

Sujets d'examens

UM, IPAG, LAP, 2014-2015, Semestre 2

Les sujets sont fournis à titre indicatif et ne sauraient engager l'équipe pédagogique sur un type précis de sujet

le 30/6/14

Sujet Le Sélecto
LAP

1
S 2
25

IPAG DE MONTPELLIER

Seconde session de sélection en Licence d'administration publique.

Durée de l'épreuve : 2 heures.

Répondez aux deux questions suivantes :

1°) Que prévoit le gouvernement pour limiter le nombre de régions et encourager la création des métropoles ?

2°) Les caractères principaux de la démographie française aujourd'hui.

IMPORTANT : Votre réponse, pour chacune des deux questions, doit être limitée à 20 lignes minimum et 40 lignes maximum. Des pénalités seront appliquées si cette norme n'est pas respectée.

NOTATION : Les copies seront notées A, B ou C. Seules les personnes classées A ou B seront convoquées à l'entretien. Les résultats seront affichés sur internet aujourd'hui à partir de 17 H00.

2014

Quand on veut réussir les concours, il faut accepter de se mettre rapidement au travail !

LAP

LAP
Sem 2
1 S

Exam 2ES

M. Maire 2
01. Fabre

CG

EXAMEN
21 AVRIL 2015
9h-13h
IPAG - L.A.P.

CULTURE GENERALE

Traiter le sujet correspondant à votre enseignant :

***MERCI D'ECRIRE LE NOM DE VOTRE ENSEIGNANT
SUR LA COPIE***

M. Laurent FABRE :

« Liberté égalité fraternité un vœu pieu ? »

M. Sébastien MAIRE :

« Qu'est-ce qu'une nation ? »

AUCUN DOCUMENT AUTORISE

LAP

LAP
Sem 2
15

partiel 2^e sem

CG

3

Mr. Laurent
FABRE

PARTIEL
23 AVRIL 2015
9h-13h
IPAG - L.A.P.

CULTURE GENERALE

Traiter le sujet correspondant à votre enseignant :

**MERCI D'ECRIRE LE NOM DE VOTRE ENSEIGNANT
SUR LA COPIE**

M. Laurent FABRE :

« Egalité sociale et inégalité naturelle »

M. Sébastien MAIRE :

« L'école et la République »

AUCUN DOCUMENT AUTORISE

LAP
Sem 2
2S

RATTRAPAGE 2eme SEMESTRE

10 JUIN 2015

9h-13h

IPAG - L.A.P.

CULTURE GENERALE

Traiter le sujet correspondant à votre enseignant :

***MERCI D'ECRIRE LE NOM DE VOTRE ENSEIGNANT
SUR LA COPIE***

M. Laurent FABRE :

Devoir de mémoire et droit à l'oubli

M. Sébastien MAIRE :

La mondialisation est-elle coupable ?

AUCUN DOCUMENT AUTORISE

LAP

LAP
Sem 2

PARTIEL 2^e sem
Droit public

Maillet⁵

LAP

PARTIEL

SECOND SEMESTRE

2014-2015

MERCREDI 22/04/2014

14H – 17H

DROIT PUBLIC

M. Jean-Marc MAILLOT

SUJET :

**« L'engagement de la
responsabilité de l'Administration »**

AUCUN DOCUMENT AUTORISE

LAP
Sem 2
2 S

IPAG
2014/2015
MARDI 09 JUIN 2015
14H – 17H

RATTRAPAGE
2EME SEMESTRE

LAP
ECONOMIE POLITIQUE

M. Pascal GAUTIER

NOM :

N°

PRENOM :

(Ne rien inscrire ici)

FILIERE :

SIGNATURE :

2

QRC 1 : Faut-il encadrer le crédit bancaire ?

This image shows a full page of white paper designed for handwriting practice. It features 18 evenly spaced horizontal rows. Each row is defined by two parallel dotted lines, creating a series of uniform channels for letter formation. The lines extend across the entire width of the page, providing ample space for practicing various writing styles and sizes. There are no margins, text, or other markings on the paper.

8

QRC 4 : Intégration européenne et discipline budgétaire

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It consists of multiple horizontal rows, each defined by two parallel dotted lines. The rows are evenly spaced across the entire page, providing a guide for letter height and placement. There is no text or other markings on the page.

LAP
Sem 2
15

IPAG
2014/2015
2ème SEMESTRE
LUNDI 20 AVRIL 2015
14H – 17H

EXAMEN LAP

HISTOIRE CONTEMPORAINE

Mme Anne DAVID

SUJET :

« La Vème République est-elle démocratique ? »

LAP

Sem 2
2S**IPAG****2014/2015****MARDI 09 JUIN 2015****09H – 12H**

RATTRAPAGE

2EME SEMESTRE**LAP****HISTOIRE CONTEMPORAINE****Mme Anne DAVID****SUJET :**

Comment se traduisent « la grandeur et l'indépendance » de la France dans l'histoire de la Vème République ?



CONCOURS EXTERNE DE
CONSERVATEUR TERRITORIAL DE BIBLIOTHEQUES

SESSION 2010

Note de synthèse établie à partir d'un dossier comportant des documents
spécialisés en langue française, portant, au choix du candidat
lors de l'inscription sur :

Les sciences humaines et sociales

EPREUVE N° 4

Durée : 4 h
Coefficient : 2

SUJET : Le mérite

DOCUMENTS JOINTS

- | | | |
|--------------|--|---------|
| Document n°1 | « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? »
Extraits
<i>Marie DURU-BELLAT et Elise TENRET</i>
Revue française de sociologie, avril-juin 2009, 50-2 | Page 3 |
| Document n°2 | « Les principes républicains : signification et portée. Le mérite »
<i>Dominique BORNE</i>
Cahiers français, n°336, janvier-février 2007 | Page 9 |
| Document n°3 | « Les dimensions des inégalités scolaires » Extrait
<i>François DUBET</i>
Cahiers français, n°351, juillet-août 2009 | Page 14 |
| Document n°4 | « L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique » Extrait
<i>Frédéric GONTHIER</i>
L'Année sociologique, 2007, 571, n°1 | Page 18 |
| Document n°5 | « La fin du classement de l'ENA : symbole ou révolution ? »
<i>Pierre-Henri D'ARGENSON</i>
Le Figaro, 1 ^{er} octobre 2008 | Page 20 |

12
2

Document n°6	« Les grandes écoles face au procès de l'élitisme » <i>Benoît FLOCH</i> Le Monde, 8 janvier 2010	Page 22
Document n°7	« Les vrais ressorts de la motivation » <i>Claude LEVY-LEBOYER</i> Les Grands dossiers des sciences humaines n°12, septembre-octobre-novembre 2008	Page 24
Document n°8	« La légion d'honneur a-t-elle encore un sens pour les Français ? » <i>Valérie SEGOND</i> La Tribune, 1 ^{er} avril 2008	Page 26
Document n°9	« Qu'est-ce que le mérite ? » Extrait Yves MICHAUD Paris : Bourin éd., 2009	Page 27
Document n°10	« Injustice et reconnaissance » Extrait <i>François DUBET</i> Esprit, juillet 2008	Page 31
Document n°11	« Faut-il être beau, pour réussir ? » Extraits <i>Giulia FOIS</i> Marianne, 16 mai 2009	Page 37

NOTA :

- 2 points seront retirés au total de la note sur 20 si la copie contient plus de 10 fautes d'orthographe ou de syntaxe.
- **Les candidats ne doivent porter aucun signe distinctif sur les copies :** pas de signature (signature à apposer uniquement dans le coin gommé de la copie à rabattre) ou nom, grade, même fictifs. Seuls la date du concours et le destinataire, (celui-ci est clairement identifié dans l'énoncé du sujet) sont à porter sur la copie.
- Les épreuves sont d'une durée limitée. Aucun brouillon ne sera accepté, la gestion du temps faisant partie intégrante des épreuves.
- Lorsque les renvois et annotations en bas d'une page ou à la fin d'un document ne sont pas joints au sujet, c'est qu'ils ne sont pas indispensables.

[...]

Quel rôle pour l'école ?

Que l'on adhère ou non aux thèses bourdieusiennes, on peut faire l'hypothèse que l'école joue un rôle capital dans l'intériorisation par l'enfant de la méritocratie. Comme le soulignent certains psychologues sociaux (voir, par exemple, Lannegrand-Willems, 2006), l'institution scolaire constitue en effet le premier espace où l'individu compare, via les appréciations reçues de ses maîtres, rétribution et contribution. Il s'agit aussi du premier espace au sein duquel, par le jeu de classements permanents, des hiérarchies sont produites, qui sont censées être justes, puisqu'on ne saurait croire au mérite si les épreuves qui l'établissent n'apparaissent pas impartiales. Les valeurs du mérite, de récompense proportionnelle à l'effort fourni y sont centrales. L'enfant apprend donc à considérer qu'il reçoit des notes conformes à son mérite et, plus généralement, on observe une corrélation positive, chez les élèves, entre leur statut scolaire et la croyance dans la justice de l'école et de ses verdicts (voir Brinbaum *et al.*, 2007). Dans une perspective différente mais pour parvenir *in fine* à des conclusions assez proches, Bourdieu et Passeron ont soutenu que l'école inculquait progressivement l'« idéologie du don », avec pour objectif de « naturaliser le social », en présentant les inégalités scolaires comme découlant d'inégalités personnelles, alors qu'elles consistent des héritages sociaux. L'école, par une sélection qui doit apparaître irréprochable, reposant exclusivement sur les qualités personnelles des élèves, promeut alors « la fiction selon laquelle chacun est le produit de ses œuvres et de sa volonté par le moyen du travail investi dans l'école » (Dubet, 2000, p. 391).

