



**HAL**  
open science

## Qu'est-ce qu'une école juste ?

François Dubet, Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

François Dubet, Marie Duru-Bellat. Qu'est-ce qu'une école juste?. Revue Française de Pédagogie, 2004, 146, pp.105-114. 10.3406/rfp.2004.3099 . halshs-00004919

**HAL Id: halshs-00004919**

**<https://shs.hal.science/halshs-00004919>**

Submitted on 8 Jun 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Contribution au débat sur la question scolaire

## Qu'est-ce qu'une école juste ?

François Dubet  
Marie Duru-Bellat

---

*Ce texte part de la multiplicité des manières de définir les enjeux de justice auxquels l'école fait face. Un premier modèle est celui de l'égalité des chances méritocratique. Un second invite à rompre avec la stricte égalité pour compenser les inégalités sociales en donnant plus à ceux qui ont moins. Un troisième modèle met en avant la notion d'un minimum de savoirs et de compétences garantis. Enfin, un quatrième insiste sur l'indépendance des « sphères de justice », une école juste étant celle dont les hiérarchies ont relativement peu de conséquences au sortir de l'école, celle qui est d'abord soucieuse de l'intégration sociale de tous et celle dont les classements n'affectent pas l'égalité de dignité des individus. De fait, chacune de ces conceptions de la justice s'avère contradictoire avec les autres, sinon dans l'ordre des principes, du moins dans celui des pratiques et des politiques scolaires. Pour éclairer les limites de chacun des modèles, le texte s'appuie sur les résultats établis par la sociologie de l'éducation. La conclusion est que l'école juste ne peut être le fruit d'un seul principe de justice, mais plutôt le produit plus ou moins stabilisé d'une combinaison de principes croisés et atténuant réciproquement leurs effets.*

---

**Mots-clés :** justice, méritocratie, égalité des chances, discrimination positive, inégalités sociales.

Les slogans en faveur d'une « école juste » sont souvent aussi mobilisateurs que vagues dans la mesure où, au-delà du désir apparemment consensuel d'une plus grande justice scolaire, la définition de ce que serait une école juste est des plus complexes, voire des plus ambiguës. Ainsi : 1) L'école juste doit-elle être purement méritocratique, celle d'une compétition scolaire parfaite entre des élèves par ailleurs inégaux ? 2) L'école juste doit-elle aller plus loin et compenser les inégalités sociales en don-

nant plus à ceux qui ont moins, rompant ainsi avec la stricte égalité méritocratique ? 3) L'école juste doit-elle garantir à tous les élèves un minimum de savoirs et de compétences afin que les inégalités qu'elle engendre ne détériorent pas la situation des plus faibles ? Dans ce cas, la justice scolaire devrait offrir des garanties relatives à l'utilité de toutes les formations. 4) Il est aussi possible d'affirmer que l'école juste est celle dont les hiérarchies ont relativement peu de conséquences au sortir de l'école, celle qui

est d'abord soucieuse de l'intégration sociale de tous et celle dont les classements n'affectent pas l'égalité des individus.

Il est tentant d'affirmer que l'école juste devrait répondre à toutes ces conceptions de la justice et à bien d'autres encore. Mais cette affirmation est une pure pétition de principe car chacune des conceptions de la justice évoquées plus haut est immédiatement contradictoire avec les autres, sinon dans l'ordre des principes, du moins dans celui des pratiques et des politiques scolaires. Ainsi, une méritocratie scolaire juste ne garantit pas la diminution des inégalités ; le souci d'intégration sociale des élèves a toutes les chances de confirmer leurs destins sociaux ; la recherche d'un minimum commun risque de limiter l'expression des talents ; une école soucieuse de la singularité des individus porte atteinte à la culture commune que doit transmettre toute école et qui est aussi une forme de justice... Il n'y a donc pas de solution parfaite, mais une combinaison de choix et de réponses nécessairement partielles. Ce texte vise à mettre en lumière les limites des modèles en fonction desquels est pensée la question de la justice à l'école en s'appuyant sur les résultats établis par la sociologie de l'éducation (1). Il repose sur la conviction que la responsabilité du sociologue ne se limite pas à verser dans le débat public des faits si rigoureux soient-ils, mais qu'elle exige tout autant une réflexion sur les modèles de lecture qui les informent et qui sont nécessairement politiques et moraux.

## L'ÉGALITÉ DES CHANCES ET LE MÉRITE

1. Dans l'école démocratique et moderne, tout s'articule autour de l'égalité et du mérite. Alors que les sociétés d'Ancien Régime donnaient la priorité à la naissance, les sociétés démocratiques ont résolument choisi le mérite comme un principe de justice essentiel : dans ce cadre, l'école est à la fois centrale et juste parce que chacun peut y réussir en fonction de ses efforts et de ses qualités. Jusqu'aux années soixante en France, le mérite n'a joué qu'à la marge, pour les enfants du peuple travailleurs et « doués » qui pouvaient, grâce au système des bourses, échapper à l'école du peuple et accéder à l'enseignement secondaire et, pour une minorité d'entre eux, au baccalauréat. Cet « élitisme républicain » reposait donc sur un principe de mérite fort incomplet, et l'école républicaine a donc été critiquée au nom d'une géné-

ralisation du principe de mérite afin que tous les élèves puissent se mesurer dans la même compétition, comme le Plan Langevin-Wallon le souhaitait à la Libération.

