

Cas de figure

François Dubet

Faits d'école

Éditions de l'École
des Hautes Études
en Sciences Sociales

Cas de figure 6

www.editions.ehess.fr

© 2008, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris
ISBN 978-2-7132-2166-8

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Maquette et couverture, Michel Robmer

Sommaire

Introduction	13
Première partie. L'expérience scolaire	29
1. Sociologie de l'expérience scolaire	31
La « crise » de l'école	32
L'expérience des élèves	34
L'expérience enseignante	38
Expérience, système et domination	42
2. Mépris et authenticité	51
Le mépris	52
L'authenticité	60
Le malheur	67
Deuxième partie. Les mutations de l'école	73
3. Les paradoxes de l'intégration scolaire	75
École, société et inégalités	75
Entre l'intégration limitée et l'élitisme démocratique : le modèle républicain	79

L'école de l'égalité des chances	83
Individualisation et inégalités	86
4. Mutations du système scolaire et violences à l'école	91
Institutions ajustées et déviances tolérées	92
Les mutations du système	98
Quelques formes de violence à l'école	105
5. Mutations de l'institution et/ou néolibéralisme ..	113
Institutions	114
Le programme institutionnel	117
Le déclin du programme institutionnel	125
Néolibéralisme ou changement endogène?	130
Troisième partie. L'école et ses débats	137
6. Les épreuves du collège unique	139
Une épreuve de justice	141
Une épreuve culturelle	142
Une épreuve politique	145
Une épreuve civique	147
Une épreuve professionnelle	149
Des épreuves déléguées aux acteurs	151
7. Quelle laïcité dans l'école?	155
L'école laïque française, entre le mythe et l'histoire	156
L'école de masse	161
Laïcité, justice et « différences »	167
8. L'avenir est-il derrière nous?	175
Réforme ou contre-réforme	175
L'institution républicaine	177
La force des intérêts	180
Les enjeux de l'autorité	182

Quatrième partie. L'école juste	189
9. L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse	191
Les tensions de l'école démocratique de masse	193
Les stratégies des élèves	203
De l'expérience scolaire aux principes de justice	209
10. La tragédie de la justice scolaire	219
De l'égalité de l'offre à l'égalité des chances	220
Critique de la justice méritocratique	221
L'égalité de base	226
La justice et l'utilité	229
Discrimination positive ou <i>empowerment</i>	232
Les limites du juste	234
Cinquième partie. Réformer	239
11. Adaptation ou réforme?	241
L'école s'adapte	242
Un changement peu maîtrisé	244
Le déplacement des tensions du système vers les individus	247
Le consentement des acteurs	249
La régulation du système	252
Le service des enseignants	257
À qui appartient l'école?	259
12. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues?	267
Les bonnes raisons de ne pas croire les sociologues	268
Les croyances nécessaires	272
Connaissances et intérêts	276
Les croyances de la recherche	280

Conclusion	285
Annexe: interventions	293
Aller vers un collège pour tous	293
Pour un « socle commun »	297
Redoutable égalité des chances	300
Bibliographie	305

CE LIVRE EST LE RÉSULTAT de plusieurs années d'observation et d'interventions sociologiques dans le monde de l'école. Le projet est né de la volonté de proposer une synthèse de ces travaux, pour certains déjà parus sous des formes différentes – dans des revues spécialisées, des ouvrages collectifs ou des journaux –, et pour d'autres inédits – communications prononcées lors de colloques, en France ou à l'étranger. La plupart d'entre eux ont été amendés, certains ont été «rajeunis», afin de tenir compte des changements survenus depuis leur première rédaction.

Écrits à des moments divers et publiés de manière éparse, les textes ici rassemblés dresseront, je l'espère, un panorama nuancé du système scolaire français, du terrain sociologique à la théorie des idées. Ils m'ont du moins permis de mettre en perspective des aspects de mon travail jusque-là passés inaperçus. Leur articulation nouvelle leur apporte un éclairage qui souligne les évolutions ou la permanence de certains «faits d'école».

Je remercie les éditeurs qui m'ont permis de reprendre ici des textes déjà publiés et Mireille Gaultier pour sa relecture minutieuse de l'ensemble.

Sources et copyrights:

- Conférence au colloque de sociologie mexicaine de l'éducation, Hermosillo, octobre 2005 ;
- « Chapitre VII », in François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Épreuve des faits », 1991 ; coll. « Points », 1996 ;
- Communication au colloque *École et société: les paradoxes de la démocratie*, Université de Paris-IV-GEMAS, 21-22 juin 1999 ;
- « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1994, p. 11-26 ;
- Conférence donnée au ministère de l'Éducation de Buenos Aires, octobre 2003 ;
- « Les épreuves du collège », in Jean-Louis Derouet (ed.), *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 2003, p. 353-366 ;
- « La laïcité dans les mutations de l'école », in Michel Wieviorka (ed.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1996, p. 85-112 ;
- « L'avenir de l'école est-il derrière nous ? », *Études*, n° 5, tome 408, 2008, p. 616-627 ;
- « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, vol. 50, n°2, 2000, p. 383-408 ;
- « Chapitre 8 », in François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Épreuve des faits », 2000 ;
- « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Éducation et Sociétés*, n° 9, 2002, p. 13-25 ; <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-13.htm> ;
- « Rebonds », *Libération*, 22 mars 2001, 18 octobre 2004 et 12 janvier 2006.

Introduction

DES ANNÉES 1960 aux années 1980, la sociologie de l'éducation française s'est consacrée, pour l'essentiel, à la question des inégalités scolaires. Il s'agissait d'expliquer pourquoi, en dépit de l'ouverture croissante de l'enseignement secondaire et supérieur, se maintenaient de fortes inégalités sociales dans les performances et les parcours des élèves alors que, *a priori*, l'école traite tous les élèves de la même manière ou presque. Les grands paradigmes se sont constitués sur ce problème en considérant que l'école était une sorte de boîte noire reproduisant, par divers mécanismes, les inégalités sociales. Cette question a d'autant plus dominé la sociologie de l'éducation française qu'elle était aussi une manière d'étudier la mobilité sociale dans une société portée à croire que seule la promotion due à l'école était véritablement honorable. Au-delà de la diversité des théories et des modèles, cette pensée sociale pouvait être tenue pour une sociologie sans acteurs s'efforçant de mettre au jour les « lois » du système – qu'il s'agisse de lois déterministes comme chez Bourdieu ou de lois agrégatives comme chez Boudon. La quantité et la qualité des travaux produits sur cette question permettent aujourd'hui de les considérer comme des acquis de la sociologie et les pages qui suivent ne les mettent pas en cause.

Cependant, tout en reconnaissant notre dette à l'égard de cette tradition multiple, il faut en souligner quelques points aveugles. Le premier tient à l'absence ou à la quasi-absence de l'école elle-même car tout se passe comme si les formes d'organisation de l'école, les pratiques pédagogiques, les projets et les politiques n'étaient que des variables très secondaires au regard des mécanismes déterminant les parcours des individus. Dans bien des cas, toutes ces intentions pouvaient être considérées comme des illusions ou des anecdotes¹. Aussi est-ce relativement tard que l'on s'est intéressé au fonctionnement de l'école, à son organisation, à ses pratiques, à ses méthodes. La sociologie s'est alors éloignée d'une position critique surplombante pour tendre vers une expertise plus pratique et plus politique, dès lors que l'on admet que l'école peut faire des différences.

Le second de ces points aveugles, bien plus étonnant, est l'absence des acteurs et notamment l'absence des élèves. Étrangement, la sociologie de l'école a été une sociologie sans éducation, l'école étant réduite au statut d'appareil ou de marché reproduisant plus ou moins exactement les inégalités sociales. Au fond, les élèves et les enseignants n'avaient pas véritablement de place dans un projet intellectuel les considérant du simple point de vue de leurs performances et de leurs parcours tels que les donnent les statistiques². La vie des individus, leur subjectivité, leurs pensées, leurs relations et leurs émotions étaient « déduites » du fonctionnement du système bien plus qu'elles n'étaient étudiées pour elles-mêmes. Il ne semblait pas utile d'aller y voir de près, comme si toute l'expérience subjective des individus était contenue dans leur position sociale.

Si l'on compare l'école à l'usine, c'est comme s'il n'avait jamais été nécessaire d'aller voir dans les ateliers sous prétexte que toutes les relations de travail et toute l'expérience des

-
1. Évidemment, ce jugement est trop péremptoire et souffre quelques exceptions notables, comme les travaux de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) sur les mécanismes inégalitaires internes à l'école elle-même.
 2. Sous l'influence de l'interactionnisme, la sociologie anglaise de l'éducation a cependant choisi une tout autre voie (Forquin, 1989).

ouvriers étaient contenues dans les mécanismes du capitalisme, dans les conditions de travail, dans les rapports entre l'exploitation et la technique. Mais ce qui ne manquerait pas de nous choquer dans le monde du travail est bien plus surprenant encore dans le domaine de l'éducation. Il est d'autant plus étonnant de n'aborder les élèves que sous l'angle de leurs performances scolaires que, sans romantisme aucun, l'éducation ne saurait être réduite aux seuls apprentissages tels que les mesurent les tests et les diplômes. Il n'est pas nécessaire d'en appeler aux mannes de Condorcet, de Rousseau, de Dewey ou de Durkheim pour affirmer que l'on apprend à l'école bien d'autres choses que les mathématiques et la géographie, pour dire que l'on s'y forme, que l'on s'y construit comme individu et comme sujet, bien au-delà des seules acquisitions de connaissances.