Mais si des chercheurs d'horizons différents s'accordent sur l'idée que l'école a un rôle important en matière d'intériorisation de la méritocratie, la question de l'existence d'effets diversifiés selon le niveau d'études atteint reste ouverte. Comme nous l'avons évoqué, Bourdieu et Passeron ont sur ce point des positions ambivalentes, l'essentiel étant pour eux que tout le monde y adhère. Les sociologues canadiens Baer et Lambert (1982), étudiant la perception des inégalités en général, présentent quatre hypothèses qu'il est possible d'adapter à la présente problématique. Se référant à Bourdieu et Passeron, ces chercheurs proposent tout d'abord l'hypothèse dite de la « reproduction » : le système scolaire fait intérioriser à tous, quel que soit le niveau d'instruction atteint, l'idée que les positions sociales héritées sont liées au mérite individuel. Selon une deuxième hypothèse, dite de la « socialisation », plus les individus fréquentent l'institution scolaire, plus ils devraient adhérer à l'idéologie dominante que diffuse l'univers scolaire, à savoir la croyance en la méritocratie. En outre, le vécu de sélections réussies ou ratées pourrait jouer un rôle : certains travaux montrent en effet (voir notamment Kellerhals, Modak et Perrenoud, 1997, ou Demazières-Berlié, 1999) que le fait d'avoir franchi une sélection peut faire croire aux individus qu'ils méritent leur place plus que les autres : les étudiants des filières sélectives devraient alors être les plus convaincus de la légitimité de leur position.

Mais, au-delà de cette action « socialisatrice », l'école pourrait aussi exercer une influence par les connaissances qu'elle dérive. De manière générale, les spécialistes de la justice soulignent que, dans l'élaboration de leur jugement (sur la justice du monde), les individus ne prennent pas seulement en compte la proportionnalité entre contributions et rétributions mais aussi la manière dont ils pensent que les inégalités se sont constituées (voir notamment Boudon, 1995). Des « effets de connaissance » peuvent donc intervenir. Dans ce cas, et c'est la troisième hypothèse, dite de l'« instruction », il y aurait une relation négative entre le niveau scolaire et le niveau d'adhésion à la méritocratie : grâce aux connaissances acquises au fil de leur parcours, quant à l'origine sociale des inégalités, les personnes instruites adhèrent moins à cette idéologie. Cet effet peut naturellement varier en fonction de la filière d'études, puisque ces connaissances dépendent au moins tout autant du type d'études suivies que de leur durée : Guimond (1998) montre par exemple, sur une population d'étudiants canadiens, que certaines études (en sociologie notamment) fournissent des outils pour critiquer la société et contester les inégalités. Ici, les effets cognitifs de l'enseignement vont à contre-courant de l'idéologie dominante : c'est ce qui est volontiers résumé sous le vocable d'« effet libérateur » de l'éducation.

Enfin, Baer et Lambert (1982) envisagent une dernière hypothèse, dite de l'« investissement » : l'adhésion à l'idéologie dominante serait liée à la déception ou à la satisfaction de l'individu quant à la correspondance entre son niveau d'instruction et le niveau social atteint, ce qui rejoint les constats de Dubet évoqués précédemment. Au total, ces hypothèses, concernant certes la perception des inégalités de manière générale, laissent entendre que la question du rôle de l'école dans l'intériorisation de la méritocratie scolaire est plus complexe que ce que suggéreraient Bourdieu et Passeron. [...]

Le diplôme apparaît-il récompensé à sa juste valeur ?

Avant d'examiner en détail le jugement que les individus portent sur le caractère légitime de la relation entre diplôme et emploi, il est nécessaire de les interroger au préalable sur la perception qu'ils ont du degré de réalisation de la méritocratie.

Le diplôme, une condition perçue comme nécessaire mais non suffisante de la réussite

Deux questions dans notre enquête invitaient les étudiants à se prononcer sur le lien perçu entre diplôme et position sociale : 1) « Diriez-vous qu'en France, sans diplôme, on peut réussir dans la vie professionnelle ? », 2) « Pensez-vous de manière générale que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme ? »

Les réponses à ces questions montrent que pour les étudiants, encore plus que pour les adultes, le diplôme est une clef indispensable de la réussite. Alors que près d'un adulte sur deux pense qu'il est possible de réussir dans la vie sans diplôme, seuls 30 % des étudiants interrogés pensent que c'est possible. Les plus diplômés, et *a fortiori* des jeunes qui se préparent à acquérir un diplôme, sont donc plus portés à croire à son caractère indispensable. [...]

Le diplôme, un critère de différenciation sociale plus légitime que d'autres ?

La légitimité perçue du diplôme n'empêche pas les étudiants de juger « trop important » le rôle joué par les études pour trouver un travail en France (45,2 % des étudiants interrogés trouvent que le diplôme joue un rôle trop important pour trouver un emploi contre 37,5 % qui le trouvent normal et 17,3 % pas assez important). De toutes les filières, ce sont les étudiants de classes préparatoires, en cohérence avec leur plus forte adhésion à la méritocratie, qui sont les moins portés à dénoncer l'importance trop élevée des études pour trouver un emploi et les plus nombreux à le trouver « normal ». Les étudiants de filières courtes comme les STS et les IUT dénoncent davantage le rôle trop important des études ; à l'inverse, les étudiants de l'université se montrent à nouveau plus inquiets et considèrent davantage que les étudiants des filières sélectives que le diplôme n'est pas assez pris en compte au moment de l'embauche.

Ce sont d'ailleurs les étudiants qui doutent en moyenne le plus de la capacité de leur formation à assurer un emploi : à la question « Pensez-vous qu'il sera facile pour vous de trouver un emploi avec votre formation ? », seuls 43 % des étudiants de l'université interrogés pensent que ce sera « facile » ou « très facile », contre 67 % des élèves de classes préparatoires, 56 % des élèves des IUT et 60 % des élèves des STS. [...]

Le fait que le poids du diplôme soit jugé trop important suggère que les personnes interrogées valorisent d'autres critères. Les étudiants comme les adultes voient plus loin que le monde de l'école et sont capables d'anticiper concrètement les conditions de la vie professionnelle. Le diplôme est alors confronté à des critères comme l'ancienneté, la pénibilité du travail ou encore l'utilité sociale du métier exercé. Parmi ces critères, l'utilité sociale ne semble pas être un critère plus pertinent que le diplôme : moins d'un étudiant interrogé sur trois répond par l'affirmative à la question « Pensez-vous que les personnes qui ont un travail utile socialement doivent être mieux payées que les autres ? ». La fatigue physique apparaît comme un critère plus légitime, puisque 49 % des étudiants répondent positivement à la question « Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatigant physiquement doivent être mieux payées que les autres ? » (contre 29 % de réponses négatives). Cependant, lorsque l'on pose la question « Pensez-vous que les personnes qui ont un travail fatigant physiquement et qui ont fait peu d'études doivent être mieux payées que les personnes qui ont fait beaucoup d'études mais qui ont un travail peu fatigant ? », seul un étudiant sur six répond par l'affirmative.

[...]

Suite à ces questions, il était demandé de manière ouverte aux étudiants de dire quels critères devraient d'après eux déterminer le salaire, ceci pour évaluer l'importance du diplôme par rapport aux critères alternatifs qu'ils proposaient. Les deux critères qui se dégagent nettement sont (dans l'ordre) l'ancienneté et le diplôme.

Il reste que, même si le diplôme est considéré comme plutôt incontournable pour réussir dans la vie, il ne suffit pas à assurer une position à la hauteur de sa qualification : seuls 18,2 % des étudiants interrogés estiment que les gens obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme, et 42,3 % pensent que ce n'est pas le cas aujourd'hui en France. La peur du chômage et la crainte du déclassement expliquent certainement ce doute quant à la force des relations entre diplôme et emploi. [...]

Le diplôme, un critère légitime de différenciation sociale ?

La légitimité de la méritocratie scolaire a été mesurée par cette question posée tant aux étudiants qu'à l'échantillon d'adultes tout-venant : « Pensez-vous que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres ? ». La légitimité d'une hiérarchie sociale fondée sur le diplôme a donc été mesurée à travers la question du salaire. Ce dernier n'est évidemment qu'un critère parmi d'autres de position sociale, mais son caractère quantifiable (et donc comparable) en fait un critère relativement univoque de hiérarchisation sociale. Parmi les adultes interviewés qui ont exprimé un avis sur cette question, près des deux tiers répondent par l'affirmative. Les étudiants interrogés se montrent relativement perplexes face à cette question, puisque la modalité « ne sait pas » apparaît assez fréquente (de 19,8 % à 30,0 % selon les filières) ; ceci découle peut-être du fait que, pour eux, le monde du travail est encore un horizon relativement éloigné et abstrait. Parmi les étudiants qui expriment une opinion, ils sont plus de 60 % dans toutes les filières à penser que les personnes qui ont fait beaucoup d'études doivent être mieux payées que les autres. Ces chiffres attestent, dans les deux populations, la force du principe de méritocratie scolaire sur les opinions relativement constituées. Mais on est loin d'une adhésion massive, que l'on aurait pu attendre de la part d'une population en cours d'études. [...]

Au total, les entretiens révèlent une adhésion assez forte à la méritocratie scolaire, et l'importance, sur ce jugement, des trajectoires individuelles. Conformément à l'hypothèse d'investissement – qu'il n'est pas possible de tester sur les étudiants parce qu'ils n'ont pas encore été confrontés au monde du travail –, on estime d'autant plus justifiées les sanctions économiques des diplômes que l'on doit sa situation personnelle à ses titres scolaires, et d'autant plus qu'on les a parfois acquis à la force du poignet. D'autres analyses (non présentées ici) montrent d'ailleurs que les personnes dont la trajectoire sociale est ascendante sont plus portées à adhérer à la méritocratie que celles en mobilité descendante. À l'inverse, quand on n'a pas pu réaliser ses projets professionnels parce que l'accès aux titres scolaires correspondant a été, pour une raison ou une autre, barré, et aussi quand la vie professionnelle vient chaque jour conforter l'idée que les diplômes ne sont pas tout, alors on est volontiers plus critique sur la légitimité des diplômes comme critère de salaire. Si donc la norme de méritocratie scolaire – appréhendée ici à travers le fait de rémunérer les diplômes – existe bel et bien, elle ne s'impose pas de façon hégémonique.

Le diplôme mesure-t-il le mérite ?

[...]