Au cours des cinquante dernières années, le principe méritocratique s'est progressivement étendu avec le collège unique et l'ouverture considérable du lycée et de l'enseignement supérieur. Du point de vue du mérite, l'école est devenue plus juste parce qu'elle a permis à tous les élèves d'entrer dans la course, dans un système unifié et théoriquement homogène. Aujourd'hui, d'un point de vue formel, tous les élèves peuvent prétendre à l'excellence, puisque chacun peut, en principe, entrer dans les filières les plus prestigieuses à condition que ses résultats scolaires l'y autorisent. Or, cette conception purement méritocratique de la justice scolaire se heurte à de grandes difficultés. Quelles sont-elles ?

2. La justice indexée sur le mérite est évidemment altérée par l'ensemble des inégalités situées en amont de l'école et l'essentiel de la sociologie de l'éducation montre que l'ouverture d'un espace de compétition scolaire objective n'efface pas les diverses inégalités (2). Les inégalités entre élèves d'abord, auxquelles s'ajoutent des inégalités systématiques entre les sexes et entre les groupes sociaux ; dès le départ, les plus favorisés ont un avantage décisif qui ne fera que se creuser au cours de la scolarité. Certes, l'école méritocratique a élevé progressivement le niveau de scolarisation de toute la population, mais les écarts entre les groupes n'ont pas disparu. Ils se sont en fait déplacés : on retrouve à l'entrée dans le second cycle long les inégalités sociales qui prévalaient il y a quarante ans à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Et la compétition pour l'accès aux diplômes les plus prestigieux est de plus en plus rude avec l'élargissement du vivier des concurrents.

3. À cette première observation relative à la nature inégalitaire des destinées scolaires s'en ajoute une autre relative à l'incapacité de l'école elle-même à construire un espace de pure égalité des chances. Le modèle méritocratique suppose que l'école organise une compétition parfaitement juste entre des compétiteurs mis dans une situation d'égalité. Or tout un pan de la sociologie de l'éducation montre que l'univers où se joue la compétition n'est pas juste. Tout d'abord parce que l'offre scolaire entérine souvent les inégalités sociales entre élèves : ainsi, les contraintes de la carte scolaire enferment les plus pauvres dans des établissements ghettos, les enseignants y sont moins expérimentés, la stabilité des équipes éduca-

tives y est moins forte, les progressions scolaires y sont moindres. À l'autre extrême les classes préparatoires aux Grandes Ecoles offrent à de bons élèves le plus souvent socialement privilégiés une formation intensive, avec des effectifs réduits et des professeurs motivés et expérimentés...

Par ailleurs, le fonctionnement quotidien de l'école est lui-même producteur d'inégalités. Parce que l'école est une fabrique intensive de jugements sociaux, tant les évaluations des maîtres que les décisions d'orientation portent la trace de l'appartenance sociale des élèves au-delà de leur seul mérite scolaire (cf. Merle, 1998). Ces inégalités sociales produites spécifiquement par l'école viennent s'ajouter aux inégalités entre les familles, tenant à leur inégale familiarité avec l'univers scolaire. Au total, qu'il s'agisse de la qualité de l'offre scolaire ou du fonctionnement courant de l'école, le modèle méritocratique est loin d'être accompli et la compétition n'est jamais parfaitement juste.

4. Comment définir le mérite et comment le saisir pratiquement ? Quand bien même saurait-on appréhender les réalisations scolaires des élèves avec une précision et une objectivité parfaites, se poserait la question de savoir ce qu'elles révèlent du mérite de chacun. Sous le vocable de mérite, l'école, comme la société, désigne un mélange au dosage incertain entre des qualités naturelles que, selon le « politiquement correct » de l'heure, on appellera « dons », talents ou capacités, et des efforts personnels qui font précisément que l'on est méritant. Si l'on peut considérer que les efforts relèvent de la responsabilité de chacun, il n'en va pas de même des capacités. Or celles-ci sont à la fois inégales et fortement corrélées avec l'origine sociale. Et l'on sait qu'il n'est guère envisageable, les êtres humains se développant dès la première heure dans un environnement social, de démêler ce qui relève de l'héritage biologique et de l'influence familiale. Ce que l'on sanctionne comme le mérite ne recouvre donc jamais quelque chose qui serait de l'entière responsabilité de chacun. En voulant, au nom de la justice, aligner les carrières scolaires sur les mérites révélés à travers les épreuves scolaires, on entérine des inégalités dont on occulte la genèse sociale tout en les dotant d'une légitimité.

5. Supposons que l'égalité des chances méritocratique soit possible, la cruauté de cette norme de justice reste entière. En effet, dans l'idéal d'une compétition juste et formellement pure, les « vaincus », les élèves en échec (et tous le sont de manière relative), ne sont plus perçus comme les victimes d'une injus-

tice sociale, mais comme les responsables de leurs échecs puisque l'école leur a donné, *a priori*, toutes les chances de réussir. Dès lors, ces élèves tendent à perdre leur estime d'eux-mêmes, et, par réaction, ils peuvent refuser l'école, se démotiver, voire devenir violents. Ils deviennent en quelque sorte des « exclus de l'intérieur » (3), qui ne peuvent même plus se consoler en invoquant des inégalités sociales dont ils seraient directement les victimes. Dans un mode de fonctionnement où les élèves sont sans cesse comparés et classés, l'inégalité des performances est difficile à vivre (4).

Du point de vue des enseignants aussi, l'école méritocratique est cruelle parce qu'elle fait de l'école le principal agent de sélection scolaire et sociale, et les enseignants le sentent bien. À cette culpabilisation latente s'ajoutent les problèmes pédagogiques considérables qu'engendre le principe méritocratique, dont la crise du collège unique est aujourd'hui la manifestation la plus vive. Tout d'abord, dans cette compétition, les contenus scolaires tendent à devenir seulement des supports de sélection, ce qu'expriment les enseignants quand ils déplorent que les élèves ne travaillent que pour la note. Ensuite et surtout, toute compétition, fût-elle juste dans son principe, crée de très grandes inégalités entre les concurrents, sources de difficultés importantes pour les enseignants qui déplorent de plus en plus l'hétérogénéité de leurs élèves. Même si le niveau général des élèves s'améliorait fortement, le seuil à partir duquel se juge l'excellence s'élèverait et le classement des élèves se ferait de manière tout aussi inexorable.