Pour savoir ce que fait véritablement l'école, il faut se pencher sur ce qu'elle fait aux élèves et aux enseignants et sur ce que, à leur tour, les élèves et les enseignants font à l'école. Il est donc nécessaire de sortir de l'imaginaire d'un ajustement parfait de l'acteur et du système, de la subjectivité et de l'objectivité. Dès lors, il devient indispensable de s'intéresser directement à l'expérience des élèves et de leurs enseignants puisque les seconds ont pour fonction et pour objectif de transformer les premiers en les instruisant sans doute, mais pas seulement.

L'expérience scolaire

L'expérience des élèves est l'unité élémentaire à partir de laquelle on peut essayer de penser l'éducation, puisque c'est là que se mesure ce que l'école « fait » réellement. Cette expérience doit être étudiée comme l'activité par laquelle les élèves se construisent, avec plus ou moins de bonheur, comme les sujets de leurs études dans un système scolaire où l'« offre » et la « demande » ne sont plus accordées sous les deux figures cardinales des héritiers et des boursiers qui dominèrent longtemps. Il faut donc se demander comment des individus rencontrent l'école et comment cette rencontre les forme et les transforme. Les interventions sociologiques,

les longues discussions de groupes que nous avons construites avec des lycéens, puis avec des collégiens et des étudiants dès la fin des années 1980, démontrent que les élèves doivent construire eux-mêmes les systèmes de motivations et de significations susceptibles de donner du sens à leurs études. Les élèves sont moins confrontés à un « métier » qu'ils doivent apprendre, qu'à un problème qu'ils doivent résoudre ; les catégories et les valeurs scolaires ne s'imposent pas comme des évidences à la plupart d'entre eux, elles sont travaillées, interprétées et construites sur un certain nombre de registres. Le premier de ces registres est défini par la distance entre les diverses cultures scolaires et les cultures sociales et juvéniles auxquelles les jeunes s'identifient. Conformément aux analyses classiques en termes de dispositions culturelles, les élèves doivent combler une distance plus ou moins grande entre plusieurs mondes sociaux. Mais les élèves font aussi des calculs stratégiques en mesurant sans cesse l'utilité des « sacrifices » que leurs études supposent. Dès le lycée et parfois avant, cet utilitarisme se présente comme un mode de régulation des conduites scolaires bien plus efficace que la simple adhésion à la morale de l'institution ; plus précisément, les anticipations de gains ou de pertes sont antérieures à l'adhésion au jeu scolaire. Enfin, les élèves ont aussi un rapport proprement intellectuel aux connaissances scolaires dans lesquelles ils engagent plus ou moins leur subjectivité et leur personnalité. Ils se demandent en quoi l'école les aide à grandir, à comprendre le monde et à se comprendre. C'est la dissociation de ces grammaires de motifs qui constitue les épreuves que les élèves doivent surmonter afin de se construire comme les sujets de leurs études.

Évidemment, ces épreuves-là sont socialement et scolairement construites et hiérarchisées, mais dans tous les cas elles se présentent comme une expérience singulière, comme un travail de subjectivation obligeant l'individu à élaborer sa propre expérience. Ainsi, la socialisation scolaire ne peut plus être considérée, à la manière « fonctionnaliste », comme un apprentissage de rôles et d'habitus, mais comme une expérience obligeant l'élève à se saisir lui-même comme l'auteur de son éducation. De la même façon, le travail des enseignants

consiste moins à accomplir un rôle professionnel qu'à bâtir une relation avec les élèves, laquelle ne va jamais de soi dès que l'on s'éloigne du monde protégé des bonnes classes et des bons établissements où les proximités culturelles, la perception des utilités et les rapports aux savoirs forment les relations.

Ce type de socialisation scolaire n'est pas sans risques car les élèves ne sont pas seulement menacés d'échouer, ils courent également le danger de ne pas être les sujets de leur propre scolarité. Bien sûr, certains se construisent dans l'école, mais d'autres se protègent derrière un ritualisme assurant leur seule survie dans le système, alors que d'autres encore se construisent contre l'école ; ne pouvant surmonter les épreuves qui leur sont imposées, ils les refusent. Quand on se place du point de vue des élèves, le monde scolaire est dominé par le risque d'y être méprisé, et pas uniquement parce que le mépris structure les dignités scolaires, mais aussi parce que l'on y court toujours le risque de se mépriser soi-même en étant incapable de grandir dans l'école et de s'y former. Aussi le collège et le lycée sont-ils structurés par un face-à-face opposant toujours plus ou moins les catégories scolaires aux mondes juvéniles et aux quant-à-soi des individus qui se révèlent à eux-mêmes en ne se laissant réduire ni aux cadres de l'école, ni au conformisme de leur groupe de pairs. La domination sociale y est moins l'emprise d'une culture légitime et arbitraire sur des jeunes qui en sont éloignés qu'une structure des épreuves imposées aux individus. La régulation s'y fait moins par la morale et le contrôle social que par le sens des intérêts bien compris. L'autonomie y est moins définie comme une conquête de son propre jugement, étayée par une culture universelle progressivement intériorisée, que par sa capacité à maîtriser les tensions de l'expérience scolaire elle-même. En ce sens, l'école se transforme comme bien d'autres mondes sociaux, ceux de la famille ou du travail par exemple, en transférant les mécanismes de socialisation des institutions vers les individus.

Les mutations de l'école

De manière générale, les transformations du mode de production scolaire sont vécues comme une longue série de crises et de désajustements croissants de la relation pédagogique elle-même. Cette représentation, qui fait l'essentiel des essais, des pamphlets et des débats publics, doit être examinée de près car si, en France notamment, on ne peut se défaire de la nostalgie d'un âge d'or scolaire à jamais perdu, il importe moins de déplorer les difficultés actuelles que de regarder comment l'école se transforme.

Une première ligne de raisonnement met en lumière la tendance la plus évidente et la plus lourde : la massification scolaire, la croissance démographique du nombre des collégiens, des lycéens et des étudiants, a provoqué un véritable changement de la nature de l'école. En quelques décennies, nous sommes passés de l'école républicaine à l'école démocratique de masse. En effet, bien qu'elle en appelât à l'égalité de tous et à l'instruction de tous les citoyens, l'école républicaine, celle de Jules Ferry et de la Troisième République, reposait sur une organisation assez nettement clivée. L'école élémentaire était l'école du peuple où la moitié des élèves obtenait le certificat d'études primaires. Le collège était réservé aux catégories sociales moyennes et le lycée aux enfants de la bourgeoisie. Entre 1900 et 1950, le taux de bacheliers d'une classe d'âge est passé de 2 % à 6 %. Bien sûr, au nom de l'élitisme républicain les enfants les plus vertueux et les plus « doués » des catégories populaires et moyennes pouvaient s'élever jusqu'au lycée, mais le flux des boursiers distingués par les maîtres d'école était bien plus mince que ne fait accroire la légende dorée rapportée par les seuls survivants de ce processus. Un tel système était donc très fortement régulé par une double sélection, sociale d'abord, scolaire ensuite, l'enseignement secondaire ne retenant que les élèves disposés à en jouer le jeu. De plus, ce système malthusien garantissait une forte utilité aux diplômes généralement plus rares que les emplois qualifiés. Ainsi, l'école républicaine faisant monter quelques élus et ne déclassant personne, pouvait-elle paraître plus juste que la société d'alors.

La massification amorcée dans les années 1960 et 1980 a totalement bousculé ce mécanisme scolaire. En cinquante ans, tous les enfants sont entrés au collège et le taux de bacheliers a été multiplié par dix. L'école a donc été « envahie » par des élèves peu sélectionnés et, surtout, par des élèves sélectionnés par l'école elle-même davantage que par leur naissance. L'explosion du nombre de diplômés a entraîné une dévaluation relative des diplômes et, plus encore, un déplacement de leur utilité tenant à l'allongement des études ; il faut toujours plus d'années d'études pour obtenir le même gain. Enfin, l'école secondaire, qui pouvait se protéger des problèmes sociaux et des difficultés personnelles de nombre d'élèves, a dû les affronter directement. Au terme de ce long processus est ressorti une dérégulation des relations pédagogiques, désordre d'autant plus mal supporté par les acteurs de l'école que cette véritable révolution s'est accomplie sans que nous en mesurions réellement les conséquences, comme si l'on pouvait multiplier indéfiniment le nombre des élèves sans changer la nature de l'école.

On peut se demander pourquoi la France, celle des syndicats et des ministres de droite et de gauche, s'est engagée dans une telle mutation tout en voulant maintenir l'école dans sa forme républicaine canonique. C'est là qu'il faut introduire un second raisonnement nous éloignant du seul thème de la massification : au-delà, ce qui est en jeu, c'est la *nature* même du mécanisme de socialisation scolaire, c'est le dispositif symbolique de l'éducation. L'école républicaine française a été pensée et construite comme une *institution* chargée de fabriquer des citoyens autonomes par la grâce de l'intériorisation de valeurs et de principes vécus comme universels ; cette ambition l'a emporté sur les projets plus modestes de produire du capital humain ou des individus épanouis. Les anciens maîtres d'école sont devenus des instituteurs chargés d'instaurer un autre universel et un autre sujet que ceux dont l'Église avait eu le monopole durant des siècles. Mais la concurrence avec l'Église a conduit le projet républicain à se réaliser dans une forme, dans un *programme*, dont l'Église avait forgé l'économie symbolique. Tenue de combattre l'Église, l'école républicaine en a repris quelques-uns des mécanismes essentiels.