Si les étudiants sont donc conscients que d'autres capacités que celles purement scolaires font la qualité professionnelle d'une personne, ils n'en pensent pas moins que le diplôme doit être pris en compte dans le salaire, ce qui est compréhensible au vu de leur situation. Par contraste, les adultes interviewés donnent moins d'importance au diplôme en tant que tel et mettent davantage en exergue la multiplicité des critères concurrents, élaborés au fil de l'expérience professionnelle, que révélaient des études comme celle de Dubet (2006). À la même question ouverte, ce sont les compétences (la qualification, le savoir-faire) – 54 % – et l'adaptation au travail (la « façon dont on travaille ») – 44 % – qui viennent en tête ; suivent les efforts et l'investissement dans le travail – 42 % –, et seulement ensuite les études – 33 % ; enfin, sont assez fréquemment citées l'expérience et l'ancienneté – 20 % –, les responsabilités exercées – 19 % – et certaines qualités personnelles comme l'ambition et la motivation – 9 %. C'est donc la manière dont la personne remplit sa tâche qui domine, ce qui est conforme à la norme d'équilibre entre contribution et rétribution, et par conséquent au principe de mérite (même si le terme mérite lui-même n'est cité spontanément que par trois personnes). Le mérite scolaire apparaît ainsi à nouveau assez peu prégnant, puisqu'un tiers seulement des personnes interrogées citent le diplôme comme facteur susceptible de justifier le salaire.

Ces classements révèlent une forte contestation des hiérarchies actuelles entre professions ; comme le dit ce conseiller financier : « En gros, pour moi, faudrait inverser la pyramide. C'est-à-dire que les gens qui ont un travail physique aient un revenu supérieur. [...] Je pense qu'il faut donner une paye beaucoup plus élevée aux personnes justement qui se défontent tout le temps, qui sont là pour apporter quelque chose, pour faire gagner de l'argent à l'entreprise, pour faire marcher l'économie. » De nombreux commentaires concernent le peu de cas qui est fait des métiers manuels ou durs physiquement, notamment de la part de ceux qui se sentent déclassés. Ainsi, ce jeune ouvrier bachelier : « Tout ce qui est manuel, je pense que c'est pas assez payé... par rapport à des gens qui vont bosser dans un bureau. »

Les réponses à cette question ouverte montrent également que, pour les étudiants comme pour les adultes tout-venant, le diplôme ne recouvre pas parfaitement le mérite : en effet, certains souhaiteraient que soient également récompensés, dans le salaire, le travail, les efforts effectués *sur le lieu de travail* (et non à l'école), d'autres la volonté, la motivation. Si l'on réunit les réponses relatives au travail, aux efforts, aux capacités et à la volonté, il s'avère que la grande majorité des étudiants citent comme critère à prendre en compte dans le salaire ce que l'on peut considérer comme des composantes propres du mérite – les compétences mobilisées et l'investissement personnel dans le travail –, mais distinctes du diplôme possédé. Le mérite ne se réduirait donc pas au seul mérite scolaire. Ces constatements invitent par conséquent à analyser les liens perçus entre le diplôme et le mérite, afin de mieux comprendre la faible légitimité du diplôme et les critiques de la méritocratie scolaire.

La critique de la méritocratie scolaire s'enracine dans deux sources principales : d'une part, l'idée que le diplôme ne sanctionne que partiellement le mérite scolaire ; d'autre part, l'idée qu'il existe des compétences proprement professionnelles, tout autant méritoires, mais non évaluées par le niveau de diplôme. Ce n'est donc pas le principe même de mérite qui est critiqué, au profit de principes alternatifs de justice, mais plutôt la manière restrictive, voire biaisée, dont il est défini. Ceci expliquerait pourquoi les inégalités du monde scolaire ne peuvent et ne doivent pas, aux yeux des acteurs interrogés, se reproduire à l'identique dans le monde professionnel.

Le diplôme, reconnaissance imparfaite d'un mérite purement scolaire

Les diplômes sont critiqués tout d'abord parce qu'ils ne reflètent qu'assez mal le mérite scolaire (le travail fourni à l'école notamment), cette critique débouchant sur celle, plus générale, de la justice de l'école. Les adultes interviewés apparaissent particulièrement sceptiques sur l'aptitude de l'école à récompenser les capacités (29 %) ou les efforts (16 %), sachant que les plus instruits d'entre eux pensent beaucoup plus souvent que les moins instruits que l'école récompense les capacités. Quant aux étudiants, ils apparaissent relativement moins sceptiques : 55,1 % pensent que les élèves, à l'école, sont récompensés pour leurs capacités, et 37,0 % pour leurs efforts. [...]

Les diplômes sont également critiqués dans leur capacité à garantir une efficacité professionnelle future. Une question ouverte, « Pourquoi pensez-vous qu'il faut payer davantage les personnes qui ont fait plus d'études que les autres ? », était posée aux étudiants. L'analyse de cette question est centrale, puisqu'elle interroge directement les individus sur la manière dont ils justifient l'importance de la formation dans l'allocation d'une gratification sociale – le salaire –, et sa forme ouverte permet d'observer les raisonnements faits « spontanément » par les individus en termes de justice sociale, hors des sentiers battus par les questions fermées. [...]

Arrêtons-nous dans un premier temps sur les étudiants qui pensent que les plus diplômés ne devraient pas nécessairement être mieux payés. Plusieurs types d'explications sont spontanément proposés. La plus fréquemment avancée, par près d'un étudiant sur cinq, c'est que plus d'études n'est pas obligatoirement synonyme de plus de compétences dans le monde du travail. Ceci illustre le fait, bien perçu par les étudiants, que mérite scolaire et mérite professionnel peuvent être déconnectés : « c'est pas parce qu'ils ont fait des études qu'ils sont plus intelligents et qu'ils y arrivent mieux que les autres » (étudiante en première année de psychologie), « on peut faire beaucoup d'études et être incapable de s'adapter au marché du travail » (étudiant en première année de classe préparatoire économique et commerciale technologique). Toujours dans ce groupe d'étudiants, certains vont jusqu'à dire que le fait d'avoir fait des études rend les personnes moins compétentes sur le marché du travail. Plusieurs types de raisonnements sont faits : elles ont

moins d'expérience que les autres, parce qu'elles ont moins de savoir-faire, elles ont des savoirs plus - voire trop - théoriques pour certains métiers : « les personnes qui ont fait beaucoup d'études sont pas forcément les plus compétentes car des fois ils sont décalés par rapport à la réalité » (étudiant en première année de STS Bioanalyse et contrôle), « une personne peut très bien avoir un bon diplôme universitaire mais ne rien valoir en pratique » (étudiante en première année d'économie). Bref, le diplôme serait la reconnaissance « figée » d'un niveau de compétences (théoriques, qui plus est !), mais ne dirait rien sur la qualité du futur travailleur.

Un autre argument proche des précédents est qu'une personne qui n'a pas fait d'études n'est pas forcément moins « intelligente » ou moins « capable » que les autres. Autrement dit, les études ne reflètent pas les compétences mobilisées dans le monde du travail, pas plus qu'elles ne reflètent l'intelligence ou les capacités, puisqu'il existe des personnes intelligentes qui ne font pas beaucoup d'études : « l'intelligence ne se mesure pas au nombre d'années d'études » (étudiante en première année de psychologie), « le niveau d'études ne reflète pas forcément les aptitudes de la personne » (étudiante en première année d'IUT Gestion des entreprises et administrations). L'« idéologie du don » n'est donc pas parfaitement intériorisée, du moins sous sa forme « héritée » ; car, par ailleurs, 99 étudiants estiment que les études rendent les personnes plus compétentes... Enfin, les études mesurent quelque chose d'unidimensionnel, alors que les compétences demandées dans le travail sont multiples : « les capacités de chacun sont différentes et il faut savoir les juger autrement qu'avec les études » (étudiante en première année de STS Comptabilité et gestion des organisations) ; d'où un certain relativisme qui fait dire à 73 étudiants que « tout dépend du métier exercé » ou du « type d'études faites ». Enfin, de manière très minoritaire, on retrouve la critique déjà évoquée de l'impact de l'origine sociale sur les études (citée par 36 étudiants).

L'autre mérite : le mérite professionnel sans rapport avec le diplôme

Les étudiants soulignent donc que le rôle accordé aux capacités de chacun (autres que scolaires) dans la vie professionnelle n'est pas assez important : 37 % sont de cet avis contre 41 % qui estiment normal ce rôle accordé aux capacités (et 8 % trop important). Les étudiants s'avèrent prolixes, lorsqu'on les interroge de manière ouverte, quant aux qualités qui sont d'après eux non appréhendées par le diplôme... Sont citées le plus souvent des qualités que l'on pourrait qualifier de « morales » : le diplôme ne reflète pas la motivation des personnes, leur volonté, ni leur intégrité... Sont ensuite citées des qualités « sociales », comme la sociabilité ou la capacité à communiquer par oral. En

troisième position sont citées des compétences « pratiques » comme la capacité d'adaptation aux situations, et enfin, pour une minorité d'étudiants, des compétences intellectuelles qui semblent échapper à l'évaluation scolaire (comme la culture générale ou les capacités de réflexion).

On pouvait s'attendre à ce que des étudiants en cours de formation croient tout spécialement à ce que les qualités intellectuelles que sanctionne le diplôme soient reconnues dans la vie professionnelle : de fait, ils croient plus à la reconnaissance de qualités sociales et morales, ce qui est une vision assez réaliste du fonctionnement du marché du travail, confirmé par plusieurs enquêtes récentes. C'est le cas, par exemple, d'une analyse du marché du travail britannique appréhendé par le contenu des offres d'emplois montrant que les employeurs pointent avant tout les qualités humaines recherchées, bien plus que les titres scolaires (Jackson, 2007), ou encore, pour la France, d'une récente enquête du Céreq auprès des employeurs

Chez les adultes aussi, on se plaît à souligner que nombre de qualités ne sont pas prises en compte par les diplômes, notamment de la part des moins instruits (61 % estiment que le rôle donné aux qualités personnelles n'est pas assez élevé). Ceci choque, car les « qualités personnelles » caractérisent la personne de façon plus authentique que les diplômes ; comme l'exprime une infirmière : « ça élimine d'entrée des personnes avant même de les rencontrer, sans savoir comment ils travaillent ». La personne n'est alors pas reconnue en tant que telle. Par ailleurs, les personnes les moins instruites sont plus nombreuses à estimer que l'école n'est pas juste, soulignant notamment le poids des inégalités sociales : « y'en a qui n'ont pas de diplôme parce qu'ils n'ont pas eu la chance, les parents les envoient pas à l'école alors qu'ils sont tout à fait capables... » (commerçante retraitée). La résultante, c'est qu'une majorité se dégage pour répondre par la négative à la question de savoir si les gens obtiennent ce qu'ils méritent (46 % non, 24 % oui). Avec à nouveau un jugement plus critique chez les moins diplômés (11 % répondent oui, contre 29 % chez les personnes plus diplômées).

