

La méritocratie

une utopie féroce

A partir des années 1970, différents dispositifs sont mis en place pour assurer l'égalité des chances. Peine perdue : c'est la notion de mérite qu'il faut repenser

VIOLAINE MORIN

Tous les citoyens étant égaux à ses yeux [la loi] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. » L'article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, rédigée le 26 août 1789, place la « capacité », les « vertus » et les « talents » à l'origine d'une nouvelle hiérarchie sociale. Nous sommes exactement vingt-deux jours après l'abolition des privilèges. Avec leur disparition, la compétence devient le critère à l'aune duquel seront répartis les honneurs, les charges et les avantages. En latin, *meritum* signifie gain, salaire : donner à chacun la part qui lui revient. Dans une société dite « méritocratique », un lien direct est établi entre le mérite et le pouvoir, que l'individu ne doit pas à sa naissance, à sa richesse ou à ses appuis personnels, mais à ses qualités propres, à son travail et à son talent. L'éducation et la formation universitaire s'imposent peu à peu comme le moyen le plus juste de déterminer la compétence qui précèdera à la répartition des places.

MASSIFICATION SCOLAIRE

Mais contrairement à ce que voudrait l'image d'Épinal de l'école républicaine, alimentée par quelques trajectoires fulgurantes et célèbres – celle d'un Albert Camus, par exemple, propulsé dans les études secondaires par son maître d'école –, la sélection au mérite a longtemps eu un impact limité dans le système scolaire français. Au temps de Jules Ferry, il existe, d'une part, l'école communale pour les enfants du peuple, et, d'autre part, le lycée pour ceux de la bourgeoisie. A de rares occasions, une petite minorité d'élèves doués et méritants accèdent à une forme d'élitisme républicain.

Cette ambition ne s'affirme qu'un siècle plus tard, lors de la massification scolaire des années 1970, qui donne formellement accès à l'enseignement secondaire et supérieur à tous les enfants de l'école républicaine. C'est la naissance de l'« élitisme pour tous », selon le mot de François Dubet, incarné par le collège unique, fondé en 1975. « Le système a toujours poursuivi deux objectifs distincts, résume le sociologue de l'éducation. Il servait à la fois à offrir un socle de compétences à tous les élèves et à sélectionner les meilleurs d'entre eux. Avec le collège unique, ces deux objectifs se rejoignent et chacun peut prétendre à entrer dans la compétition. »

Avec la massification de l'enseignement

secondaire, le système scolaire met donc tous les enfants sur la même ligne de départ. C'est un nouveau principe fondateur, qu'on appelle désormais « l'égalité des chances », même si l'expression n'entre vraiment dans le débat public que dans les années 1990. Soit l'idée que tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales ou culturelles, doivent se voir proposer les mêmes opportunités.

Mais cette idée pose deux problèmes. D'abord, cela suppose que l'école ait le pouvoir de faire disparaître en son creuset les inégalités sociales, car on s'aperçoit vite que le premier facteur de réussite ou d'échec scolaire d'un enfant est son milieu d'origine : comment faire pour neutraliser ce handicap de

départ ? Ensuite, comme le rappelle la sociologue Agnès van Zanten, les élèves en France sont « encouragés à viser l'excellence et évalués à l'aune de cet objectif ambitieux ». Or, tous les élèves n'ont pas la capacité d'atteindre l'excellence, et toutes les formations n'exigent pas une évaluation sur ce critère. La victoire promise au plus compétent engendre ainsi une grande férocité sociale, dans un monde où chacun doit s'armer pour tirer le meilleur parti de ses propres facultés. En matière scolaire, le mérite pose d'autant plus de problèmes qu'il s'agit d'enfants : comment déceler la part du travail, du talent, de la chance et du contexte familial dans les résultats scolaires ?