6. Pourtant, il n'est pas possible d'abandonner le modèle d'une justice scolaire fondée sur le mérite, et ceci pour des raisons de fond. Dans une société démocratique, c'est-à-dire postulant l'égalité en principe de tous les individus, mais aussi dans une société où les places sociales sont inégales, le mérite personnel apparaît comme la seule manière de construire des inégalités justes, c'est-à-dire des inégalités légitimes alors que les autres inégalités, celles de la naissance notamment, sont inacceptables parce qu'elles heurtent directement le postulat d'égalité. De même, pour fonctionner, l'école a besoin de croire que ses verdicts renvoient bien au seul mérite des individus, et plus précisément à leurs seuls efforts, même si les enseignants comme les élèves ne sont pas totalement dupes sur ce point (5). Dès lors, il faut poursuivre la construction de ce système en veillant à l'égalité de l'offre scolaire, quitte à supprimer certains « privilèges », certaines complicités évidentes entre l'école et certains groupes

sociaux. C'est là une lutte essentielle pour la justice scolaire afin que les verdicts scolaires n'induisent pas d'inégalités supplémentaires et soient donc le plus possible calés sur le seul mérite scolaire tel qu'il se donne à voir. Si l'on compare la justice méritocratique à une compétition sportive, il faut s'assurer que tous les compétiteurs connaissent les règles du jeu et que les arbitres sont impartiaux, ce qui n'est pas toujours le cas à l'école.

Il reste que même si l'on perfectionne le modèle méritocratique, celui-ci a ses propres limites, qui tiennent à sa nature même : l'égalité des chances en vue de l'accès à des places inégales crée fatalement des inégalités, de même que le principe consistant à indexer les inégalités de carrières sur les inégalités de mérite individuel ; il engendre plus de vaincus que de vainqueurs, vaincus qu'il renvoie à leurs responsabilités puisqu'ils n'ont pas su saisir leur chance. Il faut donc se tourner vers d'autres principes de justice afin d'aménager ce modèle.

## LA JUSTICE DISTRIBUTIVE

1. L'idéal méritocratique consiste à égaliser les conditions de la formation et de la sélection. Cette conception de la justice suffit-elle dès lors que les individus et les groupes sociaux ne sont pas égaux devant l'école ? Même si l'école était capable de traiter les élèves de manière parfaitement égale, cette égalité de traitement envers des élèves inégaux ne pourrait que consacrer leurs inégalités. Quelle que soit l'origine des inégalités entre élèves, biologique ou sociale (pratiques éducatives, compétences pour suivre et orienter les enfants...), elles ne sont pas plus justes les unes que les autres et dès lors l'« indifférence aux différences » est coupable. Pour atteindre plus de justice, l'école doit tenir compte des inégalités réelles et viser à compenser tout ce qui échappe à la responsabilité individuelle afin d'atteindre à un juste mérite. C'est le principe de la discrimination positive.

2. Une première chose serait de tout mettre en œuvre pour combler les écarts manifestes dès l'entrée à l'école. Or les analyses qui suivent les scolarités montrent que dès la maternelle et l'école primaire, et plus vigoureusement ensuite, les effets scolaires des inégalités sociales s'accumulent. Mais il y a pourtant du jeu, puisque chaque année les enseignants auxquels l'élève est confronté ont un fort impact sur

ses progressions, souvent plus fort que l'origine sociale en tant que telle ; de plus, les maîtres les plus efficaces sont aussi ceux qui réduisent les écarts entre les élèves les meilleurs et les plus faibles. La réduction des inégalités passe donc d'abord par une obsession de l'efficacité pédagogique, qu'on ne saurait par conséquent considérer comme une dérive « libérale », mais qui constitue une exigence impérieuse envers les plus faibles.

Faire en sorte que le travail des enseignants soit plus efficace et plus formateur là où le contexte est moins favorable, introduire des mécanismes compensateurs centrés sur les élèves et leur travail (optimisation du temps scolaire, études dirigées, stabilité et qualité des équipes éducatives...) est aussi une manière d'uniformiser les conditions de vie et de travail scolaires, pour tenter de tuer dans l'œuf les « bonnes raisons » que les parents les mieux informés ont de fuir certains établissements, qui se « ghettoïsent » par là même.

3. À côté de politiques visant à une redistribution positive, il conviendrait aussi de contrer les phénomènes de redistribution à l'envers qui existent au sein du système éducatif. Dans notre pays, les formations réservées aux meilleurs élèves sont généralement les plus onéreuses : un étudiant de classe préparatoire aux Grandes Écoles coûte deux fois plus cher qu'un étudiant de DEUG. De plus, ces formations les plus chères sont fréquentées par les élèves des familles les plus favorisées (en classe préparatoire, un étudiant sur deux est enfant de cadre, contre un tiers dans les autres filières du Supérieur). Ceci pose à l'évidence un problème de justice. Est-il juste que ceux qui font des études qui leur apporteront les plus grands bénéfices personnels du fait de la valeur des diplômes acquis n'en assument pas une partie du coût alors qu'ils appartiennent souvent aux catégories les plus privilégiées ? Est-il juste que ce coût soit pris en charge par tous les autres, notamment ceux auxquels l'école ne garantit pas le minimum ? Ici comme dans un grand nombre de cas, la justice consisterait à dépasser l'égalité pure. Est-il juste d'introduire dans tous les lycées l'aide individualisée en seconde, quitte à ce qu'elle soit parfois détournée de sa vocation de remédiation pour être utilisée comme une aide supplémentaire afin d'obtenir une orientation en 1<sup>re</sup> S ? Réciproquement, si l'on veut que les bons élèves de banlieue entrent dans les grandes Écoles, il faut des préparations spécifiques, ou encore, si l'on veut que tous sachent lire, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs pédagogiques spécifiques dans certaines écoles...