Si les gens n'obtiennent pas ce qu'ils méritent, une raison en est que, comme le pointe cet enseignant, « il y a des mérites qui sont mieux récompensés que d'autres. C'est ça le fond de la chose. En fait, y'a des mérites qui sont pas reconnus alors que d'autres sont trop... surmédiatisés ». Les critères du mérite sont multiples et la forme dominante du mérite est celle qui domine sur le marché, comme le souligne cet attaché de direction retraité : « on ne cherche pas à reconnaître la gentillesse des gens, leur savoir-être et savoir-faire : on ne pense qu'à la productivité ». C'est donc, comme chez les étudiants, davantage la méritocratie scolaire, ou encore la méritocratie telle que sanctionnée par le marché du travail, que la méritocratie (au sens d'équilibre entre des investissements de nature variée et des rétributions) qui semble critiquée.

Ainsi, si le diplôme paraît être un critère relativement consensuel à prendre en compte pour déterminer le salaire et donc indirectement la position sociale, il est contesté pour sa dimension unidimensionnelle. Non seulement il existerait un mérite non scolaire que les diplômés ne mesurent pas (la bonne volonté et la conscience professionnelle par exemple), mais par ailleurs le mérite scolaire lui-même (efforts plus capacités) à la fois n'est pas appréhendé de manière parfaitement juste, et n'est pas forcément mobilisé par la suite. Pour les étudiants comme pour les adultes, univers scolaire et univers professionnel ont donc des exigences différentes, et par conséquent un appariement strict entre formation et emploi n'est ni juste ni légitime.

L'investissement humain, principale source de légitimité du diplôme

Après toutes ces critiques, on peut se demander pourquoi malgré tout les étudiants trouvent normal que les personnes qui ont fait beaucoup d'études soient mieux payées que les autres. La justification principale avancée par ceux qui défendent cette position est l'idée que les études représentent un sacrifice – de temps et d'argent – qui doit être récompensé. Ce ne sont donc pas avant tout les compétences signalées par le diplôme qui lui donnent sa valeur, mais les efforts et les sacrifices qu'il a nécessités.

Près d'un tiers des étudiants pensent que les études doivent être récompensées en termes de salaire parce qu'elles représentent un investissement, voire un sacrifice pour ceux qui les font. Une analyse plus précise des réponses montre que, parmi ceux-ci, certains (70 étudiants) mettent davantage l'accent sur l'investissement humain : les études représentent un effort, un travail qui *mérite* (le terme est employé spontanément par plusieurs étudiants, nous y reviendrons) récompense ; de nombreuses réponses l'illustrent nettement : « car ils ont fourni beaucoup d'efforts et se sont certainement privés de nombreuses choses » (étudiante de première année de droit), « car tout effort mérite juste récompense » (étudiant en première année d'économie). D'autres (62 étudiants) insistent sur la perte de temps et donc le coût d'opportunité : les personnes qui font des études entrent plus tard sur le marché du travail, ce qui signifie également qu'elles vont travailler plus tardivement : « il faut bien un jour ou l'autre récompenser le temps passé sur les bancs de l'école » (étudiant de première année de STS bâtiment). Pour d'autres (49 étudiants), c'est le coût financier des études qui justifie un salaire plus important : « car pendant les études, nous travaillons beaucoup et nous ne sommes pas payés » (étudiante en première année de médecine). Enfin, ce sacrifice que constituent les études nécessite non seulement des efforts, mais de la volonté et du courage, sur lesquels certains mettent l'accent, avec souvent l'emploi du terme sacrifice : « ces études réclament d'énormes sacrifices personnels » (étudiant en première année de classe préparatoire scientifique – PCSI).

Dans leurs propos, 37 étudiants emploient spontanément le terme *mérite*, et c'est pour certains l'unique raison invoquée pour justifier les différences de salaire en fonction du nombre d'années d'études : « ils ont fait des études

pendant que les autres n'en faisaient pas, ils ont donc fait plus d'efforts et méritent d'être récompensés » (étudiant en première année Sciences de la matière et géosciences à l'université) ; il faut récompenser l'investissement personnel car « chaque peine mérite salaire » (étudiante en première année de classe préparatoire économique et commerciale scientifique – ECS) ; « le mérite républicain ! » (étudiant en première année de PCSI). Ainsi, le mot même *mérite* apparaît dès lors que la personne s'engage dans des études dont le coût (à tous points de vue) serait bien supérieur aux plaisirs intrinsèques (éventuels, de fait très rarement évoqués) qui les ont accompagnés...

Mais si la norme d'équité intervient en premier pour justifier les salaires plus élevés des plus diplômés, des considérations relevant davantage du capital humain acquis pendant les études sont également mobilisées, avec deux types d'arguments. Tout d'abord, les études forment des personnes plus compétentes, qui doivent donc être mieux payées. C'est le raisonnement que font 99 étudiants de l'échantillon, dont un quart d'étudiants de classes préparatoires (surreprésentés) : « beaucoup d'études signifie plus de connaissances, plus de capacités donc nécessite un salaire adapté à la qualité de la personne » (étudiant de première année de STS), « quelqu'un qui fait beaucoup d'études dans un domaine est plus qualifié dans ce domaine que celui qui n'en a pas fait » (étudiant en première année de PCSI).

Les plus diplômés doivent également être mieux payés parce qu'ils occupent des postes à responsabilités. C'est le raisonnement que font 38 étudiants : « ils ont voulu étudier pour gérer, faire apprendre ou diriger ; c'est normal » (étudiant en première année de STS Productique bois et aménagement). Un dernier groupe d'étudiants justifie cela sans donner d'explication considérant que « cela va de soi », ou que « sinon personne ne ferait des études ».

Notons que, si les étudiants voient dans le diplôme un titre donnant droit à des avantages sociaux légitimes, ils ne considèrent pas pour autant que le diplôme tire sa légitimité de sa capacité à refléter des différences d'aptitudes entre les personnes. Au contraire, la légitimité du diplôme tiendrait plus aux efforts que celui-ci a nécessités aux personnes qui l'ont décroché. Tout au plus voient-ils dans le diplôme le signal de compétences *professionnelles* supérieures des personnes, mais en aucun cas le signe d'une intelligence supérieure. Si tant est que l'« idéologie du don » ait quelque réalité – et nous avons vu que c'était très imparfaitement le cas –, elle s'arrête donc bien aux portes de l'école...

Finalement, même chez les mieux formés, la méritocratie scolaire suscite débat. Pour eux, la reconnaissance du seul diplôme n'est pas à proprement parler une condition de la méritocratie, car cela ne garantit en rien une reconnaissance du mérite individuel. En effet, ce dernier, dont la légitimité n'est pas contestée, dépasse le cadre du seul diplôme : d'une part parce qu'il peut exister un mérite purement professionnel (dans ce cas il n'est pas juste d'indexer la récompense uniquement sur le diplôme), mais également parce que le mérite scolaire ne recouvre pas tout le mérite de chacun (volonté et efforts). Si malgré tout il reste socialement justifié de reconnaître le diplôme (notamment

fort du diplôme n'écrase celui, tout aussi légitime à leurs yeux, des qualités personnelles autres, telles que la volonté et la détermination.

L'effet de position (ou de « consécration » diraient Bourdieu et Passeron) serait donc en partie contrecarré par un effet de connaissance lié au diplôme. Mais la légitimité de la méritocratie scolaire ne s'effondre pas pour autant vu la force du critère d'investissement : on défend malgré tout le diplôme (comme critère légitime, *parmi d'autres*, de hiérarchie sociale) parce qu'on y a investi du temps, des efforts et de l'argent (quelles que soient les inégalités de départ).

L'effet des différentes filières de l'enseignement supérieur sur les représentations ne s'avère donc pas toujours aussi important que l'on aurait pu l'attendre. C'est certainement parce que les différentes variables « scolaires » (effet de connaissance, effet de sélection) sont susceptibles d'avoir des effets contradictoires sur l'adhésion à la méritocratie. On constate en effet que plus les étudiants se destinent à des études longues et à des carrières élevées, plus ils considèrent que les efforts de chacun sont récompensés et que le mérite scolaire doit l'être à son tour, tout en étant davantage conscients du poids de leur origine sociale sur leur destinée. Les étudiants de l'université se démarquent de ceux des autres filières sélectives par leur manque de confiance dans la capacité du diplôme à « faire la différence » au moment de l'embauche : moins confiants dans le fait que leur propre diplôme débouche sur un emploi, ils pensent moins souvent que les personnes obtiennent le travail qui correspond à leur diplôme. S'opposent à eux les étudiants des STS, qui sont plus optimistes quant à la capacité des personnes de s'en sortir dans la vie sans diplôme, par un mérite purement professionnel. Les étudiants des IUT se trouvent eux dans une position intermédiaire, tantôt plus proches des élèves de classes préparatoires quand ils évoquent la justice de l'école, tantôt plus proches des STS quand ils dénoncent le rôle trop important du diplôme ou mentionnent moins que les autres les déterminismes sociaux de la réussite scolaire. Les différentes hypothèses de Baer et Lambert (1982), si elles ont toutes, une à une, une pertinence, produisent donc, par leur enchevêtrement, des configurations relativement complexes.