L'école devait promouvoir des valeurs indiscutables et éternelles tout aussi « sacrées » que celles de l'Église. Comme les prêtres incarnant la présence de Dieu, les enseignants tiraient leur légitimité de leur *vocation*, du fait qu'eux aussi incarnaient les principes peu contestables de la raison, du progrès, de la nation et d'une grande culture nationale. Comme l'Église encore, cette école a été bâtie et pensée comme un *sanctuaire* préservé des passions et des intérêts du monde. Comme l'Église enfin, l'école républicaine n'a cessé d'affirmer que la soumission des élèves à une discipline rationnelle et universelle était le seul chemin de leur liberté ; dès lors, l'école républicaine s'intéressait à des élèves, à des raisons apprenantes, plutôt qu'à des enfants ou des adolescents – reproduisant ainsi la vieille coupure de l'âme sacrée et du corps profane. L'école républicaine portait un projet moderne, mais inscrit dans une forme de travail sur autrui issue de l'institution religieuse. L'autorité, les valeurs, les relations personnelles, les exercices scolaires, l'organisation de l'école procédaient d'un programme dont les « pères fondateurs » de l'école républicaine, à commencer par Durkheim, ont eu une conscience assez claire.

Ce programme a été assez puissant pour que la sociologie critique des années 1960 et 1970 le désenchante et le retourne, sans en briser pour autant l'économie fonctionnelle : la culture universelle est devenue un arbitraire culturel, le sanctuaire une illusion d'autonomie, l'autonomie un habitus scolaire... En revanche, le caractère vertical du programme institutionnel n'est pas concerné, et l'élève y reste la table rase sur laquelle s'inscrit la marque d'une socialisation scolaire toute puissante. Comme si elle avait voulu montrer que le roi était nu sans mettre en cause l'institution, la critique a fini par entrer dans le programme de cette institution. D'ailleurs, depuis quelques années déjà, les héritiers de cette sociologie critique en oublient tout particulièrement la dimension critique, afin de défendre simplement une école républicaine qui serait menacée par le néolibéralisme, le « pédagogisme », le « consumérisme », etc. – toutes ces forces profanes qui la décomposent.

Ce qu'on appelle la crise de l'école n'est pas seulement l'explosion d'un cadre ancien face à la massification, elle est une mutation du cadre lui-même. Elle procède du déclin du programme institutionnel par lequel la France républicaine s'était construite contre l'Église, en en reprenant la « forme » pour mieux en combattre le « fond ». Ce fut une révolution considérable que de remplacer le catéchisme par le *Tour de la France par deux enfants*³ et Bossuet par Kant, mais cette révolution n'a pas affecté la relation du maître et de l'élève, son mode de légitimité et son cadre symbolique. Aujourd'hui, le déclin de ce programme institutionnel participe du récit même de la modernité : déclin du sacré, fût-il celui des Lumières, effritement des sanctuaires, transformation d'un individu qui ne se confond plus avec sa capacité d'intérioriser des valeurs universelles, professionnalisation des vocations enseignantes, etc. Alors, l'expérience des maîtres et des élèves ne peut plus être mesurée par sa distance à un modèle qui s'épuise fatalement ; elle est le travail sourd d'une nouvelle manière de produire des acteurs sociaux et, au-delà, elle s'inscrit dans une transformation de la société elle-même, quelle que soit la manière dont on la nomme – modernité tardive, seconde modernité, etc. –, elle signifie que l'ordre social et les subjectivités personnelles ne sont plus suspendus à des principes perçus comme transcendants. Rappelons que les pionniers de la sociologie n'ont jamais dit autre chose et n'ont jamais défini la modernité autrement, non sansangoisse d'ailleurs.

Quelques débats

Cette longue mutation commande la plupart des débats scolaires, débats particulièrement vifs dans un pays qui a placé l'école au cœur de son identité politique et de son imaginaire national. Parce que l'école est au fondement de la République et de la nation moderne, parce qu'elle a porté la plupart de nos espoirs de justice et de mobilité sociales, parce qu'elle fut l'école libératrice incarnant à la fois la culture, le progrès et

3. Livre de lecture de l'école républicaine écrit par Augustine Fouillée sous le pseudonyme de G. Bruno (Belin, 1877).

l'espérance de salut des plus faibles, bien des débats scolaires français revêtent une allure « théologique ». On y discute plus facilement des principes que des faits, comme si les intérêts des uns ou des autres et les problèmes les plus pragmatiques ne pouvaient ni se dire, ni être entendus en dehors du cadre des valeurs et des principes qui ont fondé l'école, enfin comme si, chaque fois, l'ensemble de la nation, de la société et de la culture était en jeu. Or les débats n'ont de sens et ne sont utiles que s'ils s'insèrent dans des problèmes « réels » et dans les pratiques elles aussi « réelles » des acteurs. Sans cela, on ne peut s'inscrire que dans le récit d'une distance infranchissable entre les faits et les principes fondateurs, qu'il s'agisse du récit de la décadence ou de l'imprécation récurrente sur l'échec d'une école ayant cristallisé tant d'espoirs.

Au collège se nouent la plupart des tensions et des contradictions de notre système, parce que la nature du collège est double depuis la création du collège unique en 1975. D'un côté, il est l'école de tous, comme l'école élémentaire ; de l'autre, il reste le premier cycle du lycée longtemps réservé à une élite. C'est pourquoi l'expérience des acteurs est tendue entre des objectifs contradictoires : il faut former tous les élèves de la même manière et les sélectionner ; il faut articuler une culture commune à tous et maintenir la suprématie de la culture du lycée d'enseignement général. Il faut donner de l'autonomie aux acteurs en fonction des contextes locaux et garantir l'unité du système scolaire ; il faut instruire des élèves et socialiser des adolescents. Puisque l'on ne parvient pas à dénouer toutes ces contradictions, celles-ci sont déléguées aux acteurs ; ces derniers ne pouvant, la plupart du temps, se défaire d'un sentiment d'échec récurrent, le débat sur la nature du collège unique est devenu consubstantiel au collège lui-même.

Il existe un autre débat, celui de la laïcité, dont l'ancrage dans le modèle scolaire français s'est profondément transformé au gré des changements de l'école et de ceux de la nation elle-même. La guerre des deux écoles, laïque et religieuse, s'est refroidie au bénéfice d'un marché scolaire, dans lequel la religion est moins déterminante que la qualité, réelle ou supposée, de l'offre éducative : si 17 % des élèves sont

scolarisés dans le privé, 40 % passent par le privé, tandis que se multiplient les dérogations au sein du secteur public. En ce sens, l'école n'est plus un sanctuaire. Parallèlement, l'installation de l'islam en France a changé la donne de la laïcité au sein d'une société qui se vivait comme tacitement chrétienne, au-delà des conflits avec l'Église. La conjonction de ces deux phénomènes a engendré la formation d'établissements scolaires particulièrement « difficiles », où se retrouvent les élèves les moins bien traités par le marché scolaire, lesquels, bien souvent, sont assignés à une culture musulmane ou la revendiquent. L'appel à une laïcité rigide conduit à nier ce problème et à le renforcer puisque celle-ci vise en fait les plus faibles et les « autres ». La reconnaissance de droits religieux dans l'école renforcerait à son tour les ségrégations qu'elle veut combattre. À terme, même si le statut du foulard semble momentanément stabilisé, l'école est confrontée à de nouveaux enjeux puisque la laïcité est une règle d'indifférence et de neutralité religieuse, mais aussi un impératif d'accueil de tous les élèves.

L'ampleur de tous ces débats – le fait que, chaque fois, la culture et la nation semblent en jeu, le fait que les « poses » idéologiques et morales paraissent écraser les « faits » – ne doit pas nous faire penser que l'école française est immuable. Le cas de l'université est, à cet égard, exemplaire. De manière incrémentale, par adaptations locales successives et par la somme d'initiatives partielles, le système change profondément. Mais ce mode de transformation a cependant ses limites. Il accentue la diversification du système, il contourne les difficultés plus qu'il ne les résout et il creuse la distance entre les pratiques et les règles générales de l'organisation de l'enseignement supérieur. Au final, les mouvements étudiants refusent dans leurs principes des changements qu'ils plébiscitent dans leurs choix individuels. En définitive, ce mode de changement nous invite à ne pas faire l'économie d'une réforme et d'une politique qui engageraient une transformation maîtrisée du système éducatif.

La justice scolaire

La question scolaire est d'abord celle de la légitimité d'une action et d'un pouvoir visant à agir sur autrui et à le transformer. Tant que nous étions dans l'espace d'un programme institutionnel, la force des valeurs de la culture, du savoir et de la nation pouvait suffire à fonder cette légitimité. C'est moins le cas aujourd'hui et l'ampleur des échecs, des abandons et des violences scolaires suffit à le montrer pendant que l'emprise des stratégies scolaires utilitaristes ne cesse de croître. Dans ce cas, l'école court le risque de n'être légitime que pour ceux qui en tirent de solides bénéfices sociaux.

Quand il n'y a plus d'accord sur le « bien », les sociétés démocratiques sont tenues de fonder la légitimité des institutions sur le « juste ». On doit alors se demander comment fonctionne la justice scolaire et, plus encore, ce que serait une école juste. Cette question est d'autant plus essentielle que le passage de l'école républicaine à l'école démocratique de masse a placé les problèmes de la justice au centre de l'expérience scolaire des maîtres et des élèves. Il faut prendre au sérieux l'impératif de l'égalité des chances scolaires car il implique que tous les élèves doivent être traités de manière égale au sein de l'école afin de mieux hiérarchiser leurs mérites individuels. L'école se charge alors de la tâche de produire des inégalités justes car fondées sur le seul mérite des individus, inégalités justes qui ne doivent pas cependant mettre en cause l'égalité fondamentale qui est à la base de la compétition équitable de l'école méritocratique.