4. Ces idées devenues banales se heurtent cependant à trois limites. La première vient de ce que ces dispositifs n'ont qu'une influence limitée et qu'ils ne sont pas en mesure de transformer sensiblement le jeu de production des inégalités scolaires. De nombreuses évaluations montrent que leur impact est souvent modéré et parfois contre-productif, accroissant, notamment par la stigmatisation qu'elles induisent, les difficultés des « bénéficiaires ». Une seconde difficulté est que la justice distributive rencontre toujours de fortes résistances de la part de ceux dont le modèle méritocratique pur assure efficacement la reproduction des avantages compétitifs, comme le montre l'extrême difficulté de toucher au système des Grandes Écoles. De manière générale, les acteurs s'opposent très normalement à tout ce qui pourrait leur enlever un avantage relatif. Les parents les mieux informés s'efforcent avec succès de reconstituer l'avantage de leurs enfants quand une réforme l'entame ; ce fut le cas par exemple après la réforme de la seconde en 1981, supprimant les anciennes séries hiérarchisées pour instaurer un cursus indifférencié, où l'on a vu ces parents se rabattre vigoureusement sur l'option latin, reconstituant très vite, grâce aux classes de latinistes, les anciennes seconde C et leur homogénéité scolaire et sociale rassurante. Enfin, les groupes sociaux les plus mal placés devant l'école, ceux qui devraient « logiquement » défendre le principe de discrimination positive, ne sont pas les plus aptes à prendre la parole. Face à des acteurs inégaux, il semble donc bien difficile pour l'école de réduire les inégalités. Pour autant, tout ceci ne doit pas conduire à renoncer aux politiques redistributives de discrimination positive.

5. Mais à toutes ces difficultés pratiques, qui ne sont pas anodines quand on examine les politiques scolaires à une grande échelle, s'ajoutent des difficultés de principe plus fondamentales : la question est de savoir si les inégalités sont évitables, si on peut raisonnablement espérer les supprimer. Si on considère que les inégalités « naturelles » et sociales constituées en amont des parcours scolaires ont un rôle déterminant, et si l'on admet aussi que les politiques de discrimination positive ne peuvent les réduire sensiblement, sauf à mettre en cause le principe même de l'égalité des chances, cette discrimination ne peut être définie comme une formule globale de justice scolaire. À ce scepticisme quant aux possibilités de neutraliser les inégalités extérieures à l'école, s'ajoute l'incapacité pratique où nous sommes de distinguer nettement les inégalités scolaires issues des inégalités « naturelles » et sociales

d'un côté, des inégalités scolaires dont les individus seraient les auteurs de l'autre. Comment tracer la frontière entre les inégalités injustes et le « vrai » mérite qui serait l'expression de la liberté et de l'égalité fondamentale des individus ? Du même coup, l'argument selon lequel la discrimination positive conduirait à mettre en cause la liberté des individus et les égalités de traitement auxquelles ils ont droit n'en a que plus de poids. Ainsi, les politiques de *busing* mises en œuvre aux États-Unis ont dû rapidement reculer, de la même manière que les politiques radicales de quotas scolaires des pays communistes ont progressivement cédé le pas devant une méritocratie plus inégalitaire (6). Dans les deux cas, la liberté des individus était trop menacée et une justice qui détruit la liberté a toutes les chances de ne plus paraître juste. Aussi, la discrimination positive doit-elle être tenue pour une modalité d'ajustement à la marge du principe d'égalité des chances. Elle cesse d'être une politique juste quand elle menace trop fortement la « libre compétition » de l'égalité des chances, même si, dans le meilleurs des cas, elle en aménage les injustices les plus flagrantes.

## LES MINIMA GARANTIS

1. Si l'on se résout à accepter le fait que l'école engendre nécessairement des inégalités, et que ces inégalités ne peuvent pas être parfaitement justes puisqu'elles sont influencées par des inégalités situées en amont de l'école elle-même, il faut se poser la question de ce qu'elle doit à tous et surtout aux plus faibles. Dans la mesure où l'on ne saurait borner les acquis que réalisent les plus forts, l'essentiel est alors de garantir un minimum de ressources et de protection aux plus faibles. C'est un raisonnement qui nous est familier dans le domaine des politiques salariales et des politiques de santé : de ce point de vue, un système juste garantit des seuils minima en dessous desquels aucun individu ne peut descendre (c'est le cas du SMIG, de l'assurance médicale...). De telles garanties visent à limiter les effets inégalitaires des systèmes méritocratiques dont la mécanique conduit souvent au maintien, voire à l'accentuation, des inégalités. Cette conception de la justice, celle de Rawls notamment (7), amène à considérer que la justice d'un système scolaire ne se mesure pas seulement à l'aune d'une compétition pure, mais à la manière dont il traite les plus faibles. Plus exactement, elle considère que les inégalités sont acceptables, sinon justes, quand elles améliorent les condi-

tions faites aux plus faibles, en tous cas, quand elles ne les dégradent pas.

