire ces cours complémentaires, nous avons construit une typologie. Quatre modèles d'enseignement individualisé ont été distingués : les systèmes éducatifs présentant une absence d'individualisation; les systèmes éducatifs offrant uniquement de la remédiation aux élèves en difficulté; les systèmes éducatifs

16. Le coefficient de détermination du modèle permet d'évaluer la qualité d'un modèle économétrique en indiquant le pourcentage de variance de la variable dépendante expliqué par le modèle. Plus ce coefficient tend vers 1, plus le pouvoir explicatif du modèle est important.

Graphique 5. Analyse en composantes principales mettant en relation les modes d'enseignement individualisé et le pourcentage des élèves de niveau 5 (corrigé de l'influence du PIB/habitant). Variance cumulée des deux axes de 48 %.

Modèles d'organisation de l'enseignement individualisé : « abs. individu » = absence d'individualisation ; « remédiation » = remédiation ; « individualisation++ » = conjugaison de formes variées d'individualisation de l'enseignement ; « élitistes » : classes d'approfondissement réservées à l'élite scolaire

« élitistes » réservant le soutien individuel aux élèves les plus avancés ; les systèmes éducatifs offrant un enseignement fortement individualisé fondé sur des actions distinctes en direction des différents publics scolaires (conjugaison de remédiation, tutorat, classes d'approfondissement pour les élites...).

La forte proximité graphique (cf. ci-dessous) entre ces quatre dispositifs d'enseignement individualisé et quatre paliers de pourcentages d'élèves de niveau 5 (élites très faibles à très fortes) met en évidence que les stratégies d'enseignement individualisé ne sont pas neutres en matière de production d'élite scolaire. Comme on pouvait s'y attendre, les deux modèles qui organisent, dans l'enseignement obligatoire, des classes d'approfondissement pour élèves « doués » sont associés à des élites scolaires nombreuses. Cependant, les systèmes éducatifs qui incluent cette pratique dans un ensemble plus complet de soutiens (modèle « individualisation ++ ») se révèlent plus aptes à produire des élites scolaires nombreuses que les systèmes éducatifs « élitistes » qui réservent l'enseignement individualisé aux seuls élèves talentueux. Ce résultat s'explique peut-être par le fait que l'existence simultanée de cours de remédiation et d'approfondissement conduit les enseignants à être plus ambitieux en classe collective parce qu'ils savent que les élèves les plus faibles pourront être aidés par ailleurs.

Enfin, logiquement, la remédiation, qui ne vise pas particulièrement les élèves forts, n'a pas de conséquence sur la production d'une élite. L'absence d'individualisation apparaît, quant à elle, préjudiciable aux élèves les plus avancés. On constate donc une fois de plus que premièrement, certaines politiques élitistes sont plus efficaces que d'autres et que, deuxièmement, les systèmes éducatifs qui ne consacrent pas une partie de leurs ressources au développement d'élites scolaires n'obtiennent pas de résultats dans ce domaine.

Élites scolaires et décentralisation

Ces premiers résultats sont confirmés par l'étude des différentes formes de décentralisation en éducation qui elles aussi n'entretiennent pas des relations identiques avec l'excellence scolaire. L'autonomie scolaire, qui transfère de nouvelles compétences aux établissements scolaires, apparaît comme un contexte plus positif que la décentralisation politique qui délègue de nouvelles attributions aux autorités politiques et la déconcentration qui déplace une partie des compétences vers des entités qui restent sous contrôle de l'administration centrale ($R^2=42\%$). En particulier, la participation des établissements à la conception des programmes scolaires – surtout quand elle prend la forme d'adaptations des contenus à des contingences locales dans le cadre d'objectifs nationaux – est associée à des pourcentages d'élèves de niveau 5 élevé. À l'opposé, la définition centralisée des programmes ou la conception par les autorités politiques n'apparaît pas comme un cadre favorable. De même, s'il demeure contraint par un cadre national, le recrutement des enseignants par les établissements scolaires améliore les résultats des élèves les plus brillants plus que ne le ferait un recrutement effectué par l'administration centrale ou les collectivités locales. À l'opposé, les organisations centralisées (programmes, certification et gestion des ressources humaines centralisés), dont la France ou des pays asiatiques comme la Corée, sont associées à des élites scolaires faibles.