S'il n'y a probablement rien à redire à ce principe essentiel aux sociétés démocratiques et cependant confrontées à des hiérarchies sociales et à des enjeux de répartition de biens relativement rares, il faut aussi admettre que ce modèle engendre de formidables tensions puisque les individus veulent à la fois que leur mérite soit reconnu et que leur égalité fondamentale soit assurée. C'est un problème ordinaire que les professeurs et les élèves affrontent sans cesse dans les évaluations et les appréciations quotidiennes, mais un problème en réalité tragique parce qu'il combine deux principes de justice contradictoires. Il faut alors voir comment les uns et les autres surmontent cette

épreuve et quel en est le coût, sachant que plus nous sommes engagés dans une logique méritocratique, plus les individus doivent être responsables de leurs propres performances et donc de leurs échecs, afin que les vainqueurs de la compétition soient, de leur côté, assurés de leur mérite. Bien des conduites d'élèves peuvent être décrites comme des stratégies de résolution de cette épreuve les conduisant à mesurer sans cesse leur propre valeur. C'est en grande partie là que se joue la légitimité de l'école.

La justice scolaire n'est pas seulement une affaire de subjectivité et d'interactions. C'est aussi un problème de politique scolaire car, en même temps que nous devons établir les conditions de l'égalité des chances, nous devons faire en sorte que ce modèle de justice n'engendre pas de nouvelles injustices et ne soumette pas les individus à des épreuves insurmontables, fût-ce au nom de leur égalité et de leur liberté. Soit l'appel incantatoire à l'égalité des chances est un leurre, soit il est pris au sérieux et, dans ce cas, il ne saurait à lui seul être l'alpha et l'oméga de la justice. L'égalité méritocratique des chances n'est acceptable et juste que si elle est pondérée par des principes modérateurs ; sans cela, elle ne serait qu'une compétition de type sportif dans le meilleur des cas, ou une lutte darwinienne dans le pire.

Le premier de ces principes modérateurs est celui que Rawls a défini comme le « principe de différence ». Dans le champ scolaire, il conduit à affirmer que les inégalités produites par une compétition méritocratique équitable ne sont justes que si elles ne dégradent pas le sort des « vaincus » de cette compétition. En effet, il ne serait pas acceptable que la formation d'une élite justement sélectionnée laisse de côté une masse de vaincus ignorants et méprisés. La compétition équitable ne doit donc pas être le seul critère de justice et le seuil des acquisitions et des compétences garanties à tous – la culture commune – doit être un impératif de justice aussi fondamental que l'égalité des chances. Cela suppose de geler la sélection durant le temps de la scolarité obligatoire, de redéfinir des priorités et de ne pas s'accommoder du fait que plus de cent mille élèves quittent tous les ans l'école sans qualification.

Il demeure un autre problème : celui des effets des inégalités scolaires sur les inégalités sociales. Même dans le cas où la sélection scolaire serait parfaitement méritocratique et juste, elle ne mesurerait que certaines compétences à un certain moment. Dès lors, il ne serait pas juste que les hiérarchies scolaires aient trop d'emprise sur d'autres sphères d'activités, ni que les qualifications scolaires déterminent trop fortement les carrières sociales. De même qu'il n'est pas juste que les inégalités de la sphère sociale pèsent trop sur la sphère scolaire, il ne serait pas juste que les inégalités scolaires déterminent trop fortement les inégalités sociales. Comment trouver la juste mesure et comment faire pour que chacun puisse « jouer » plusieurs fois et dans plusieurs sphères ?

Bien d'autres questions se posent encore. Ce ne sont pas seulement des questions politiques, ce sont aussi des questions sociologiques car il est bien évident que la sociologie de l'éducation n'est pas totalement « désintéressée » et qu'elle est toujours portée par le projet, plus ou moins explicite, de peser sur l'ordre des choses. Il n'est pas de recherche qui ne repose sur un fond normatif, sur une idée plus ou moins claire de ce que serait, sinon une école parfaite, du moins une école meilleure. Sans l'avouer, la sociologie de l'école est une sociologie politique pratique.

Réformer ?

Le monde scolaire français a profondément changé durant les trente dernières années. Au même moment, il semble toujours balancer entre un immobilisme le conduisant à rejeter tous les projets de réforme et une frénésie réformatrice tenant à la production intense de directives et de consignes venues du centre. En fait, l'école française s'adapte quand les contraintes deviennent extrêmes, tout en ayant la capacité de dissoudre les tentatives de réforme, soit dans l'opposition frontale, soit dans les sables des routines les mieux établies. De façon étrange, dans un pays où l'école républicaine fut le produit d'un volontarisme politique exceptionnel, l'école semble aujourd'hui échapper au politique. Elle est gérée par l'État de manière assez efficace, mais elle est pilotée de manière ambiguë par un

centre qui ne parvient pas à choisir entre un contrôle bureaucratique par les normes, l'inspection, et un contrôle par les résultats des établissements, entre un centralisme pointilleux et une autonomie très encadrée. Pourtant, le système est de moins en moins régulé et l'on peut parfois craindre que, derrière le décor administratif, l'école française soit beaucoup plus libérale qu'elle ne le croit. Il n'est pas impossible que, par une sorte de ruse de l'histoire, le refus des réformes fasse le lit de pratiques consuméristes favorables aux seules classes moyennes supérieures qui font les différences aux marges du système parce qu'elles disposent d'une capacité de choix dont les autres sont privés et dont elles veulent continuer à les priver au nom de l'unité de l'école. Tant que l'on a la capacité de contourner la carte scolaire, on a intérêt à la défendre, tant que l'on a un quasi-monopole de l'accès aux classes préparatoires et aux grandes écoles, on a intérêt à refuser les réformes des universités, de la même manière que l'on a intérêt à ne pas évoquer le coût des formations quand les plus coûteuses et les plus utiles sont une sorte de chasse gardée. Bien sûr, les écoles privées et les cours particuliers se multiplient pendant que les communes empilent les dispositifs d'aide aux devoirs pour les plus pauvres, prenant ainsi acte du fait que l'école ne peut plus être son propre recours.

Quand il n'est pas inscrit dans une réforme maîtrisée, le changement de l'école suit naturellement le flux des demandes sociales. Ainsi, le système ne cesse de se fractionner et de se hiérarchiser. La démocratisation de l'accès à l'école n'a pas réduit les écarts et l'on finit par s'habituer à voir brûler les écoles de banlieue. Dans une société où l'héritage d'un patrimoine est moins décisif que l'héritage d'une capacité à réussir à l'école pour acquérir ou pour maintenir une position sociale, les intérêts sociaux s'affrontent à l'école de façon particulièrement brutale ; on veut bien payer des impôts pour les plus pauvres à condition que nos enfants ne les croisent pas sur les bancs de l'école. Autrement dit, la vieille lutte des classes n'est pas éteinte à l'école et il y a même des chances pour qu'elle y soit plus violente ici que dans d'autres domaines, même quand les grands principes s'efforcent d'en voiler la dureté. C'est pour cette raison que s'impose l'appel à la

capacité de réformer le système scolaire, afin qu'une maîtrise politique freine les dérives que tout le monde condamne mais auxquelles chacun participe obstinément.

Ici, le sociologue prend sans doute ses désirs pour la réalité en cédant à la croyance naïve selon laquelle les analyses « vraies » devraient devenir des pratiques politiques « justes ». Aussi faut-il se demander pourquoi les acteurs de l'école ne croient pas vraiment aux analyses sociologiques. En ce domaine, les enseignants n'ont pas que des intérêts à cacher et des habitudes à défendre. Ils ont aussi de bonnes raisons cognitives de ne pas adhérer aux analyses sociologiques à partir de la position qu'ils occupent dans le système. De leur point de vue, ils voient bien le niveau baisser alors que le chercheur, du point de vue qui est le sien, voit monter ce même niveau. De plus, pour agir, les enseignants ont besoin de s'appuyer sur des croyances dont le sociologue a beau jeu de dénoncer le caractère vain et illusoire : comment ne pas croire que chacun peut réussir en fonction de son travail, quand on est face à une classe et non face à une série statistique ? De son côté, le sociologue ne peut se défaire de ses propres croyances, de ses propres indignations et de ses propres espoirs. En cela, il est un acteur social comme les autres, et c'est peut-être ce qui fait que la sociologie est plus utile aux débats démocratiques qu'aux décisions technocratiques.

Conclusion

Nous savons ce que la société fait à l'école, nous savons comment les inégalités sociales et les divers intérêts pèsent sur la vie scolaire, nous savons comment les diverses cultures sociales soutiennent ou perturbent les apprentissages. Depuis quelques décennies, nous savons de mieux en mieux comment l'école s'y prend pour éduquer et comment elle pourrait améliorer ses performances. La concurrence qui s'est établie entre les systèmes scolaires nationaux a développé une ingénierie scolaire de grande ampleur, construisant progressivement le modèle de la *bonne école* comme il existe de *bons* systèmes de production industrielle. En revanche, nous savons encore relativement mal ce que l'école fait aux sociétés¹.

Il est vrai que, longtemps – l'éducation portant toutes les aspirations et tous les rêves de la modernité –, la question ne s'est pas posée tant il allait de soi que l'école n'avait *a priori* que des effets positifs. On pense que l'école intègre les nations, renforce l'égalité sociale, développe la culture et arrache à l'obscurantisme. Il va aussi de soi que l'éducation scolaire participe à la richesse des nations. Il est évident qu'elle accroît la cohésion sociale, le civisme, la tolérance et la

1. Pour un bilan des travaux sur la question, voir Baudelot, Leclercq, 2005.

démocratie. Ces croyances sont si fortes qu'elles restent largement indiscutables sauf à passer pour un original à la manière d'Illich, pour un provocateur ou un esprit dérangé, surtout quand on appartient à l'école et qu'on en est le produit.

Sans doute faut-il garder confiance dans l'éducation scolaire, et les sociétés qui en sont dépourvues souffrent trop pour prétendre le contraire. Mais aujourd'hui, cent cinquante ans après que les systèmes scolaires modernes ont pris leur essor dans les sociétés riches et relativement démocratiques, il semble que nous ne puissions plus avoir la même foi « naïve » dans les systèmes éducatifs. Quelques paradoxes devraient nous inviter à voir un peu plus loin que l'horizon de nos habitudes de pensée.