Dans le domaine scolaire, on a souvent beaucoup de mal à penser en ces termes et la notion de « SMIG culturel » est parfois perçue comme le cheval de Troie d'un renoncement, d'un alignement sur la médiocrité. Pourtant, n'est-ce pas une injustice fondamentale que, dès l'entrée en 6<sup>e</sup>, les 10 % des élèves les plus faibles aient des scores de performance trois fois inférieurs à ceux des 10 % des élèves les meilleurs, ce qui les condamne à des difficultés réhibitoires dans la suite de leur cursus ? Dans ce cas, le système juste, c'est-à-dire le moins injuste, n'est pas forcément celui qui réduit les inégalités entre les meilleurs et les plus faibles, mais celui qui garantit aux moins favorisés des élèves des acquis et des compétences perçus comme élémentaires.

2. Ceci n'est pas sans conséquences pratiques et supposerait de profondes réformes des conceptions de la compétition scolaire. Il importe d'abord de définir ce niveau garanti et, concrètement, les contenus de la culture scolaire commune, celle que tout élève doit acquérir au terme de la scolarité obligatoire. D'une certaine manière, il s'agit ainsi de revenir aux sources de l'école républicaine dont l'ambition n'était pas d'atténuer les inégalités sociales mais « simplement » de former des citoyens éclairés. Or, les programmes ne sont pas toujours conçus de cette manière. Dans une logique méritocratique, permettant à chacun d'atteindre l'excellence à laquelle il a théoriquement droit, ils sont définis par cette excellence, c'est-à-dire par les attentes des cycles ultérieurs et, dès lors, les élèves les plus faibles décrochent. Cette inégalité apparaît comme normale, et un exercice réussi par tous sera jugé trop facile.

Cette conception de la justice, où c'est l'égalité de résultat – ou, comme dirait Sen (2000), l'« égalité des capacités de base » – qui prime, implique un changement de perspective : les programmes de la scolarité commune et obligatoire doivent être définis à partir des exigences garanties à tous, les meilleurs des élèves pouvant, évidemment, en faire beaucoup plus. Mais il n'y a aucune raison pour que la qualité du parcours des uns disqualifie le parcours des autres. Il reste que, pour atteindre un seuil commun à tous, il faut accepter le principe d'une dose de discrimination positive, ce qui renvoie au point précédent.

3. La définition d'une garantie minimale ne concerne pas seulement les compétences scolaires, elle englobe aussi le problème de l'efficacité sociale des études, de l'utilité économique des formations.

Une école de masse vise à donner à tous des diplômes devenus indispensables. Sans se rallier à un utilitarisme étroit, on peut donc considérer que ce qui fait la valeur des diplômes est qu'ils attestent d'un certain nombre de compétences utiles dans la vie quotidienne et professionnelle et qu'ils fixent les opportunités d'emploi auxquelles les individus peuvent prétendre. Ce n'est rien ôter à la dimension culturelle des diplômes que de les considérer comme des biens pourvus d'une certaine utilité. Or, une grande cause d'injustice vient de ce que certains diplômes possèdent une forte utilité pendant que d'autres n'en ont aucune. Évidemment, tous les diplômes ne sauraient avoir la même utilité dès lors qu'ils débouchent sur des positions professionnelles inégales, mais il n'en est pas moins choquant que certains d'entre eux n'en possèdent quasiment aucune sur le marché du travail.

Bien sûr, les liens entre la formation et l'emploi sont extrêmement complexes, et dépendent, pour l'essentiel, de l'état du marché du travail et de la démographie. Mais si on ne saurait accuser l'école d'être à l'origine du chômage des jeunes, cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit totalement sans responsabilité en cette affaire. Alors que, parallèlement à leur multiplication, les diplômes ont perdu progressivement de leur valeur (8), la relative démocratisation de l'accès aux diplômes a été contrebalancée par ce glissement général de la valeur de diplômes et un peu plus d'égalité scolaire ne s'est pas traduit pas un peu plus de mobilité sociale. Bien des formations secondaires et supérieures fonctionnent comme de véritables « nasses » quand elles sont déconnectées des capacités d'absorption du marché de l'emploi. Les élèves et les étudiants s'y orientent souvent de manière « négative », par défaut, et découvrent sur le tard et avec beaucoup d'amertume qu'ils ont été « floués » (9). Cette question n'est pas « politiquement correcte » au nom du refus de la sélection et du droit de chacun aux études les plus longues. Mais elle n'en questionne pas moins l'hypocrisie courante de ceux qui, critiquant cette menace « libérale » de l'adaptation aux débouchés et défendant le libre accès aux formations de masse et à la culture gratuite, s'efforcent dans le même temps de « placer » leurs enfants dans les formations dont le caractère sélectif et l'utilité sont maximales. Même si, à l'évidence, le principe d'utilité des formations a lui-même des limites (ne serait-ce que parce qu'on est bien incapable de prévoir l'évolution du marché du travail), le souci de l'utilité économique des études participe d'une dimension de la justice scolaire qui, comme

celui des compétences minimales, invite à juger de la justice d'un système par la manière dont il traite les plus faibles.

4. L'introduction du « principe de différence », c'est-à-dire le souci du sort réservé aux élèves les plus faibles, quelles que soient les raisons de leur faiblesse relative, constitue sans doute la figure de la justice la plus capable de contrebalancer la « cruauté » du modèle méritocratique de l'égalité des chances. Ce souci des minima dus aux plus faibles, s'il peut apparaître comme un renoncement au regard de l'ambition de la juste sélection des meilleurs, permet pourtant de redéfinir les finalités de l'école commune obligatoire et de rompre avec la seule détermination par l'aval des études qui induit une forme continue de sélection par l'échec. Il obligerait à redéfinir des contenus scolaires communs et à s'interroger sur l'utilité sociale des formations offertes aux élèves, y compris aux plus faibles.