Enfin, la légitimité de la méritocratie scolaire est peut-être en passe de devenir plus fragile chez les jeunes générations dans la mesure où les décalages entre formation et emploi sont de plus en plus nombreux. Dès 1982, puis dans un autre texte de 1986, Passeron s'interrogeait, à partir de ce qu'il appelait (déjà) l'« inflation des diplômes », sur la validité historique du modèle d'une institution scolaire à même de faire interioriser sans heurt la légitimité du mérite scolaire comme étalon du mérite. Il est clair que si la valeur distinctive des diplômes et la force des relations formation-emploi sont en baisse, la prévalence de la méritocratie scolaire est sans doute appelée à se fragiliser. Ceci n'ébranlerait pas forcément la méritocratie elle-même, mais inviterait à évaluer le mérite par d'autres critères. Ceci d'autant plus que ce principe de mérite, si cohérent avec le fonctionnement des sociétés modernes où les individus sont considérés comme responsables de leur trajectoire, reste plus que jamais nécessaire, dès lors que les inégalités perdurent et que la compétition s'intensifie. En attesterait la rhétorique croissante autour de l'égalité des chances.

du fait des efforts consentis pour l'obtenir), il ne doit pas devenir le seul critère de détermination de la position et du salaire de chacun. On trouve donc en filigrane une critique du caractère particulièrement déterminant de la formation initiale en France et une appréhension intuitive assez exacte de la définition du mérite par les employeurs eux-mêmes, dans le monde du travail, où le mérite scolaire n'est qu'un paramètre parmi d'autres.

* * *

Alors que l'on considère volontiers qu'en France la méritocratie est une idéologie particulièrement forte, comme le laisse aussi entendre la théorie de la reproduction sous sa forme la plus générale, les éléments empiriques dégagés par cette recherche apportent des nuances importantes. En effet, les résultats montrent que l'adhésion à la méritocratie scolaire n'est jamais massive, nettement moins que l'adhésion au principe de mérite ; ce dernier apparaît profondément interiorisé, quelles que soient les caractéristiques individuelles. Mais le mérite semble loin de recouvrir uniquement le mérite scolaire, et l'école apparaît à cet égard bien moins puissante, dans ses capacités de socialisation, que ne le postulaient les théories de la reproduction. Les effets de la scolarisation sont également plus complexes que ne le laissent entendre Bourdieu et Passeron : l'instruction favorise aussi une distance critique qui peut se retourner contre l'idéologie du don elle-même, et débouche sur une prise de conscience nuancée des réalités de la vie professionnelle qui relativise, même chez les jeunes encore scolarisés, la valeur des verdicts scolaires.

Plus précisément, conformément à l'hypothèse de socialisation, il apparaît que les étudiants en première année d'études supérieures croient davantage que les adultes déjà engagés dans la vie professionnelle que les diplômes sont nécessaires (quoique non suffisants) pour réussir dans la vie et qu'il est légitime qu'il en soit ainsi. Les élèves de classes préparatoires, les plus hauts placés dans la hiérarchie scolaire, apparaissent bien comme étant ceux qui défendent le plus la valeur du diplôme ; ce constat est également conforme à l'hypothèse d'investissement, tant on sait les efforts qu'exige cette filière. L'hypothèse d'investissement est également confortée par le fait que les personnes qui valorisent le plus la méritocratie scolaire sont les adultes qui doivent le plus leur situation professionnelle à leur diplôme.

Toutefois, et conformément à l'hypothèse de l'instruction (ou de l'effet libérateur de l'éducation), les étudiants savent se montrer lucides et sceptiques quant à la légitimité du seul diplôme comme critère de différenciation sociale et salariale. Ce sont les étudiants issus de la filière ES - informés par l'école - et les élèves de classes préparatoires - informés par leur famille ou par leur culture scolaire - qui s'avèrent les plus critiques. Et l'ensemble des étudiants rejoint les adultes pour estimer que le diplôme joue un rôle trop important dans la France d'aujourd'hui. Ils craignent alors que le poids très

Les principes républicains : signification et portée Le mérite

La notion de mérite, en dépit de ses équivoques et de ses ambivalences, a représenté une valeur essentielle sous la III^e République. C'était vrai évidemment pour l'enseignement – la figure du boursier intégrant la « rue d'Ulm » constituant l'apothéose de l'ascension sociale permise par l'union de l'effort et de l'intelligence –, mais le principe s'appliquait à bien d'autres domaines de la vie en société.

Dominique Borne, après avoir expliqué la fonction d'alibi qu'a pu remplir cette valeur du mérite notamment quant à la démocratisation de l'institution scolaire – elle confortait l'élitisme régnant –, s'interroge sur sa signification et ses possibilités de réalisation dans notre monde d'aujourd'hui. Il insiste plus particulièrement sur le débat concernant la discrimination positive, cette dernière, qui privilégie une approche collective par rapport à un traitement individuel, pouvant être certes considérée comme contradictoire avec la reconnaissance du mérite, mais pouvant aussi être vue comme un moyen de lutter contre les discriminations et de donner par là même leur chance au travail et au talent.

respect admiratif que provoque la réussite justement récompensée parce qu'elle est le fruit du travail et du talent. Écoutez les mêmes trois mots, « il est méritant », chuchotés sur le passage d'un autre, et entendez la condescendance envers un besogneux ; celui qui juge alors conscience d'appartenir à un monde qui n'a nul besoin du mérite, puisqu'il possède par héritage la richesse et le talent qui naturellement l'accompagne. Le mérite est « ce qui rend une personne digne de récompense », c'est la définition du dictionnaire. Les méritants qui ont reçu cette récompense, s'ils se rappellent quelquefois l'orgueil d'une réussite qui ne doit rien à personne, se souviennent souvent de l'humiliation ressentie. Il suffit de lire Jean Guéhenno ou *le Petit chose* d'Alphonse Daudet pour constater cette blessure. Le mérite n'est assurément pas une vertu aristocratique. Le général de Gaulle, au lendemain de son retour au pouvoir en 1958, n'a-t-il pas souhaité qu'un nouvel Ordre, le *Mérite*, permette de décorer des services moins éclatants que ceux que couronnait la Légion d'honneur ? Le ruban bleu souligne opportunément, face à l'éclat triomphant du ruban rouge, la modestie du Mérite.

Par ailleurs, la notion n'est pas exempte d'ambivalence : dans les fréquents débats autour du déroulement des carrières dans la fonction publique, « l'avancement au mérite », opposé à « l'avancement à l'ancienneté », est tantôt apprécié comme une juste reconnaissance du travail et du talent, tantôt dénoncé comme le fruit de l'intrigue et du favoritisme. Comme si le mérite était capable pour certains de rétablir l'égalité, et, pour d'autres, de la mettre en péril.

Comment, dans ces conditions, le mérite pourrait-il être considéré comme un principe républicain ? Pour le comprendre il faut reconstituer la pensée politique et sociale des Républicains opportunistes qui, avec Gambetta et Ferry, ont construit la III^e République ; là, au carrefour du politique et du social, ils ont installé le mérite au cœur de l'idée républicaine. Beaucoup plus tard, le Président de la République Jacques Chirac, le 17 décembre 2003, proclame, au nom du peuple français, « notre foi dans la promotion sociale par la seule force du talent et du mérite », dans un discours solennel consacré au « principe de laïcité dans la République ». Comment le mérite a-t-il pu ainsi survivre comme principe, après plus d'un siècle de bouleversements sociaux, d'une République à l'autre ?

C. F.

La III^e République : au-delà de l'école des boursiers, le mérite...

Une simple intonation peut changer le sens des mots. Écoutez dire de ce garçon : « Il est méritant ! » et vous entendez s'exprimer le

François Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, fait voter en 1833 la grande loi qui oblige chaque commune à « entretenir au moins une école primaire » ; plus tard, dans ses *Mémoires pour servir*

à l'histoire de mon temps, il replace ce texte dans le débat sur l'instruction du peuple. « J'ai cru, écrit-il, que le peuple avait droit et besoin de devenir capable et digne d'être libre ». Mais, ajoute-t-il, « c'est l'âme des hommes qu'il faut éclairer », et Guizot se défie « d'une confiance présomptueuse dans le mérite et la puissance de l'intelligence seule, une ambition sans mesure, la passion d'une prétendue égalité ». Le souci de garantir le maintien d'un ordre social, de préserver les conquêtes de 1789 sans aller au delà, est au cœur de sa pensée. Pour lui la Révolution qui était nécessaire est faite ; elle est faite une fois pour toutes.

Jules Ferry, dont les lois scolaires sont dans la continuité de celles de Guizot, propose pourtant une autre philosophie de l'instruction du peuple dans son discours programme de la salle Molière consacré à « l'inégalité d'éducation » en avril 1870. L'égalité des droits, explique-t-il, est impossible sans l'égalité d'éducation. La nation ne sera jamais « animée de cet esprit d'ensemble et de cette confraternité d'idées qui font les vraies démocraties si il n'y a pas eu le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école ». En 1874, à Auxerre, Léon Gambetta complète la pensée de Ferry : « Nous avons vu un certain nombre de personnes s'élever par le travail » ; pour lui, la récompense des travailleurs méritants c'est la propriété, « signe de l'émancipation morale et matérielle de l'individu ». Bientôt, la République pourra s'appuyer sur « ce monde de petits propriétaires, de petits industriels, de petits boutiquiers ».