De manière générale, les phases de scolarisation ont accru l'égalité scolaire. Mais depuis que les systèmes scolaires ont atteint leur étiage, il semble que les systèmes de mobilité se referment. Dévalorisation relative des diplômes, déplacement des seuils de qualification, mise en place de réseaux parallèles d'accès aux formations et à l'emploi : les pays les plus scolarisés n'ont pas fatalement la plus grande mobilité sociale. Ce n'est pas parce qu'il y a plus d'école qu'il y a nécessairement plus de mobilité et plus d'égalité. En la matière, l'école pèse moins qu'elle ne le croit et, surtout, elle peut jouer un autre rôle que celui qu'elle imagine et qu'elle affiche.

Toutes les enquêtes montrent que plus les individus sont éduqués, plus ils sont tolérants, plus ils sont favorables à la démocratie, plus ils votent, plus ils s'engagent dans des associations et plus ils possèdent les vertus civiques nécessaires à la cohésion sociale, au capital social et à la démocratie. Autrement dit, l'éducation fait du bien aux individus et nous pouvons toujours croire que, quand on ouvre une école, on ferme une prison. Pourtant, les sociétés dans lesquelles le niveau d'éducation est le plus élevé ne sont pas automatiquement les sociétés les plus tolérantes, les plus intégrées, les plus démocratiques et les plus confiantes (Green, Preston, Germen Janmat, 2006). Les États-Unis ont, à la fois, un très haut niveau d'éducation et un très haut niveau de criminalité et d'inégalité. En France, le doublement du nombre de lycéens et d'étudiants n'a pas sensiblement amélioré les vertus

démocratiques et civiques, et on ne saurait pas dire si ce qui s'est amélioré tient ou non à l'école. Le fait qu'il y ait de plus en plus d'individus cultivés et scolarisés ne freine en rien le développement d'une culture de masse souvent désolante ou pire encore. Autrement dit, si l'éducation est favorable aux individus qui en bénéficient le plus, elle ne fait pas automatiquement du bien aux sociétés. Il ne semble pas que la part du PIB consacrée à l'éducation scolaire soit, à elle seule, une garantie de justice, de qualité et d'efficacité scolaires.

En fait, l'école doit bien admettre qu'elle n'est pas la seule à former les individus et nous devrions nous intéresser beaucoup plus à la manière dont elle est enchâssée dans la vie sociale. Ce problème n'est pas seulement une affaire d'organisation scolaire, une affaire de managers et de gestion efficace des systèmes scolaires. C'est d'abord un problème politique, dans une période où nos modèles éducatifs semblent s'épuiser, dans une période où l'éducation scolaire ne semble avoir pour unique objectif légitime et solide que de produire du capital humain afin de produire du capital tout court, comme l'affirme le slogan de la « société de la connaissance ».

Quand elle se pose ces questions, et quelles que soient ses méthodes et ses théories, la sociologie de l'éducation est une sociologie engagée. Elle n'est pas nécessairement engagée sur un front idéologique et partisan, et, de toute façon, ni plus ni moins que d'autres champs de connaissances, mais elle est engagée en raison de la nature même de son objet. En effet, s'il va de soi que toute école est nécessairement adaptée à la société qui l'enserme, cette adaptation ou cette congruence plus ou moins paisible et routinière n'empêche pas l'éducation d'être toujours définie par trois *fonctions* essentielles – fonction de distribution, fonction de transmission et fonction éducative. Chacune repose sur des choix culturels et sociaux qui sont, à la fois, des enjeux essentiels et les objets de la sociologie.

Qu'on le veuille ou non et que cela nous plaise ou non, toute école est un mécanisme de distribution des individus selon une hiérarchie des compétences scolaires plus ou moins étroitement associées à un ordre des positions sociales. C'est

par cette *fonction de distribution* que la sociologie s'est surtout saisie de l'école. Dans quelle mesure l'école reproduit-elle ou transforme-t-elle les inégalités sociales et individuelles situées en amont de la scolarisation elle-même ? C'est une vieille question qui ne cesse de se développer à mesure que l'école élargit son emprise sur les parcours sociaux des individus et à mesure que l'école n'apparaît plus comme une boîte noire reproduisant aveuglément les inégalités sociales. D'abord, tous les systèmes scolaires ne procèdent pas de la même manière : certains sélectionnent précocement, d'autres plus tard, certains ont une offre relativement homogène, d'autres une offre plus diversifiée, certains scolarisent longtemps, d'autres moins. Même si tous les systèmes scolaires reproduisent plus ou moins les inégalités sociales, il existe entre eux des différences non négligeables, qui ne tiennent pas toutes aux différences des sociétés elles-mêmes. Il importe donc de mesurer précisément ce que l'école fait des inégalités sociales qu'elle incorpore. Grâce à des enquêtes internationales comme celles de l'OCDE, et en dépit des limites de ces enquêtes, ce travail est devenu possible. Cela ne veut pas dire qu'il existerait quelque part dans le monde une école parfaitement juste, une école capable d'annuler l'effet des inégalités sociales sur les carrières scolaires des élèves, mais cela signifie que nous pouvons regarder autour de nous et avoir une conscience plus claire des effets de nos politiques scolaires. En France, ce travail s'est engagé bien plus tard que dans d'autres pays, tant nous avons été convaincus que l'excellence des principes de notre école ne saurait nous conduire à les interroger sans nous trahir, tant nous avons été sûrs que la forme même de notre organisation scolaire participait de notre identité nationale. Souvent même, ce sont les sociologues et les penseurs les plus critiques qui s'interdisent ces comparaisons sous prétexte qu'elles serviraient on ne sait quel complot néolibéral.

Tous ces thèmes ne renvoient pas seulement à des problèmes de pilotage, de management et d'organisation, à des problèmes d'ingénieurs sociaux légitimement soucieux de construire une école plus efficace au moment où la France semble perdre du terrain en la matière. La fonction de distribution scolaire est sous-tendue par des choix de justice

sociale. Quelle place accordons-nous au mérite ? Quelle emprise du mérite scolaire sur les carrières sociales trouvons-nous acceptable ? Ces questions-là sont politiques et sociales, dans la mesure où elles déterminent une redistribution des positions, des avantages et des handicaps associés aux divers groupes engagés dans la compétition scolaire.

Toute école remplit une *fonction de transmission*. Quelles que soient sa philosophie et ses traditions, elle doit transmettre des savoirs, des connaissances et des compétences aux nouvelles générations. Souvent, ces contenus sont si anciens et si familiers qu'on ne les remet pas en question ; ces interrogations sont même vécues comme une menace contre la culture et la tradition, mais elles sont indispensables. En effet, la culture scolaire, les *curricula* et les programmes forment l'ensemble de ce qu'une société décide de léguer à ses enfants, parce qu'elle le valorise et parce qu'elle le pense utile. Or, la définition de cette culture ne va pas de soi car elle poursuit plusieurs objectifs, souvent opposés entre eux.

Autant il semble évident que les programmes scolaires doivent transmettre une mémoire commune et une tradition, autant il paraît clair qu'ils doivent préparer les élèves à vivre dans un monde emporté par un changement si rapide que nous avons fatalement du mal à l'anticiper. De plus, il ne saurait être question de transmettre la totalité d'une culture humaniste, scientifique et technique. Tout corpus transmis est donc construit sur des priorités et sur des sacrifices car il est bien plus difficile de renoncer à des connaissances que d'avoir l'ambition vaine de tout enseigner. Une autre difficulté tient aux arbitrages entre les connaissances scolaires, tenues pour culturelles et « gratuites », et les connaissances, tenues pour « utiles » dans le monde du travail : faut-il privilégier la langue et la culture anglaise ou faut-il choisir un anglais usuel que les élèves pourront mettre en pratique dès qu'ils travailleront ? Quelle doit être la part de la culture commune dispensée à tous les élèves et la part des enseignements relevant des processus sélectifs et spécialisés ? Ces enjeux sont d'autant plus complexes que nous n'ignorons pas qu'il existe une grande distance entre ce qui devrait être enseigné et ce qui l'est

réellement, et une distance plus grande encore entre ce qui est enseigné et ce qui est véritablement retenu par les élèves.

Aujourd'hui, la situation est particulièrement confuse. Le poids des routines et les ambitions des programmes tenues pour intangibles font que l'on ne parvient guère à choisir; bien souvent, les élèves considèrent que les connaissances pertinentes sont uniquement celles qui seront évaluées et qui n'ont d'autre finalité que de permettre de passer dans la classe supérieure. Ainsi se développe une grande distance entre la culture scolaire et celle des élèves qui n'apprennent pas qu'à l'école. Le risque est alors de voir la fonction de transmission se réduire à un simple support de sélection. Le risque est aussi de ne faire aucun choix, alors que toute société démocratique devrait se saisir de la question essentielle de savoir ce qu'elle veut enseigner aux nouveaux venus.

Même si nous l'avons parfois oublié sous le poids des habitudes, la création de l'école repose sur une *fonction éducative*. Dans une société démocratique, l'éducation ne saurait être un dressage et un simple travail de transmission; elle porte toujours une conception du sujet et de la vie sociale. Pour le dire d'une manière un peu vague et «romantique», le projet éducatif scolaire repose sur une représentation de l'individu et de la liberté quand elle veut former des citoyens, des hommes et des femmes autonomes et critiques.