Pourquoi un raisonnement aussi banal dans le monde du social est-il aussi étranger au monde de l'école ? Il semble que nous touchons là aux croyances fondatrices les plus ancrées de l'école républicaine, à la place qui lui a été donnée dans la société, mais aussi à la logique du recrutement des enseignants sur la seule base de l'excellence scolaire, ainsi que, il faut bien le dire, aux intérêts des catégories sociales qui tirent le mieux leur épingle du jeu méritocratique, puisqu'on ne peut oublier que les professionnels de l'école en sont aussi les plus avertis des usagers.

## **LES EFFETS SOCIAUX DES INÉGALITÉS SCOLAIRES**

1. Si l'on fait le deuil de la possibilité de construire une école de la pure égalité des chances, tout en sachant que cette norme reste fondamentale dans des sociétés démocratiques, et même si l'on accepte que ce modèle soit aménagé par une dose de discrimination positive et par le souci des minima dus à tous, il faut admettre que l'école produit fatalement des inégalités scolaires non totalement justes qui, à leur tour, engendrent de nouvelles inégalités sociales. Alors que nous sommes habitués à raisonner sur les effets scolaires des inégalités situées en amont de l'école, il convient de s'intéresser aux inégalités situées en aval de l'école, c'est-à-dire aux effets sociaux des inégalités scolaires. On adopte ainsi une

perspective peu familière aux sociologues de l'éducation qui considèrent assez spontanément que les inégalités sociales pervertissent l'égalité des chances scolaires, alors que les inégalités scolaires, plus justes, auraient des effets beaucoup moins négatifs sur la justice globale d'une société.

Un des problèmes majeurs de la justice est celui des relations entre les diverses « sphères de justice ». Walzer (1997) considère que des systèmes d'inégalités sont produits dans tous les domaines de l'activité sociale : l'école crée ses propres inégalités, l'économie crée ses propres inégalités, la culture et la politique créent leurs propres inégalités... Les inégalités de chacun de ces domaines peuvent et doivent être combattues. Mais des injustices nouvelles surgissent quand les inégalités produites par une sphère de justice entraînent des inégalités dans une autre sphère. Ainsi, des inégalités de revenus entraînent des inégalités dans la sphère de l'école, celle de la culture, celle de la santé... Dans cette perspective, un système juste est celui qui assure une certaine indépendance entre les diverses sphères.

Or la sphère scolaire est loin de fonctionner comme un univers autonome : les effets des inégalités engendrées par l'école sur les inégalités sociales ne sont pas minces, puisque si le diplôme n'est pas l'unique déterminant des carrières, il reste le facteur qui détermine le plus l'insertion et le déroulement de la vie professionnelle. Est-il juste que les meilleurs élèves bénéficient pour la vie de revenus et de protections extrêmement favorables, protégés par des diplômes fonctionnant comme des castes ? Combien d'individus ne parviennent pas, malgré leurs compétences, à se faire reconnaître professionnellement parce qu'ils sont handicapés par leur cursus scolaire ? Autrement dit, est-il juste que les diplômés exercent une emprise aussi forte et aussi durable sur les autres sphères d'activité, comme si l'activité professionnelle n'était que la conséquence des études ?

La question est iconoclaste en France où l'on pense volontiers que la réussite scolaire est la seule voie légitime de mobilité sociale et où, par conséquent, le renforcement de l'emprise de l'école entraînerait plus de justice dans la société. Or, si l'on admet que les diplômés sont loin de mesurer seulement du mérite et des compétences, et donc que les inégalités scolaires ne sont pas tellement plus justes que les autres inégalités, alors il faut se demander s'il n'est pas injuste de leur donner tant d'importance. Ne faut-il pas relâcher un peu l'emprise des diplômés sur le déroulement des carrières sociales ? En ce domaine,



une école juste ne prétendrait pas trier les individus de manière définitive, elle permettrait à ceux qui y ont échoué ou qui en sont sortis de tenter de nouveau leur chance. Mais comment en convaincre tous ceux qui doivent leur position à leurs titres scolaires ? Ce n'est pas un hasard si ce sont les moins diplômés, ceux que l'école a vite écartés, qui défendent, par l'intermédiaire des syndicats professionnels notamment, la validation des acquis de l'expérience professionnelle qui viendrait briser le monopole de l'école dans la délivrance des diplômes. Un système offrant des secondes chances, particulièrement rares en France, serait moins injuste parce que ses propres injustices auraient moins de conséquences irréversibles sur le destin des individus.

Une autre raison de desserrer l'articulation école/destin social est qu'elle verrouille le système dans la mesure où elle est anticipée par les familles les mieux informées. Dès lors que les diplômes ont un impact fort sur la destinée sociale des enfants, on comprend que les parents conçoivent leur scolarité de manière instrumentale et en fonction de visées plus sociales et professionnelles que proprement éducatives. Dès lors, la boucle est bouclée : dans la compétition pour des statuts inégaux et inégalement désirables, les familles cherchent avec des moyens inégaux à reproduire leurs avantages pour leurs propres enfants.

2. Le raisonnement en termes de séparation des sphères de justice ne concerne pas seulement les relations de l'école à son environnement. Il vaut aussi à l'intérieur de l'école où les inégalités des performances scolaires ne devraient pas affecter les jugements et les comportements envers les individus, sauf à considérer qu'un élève n'est que la somme de ses performances.