Les boursiers de l'école obligatoire et laïque

La République, annoncée par Ferry et Gambetta, s'affirme, à la fin des années 1870, contre les conservateurs monarchistes, elle s'impose contre les « grands notables », garants d'un ordre social immuable. L'égalité des droits, qui est une valeur clé de cette République, ne peut être présentée sous l'angle exclusivement juridique ; les Républicains, marqués par le positivisme, donnent à l'école un rôle essentiel pour construire l'harmonie sociale. Mais la République s'enracine dans un contexte profondément marqué par le spectre de la Commune de Paris ; les Républicains ont le souci de faire vivre l'égalité sans pour autant apparaître encourager la subversion sociale. C'est ainsi que naît le mérite qui promet à chacun la possibilité d'améliorer sa condition sociale tout en refusant le bouleversement global de la société : la République récompense par la réussite chaque citoyen qui manifeste talent et ardeur au travail. Cette réussite ne peut être qu'individuelle et, sans écarter les voies de l'accès à la propriété évoquées par Gambetta, l'école primaire est l'instrument naturel de la promotion. Cette école est gratuite en 1881, obligatoire et laïque en 1882. L'école gratuite donne leur chance à tous

les enfants - obligés même d'avoir leur chance - ; l'école laïque garantit contre une réussite qui ne serait pas le fruit du mérite mais celui du clientélisme ou du patronage. Quand les petits enfants pauvres grandissent, ils passent l'examen des bourses ; la bourse est acquise par l'examen, c'est-à-dire par la procédure la plus démocratique, elle est la récompense du mérite. Ainsi, d'examen en examen, les boursiers peuvent-ils espérer atteindre les sommets de la République. La légende dorée en témoigne, mille anecdotes édifiantes racontent des ascensions sociales aussi émouvantes que les témoignages de foi des premiers martyrs chrétiens. Deux grands républicains, Jean Jaurès et Edouard Herriot, auraient sans doute végété - le premier était promis à l'administration des postes - sans la vigilance de hauts fonctionnaires de la République, en l'occurrence des inspecteurs généraux, *missi dominici* de l'instruction publique, qui ont su reconnaître, dans leur salle de classe, le travail et le talent de deux élèves méritants. Grâce à ces intercesseurs, l'un et l'autre ont pu accéder au Saint des Saints du mérite républicain, l'École normale supérieure, la prestigieuse « rue d'Ulm » qui, rêvée par les boursiers dans les classes préparatoires de province, est au sommet de cette hiérarchie organisant le mérite.

Le grand et le petit mérite

Cependant la récompense du mérite par la République doit se manifester avec d'autant plus d'ostentation qu'elle reste exceptionnelle, c'est un système qui n'autorise la rédemption que de quelques élus. D'abord parce qu'il y a le grand et le petit mérite. Le grand mérite conduit, nous l'avons vu, jusqu'à l'École normale supérieure, voire jusqu'à la conduite de la République elle-même ; le petit mérite mène quelques fils de paysans jusqu'à l'École normale d'instituteurs, comme il en mène quelques autres jusqu'au séminaire, la République étant encore concurrencée par l'Église. Pour maintenir l'exceptionnalité, l'école est organisée en secteurs étanches. L'école primaire gratuite est l'école du peuple. Les enfants comme il faut fréquentent une école qui n'est pas gratuite, ni toujours laïque. La bourgeoisie confie en effet ses enfants soit à l'école privée catholique, soit aux « petites classes » payantes des lycées qui donnent directement accès à un enseignement secondaire, également payant, jusqu'aux années 30. Même s'ils sont méritants, les enfants du peuple n'accèdent que très rarement au lycée : le mérite primaire conduit au primaire supérieur ou au cours complémentaire. Le monde du primaire reste un monde clos sur lui-même. Le baccalauréat, que ne peuvent passer les élèves des Écoles normales primaires, est un examen étroitement malthusien auquel, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, ne parvient que 5 % d'une classe d'âge. Les études humanistes classiques sont prévues pour les seuls « héritiers ». Le latin restera un signe de distinction

de classe jusqu'à ce qu'il soit détrôné par les mathématiques. L'enseignement supérieur est lui aussi cloisonné : pour les boursiers très méritants, les classes préparatoires et les grandes écoles, tandis que l'Université est réservée aux enfants des notables dont certains traînent dans quelque faculté de droit avant d'intégrer l'étude de notaire ou le cabinet d'avocat de leur père. L'itinéraire de Jean Guéhenno, au début du XX^e siècle, vérifie l'existence de ces deux mondes. Jean Guéhenno échoue à l'examen des bourses, il est contraint d'aller travailler en usine : « j'étais exclu, écrit-il dans ses souvenirs, selon toutes les règles et faute de mérite ». Cependant, grâce à deux ans de lectures solitaires et clandestines, en marge de son travail salarié, et un peu de chance, il réussit au baccalauréat, parvient, grâce cette fois à l'obtention d'une bourse, en classe préparatoire à Rennes, puis entre à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm : « j'avais naïvement, écrit-il, franchi la porte d'une citadelle ». Il sera Inspecteur général et membre de l'Académie française. La récompense du grand mérite est souvent atteinte par effraction. Le petit mérite au contraire alimente la fonction publique, il permet grâce aux écoles primaires supérieures et aux cours complémentaires de recruter les « demoiselles des postes », les instituteurs, les inspecteurs des impôts dont la République a besoin et qui seront ses plus fidèles soutiens.

« Toute la politique d'une démocratie, dit Clemenceau en 1884, c'est de faire émanciper le moins éclairé par le groupe qui a l'avantage des lumières et de l'éducation... La République, ajoute-t-il en allant jusqu'au bout de la logique du mérite, a pour programme d'aider les faibles à lutter contre les forts ». Si les radicaux critiquent l'école construite par les Opportunistes et revendiquent « l'école unique », ils restent attachés à l'individualisme initial. Le mérite ne peut concerner un groupe, même si ce groupe est opprimé. Il faut faire en sorte, ajoute Clemenceau dans ce même discours, que les opprimés, « pour leur dignité », doivent leur libération « à eux-mêmes ». Il faut attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour que l'école unique devienne la réalité de l'Éducation nationale. La très grande majorité des enseignants et leurs syndicats sont restés attachés à une organisation où il suffisait d'entrebâiller une porte pour justifier le malthusianisme global. La nécessité de sauvegarder le « niveau » était l'argument majeur et sans cesse répété des partisans du *statu quo*. Laisser pénétrer l'ensemble des enfants dans l'enseignement secondaire ne pourrait que provoquer son effondrement. On lit encore aujourd'hui des lamentations fort argumentées sur la « primarisation » de l'enseignement secondaire. On comprend comment l'accueil bienveillant de boursiers qui ne remettaient pas en cause l'édifice dans son ensemble permettait de justifier le système. Le mérite, qui confortait l'élitisme républicain, a donc fonctionné certes comme une promesse, mais surtout comme un alibi.

... comme principe majeur d'instruction civique

L'école est le lieu symbolique où le mérite est récompensé ; il n'est pas le seul. Deux exemples serviront à mesurer comment ce principe joue aussi dans d'autres lieux et sous d'autres figures en contribuant à forger l'idéologie de la société républicaine : la réussite d'Ernest Cognacq est en forme d'image d'Épinal, depuis son activité de vendeur dans un parapluie sur le Pont Neuf jusqu'à la réussite du grand magasin de la Samaritaine qu'il a créé. Cognacq fonde, en 1920, avec son épouse Marie-Louise Jay, un prix qui récompense les familles nombreuses méritantes, c'est-à-dire pauvres. L'administration du prix Cognacq-Jay est confiée à l'Académie française qui distingue, dans chaque département, une famille comptant « au moins neuf enfants vivants du même lit ». Comme le prix Cognacq-Jay, le couronnement de la rosière n'a aucun lien avec l'école ; n'est-il pas pour autant républicain ? Rappelons la tradition : à l'origine, une légende autour de Saint Médard, évêque de Noyon, à qui l'on prête le couronnement de la première rosière, « pauvre et vertueuse » en 525. Il serait hors de propos d'évoquer l'obscur cheminement de cette initiative jusqu'à la III^e République pendant laquelle de nombreuses municipalités reprennent à leur compte la tradition. La plus connue des rosières, en raison du film que lui a consacré Jean Eustache, est « la rosière de Pessac ». Le cortège est toujours civique, même s'il s'accommode souvent d'un passage dans l'Église : l'élue, qui a été choisie par le conseil municipal, parcourt en robe blanche les rues de la commune au bras du maire, lequel arbore l'écharpe républicaine. La jeune fille doit être « pauvre, honnête et vertueuse », dit un règlement municipal, « vertueuse et méritante » précise un autre. Visiblement, la République a pris ici, au temps de la sécularisation, le relais de l'Église. Les fêtes de la rosière sont encore vivantes aujourd'hui dans de nombreuses communes où les municipalités ont su faire évoluer l'appréciation du mérite : les jeunes filles sont dorénavant jugées plus en fonction de leur engagement civique que de leur vertu.

Les familles nombreuses Cognacq-Jay, comme les vertueuses rosières, sont avec les boursiers distingués par l'école, des exemples républicains visibles. Par la récompense du mérite, quelle que soit sa nature, la République met en œuvre un programme concret d'instruction civique. Les exemples de mérites récompensés par la République étaient observables dans le quotidien de petites communautés ; incitatifs, ils montraient les efforts du régime pour faire vivre l'égalité. Parfois, encore aujourd'hui, un vin d'honneur républicain célèbre le succès scolaire d'un enfant du village qui a pu obtenir, par exemple, un prix au concours général. Mais comment les familles Cognacq-Jay, les rosières, les lauréats du concours général pourraient-ils concurrencer les chanteurs de la *Star Academy* ?

Chanteurs sans doute méritants mais dont l'essence du mérite ne relève plus des principes de la République. Le mérite républicain était fort de sa visibilité. Est-il encore socialement perceptible ?

La place du mérite et ses conditions de réalisation dans la société française d'aujourd'hui

Les valeurs de travail et de réussite, quelle signification dans l'école de masse ?