L'école républicaine a été capable de formuler ce projet quand elle se forgeait contre l'Église. Mais au fur et à mesure que l'on s'éloigne des périodes fondatrices et des projets héroïques, ces ambitions scolaires semblent se perdre, se diluer dans les intentions individuelles et il ne reste qu'une forme vide. Autant que du niveau relativement moyen, voire médiocre, des élèves français, il faut s'inquiéter de la défiance installée entre les maîtres et les élèves, de l'absence de confiance en soi et du pessimisme des jeunes, de la violence et du décrochage de nombre d'entre eux. Tous ces phénomènes s'observent partout, mais ils sont particulièrement sensibles en France où l'on a parfois l'impression que l'école n'a d'autre ambition éducative que de transmettre des savoirs, de sélectionner et de maintenir un ordre auquel les élèves se soumettent mais n'adhèrent pas.

La sociologie devrait aussi s'intéresser à ce que l'école fait aux individus au-delà du seul critère de leurs réussites et de leurs échecs. Car ce qui compte dans l'éducation, ce n'est pas seulement le contenu des apprentissages, c'est leur forme, c'est la nature des relations éducatives, c'est la mise en jeu des personnalités, c'est la trace subjective, cognitive et morale qu'il en reste quand bien des connaissances auront été oubliées.

Là encore, la France semble paralysée entre une nostalgie irrépressible envers la discipline du passé et la poussée tout aussi irrépressible de l'affirmation selon laquelle l'élève doit être le sujet de ses apprentissages et de sa vie. Aussi, faute de changer la classe et les manières de travailler à l'école, avons-nous l'art de cultiver les querelles pédagogiques, de construire la dramaturgie du changement afin de rester immobiles. Alors qu'il est devenu trivial, surtout à l'école, de dénoncer l'emprise délétère des médias, la démission des familles, l'égoïsme des uns et les tentations communautaristes des autres, l'école semble incapable d'affirmer un projet éducatif qui ne soit réductible ni aux performances des élèves ni à leur soumission à la discipline. Ainsi, il ne faut pas s'étonner quand les enquêtes nous apprennent que, toutes choses égales par ailleurs, les jeunes Français n'ont confiance ni en eux-mêmes, ni dans les autres, ni dans l'avenir de la société, ni dans les institutions (Stellinger, Winterbert, 2008).

Bien que l'éducation soit *a priori* le terrain d'une volonté politique, d'une capacité d'arrachement de la société à elle-même et d'une projection dans le temps, on peut avoir le sentiment de vivre un piétinement, une éternelle répétition et, au bout du compte, un long délitement du système de formation. On peut toujours affirmer que l'éducation est la matière première d'une nouvelle économie et qu'elle est le substrat de la démocratie, tout se passe comme si l'école restait hors d'atteinte du politique, et il n'est pas nécessaire de croire aux grands soirs et aux grandes réformes pour s'en inquiéter.

La sociologie n'a pas à dire ce qu'il faut faire, mais elle doit dire quels sont les problèmes, les enjeux et les choix auxquels nous sommes confrontés même quand nous essayons de

détourner la tête. C'est en cela qu'elle peut être utile. Voulant qu'elle le soit, j'ai souvent rompu dans mes propos avec la « neutralité axiologique » qui sied au chercheur. J'espère que mon indignation et parfois ma véhémence seront comprises comme autant de manières de croire encore que l'éducation peut rendre notre monde moins inquiétant.

Annexe

Interventions

Les trois «Rebonds» (chroniques du journal *Libération*) publiés ici sont des interventions publiques «à chaud» dans les débats sur l'éducation.

Le premier texte (*Libération* du 22 mars 2001) défend le collège unique contre la proposition de Jean-Luc Mélenchon, ministre délégué à l'enseignement professionnel, qui souhaitait rétablir des filières professionnelles dès la classe de quatrième en 2001. Le deuxième (*Libération* du 18 octobre 2004) est un plaidoyer pour l'idée de socle commun fortement attaquée en 2004 au nom de la baisse du niveau et des ambitions qu'il impliquerait. Le dernier texte (*Libération* du 12 janvier 2006) est une mise en garde sur les difficultés de l'égalité des chances qui était apparue comme la meilleure et la seule réponse aux émeutes de l'automne 2005.

Aller vers un collège pour tous

On peut sortir du collège unique par le haut. Tous les élèves ne peuvent être traités de la même manière, mais doivent être scolarisés ensemble.

Coup sur coup, les déclarations de Jean-Luc Mélenchon (*Libération* du 4 mars 2001) et le sondage réalisé auprès des jeunes professeurs (*Libération* du 14 mars 2001) signent la faillite du collège unique. Tous enterrent une fiction et une utopie et en appellent à la création de filières au collège. Le bon sens pédagogique, soulignant que les élèves sont différents, et le désir de remplir les lycées professionnels se conjuguent pour déclarer la fin de l'école *commune* obligatoire jusqu'à 16 ans. On conviendra qu'il s'agit là d'une déclaration et d'un sondage de portée considérable puisque, depuis trente ans, les politiques scolaires se sont efforcées d'unifier les formations jusqu'au terme de la scolarité obligatoire.

1. *Qu'est-ce que le collège unique ?* En choisissant le collège unique au milieu des années 1970, la France n'a pas choisi le collège pour tous, elle a choisi le lycée d'enseignement général, elle a choisi d'étendre à tous le petit lycée longtemps réservé aux enfants de la bourgeoisie et de l'élite scolaire. La formation des professeurs, comme le montre le sondage réalisé auprès de ceux qui sortent des IUFM, les programmes, les méthodes d'enseignement et les objectifs scolaires sont fixés par le lycée d'enseignement général. Dans ce cas, il n'est pas surprenant que près de la moitié des élèves ne parviennent pas à se hisser à la hauteur de ces objectifs et que ceci entraîne de grandes difficultés. Difficultés pour les enseignants, d'abord, qui ont affaire à des publics hétérogènes et souvent trop éloignés de leurs objectifs. Difficultés pour les élèves, ensuite, qui ne font qu'éprouver, au collège, leur indignité scolaire, leur incapacité, leur faiblesse, leur nullité. Pour les uns et pour les autres, le collège unique est devenu impossible, invivable et hypocrite dans la mesure où chacun s'efforce d'en détourner les principes en dérogeant à la carte scolaire, en créant des filières implicites, en se retirant, pour ce qui est des élèves, dans l'indifférence ou dans la violence. Il faut donc sortir du collège unique.

2. *Le rôle de l'enseignement technique et professionnel.* Dans un tel système, l'enseignement technique et professionnel fonctionne principalement comme un mode de gestion de l'échec. C'est là que sont orientés tous ceux qui sont indignes du lycée d'enseignement général. Ce mécanisme est à la fois injuste, contre-productif et destructeur. Il est injuste parce que nous savons que la répartition des élèves dans les diverses filières des lycées reproduit et accentue les inégalités sociales. Il est contre-productif car personne ne gagne à réserver les formations techniques et professionnelles aux élèves en difficulté puisque l'économie, quelle qu'elle soit, a besoin d'ouvriers et d'employés compétents et qualifiés. Mais surtout, ce mécanisme est destructeur parce que les élèves qui vont vers l'enseignement technique et professionnel sont envahis par un sentiment d'incompétence et de temps perdu. Ce qui pourrait être une orientation est d'abord une relégation. Il faut donc sortir du collège unique.

3. *Élargir la formation technique et professionnelle.* Jean-Luc Mélenchon se saisit de la crise du collège unique pour proposer l'ouverture de quatrièmes et de troisièmes technologiques au lycée professionnel. Le bon sens pédagogique plaide pour lui puisque le collège ne sait comment faire avec les élèves les plus faibles. Et on trouvera toujours des élèves assez faibles pour remplir ces classes et repeupler

les lycées professionnels. Mais alors il est clair que ces élèves sont relégués, que ces formations sont définies par l'échec et que la culture technique et professionnelle est une culture de seconde zone. Au contraire, si l'on voulait revaloriser ces formations, ce que je souhaite, il faudrait que la culture technique et professionnelle soit offerte à tous les élèves du collège et que le collège pour tous ne soit pas la forteresse de la seule culture du lycée. Je ne vois pas comment la culture technique et professionnelle pourra se développer comme une grande culture tant que les bons élèves pourront l'ignorer et tant qu'elle sera réservée aux plus faibles, ce qui justifiera son mépris. Être à gauche, ce n'est pas seulement choisir les intérêts des corporations enseignantes, c'est aussi choisir ceux des élèves les plus faibles et surtout, c'est promouvoir une culture commune le temps de la scolarité obligatoire. En fait, la solution proposée par Jean-Luc Mélenchon creusera la distance entre les deux jeunesses, celle des classes moyennes et celle des « autres », et affaiblira plus encore la fonction intégratrice de l'école.

4. *Les élèves sont hétérogènes.* Dans l'école commune, tous les élèves sont hétérogènes, ils le sont au collège, à l'école élémentaire et à l'école maternelle. Si cette hétérogénéité paraît plus insurmontable au collège, c'est parce que le collège unique n'a pas été fait pour tous les élèves, mais pour une minorité d'entre eux. Dès lors, le bon sens pédagogique commande de séparer ces élèves, quitte à creuser les écarts, et je suppose que la plupart des enseignants ne s'imaginent pas relégués dans des classes d'élèves faibles et difficiles. En fait le problème tient tout autant aux différences de niveau des élèves, qu'au fait que le modèle du lycée d'enseignement général s'impose comme une évidence. Et que l'on ne dise pas que les élèves difficiles sont une petite minorité quand on sait que dans tous les établissements, près d'un tiers des élèves sont considérés comme trop faibles, y compris dans les collèges « chics ». Il suffira d'ouvrir des filières « différentes » pour les remplir, et quel enseignant mettra de bon gré ses enfants dans la filière technologique du collège ?