Ces tensions inhérentes à notre modèle de démocratisation scolaire réclamaient une prise de conscience, qui se fera en deux temps, au début des années 1980 et au début des années 2000. En 1981, Alain Savary, ministre de l'éducation nationale de François Mitterrand, crée les zones d'éducation prioritaires. Pour la première fois, on sort de l'égalitarisme républicain pour donner plus aux élèves qui ont moins, dans une première tentative pour rééquilibrer les chances de départ. A l'époque, cette décision qui brise l'idéal égalitaire de l'école est loin de faire l'unanimité. Plus tard, le débat sur l'égalité des chances fait son apparition dans l'enseignement supérieur. Entre 1985 et 1995, en effet, le nombre de bacheliers a bondi, de 30 % d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat à 62 %. Mais les grandes écoles restent la chasse gardée des plus aisés. Avec les années 2000 se multiplient donc les dispositifs pour l'égalité des chances.

Le premier d'entre eux est la « convention éducation prioritaire », mise en place à Sciences Po Paris en 2001, qui consiste à dispenser des élèves méritants de passer les épreuves

écrites du concours. A ce principe de discrimination positive s'ajoutent d'autres modèles, qui misent sur l'accompagnement des élèves dans leur orientation universitaire. Pierre Mathiot, directeur de l'Institut d'études politiques de Lille, est le fondateur du programme d'études intégrées (PEI) de l'IEP de Lille, un dispositif de tutorat destiné aux collégiens et lycéens de quartiers défavorisés.

Il existe aujourd'hui un PEI dans chaque IEP de province. « Nous ne réservons pas de places au concours à ces élèves, explique-t-il, mais nous les accompagnons vers le supérieur, dès la 3^e, pour lutter contre les logiques d'autocensure » – des études ont en effet montré que ces élèves ont la conviction que les filières les plus courues ne sont pas pour eux et qu'ils n'y réussiront pas. Depuis le milieu des années 2000, sous l'impulsion de la ministre de l'enseignement supérieur Valérie Pécresse, les dispositifs égalité des chances peuvent recevoir un label « cordées de la réussite » et une aide de l'Etat.

« Ce modèle s'est imposé, à droite comme à gauche, résume François Dubet. Personne ne conteste aujourd'hui le principe de l'égalité des chances. » Reste à tomber d'accord sur les priorités : faut-il pousser les meilleurs élèves des classes défavorisées ou assurer à tous d'atteindre un bon niveau ? Persiste ainsi une tension jamais résolue avec l'autre principe fondateur de l'école française, qui est de garantir à tous les enfants une instruction de qualité, et pas seulement aux plus méritants. C'est la logique du « socle » ou encore des « fondamentaux ». Il n'y a a priori pas d'obstacle formel à poursuivre ces

deux objectifs en même temps, mais la pratique démontre le contraire.

En 2005, la loi Fillon crée le « socle commun » au collège. Lors de la réforme pour le renforcement des fondamentaux au collège, portée par la ministre socialiste Najat Vallaud-Belkacem en 2015, les familles, les syndicats et une partie de la classe politique et intellectuelle s'insurgent de la disparition des classes bilangues et autres options, elles qui participent pleinement au regroupement des meilleurs élèves entre eux. « C'est une nouvelle lutte des classes, juge François Dubet. Les classes moyennes et supérieures d'aujourd'hui ont un accès favorisé au système scolaire, et n'ont pas intérêt à le remettre en cause. » Les élèves défavorisés, eux, auraient intérêt à ce que l'on garantisse une plus grande égalité et la disparition des options et filières, toutes ces petites marges qui permettent à ceux qui maîtrisent les codes du système d'en tirer le meilleur parti. « Mais ils sont les acteurs muets de ce débat », conclut François Dubet.