Notre société, profondément bouleversée, n'est plus la société des petits propriétaires dont Gambetta saluait l'avènement. Plus besoin de faire miroiter aux paysans l'espérance de la fonction publique ; ces derniers ont quasiment disparu et, comme on le répète à l'envi, l'ascenseur social, moteur du mérite, n'est plus qu'un souvenir. Pourtant, tout au moins dans les textes officiels et les discours politiques, le mérite est toujours présent. Une circulaire de juillet 1998, le ministre est alors le socialiste Claude Allègre, crée des « bourses de mérite », afin, dit son auteur, « de renforcer la démocratisation de l'enseignement supérieur et le recrutement des grandes écoles. Il me paraît nécessaire d'orienter des étudiants méritants issus des milieux modestes vers des concours qu'ils n'auraient pas spontanément pensé à préparer ». En novembre 2006, huit ans plus tard, un de ses successeurs, Gilles de Robien, constate cependant « une diminution du pourcentage d'élèves issus de milieux modestes dans nos classes préparatoires et nos grandes écoles »... L'école, ajoute-t-il, au lieu d'être « le moteur de la promotion sociale ne fait que reproduire les inégalités d'une génération à l'autre ». Le ministre souhaite faire passer de « 18 à 30 % la part des boursiers dans les prépas ». Le constat demande analyse : les classes préparatoires qui conduisent aux grandes écoles sont une particularité française, elles étaient naguère les filières par excellence des boursiers, elles sont dorénavant, comme le ministre le constate, peuplées d'héritiers. Inversement, les Universités, où se reproduisaient naguère les notables, sont aujourd'hui le théâtre de l'échec des enfants du peuple. Que s'est-il passé ? Quand l'école est unique, les privilégiés colonisent les filières qui permettent d'éviter que leurs enfants soient noyés dans l'école de masse. Quand l'enseignement secondaire est ouvert à tous, quand l'accès au latin, aux humanités, au baccalauréat est désormais possible, le cycle du mérite, qui récompensait quelques bons élèves du primaire pour leur entrebâiller les portes du savoir et de la réussite, a-t-il encore un sens ? Certes l'incantation est toujours possible, en témoigne une proposition de loi enregistrée le 15 octobre 2002 « tendant à

instaurer une journée du mérite dans les lycées et les collèges ». L'auteur du projet, le député-maire UMP de Montereau, Yves Jégo, souhaite « la remise en avant de certaines valeurs, notamment celles liées au travail et à la réussite ». Des cérémonies de remise de prix aux élèves les plus méritants auront donc lieu chaque année, « le second samedi du mois de septembre ». L'initiative semble avoir fait long feu, il s'agissait en somme de restaurer les traditionnelles distributions des prix ; l'innovation – des prix en septembre ! – était destinée à stimuler les élèves au moment de la rentrée. Quand un principe est utilisé, en temps de crise, pour ressusciter le bon vieux temps, n'est-ce pas un signe de l'usure de ce principe ?

Le mérite et la discrimination positive : contradiction ou tension féconde ?

Cependant le débat prend d'autres formes. Le mérite est très présent dans le discours du candidat de l'UMP à l'élection présidentielle. Il est certes présenté comme une des « valeurs oubliées » qu'il faut réhabiliter, mais Nicolas Sarkozy donne à cette restauration une signification plus politique. Le discours de Périgueux, le 12 octobre 2006, est consacré à la République : « On affaiblit la République quand on s'efforce par tous les moyens de ruiner la morale de l'effort et du mérite, quand on transforme le citoyen en assisté, quand on confond l'égalité avec l'égalitarisme, la solidarité avec l'assistanat ». Et il poursuit : « la République, pour moi, c'est à chacun selon son mérite. La République, c'est le travail récompensé. » Et, dans d'autres discours, Nicolas Sarkozy affirme souhaiter le rétablissement de l'égalité des chances « par l'ambition de l'excellence et non par le nivellement ». Cette philosophie du mérite n'est pas fondamentalement différente de la philosophie des républicains opportunistes : on retrouve la classique affirmation de l'individualisme libéral. Pour obtenir l'aide de la République, il faut faire la preuve de son ardeur au travail et de sa volonté de réussir ; le mérite qui s'oppose au « nivellement » est ici lié à la volonté de restaurer l'élitisme républicain. Certes, il faut faire la part des règles de la politique : Nicolas Sarkozy veut caractériser négativement les socialistes quand il condamne le « nivellement » et l'« égalitarisme ». Cependant l'affirmation d'une politique du mérite et de l'excellence individuelle peut-elle entrer en cohérence avec d'autres discours qui proposent diverses formes de discrimination positive ? C'est là que se situe la plus grande incertitude du principe. L'analyse du discours de 2002 de Jacques Chirac consacré à la laïcité met en lumière ces contradictions. La finalité est claire : « inscrire au cœur de notre pacte républicain l'égalité des chances et des droits, l'intégration de tous dans le respect des différences ». La doctrine réaffirme le principe : « le communautarisme, dit le Président, ne saurait être le choix de la France, il serait contraire à notre

histoire, à nos traditions, à notre culture... à notre foi dans la promotion sociale par la seule force du talent et du mérite ». Mais d'autres passages du discours évoquent moins les individus que les groupes. Que penser par exemple de la volonté affichée « d'avancer résolument pour consolider le droit des femmes » quand elle suit immédiatement le rappel de la reconnaissance du mérite individuel ? Quand le Président souligne que « la ligne de front » de l'égalité des chances passe désormais dans « les quartiers » et que cette égalité des chances doit permettre l'intégration, faut-il comprendre que la reconnaissance du mérite n'est possible que si l'on met fin aux discriminations, que ces discriminations touchent les femmes ou les habitants des « quartiers » ?

À qui doit revenir le bénéfice du mérite ? La conception républicaine traditionnelle se fonde sur l'égalité citoyenne. Cette égalité, par définition, ne reconnaît pas que l'appartenance à un groupe est susceptible de donner droit à la reconnaissance d'un mérite particulier. Autrement dit, et pour illustrer la doctrine par un exemple, faut-il souhaiter que des journalistes noirs apparaissent à 20 heures sur les écrans de la télévision parce qu'ils sont noirs ou faire confiance à la reconnaissance du mérite quelle que soit la couleur de la peau ? Dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP), on accorde davantage de moyens aux établissements parce que les élèves qui les fréquentent sont défavorisés socialement ; ce dispositif qui organise une aide au territoire serait-il considéré par Nicolas Sarkozy comme une forme d'égalitarisme ? Les moyens sont globalement dispensés, ils ne récompensent pas le travail des élèves ; le dispositif n'est donc pas conforme au principe républicain du mérite.

*
* *

On pourrait finir sur cette forte contradiction et conclure que les décisions qui vont dans le sens de la discrimination positive sont nécessairement contraires au principe républicain de la récompense du mérite. Ce serait conclure trop vite. La situation est plus complexe. Dans de très nombreux cas, c'est bien la discrimination qui empêche de reconnaître le mérite : ainsi quand un enfant n'est pas accepté à l'école en raison d'un handicap, ainsi quand un nom à consonance étrangère explique un refus d'embauche. D'ailleurs la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (la HALDE), créée en 2005, indique clairement par la voix de son Président, Louis Schweitzer, que « les discriminations mettent en cause les bases mêmes de notre société fondée sur la cohésion, l'égalité réelle des chances tout au long de la vie, le respect égal des droits et de la dignité des personnes en toutes circonstances et le refus de toutes les exclusions ». Et lutter contre les discriminations ce n'est pas nécessairement proposer la mise en œuvre de la discrimination positive. C'est là sans doute que réside la tension et l'équilibre entre les principes. La République sait penser et faire vivre les contradictions.

Dominique Borne,
Doyen honoraire de l'Inspection Générale
de l'Éducation nationale,
Président de l'Institut européen en sciences des
religions

[...]

DOCUMENT n° 3

Dans la mesure où toute école distribue les élèves selon une hiérarchie scolaire, il importe de savoir si cette distribution est juste. C'est généralement de cette façon que la sociologie aborde les inégalités scolaires. Dans quelle mesure reproduisent-elles les inégalités sociales ? Quels sont les obstacles à l'égalité des chances et à une mobilité sociale parfaite via l'école ?

Les inégalités scolaires sont d'abord les inégalités injustes tenant à l'influence de la position sociale des parents sur les performances et les carrières des élèves. Mais l'inégalité ne s'arrête pas là, car toute école distribue des biens et des qualifications, des utilités attachées aux diplômes dont on attend qu'elles permettent aux individus de trouver une place dans la société. Cette fonction d'intégration, parfois d'exclusion, conduit à s'interroger sur la nature des liens entre les systèmes scolaires et les emplois et sur la justice des effets sociaux de l'école. Sous cet angle, un système scolaire efficace en termes d'emplois obtenus à sa sortie pourrait sembler plus juste qu'un système plus égalitaire mais dans lequel les diplômes n'auraient aucune valeur sur le marché du travail.

Les comparaisons internationales invitent à distinguer ces deux dimensions de la justice scolaire, car même si l'on peut penser qu'elles sont liées, tout se passe comme si chaque système avait fait des choix et construit une combinatoire de justice originale. La distinction des diverses dimensions des inégalités n'est donc pas un simple exercice de taxinomie dans la mesure où elle renvoie à des problèmes politiques et pratiques essentiels. En effet, rien ne prouve *a priori* que toutes les idées que nous pouvons nous faire de la justice scolaire soient nécessairement compatibles entre elles, dès que l'on s'efforce d'en tirer les conséquences en matière de politiques scolaires.

L'égalité d'accès

Longtemps, l'éducation scolaire a été un bien rare, réservé à une élite sociale et à quelques cas d'élèves exceptionnellement « doués », et ce n'est qu'au terme du XIX^e siècle que s'est installée la norme de l'école offerte à tous. Dès lors, un critère de justice s'est imposé : l'égalité d'accès à la formation élémentaire. Aujourd'hui, ce critère vaut dans bien des pays qui s'efforcent d'alphabétiser tous les enfants. Bien sûr, avec le temps, le seuil scolaire s'est déplacé vers l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et l'on peut penser qu'un système scolaire qui ouvre largement les portes de ses lycées et de ses universités est plus juste qu'un système qui sélectionne précocement, parce qu'il distribue plus largement des biens scolaires.

Dans ce cadre, on raisonne en termes de démocratisation absolue (Merle, 2002), en termes de distribution générale des biens scolaires, sans entrer dans le détail des biens eux-mêmes et de leur distribution plus fine. Il en est des biens scolaires comme des biens de consommation et un système de masse est plus juste qu'un système fermé. Dans un pays comme la France, jusqu'au milieu

du XX^e siècle, la justice scolaire consistait à allonger l'âge de la scolarité obligatoire, à différer la sélection, à proposer des bourses, à rapprocher les conditions faites aux filles et aux garçons. Au moment où s'élargissait l'offre scolaire, on attendait surtout de l'école qu'elle répande une culture commune et, pour être plus précis encore, une culture nationale. Ce modèle a été et reste généralement associé à une grande confiance dans l'école émancipatrice et libératrice. En regard de ce critère, la massification a considérablement accru l'égalité d'accès et elle peut être tenue pour un succès.