5. *Un choix politique.* Le grand mérite de Jean-Luc Mélenchon est d'avoir mis les pieds dans le plat, de dire tout haut ce que beaucoup pensent tout bas. En ces temps où la pensée républicaine n'est souvent que le masque des vieux conservatismes, Jean-Luc Mélenchon sort des faux-semblants et des euphémismes. Il ne propose rien moins que de revenir sur le principe de l'école unique obligatoire et le sondage réalisé auprès des jeunes enseignants de collèges montre qu'il ne parle pas dans le vide. Ce choix est trop important pour être confiné au seul monde de l'école. C'est un choix politique qui

appelle des débats et des décisions politiques parce qu'il n'est pas une simple réponse pédagogique à des difficultés pédagogiques. Il va très au-delà d'un ajustement technique comme l'école en a connu beaucoup: il s'agit de savoir si la France veut ou non se doter d'une école commune jusqu'à seize ans. Dans une période où l'on reproche souvent à la politique de ne pas se saisir de sujets fondamentaux intéressant tous les Français, voilà une belle occasion de faire de la politique.

6. *Le collège pour tous contre le collège unique.* Si l'alternative consiste à opposer la fiction du collège unique aux filières, nécessairement hiérarchisées à partir de l'idéal intangible du lycée d'enseignement général, l'affaire est entendue: débarrassons-nous du collège unique. Quand on se sent incapable de faire décrocher le collège du modèle du lycée d'enseignement général, on propose de faire décrocher les élèves «indignes» du collège lui-même. Mais il existe une autre alternative: elle consiste à opposer le collège pour tous au collège unique. Dans ce cas, il faut que le collège trouve sa propre finalité en lui-même et ne soit plus à la remorque du lycée d'enseignement général. Il importe que la nature des apprentissages soit diversifiée, il faut que le collège vise une culture commune, celle dont chaque citoyen doit être armé quel que soit son avenir scolaire et professionnel. Il importe aussi que le collège affirme une fonction éducative et civique, ou alors toutes les critiques des effets destructeurs du néolibéralisme ne sont que les incantations des belles âmes. Cela ne signifie pas que tous les élèves doivent être traités de la même manière, mais cela exige que tous les élèves soient scolarisés ensemble. Mieux vaut une culture commune maîtrisée par tous qu'une culture d'élite ignorée par la plupart. C'est là un objectif bien plus ambitieux que celui qui vise à mettre chacun à sa place, c'est-à-dire à la place fixée, dans la plupart des cas, par sa naissance. Le niveau des meilleurs ne baisserait pas et l'école éviterait d'ajouter ses propres injustices à celles de la société. On peut sortir du collège unique vers l'avant et non par un retour en arrière qui ne fera qu'accentuer les inégalités et les injustices. Pour cela, il faut avoir le courage de changer le collège, plutôt que de chercher à en chasser ceux qui n'y ont pas leur place. Si derrière des formules toujours nuancées et humanistes, celle des blocs disciplinaires différents et non hiérarchisés par exemple, on renonce au collège pour tous, qui nous garantit que le mouvement ne descendra pas vers l'école élémentaire et l'école maternelle? Après tout, là aussi des élèves sont «hétérogènes et en échec»!

Pour un « socle commun »

Exiger un bon niveau de tous les élèves et produire une élite remarquable ne s'opposent pas.

Imaginons que demain, par une sorte de miracle, les élèves des grandes écoles soient exactement à l'image de la société française, que les filles, les enfants d'ouvriers, d'employés, d'immigrés y soient proportionnellement aussi présents qu'ils le sont dans l'ensemble de la société. Cette école serait sans doute beaucoup plus juste qu'elle ne l'est aujourd'hui, le pur mérite des individus serait reconnu, les inégalités sociales neutralisées et l'arbitrage scolaire, parfaitement impartial. Rien ne nous invite à abandonner cet idéal. Mais cette école de rêve serait-elle parfaitement juste ? Elle ne serait meilleure que dans la mesure où les vaincus de cette sélection parfaitement équitable ne seraient pas abandonnés, relégués, humiliés et dépourvus de toutes ressources. Autrement dit, il ne faut pas se poser le problème de la justice scolaire uniquement du point de vue des « vainqueurs », mais aussi du point de vue des « vaincus », des plus faibles, des plus fragiles et peut-être des moins bons.

C'est là le véritable sens d'une culture commune, celui d'une exigence de justice consistant à garantir aux plus faibles des élèves ce à quoi ils ont droit pour mener une vie personnelle, civique, sociale acceptable, pour faire que leur scolarité ne ferme pas bien plus de portes qu'elle ne leur en ouvre. Après tout, la majorité d'entre nous pense que le principe du Smic est excellent, même si l'on estime que le Smic est trop faible, parce qu'il fait que le plus mal payé des salariés sera préservé des effets excessivement inégalitaires du marché du travail conduisant fatalement à une chute radicale des salaires les plus faibles. Il faut bien que le mérite, fût-il juste, soit limité si l'on ne veut pas que la sélection des meilleurs soit associée à la marginalisation des plus faibles.

Pourquoi, dès qu'il s'agit de l'école, un raisonnement aussi simple se heurte-t-il aujourd'hui à de telles oppositions, allant d'une partie de l'extrême gauche au *Figaro Magazine*, du SNES à « Sauver les Lettres » ? Il existe un argument solide : celui de la difficulté de définir ce socle dû à tous afin qu'il soit, à la fois, exigeant, accessible et utile à tous. Autre crainte légitime, la définition d'une culture commune de base ne pourra pas se faire sans « sacrifices » puisque les élèves ne peuvent pas tout apprendre. Mais si l'on admet le principe de justice qui sous-tend l'idée d'un socle commun de

savoirs et de compétences exigés de tous, ces obstacles ne sont pas insurmontables, surtout si le projet est porté par une véritable volonté politique. Ajoutons que cet objectif est profondément ambitieux car il est bien plus difficile d'exiger un bon niveau de tous que de produire une élite remarquable, en sachant aussi que les deux objectifs ne sont pas contradictoires.

Cependant, les résistances qui se manifestent aujourd'hui sont aussi d'une tout autre nature car elles rejettent le principe même d'une culture commune au nom de l'excellence, de la grande culture et du droit de chaque élève de se préparer à l'École polytechnique dès la classe de CP, même si l'écrasante majorité n'y parviendra jamais. Au fond, il y a là l'acceptation d'une sorte de darwinisme scolaire dans lequel l'immense majorité des élèves, confrontés aux ambitions les plus hautes, ne seront définis que par leurs lacunes, leurs faiblesses, leurs « orientations » successives. Comment s'étonner dès lors de l'apathie et de la révolte des élèves qui ne font à l'école que l'expérience de leur plus ou moins grande nullité pour finir dans des filières peu rentables que le système scolaire lui-même méprise ? *A contrario*, les vainqueurs de cette compétition exigeante peuvent, en toute bonne foi, jouir de l'orgueil de leurs succès et des avantages sonnants et trébuchants qui en découlent et sur lesquels nous sommes parfois bien silencieux. En fait, le refus de la culture commune se conjugue étrangement à la défense de la légitimité des dirigeants et des vainqueurs d'une sélection scolaire continue faite par et pour ceux qu'elle a couronnés.

Si l'on considère que le système scolaire est une compétition, peut-être plus juste que d'autres, mais une compétition malgré tout, on comprend aisément que les vainqueurs n'aient pas envie de changer les règles du jeu qui les favorisent. Et si l'on observe que les groupes très qualifiés, parmi lesquels les enseignants et leurs enfants, sont, par définition plutôt du côté des vainqueurs, on comprend aisément comment la défense des grands principes de « l'excellence pour tous » s'accorde à celle d'intérêts plus particuliers. Il y a dans cette histoire de culture commune quelque chose comme un conflit de classes, opposant les groupes qui bénéficient le plus de l'école aux groupes qui en retirent un sentiment d'indignité si fort qu'ils s'interdisent même de participer au débat; seuls les vainqueurs racontent l'histoire. Ceux qui réclament une sélection précoce au nom de la défense de l'excellence et qui distinguent si facilement les futurs « intellectuels » des futurs « manuels » ne sont généralement pas les parents des futurs « manuels ».

Aujourd'hui, toutes les résistances qui parcourent la totalité de l'éventail politique sont souvent portées par la nostalgie d'un âge d'or scolaire dans lequel chacun était à sa place, où la violence scolaire était celle que subissaient les élèves et surtout, comme en 1950, d'un temps où 50 % d'une classe d'âge n'obtenait pas le certificat d'études primaires, où 6 % d'une classe d'âge avait le baccalauréat et où la moitié des jeunes de 16 ans était au travail. Nostalgie aussi d'un temps où l'autorité du maître était sacrée puisqu'elle ne s'adressait qu'à des élèves disposés à croire. Faut-il rappeler que l'école républicaine s'accommodait fort bien d'une ségrégation scolaire féroce ?

Le débat sur la culture commune n'oppose pas les « républicains » aux « pédagogues » – je me sens assez républicain et fort peu pédagogue. Il oppose l'incantation méritocratique, considérant que l'école juste est un vaste mécanisme de distillation fractionnée dans lequel l'excellence exigée de tous conduit pratiquement à la relégation du plus grand nombre (surtout des plus pauvres et des plus démunis), à ceux qui considèrent que si l'école doit, bien sûr, hiérarchiser les compétences et le mérite, cela ne peut se faire au prix du « massacre » des plus faibles. Ce sont là les véritables termes de l'alternative et celle-ci est lourde de conséquences car elle conduit, soit à accepter que l'école ne soit en fait que le lieu d'une concurrence brutale dans laquelle chacun vient chercher les diplômes qui garantissent une position sociale honorable, soit à considérer que ce jeu inévitable et peut-être nécessaire doit être neutralisé durant la scolarité obligatoire. Il s'agirait là d'offrir à toute une génération quelque chose qui la rassemble alors que la tendance « naturelle » est à la diviser. Il s'agirait aussi d'offrir aux individus la confiance en eux et les compétences qui les armeraient pour la meilleure vie possible. On comprendra aisément que nous sommes là au plus loin des « renoncements » et des abdications de tous ceux qui, en réalité, se satisfont d'un système scolaire à peine moins injuste et moins brutal que ne l'est la société dont, disent-ils, ils veulent protéger le « sanctuaire » scolaire.