Une utopie répandue chez les pédagogues vise à répondre à cet impératif : dans une école juste, chaque élève pourrait épanouir ses propres talents et goûts personnels, indépendamment de ses performances scolaires. Une école juste respecterait chaque élève comme il est. Mais cette vision, pour généreuse qu'elle soit, peut éloigner de toute figure de justice partagée. Elle revient à calibrer les formations sur les goûts manifestés par les élèves à un moment donné. Certains auront alors le goût des humanités, d'autres celui des choses plus concrètes ; nul besoin d'être grand sociologue pour prévoir que les premiers seront issus de familles plus instruites que celles des seconds. S'il est possible, de manière abstraite, de décréter l'égalité de tous les goûts

et la multiplicité des critères d'excellence, il reste qu'*in fine*, toutes les filières sont hiérarchisées en ce qu'elles débouchent sur des orientations professionnelles inégales. C'est le statut donné dans notre pays aux emplois manuels qui explique la dévalorisation des filières technologiques et des goûts qui vont avec.

De plus, ces goûts relèvent de socialisations familiales dont on consacrerait ainsi l'emprise sur les élèves. Or, c'est la vocation d'une école juste que d'ouvrir l'horizon des élèves et de développer les goûts et les connaissances issus d'une culture perçue comme universelle et libératrice. Il faut alors se poser la question du dosage souhaitable entre une formation commune à tous et des options à la carte où la diversité des goûts pourrait s'exprimer : une école juste n'est pas une école sans différence et toute différence n'est pas une injustice. Et il ne faut pas se masquer le fait que les contenus actuellement proposés ne sont sans doute pas également stimulants et désirables par tous les jeunes, qu'ils ne « font pas sens » pour tous et que, par conséquent, tous n'en retireront pas un bénéfice identique dans leur vie d'adulte. Mais à trop s'adapter à la diversité des talents et des goûts manifestes des élèves, on court le risque de renoncer à toute formation commune. Dans une certaine mesure, l'adaptation des formateurs aux formés est inévitable, mais de fait elle constitue un vecteur privilégié d'inégalité : ainsi, dans les établissements populaires, les attentes des enseignants se font moins exigeantes.

3. Même si le modèle de l'égalité des chances est pondéré par une discrimination positive et par un ensemble de garanties minimales, il reste que toute école crée nécessairement des élèves en échec. Une école juste se reconnaît au fait qu'elle traite bien les « vaincus », qu'elle ne les humilie pas, qu'elle ne les blesse pas, qu'elle préserve une dignité et une égalité de principe avec les autres. Le respect de la valeur propre de chacun est alors préservé, au sein de ce qui constitue une sphère de justice autonome.

Ceci est loin d'être le cas dans une école purement méritocratique où, si l'on considère que la compétition est juste, alors les « vaincus » sont responsables de leur propre malheur. C'est largement le cas aujourd'hui. Non seulement les élèves les plus faibles sont généralement moins bien traités, mais ils sont « contraints » de s'identifier à leur échec et subissent des orientations vers des filières considérées comme indignes (même si cette indignité scolaire ne signifie pas que ces filières soient mauvaises ou inutiles

comme dans le cas de l'enseignement professionnel). Mais, peut-on considérer comme juste une école qui pratique l'orientation négative, qui oriente les élèves non pas en fonction de leurs compétences, mais en fonction de leurs incompétences dans les seules disciplines jugées comme dignes et valorisantes ? Il y a une injustice certaine à voir que les enfants des familles défavorisées ont toutes les chances d'occuper à leur tour les emplois les moins qualifiés, même si l'école n'endosse pas l'entière responsabilité de ce mécanisme. Mais il y a une injustice plus grande encore quand cette reproduction des inégalités s'accompagne d'une stigmatisation et d'une dévalorisation des individus. C'est à la fois cruel et inutile pour les vaincus de la compétition scolaire : il est difficile d'échouer et d'être conduit vers les emplois peu valorisés ; il est inutilement cruel d'être méprisé durant ce parcours.

Une école juste préserverait mieux la dignité et l'estime d'eux-mêmes de ceux qui n'y réussissent pas comme on l'attend. Ceci suppose deux grands types d'action. Le premier exige de remettre à plat les questions récurrentes d'une véritable revalorisation des enseignements techniques et professionnels et d'une meilleure prise en compte de la diversité des élèves, même si, nous l'avons vu, l'autonomie de l'école est toute relative en la matière. Mais ce serait là une véritable révolution dans les mécanismes de l'orientation et dans la culture des conseils de classe. Le second type d'action est l'affirmation du rôle éducatif de l'école. Une école de masse confrontée à des scolarités longues et à l'accueil de toute une jeunesse ne peut plus s'appuyer sur la fiction selon laquelle l'instruction suffit à éduquer les élèves. Ceci n'était possible que dans une école réservée aux élèves biens nés et aux « croyants » dans les valeurs de l'école. Il faut donc se demander en quoi l'école peut être un espace d'éducation et de culture, dans l'instruction et au-delà, dans les activités culturelles et sportives, dans l'organisation de la vie scolaire elle-même, dans la prise en charge des élèves en dehors de la classe. Mais, de la même manière que la culture de notre système le conduit à dévaloriser les enseignements techniques et professionnels, elle considère parfois que cette activité éducative est indigne, ramenée à de l'animation socioculturelle, juste bonne à être confiée à des emplois jeunes ou à des intervenants extérieurs. Les vaincus seront mieux traités quand on pensera que l'école doit éduquer tous les élèves indépendamment de leurs performances scolaires, quand les élèves et leurs familles seront associés à la vie de l'école, quand les élèves seront traités

comme des sujets en devenir et pas seulement comme des élèves engagés dans une compétition. Ici, l'école ne doit pas seulement être juste, elle doit se donner une éthique.