Élites scolaires et politiques de libre choix

Les politiques de libre choix développées depuis les années quatre-vingts dans les réseaux publics et privés ont-elles permis de renforcer l'excellence scolaire? Il semble que ces politiques visant à mettre en concurrence les établissements scolaires pour créer une nouvelle émulation aient davantage eu des effets en terme d'équité – et d'équité sociale en particulier – qu'en termes d'efficacité. Nous avons abouti à ces conclusions en créant plusieurs typologies d'organisation des modalités d'inscription à la fois dans le public et le privé (voir Mons (2004) pour une analyse détaillée de ces politiques et de leurs effets). Aucune d'entre elles n'est associée au pourcentage d'élèves de niveau 5. Autrement dit, la mise en concurrence des établissements dans le réseau public

et le subventionnement des établissements privés ne paraissent pas être des cadres propices au développement des élites scolaires.

Élites scolaires et dépenses éducatives

Fabrique-t-on des élites scolaires conséquentes à coup de budget supplémentaire? L'analyse des données PISA ne permet pas d'aller dans ce sens puisqu'elle ne révèle pas de lien entre l'importance des dépenses publiques consacrées à l'éducation¹⁷ et le pourcentage d'élèves atteignant le niveau 5. Au-delà d'un certain seuil de dépenses, il semble donc que la fabrication des élites ait davantage à voir avec les organisations scolaires qu'avec les ressources financières consacrées à l'éducation.

Malgré des niveaux socio-économiques relativement proches, les pays de l'OCDE sont caractérisés par des élites scolaires de tailles très variables. Ces disparités importantes conduisent à s'interroger sur les facteurs sociétaux et les politiques éducatives qui peuvent contribuer à expliquer ce phénomène.

Ainsi, le développement des élites scolaires est apparu incontestablement lié à la richesse économique des pays. Cependant, passé un seuil de développement, il semble que ce soit plus le niveau d'instruction de la population adulte que les contraintes démographiques ou la structure sociale qui soit en lien avec la taille des élites scolaires.

Au-delà des facteurs sociétaux, l'analyse a montré que les politiques éducatives ne sont également pas neutres dans ce domaine. Cependant, si de nombreux pays dans l'OCDE ont développé des politiques élitistes dans l'enseignement obligatoire, il semble que seules certaines stratégies soient payantes. Ainsi, la constitution de classes de niveau souples et non rigides, l'autonomie scolaire et non la décentralisation politique, les cours d'approfondissements pour les élèves «doués» s'ils se conjuguent avec des actions de remédiation et de tutorat destinées à tous les élèves, semblent constituer des cadres favorables au développement des élites scolaires. À l'opposé, les politiques de libre choix dans le public, la création d'une nouvelle concurrence grâce au privé subventionné et l'organisation de filières d'enseignement hiérarchisées ne sont pas apparues comme des contextes positifs, malgré la rhétorique de compétition et d'efficacité qui sous-tend ces politiques.

De façon générale, comme le montre la relation négative entre la proportion des élèves performants et celle des élèves en difficulté, les politiques éducatives visant à former une élite scolaire large plutôt qu'à sélectionner un

17. Dépenses d'éducation pour l'enseignement primaire et secondaire public et privé exprimées en pourcentage du PIB/habitant (source OCDE, 2000).

nombre d'élus restreint semblent être les plus efficaces. Autrement dit, moins il y a d'échec et d'inégalités scolaires, plus il y a d'élites.

Si toutes les politiques élitistes ne conduisent pas à des résultats probants, l'analyse a également montré que l'absence de politiques dans ce domaine, qui se traduit le plus souvent par un traitement pédagogique homogène, le tabou de la différenciation et des marges de manœuvre restreintes laissées aux acteurs locaux, constitue un handicap pour le développement des élites dans l'enseignement obligatoire.

Seules les comparaisons internationales et une approche des élites scolaires en termes de compétences et non à travers les niveaux scolaires atteints pouvaient permettre cette réflexion sur la fabrication des élites scolaires dans l'enseignement obligatoire.

BIBLIOGRAPHIE

DURU-BELLAT M. (2003) : « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *Orientation scolaire et professionnelle*. Vol 32/04, pp. 571-594.

DURU-BELLAT M., MONS N., SUCHAUT B. (2004) : *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale, Dijon : IREDU-CNRS.

DURU-BELLAT M. (2000) : « Les débats autour de l'« école moyenne » dans les pays européens : permanence et renouvellement », *Carrefours de l'Éducation*, 9, pp. 155-176.

LÉVY-GARBOUA L., DAMOISELET N. (2000) : « L'efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatifs », *Économie publique*, 2, pp. 17-39.

HUSEN T. (1979) : *L'école en question*. Bruxelles : Mardaga.

MONS (2004) : *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon : Université de Bourgogne

LELIEVRE C. (2002) : *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*. Paris : ESF éditeur.

OCDE (2001) : *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.

TURNER R.H. (1960) : « Sponsored and Contest Mobility and the School System ». *American Sociological Review*, vol 25, n°6, p. 855-867 in Forquin (eds) *Les sociologies de l'éducation américaines et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université, INRP.