« C'est tout le problème de l'égalité des chances : elle crée les conditions de sa non-reproduction », résume Patrick Savidan, philosophe et auteur de *Repenser l'égalité des chances* (Grasset, 2007). En maintenant un idéal d'excellence et la compétition qui permet de l'atteindre, le système scolaire continue à donner l'avantage aux classes favorisées, qui sont plus promptes à armer leurs enfants pour la réussite. Comme le rappelle Pierre Mathiot, « sur les quinze dernières années, on constate un surinvestissement des familles favorisées dans la réussite de leurs enfants, qui se traduit par l'explosion du marché du soutien scolaire, des prépas payantes aux concours et des séjours linguistiques à l'étranger ». Et nul n'est prêt à jouer le jeu d'une égalité des chances absolue, qui consisterait à rebattre les cartes à chaque génération. De sorte que la prime au mérite revient à conforter les places des plus favorisés. « Les élèves arrivent dans le système avec leurs privilèges, et le diplôme vient en quelque sorte blanchir cet avantage et le traduire en compétences », regrette Patrick Savidan.

GARDE-FOUS

En outre, la logique de l'égalité des chances est en elle-même cruelle pour les enfants qui ne réussissent pas. S'ils sont censés avoir été épaulés par le système, ils deviennent responsables de leur échec relatif. « Psychologiquement, l'égalité des chances est une violence terrible pour les mauvais élèves », résume François Dubet. Ceux à qui l'on dit : vous aviez l'opportunité de réussir et vous avez quand même échoué. Faut-il pour autant cesser de placer ces garde-fous que sont l'éducation prioritaire et les dispositifs destinés aux plus démunis, qui permettent de maîtriser un tant soit peu les inégalités scolaires, sous le prétexte qu'elles ne garantissent pas l'équité ?

« Il existe une critique de gauche selon laquelle les programmes d'égalité des chances ne servent qu'à légitimer le système, reconnaît Pierre Mathiot. Mais je préfère aider une minorité d'élèves que ne rien faire en attendant une réponse systémique qui n'arrivera peut-être jamais. » La nécessité de réformer ne cesse, en effet, de se heurter aux tensions inhérentes au système méritocratique. « Il y a parfois une grande incertitude sur les réformes qu'il faudrait mener, souligne Patrick Savidan, car le système a du mal à s'adapter aussi vite que les stratégies des parents les plus privilégiés, qui reconstituent leurs avantages à chaque réforme. »

La sélection au mérite et la croyance en l'égalité des chances restent cependant des fictions nécessaires, adossées au principe fondamental de l'égalité des droits. En dépit de ses nom-

breux défauts, ce modèle est « positif, parce qu'il exprime notre souci de ne pas subir des interférences arbitraires dans nos choix de vies et d'être égaux face aux opportunités », résume Patrick Savidan. En somme, dès lors que les citoyens sont égaux, nous n'avons pas d'autre choix que de croire à la possibilité de l'égalité des chances. Dès le milieu du XIX^e siècle, un Tocqueville voyait à la fois l'avantage et la difficulté à utiliser le mérite comme moyen de faire tenir ensemble la liberté qu'a chacun de poursuivre ses propres intérêts et l'aspiration collective à plus d'égalité. En outre, comment ferait-on une société dans laquelle le mérite n'est pas récompensé ? A l'échelle de l'école seule, il semble impensable de ne pas féliciter un élève qui progresse. Il en va de même dans le monde des adultes, où il paraît périlleux de disqualifier la rétribution des efforts. « Il faut donc repenser le mérite pour en neutraliser les effets pervers », résume Patrick Savidan.

C'est donc moins l'égalité des chances en elle-même qui pose problème que la société inégalitaire dans laquelle elle s'inscrit. « On en est venu à penser que, si on lutte contre les discriminations pour assurer l'égalité des chances, le système est juste, regrette Patrick Savidan. Évi-

demment, ça ne suffit pas. En revanche, si l'on arrive à garantir une société dans laquelle le meilleur ne rafle pas toute la mise, alors l'égalité des chances peut fonctionner. » En somme, la compétition est inévitable, mais elle est moins pénible pour les perdants s'ils ne perdent pas tout. Il faudrait donc arriver à définir une égalité des chances « soutenable », selon le mot de Patrick Savidan, qui convoque le philosophe John Rawls, penseur américain d'une théorie moderne de la justice. « Rawls nous invite à cesser de penser le mérite comme une donnée naturelle, préinstitutionnelle », qui lui confère une sorte d'épaisseur morale.