## CONCLUSIONS

Nichée dans son environnement social inégalitaire, l'école est le terrain de luttes qui la dépassent entre des acteurs inégaux. Cette observation aussi forte que décourageante a amené des sociologues comme Jencks (1979) à conclure que la réalisation d'une école plus égalitaire dépendait davantage de la réduction des inégalités sociales que des réformes éducatives. Il est vrai que les rares pays, comme la Suède, qui ont vu les inégalités sociales face à l'école se réduire sensiblement sur les trente dernières années, ne se distinguent pas par des réformes éducatives exceptionnelles mais par les efforts visant à réduire les inégalités économiques entre les adultes (Erikson et Jonsson, 1996). Mais s'il importe de relativiser ainsi le rôle de l'école, il n'en demeure pas moins qu'elle est pleinement responsable de la façon dont elle traite les élèves inégaux, ceux qu'elle accueille et ceux qu'elle crée par son propre fonctionnement. Et il reste qu'une école de la pure égalité des chances, pour souhaitable qu'elle soit, n'en produirait pas moins des inégalités, d'autant plus cruelles pour les vaincus qu'elles seraient perçues comme justes et que leurs effets sociaux seraient importants et multi-formes.

Nous sommes donc invités à raisonner sur plusieurs critères, plusieurs principes à partir desquels il est possible de définir, sinon l'école juste, l'école la moins injuste possible. C'est là un renoncement qui est déjà fort ambitieux. L'un de ces principes est essentiel parce qu'il est à la fois au cœur de notre tradition républicaine et qu'il participe structurellement des sociétés démocratiques. Il s'agit du modèle d'une école méritocratique. Ce modèle d'une compétition juste est bien loin d'être pleinement réalisé et sans doute faut-il travailler à son meilleur accomplissement. Cependant, il faut être conscient des limites et des contradictions du modèle méritocratique, du fait qu'il annule d'autres définitions de la justice tout aussi désirables, surtout quand on se place du point de vue des élèves les moins favorisés.

C'est pour cette raison que l'on peut mobiliser d'autres principes de justice et les combiner avec un

modèle méritocratique. L'égalité de résultats est un principe de justice en soi, appelant une dose de discrimination positive afin d'assurer une plus grande égalité des chances. Mais cette orientation est nécessairement limitée, sauf à bousculer la liberté. Dès lors, il faut garantir l'accès à des biens scolaires considérés comme élémentaires et indispensables à tous ou, pour le dire plus brutalement, à un « SMIG scolaire » doté d'une valeur intrinsèque ; la formation inévitable et sans doute nécessaire d'une hiérarchie scolaire ne peut se faire aux dépens des plus faibles. L'école juste doit aussi veiller à la valeur instrumentale de tous diplômes, en même temps qu'elle doit veiller à ce que les inégalités scolaires ne produisent pas, à leur tour, trop d'inégalités sociales. Enfin, un système

compétitif juste, comme celui de l'école méritocratique de l'égalité des chances, doit bien traiter les vaincus de la compétition, même quand on admet que cette compétition est juste. L'école juste ne peut pas être le fruit d'un seul principe de justice, elle ne peut être que le produit plus ou moins stabilisé d'une combinaison de principes croisés et atténuant réciproquement leurs effets, principes qui restent évidemment à débattre bien au-delà du seul monde scolaire.

François Dubet  
Université de Bordeaux II-CADIS-EHESS

Marie Duru-Bellat  
Université de Bourgogne-IREDU

## NOTES

- (1) Pour d'autres perspectives, cf. M. Gauchet, M.-C. Blais, D. Ottavi (2002).
- (2) Pour une description synthétique des inégalités scolaires, cf. M. Duru-Bellat, 2002.
- (3) Cf. P. Bourdieu et P. Champagne, 1993. Sur l'expérience des inégalités par les élèves, cf. aussi F. Dubet, 2000.
- (4) Ainsi, au cours des années collège, l'image de soi des élèves et leur confiance dans leur capacité à réussir se dégradent fortement. Cf. A. Grisay, 1997.
- (5) Sur cette croyance nécessaire à la toute puissance des efforts et du travail, cf. F. Dubet, 2002.
- (6) Ceci sans prendre en compte le problème de l'efficacité des systèmes scolaires qui est l'origine d'une modération des quotas dans les anciens pays communistes.
- (7) Pour une présentation du principe de différence rawlsien appliqué à l'éducation, cf. D. Meuret (dir.), 1999.
- (8) Dans la littérature, très abondante, sur la « dévaluation des diplômes », cf. notamment L. Chauvel, 1998.
- (9) Cf. par exemple, sur les premiers pas dans l'enseignement supérieur de jeunes bacheliers de milieu populaire, S. Beaud, 2002.

## BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S. (2002). – **80 % au bac, et après... Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BOURDIEU P. et CHAMPAGNE P. (1993). – Les exclus de l'intérieur. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil, p. 597-603.
- CHAUVEL L. (1998). – **Le destin des générations**. Paris : Seuil.
- DUBET F. (2000). – L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. **L'Année Sociologique**, 50, n° 2, p. 383-408.
- DUBET F. (2002). – Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? **Éducation et Sociétés**, n° 1, p. 13-26.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- ERIKSON R. et JONSSON J. (eds) (1996). – **Can Education Be Equalized ?** Oxford : Westview Press.
- GAUCHET M., BLAIS M.-C., OTTAVI D. (2002). – **Pour une philosophie politique de l'éducation**. Paris : Bayard.
- GRISAY A. (1997). – L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. **Les dossiers d'Éducation et Formation**, n° 88.
- JENCKS C. (1979). – **L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique**. Paris : PUF.
- MERLE P. (1998). – **Sociologie de l'évaluation scolaire**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- MEURET D. (1999). – Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. In D. Meuret (dir.), **La justice du système éducatif**. Bruxelles : De Boeck, p. 37-54.
- SEN A. (2000). – **Repenser l'inégalité**. Paris : Seuil.
- WALZER M. (1997). – **Sphères de justice**. Paris : Seuil.