Redoutable égalité des chances

Une société construite sur une méritocratie parfaite serait probablement inégalitaire.

Après les émeutes de novembre dernier [2005], un nouvel horizon de justice paraît s'imposer à tous : l'égalité des chances. Comment ne pas y être favorable tant il est évident que, dans les sociétés démocratiques affirmant l'égalité fondamentale des individus, l'égalité des chances est la seule manière de produire des inégalités justes, c'est-à-dire des inégalités tenant au mérite de chacun, à son travail, à sa vertu et à sa liberté puisque chacun doit être libre de mettre son propre mérite à l'épreuve. L'égalité des chances et la méritocratie qui lui ressemble comme une sœur sont les seules figures de la justice acceptables dans une société où nous sommes égaux tout en occupant des positions sociales inégales. L'affaire est donc entendue : il faut d'autant plus lutter pour l'égalité des chances que notre société reste scandaleusement « aristocratique », dominée par la reproduction des rentes, des héritages et des privilèges, par la reproduction de la pauvreté et de l'exclusion et par toutes les ségrégations qui interdisent aux femmes, aux minorités, aux enfants de migrants, aux handicapés, d'entrer dans une compétition équitable.

Mais ce n'est pas parce que l'égalité des chances est si essentielle que nous devons ignorer les difficultés et les limites de ce principe cardinal de justice. La première d'entre elles est de savoir si nous sommes véritablement capables de construire une égalité des chances « pure », neutralisant les effets de la naissance et des inégalités sociales sur l'accomplissement du mérite des individus. Sans doute faut-il viser cet objectif, mais tout devrait nous conduire à être prudent en la matière car, après tout, l'ensemble des recherches sociologiques conduites en France et ailleurs montre que ni l'école ni le marché du travail ne parviennent à effacer les effets des inégalités sociales. Il serait sage de ne pas être totalement naïf si l'on ne veut pas préparer des lendemains amers et l'expérience de la massification scolaire devrait nous instruire.

Pour aussi peu contestable qu'elle soit, l'égalité des chances ne vise pas à produire une société égalitaire, mais une société dans laquelle chacun peut concourir à l'égalité dans la compétition visant à occuper des positions inégales. En cela, ce fut longtemps un thème de droite opposé aux idéaux d'une gauche cherchant d'abord à réduire

les inégalités entre les positions sociales. Imaginons que l'accès différentiel aux diplômes, aux emplois, aux revenus, à l'influence, au prestige... procède d'une pure égalité des chances, d'un strict mérite, d'une stricte performance individuelle : est-ce que la répartition de ces divers biens serait juste pour autant ? Serait-il juste que les vainqueurs de l'égalité des chances possèdent toutes les ressources et que les autres n'en aient aucune sous le seul prétexte qu'ils auraient moins de mérite ? Une société construite sur une égalité des chances parfaitement juste pourrait, en même temps, être parfaitement inégalitaire. Autrement dit, le principe de l'égalité des chances n'est acceptable que si l'on prend soin de le situer dans un espace des inégalités sociales elles-mêmes acceptables. Sans cela, l'égalité des chances peut n'être qu'une idéologie de vainqueurs justifiant leur succès au nom de leur mérite. L'orgueil des élites issues des compétitions économiques et scolaires montre aisément que l'égalité des chances peut être, à la fois, une forme de justice et une manière de légitimer de plus grandes inégalités puisque celles-ci sont produites par un principe indiscutable. Dès lors, l'égalité se retourne contre elle-même.

Dans ce cas : malheur aux vaincus ! Leur sort peut être d'autant plus cruel que la réalisation de l'égalité des chances les rend responsables de leur propre défaite. Si chacun a eu la même chance que les autres de réussir et de se saisir des opportunités offertes à tous, ceux qui échouent dans la mise en œuvre de leur mérite ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes. Ils ne peuvent pas se consoler ou se révolter en invoquant le destin, les dieux ou le capitalisme. Ils ne sont pas condamnés aux emplois les plus précaires et les plus mal payés à cause de la fatalité de leur naissance et de l'injustice de la société, mais à cause de leur absence de mérite. Ce scénario n'est pas une fiction quand nous voyons combien les élèves en échec développent une amertume et du ressentiment contre l'école parce qu'aux yeux de tous, et à leurs propres yeux aussi, ils ont effectivement moins de mérite, de courage, de talent, d'intelligence que tous les autres qui ont su réussir. Obligés de reconnaître leur défaite, écrasés par leur indignité, ils cassent le jeu ou ne jouent plus.

Puisque l'égalité des chances implique nécessairement l'affirmation du mérite, on pourrait se demander si le mérite existe vraiment. Faut-il sanctionner les performances objectives, faut-il sanctionner les efforts ? Sommes-nous certains que nos succès et nos échecs dans l'égalité des chances sont les conséquences de notre liberté plus que de nos gènes, plus que du hasard, plus que de la myriade des relations et des histoires qui nous constituent sans que nous le

sachions ? Au fond, si nous méritons nos succès et nos échecs, nous ne méritons pas forcément les vertus et les handicaps qui nous font triompher ou échouer.

Pourtant, même si ces quelques critiques sont relativement fortes, il reste que l'égalité des chances constitue notre horizon de justice central, qu'elle est la fiction sur laquelle nous continuons à imaginer qu'il est possible de construire des inégalités justes. Un enseignant peut être révolté par les inégalités sociales qui pèsent sur les performances de ses élèves, il n'empêche qu'il est « obligé » de croire à l'égalité des chances quand il note leurs copies, et la plupart d'entre nous pensons que les plus diplômés doivent être mieux payés que ceux qui ne sont pas qualifiés. Dans le monde du marché, la croyance est la même : la prise de risques, les responsabilités et le travail doivent être sanctionnés parce qu'ils mesurent le mérite de chacun. On croit d'autant plus à l'égalité des chances et au mérite que l'on pense souvent que cette forme de justice est efficace : les élites sont les meilleures possibles, chacun est à la place qui lui convient, chacun a intérêt à être efficace, ce qui contribue à l'efficacité collective et à « la richesse des nations ».

Mais, sauf à devenir perverse, sauf à devenir une forme élégante de darwinisme social ou, plus vraisemblablement, sauf à devenir une liturgie, l'égalité des chances doit être associée à d'autres principes de justice. La lutte pour l'égalité des chances ne peut pas faire l'économie du combat pour la réduction des inégalités sociales, des inégalités des positions et des ressources. Non seulement, c'est la meilleure manière de se rapprocher de l'horizon de l'égalité des chances lui-même, mais c'est aussi la seule façon d'offrir des garanties et une égalité sociale fondamentale à ceux qui échouent dans la compétition égalitaire, fût-elle juste. Autrement dit, il faut définir les inégalités tolérables engendrées par l'égalité des chances et définir les biens, la dignité, l'autonomie, la santé, l'éducation... qui doivent être offerts à chacun indépendamment de son mérite et, surtout, de son absence de mérite. En ce sens, la gauche ne saurait totalement attacher son projet et son destin à celui de l'égalité des chances car, même s'il devenait juste que certains soient plus mal payés, plus mal logés et plus mal instruits que d'autres, il serait injuste qu'ils soient trop mal payés, trop mal logés et trop mal instruits. Pour être justes, les conséquences inégalitaires de l'égalité des chances et de la méritocratie doivent donc être sérieusement limitées.

Parce que l'égalité des chances reste le pivot d'une distribution juste des individus dans des positions sociales inégales, elle risque

de transformer la vie sociale en une sorte de compétition continue dans laquelle chacun serait le concurrent, sinon l'ennemi de tous, afin d'acquérir des positions et des ressources relativement rares. Sur ce point, l'évolution du système scolaire est sans ambiguïté : chacun y recherche la performance et l'utilité à travers les meilleurs établissements, les meilleures filières, les meilleures formations, c'est-à-dire les plus rentables, quitte à ce que les plus faibles soient relégués et à ce que la culture elle-même soit ramenée à son efficacité sélective. Pour être juste et vivable, une société ne peut se réduire à cette sorte de compétition permanente et d'autant plus permanente qu'elle serait juste, à une société dans laquelle chacun ne serait que l'entrepreneur de lui-même. Pour cette raison, la justice ne consiste pas seulement à réduire les inégalités de position, elle conduit aussi à faire que ces positions soient les meilleures possibles en permettant à chacun de construire la vie qui lui semble bonne. Alors, les «vieux» thèmes de la qualité du travail, du logement et de la ville, de la qualité de l'éducation, de la civilité des relations, doivent contribuer à la formation d'une société moins injuste.

Travaillons d'autant plus à la réalisation de l'égalité des chances que nous en sommes loin, mais craignons que ce mot d'ordre écrase aujourd'hui toutes nos conceptions de la justice et, plus immédiatement, qu'il écrase un débat politique où la gauche et la droite semblent partager les mêmes liturgies. Craignons aussi qu'un horizon aussi ambitieux ignore ses propres faiblesses et engendre des déceptions dont nous aurons beaucoup de mal à nous remettre. Même juste, l'égalité des chances implique mécaniquement qu'il y ait des vaincus ; or la justice sociale consiste plus à se placer de leur côté qu'à s'assurer de l'équité de leur échec.

Dans la même collection

François HARTOG, *L'évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*, 2005

Pierre-Michel MENGER, *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*, 2005

Didier FASSIN, Dominique MEMMI (eds.), *Le gouvernement des corps*, 2004

Sébastien DALGALARRONDO, *Sida : la course aux molécules*, 2004

Nicolas, DODIER, *Leçons politiques de l'épidémie de sida*, 2003