En effet, dans le tour de force qui consistait à supprimer le privilège de la naissance et à fonder un nouveau contrat social, le mérite a fini par devenir un autre attribut irrévocable, susceptible de justifier des stratifications sociales non moins immuables que les précédentes. Tout se passe comme si le mérite reposait sur de l'intime, de l'inné, le « talent », la force de travail supposée de tel ou tel. « Or, ce n'est pas le cas, il relève simplement d'un système de valeurs dans lequel nous avons choisi de valoriser certaines qualités, et d'en dévaloriser d'autres », rappelle Patrick Savidan.

Cette approche permet de dégager le mérite des qualités morales qui le rattachent fortement à l'individu et en font le seul responsable de sa destinée. « Il y a simplement une représentation sociale de ce qu'est le mérite, dont on a besoin pour faire fonctionner la société. » Et dont il nous revient, en tant qu'acteurs du même contrat social, de redéfinir les contours, dans la société en général et dans l'école en particulier. Après tout, il n'appartient qu'à elle de définir d'autres manières d'être bon élève. ♦

**« Le système a du mal à s'adapter
aussi vite que les stratégies
des parents les plus privilégiés,
qui reconstituent leurs avantages
à chaque réforme »**

PATRICK SAVIDAN
PHILOSOPHE

« C'est le terreau d'une idéologie très libérale, centrée sur l'individu »

Agnès van Zanten est sociologue, directrice de recherche à l'Observatoire sociologique du changement (CNRS, Sciences Po). Elle est l'auteure de nombreux ouvrages, dont *Choisir son école* (PUF, 2009), et d'articles de recherche consacrés à l'élitisme scolaire, dont « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France » (*L'Année sociologique*, 2016).

Depuis la Révolution, la hiérarchie sociale en France est censée être basée sur le mérite individuel et non plus sur la naissance. Cet attachement au mérite structure-t-il notre système éducatif et de quelle manière ?

Tous les systèmes d'enseignement actuels récompensent le mérite. Mais, en France, pour un ensemble de raisons historiques, la définition du mérite est très exigeante, les élèves étant encouragés à viser l'excellence et évalués à l'aune de cet objectif très ambitieux. Cet idéal d'excellence se combine avec un idéal d'égalité. Pour beaucoup d'enseignants, « l'égalité » c'est de pouvoir offrir la possibilité à chaque élève d'accéder à l'excellence. Mais quid de tous les élèves qui ne seront jamais excellents ? Tout se passe alors comme si les bons élèves avaient une plus grande valeur que les moyens et les mauvais. Tous les systèmes ne récompensent pas l'excellence à un si haut degré. Dans mes enquêtes en milieu scolaire défavorisé, j'ai constaté que, même s'il y a beaucoup d'élèves en situation d'échec, une partie des enseignants se satisfait de réussir à dégager une petite fraction de très bons élèves. On se félicite que tel élève soit allé ensuite dans un lycée coté, comme si la réussite d'un petit nombre pouvait racheter l'échec de tous les autres. Cela pourrait être complémentaire, on pourrait aussi parallèlement

éprouver de grandes satisfactions à avoir amené un grand nombre d'élèves à un niveau convenable.

Mais il y a souvent une admiration sans borne de la part des enseignants pour ces parcours d'excellence que l'on retrouve également parmi les responsables chargés des politiques scolaires. Il y a beaucoup plus de clivages sur ce qu'il faut faire pour les élèves qui ne réussissent pas, que pour les élèves qui réussissent.

Quelles sont les conséquences pour les élèves ?

Au fur et à mesure qu'ils avancent dans le système, ils inté-

grent le discours de l'école selon lequel ceux qui ont des bonnes notes sont ceux qui ont fait des efforts. Dans les compétitions organisées comme le baccalauréat, les élèves sont en apparence mis en situation d'égalité formelle parfaite. Donc on considère que ceux qui n'ont pas réussi n'ont pas assez travaillé. De plus, comme dans les établissements favorisés, les enseignants, sous la pression des parents et des chefs d'établissement, tendent à donner plus de travail à la maison et des exercices plus difficiles et font plus d'exams et d'évaluations, les élèves scolarisés dans ces contextes intériorisent l'idée qu'ils ont travaillé dur et bien mérité leurs bonnes notes. Ce n'est pas faux, bien sûr, mais beaucoup de choses demeurent invisibles dans le supposé « mérite » des enfants.

Les parents, et surtout les mères, ont tendance à occulter le travail qu'elles font pour faire sortir le meilleur de leur progéniture. Quand on les interroge sur ce point, elles expliquent la réussite par le seul talent de l'enfant. Sans compter qu'une partie du travail parental échappe au regard des jeunes, qui oublient ou ignorent, par exemple, que leurs parents ont fait des

recherches, participé à des réunions pour s'informer et choisir les options qui allaient leur assurer le meilleur parcours scolaire.

Est-ce à dire que le mérite scolaire permet de justifier une future domination sociale ?

Au cours d'une enquête sur la formation des élites, où j'ai interrogé un grand nombre d'élèves de classes préparatoires aux grandes écoles et de lycées favorisés, j'ai été frappée de voir la forte proportion d'élèves et d'étudiants qui ont le sentiment d'avoir mérité leur place et minimisent l'investissement de leurs parents, ou le rôle de leur établissement d'origine. Ils évoquent leur implication scolaire précoce, en se comparant à des élèves de milieu social similaires au leur. « *Alors que, dans le collège ou j'étais, certains faisaient les clowns, moi j'ai toujours été sérieux...* », etc.

Or, la plupart de ces élèves ont fréquenté des établissements où ils n'ont pas eu l'occasion de se comparer à des enfants moins favorisés. Même ceux qui fréquentent des établissements plus mixtes sont, par le jeu des options, entourés d'élèves comme eux. Cela peut rendre certains d'entre eux mépri-

sants vis-à-vis des autres. C'est en tout cas le terreau d'une idéologie très libérale, centrée sur l'individu et sur l'idée que seule l'action individuelle détermine les récompenses qu'on obtiendra dans la vie.

L'idéal méritocratique devait permettre à chaque enfant de faire ses preuves indépendamment de son origine sociale. Vous semblez décrire tout l'inverse...

C'est l'un des paradoxes de la « méritocratie » : elle a émergé pour que les positions sociales ne soient pas reproduites mais qu'il soit possible de les

redistribuer à chaque génération. Mais parallèlement à la mise en place de compétitions – notamment les examens – permettant de sélectionner les plus méritants, on a laissé se développer un parrainage familial et scolaire dont on occulte l'importance. On mesure les résultats, sans tenir compte de l'apport familial, des établissements d'origine et de la façon dont les élèves ont été préparés. Aujourd'hui, on saisit un peu mieux les différences entre établissements avec les indicateurs de valeur ajoutée mais on connaît encore mal leur influence sur les élèves. Par ailleurs, pour tous les examens nationaux, on s'est beaucoup focalisé sur les conditions formelles d'égalité, en convoquant tous les élèves à la même heure et en corrigant des copies anonymisées, par exemple. On s'intéresse à l'épreuve, et pas à ce qui s'est passé avant.

Faudrait-il abandonner le principe de la sélection des plus méritants par le biais d'exams et de concours ?

Les diplômes restent les garants d'une certaine égalité. Mais avec l'augmentation du nombre de diplômés, il y a aussi une concurrence sur le marché du travail. On vit encore sur le modèle des « trente glorieuses » où le marché du travail était en expansion. Or, aujourd'hui, il ne l'est plus.

Dans ce contexte, les employeurs vont chercher dans le diplôme un signal plutôt qu'un contenu. Le diplôme leur apporte plus pour ce qu'il signifie socialement que pour son contenu technique. « *C'est un diplômé de Sciences Po* » signifie « *il possède un certain nombre de compétences techniques mais aussi des qualités sociales, qu'il a acquises à Sciences Po et probablement dans sa famille d'origine* ». ♦

PROPOS RECUEILLIS PAR

V. M.