L'égalité des chances

Une approche dominante dans les sociétés démocratiques

Quand on cesse d'étalonner la valeur d'une école sur le nombre d'enfants scolarisés pour mesurer le pourcentage d'enfants d'origine défavorisée accédant aux niveaux supérieurs de l'enseignement, on passe de l'égalité d'accès à l'égalité des chances. Ce modèle domine aujourd'hui dans les sociétés qui considèrent que tous les individus sont fondamentalement égaux et que des positions sociales inégales doivent donc être justifiées par le seul mérite. Dans ce cas, grâce à l'égalité des chances, les inégalités scolaires sont des « inégalités justes » parce qu'elles découlent d'une compétition équitable neutralisant les effets des inégalités sociales situées en amont de l'école.

L'égalité méritocratique des chances est le seul critère de justice possible dans une société démocratique. Elle est la seule manière de répartir des individus supposés égaux dans des positions sociales inégales en fonction de leur mérite et de leur « liberté », de leurs choix, de leur travail et de leur volonté. C'est pour cette raison que les sociologues mobilisent spontanément ce critère de justice quand ils évaluent les chances de succès scolaires affectées à chaque catégorie sociale. Il est injuste qu'il n'y ait que 5 % d'enfants d'ouvriers dans les meilleures universités alors que les ouvriers représentent 30 % de la population active ; il est injuste qu'il n'y ait que 30 % de femmes dans les meilleures écoles quand elles constituent 50 % de la population... La norme de justice implicite est celle d'une pure égalité des chances induisant, à chaque génération, une mobilité sociale parfaite, une redistribution nouvelle des individus dans les diverses positions de la hiérarchie sociale.

Les difficultés

Cette conception de la justice scolaire est si profondément installée qu'elle est aujourd'hui la clé de voûte des critiques des systèmes scolaires dans la plupart des sociétés modernes et démocratiques. Il faut cependant en souligner quelques difficultés (Dubet, 2004, Savidan, 2007). D'abord, elle est extrêmement exigeante puisqu'elle

suppose que l'école soit capable de neutraliser les effets des inégalités sociales et culturelles alors que toute la sociologie de l'éducation montre que ce n'est pas chose aisée et que, de mille manières, ces inégalités se prolongent à l'école (Duru-Bellat, 2002). Elle implique que l'école soit d'une neutralité parfaite et que, d'une certaine façon, elle soit « hors société » et ne cède pas aux demandes inégales des familles. L'égalité des chances exige aussi que les classes privilégiées soient disposées à renoncer à quelques privilèges scolaires afin que la compétition soit parfaitement équitable, ce qui est pour le moins optimiste. Ensuite, cette norme de justice est extrêmement cruelle car elle suppose que les élèves soient pleinement responsables de leurs succès et de leurs échecs puisque l'équité de la compétition scolaire est garantie (Young, 1958). En fait, l'égalité des chances ne dit rien du traitement réservé aux vaincus qui n'auraient pas à se plaindre de leur sort dès lors que les règles de la compétition équitable auraient été respectées. Enfin, et ce n'est pas la moindre difficulté de ce modèle, il s'appuie sur une idée de mérite selon laquelle les individus ne devraient leurs performances scolaires qu'à eux-mêmes : à leur vertu, à leur courage, à leur volonté... Or, il n'est pas certain que le mérite scolaire mesure tout le mérite des individus et l'école ignore bien des qualités et des compétences qui sont cependant utiles à la vie sociale. En définitive, l'égalité des chances donne à l'école la charge écrasante d'être la seule institution tenue de distribuer légitimement les individus dans des positions inégales.

Quoi qu'il en soit de ces remarques ou de ces réserves, l'égalité méritocratique des chances est au fondement de la plupart des politiques scolaires de la seconde moitié du siècle passé et de toutes les critiques adressées à l'école. Les faits sont têtus : on a surtout observé que le développement des conditions de l'égalité des chances a accentué la compétition entre les familles, entre les filières et entre les divers segments des systèmes éducatifs. L'égalité des chances a également accru le rôle sélectif de l'école elle-même : plus on s'efforce de neutraliser le rôle de la naissance et des origines sociales, plus c'est l'école elle-même qui sélectionne et fait la différence ; plus l'école devient compétitive, plus les familles et les élèves développent des stratégies utilitaristes. À terme, le modèle de l'égalité des chances a déçu parce qu'il a exigé de l'école la capacité de construire une justice sociale excédant les seules frontières de l'éducation. Aussi, dans bien des pays, l'école est-elle apparue comme incapable de tenir ses promesses alors même qu'elle était plutôt plus juste que du temps où la seule égalité d'accès ne menaçait pas les modalités « aristocratiques » de la reproduction sociale. Cette conception des inégalités scolaires a parfois conduit à affirmer que la fonction cachée de l'école était de reproduire les inégalités sociales en les légitimant (1).

L'égalité des résultats

Conçue en termes de compétition équitable, l'égalité des chances reste silencieuse sur le niveau des écarts tolérables entre les vainqueurs et les vaincus, entre les meilleurs et les moins bons des élèves, dès lors que les moins favorisés ont des chances de réussir *a priori* égales. Elle ne s'oppose donc pas à ce que les écarts soient élevés comme ils peuvent l'être dans une compétition sportive où le nombre des concurrents accroît les écarts entre les champions et la masse des pratiquants. Dans ce cas, comme l'exige la théorie rawlsienne de la justice, la compétition méritocratique doit être tempérée par un « principe de différence » limitant les effets inégalitaires de la compétition méritocratique : les inégalités issues de la compétition méritocratique sont justes tant qu'elles ne dégradent pas le sort des plus faibles, voire quand elles l'améliorent (2). Alors, le modèle de justice change et le système scolaire le plus juste est celui qui resserre les inégalités entre les meilleurs et les moins bons des élèves ou bien celui qui fait que les résultats moyens des enfants d'ouvriers et des enfants de cadres sont relativement proches.

De ce point de vue, la meilleure école n'est pas celle qui permet à quelques enfants de pauvres d'accéder à l'élite ; elle est celle dans laquelle les enfants de pauvres ont des performances et des carrières scolaires proches de celles des enfants issus des milieux favorisés. On privilégie donc toutes les politiques qui limitent les écarts et les scolarités communes non sélectives sont plus décisives que l'équité de la compétition. Le regard du chercheur et du responsable politique est moins braqué sur le pourcentage d'enfants de pauvres dans les grandes universités que sur le niveau des plus faibles et des plus pauvres. La question essentielle est celle des inégalités tolérables, sachant que le meilleur des systèmes scolaires est celui qui limite les inégalités, fût-ce au prix d'une faible mobilité. Ce sont généralement les sociétés sociodémocrates du Nord de l'Europe qui privilégient ce modèle favorable aux défavorisés tandis que les élites se plaignent de la baisse du niveau et de la faible compétitivité. Mais la force de cette conception de la justice scolaire vient de ce qu'elle se place du point de vue des plus faibles et des vaincus du système ; c'est ce qui la distingue de l'égalité des chances. D'ailleurs, ce principe de justice peut avoir une traduction budgétaire immédiatement lisible : on consacre plus de moyens financiers à l'école élémentaire et à l'enseignement secondaire commun afin d'en assurer la qualité, quitte à financer avec une plus forte proportion de fonds privés la formation des élites dans les meilleurs établissements supérieurs.

Tensions et débats

Ces trois figures de justice ne seraient qu'un jeu de l'esprit si elles n'engageaient pas des débats et des

(1) Boudieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

(2) Rawls J., (1987) *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.

politiques scolaires bien réels, non seulement pour des raisons théoriques et philosophiques, mais aussi pour des raisons sociales bien plus profondes, car on peut imaginer que chaque conception de la justice scolaire favorise tel ou tel groupe social et telle ou telle catégorie d'élèves.

A priori, l'égalité d'accès ne pose pas de problèmes dans les sociétés démocratiques et développées. Le problème est un peu différent dans les sociétés moins riches qui doivent arbitrer entre l'enseignement de masse de qualité et la formation d'élites dont on postule qu'elles joueront un rôle essentiel dans le développement économique du pays. Après tout, le cas n'est pas totalement virtuel quand on observe que certains pays, en Afrique notamment, connaissent à la fois un taux élevé d'analphabétisme et une proportion tout aussi élevée d'élèves diplômés de l'enseignement supérieur conduisant souvent à une *over-éducation* (Duru-Bellat, 2006).

Dans les pays qui ont atteint l'égalité d'accès, le débat central oppose l'égalité des chances à l'égalité des résultats. *A priori*, les deux principes semblent compatibles. Cependant, si l'on en croit l'expérience française, ce n'est pas toujours aussi évident. L'égalité des chances invite à proposer, dès le départ, les programmes les plus ambitieux puisque chacun a le droit, et le devoir, d'aller au terme de la compétition pour accéder à l'élite. Elle invite à repérer les meilleurs des élèves des milieux populaires afin de les soutenir et les aider pour qu'ils se glissent dans les formations d'élite au prix d'une discrimination positive destinée aux meilleurs et aux plus méritants des élèves. Ceux qui privilégient l'égalité de résultats optent pour des programmes moins ambitieux et veillent à limiter les écarts entre les meilleurs et les moins bons des élèves en s'attachant à défendre la mixité sociale des filières et des établissements. Les défenseurs de l'égalité des chances accusent les défenseurs de l'égalité des résultats de faire baisser le niveau, pendant que ces derniers reprochent aux premiers d'être élitistes et de ne pas se soucier des élèves en échec. En définitive, la France a choisi un système dual juxtaposant l'égalité d'accès et l'égalité des résultats dans l'enseignement secondaire et l'université de masse, et un système d'égalité des chances extrêmement compétitif pour ce qui est de la sélection des futures élites, même quand des politiques spécifiques de soutien aux bons élèves essaient d'élargir cet accès à de nouveaux venus.

Quelle emprise des diplômes ?

Les modèles de justice évoqués jusqu'ici sont internes aux systèmes scolaires et ne raisonnent que par rapport à l'amont, c'est-à-dire en référence aux inégalités sociales antérieures à l'école, qu'il s'agit de contrôler et, dans l'idéal, d'annuler. L'école juste serait celle

qui neutraliserait les effets des inégalités sociales et culturelles tenues pour injustes. Mais ce raisonnement ne suffit pas à définir la justice scolaire car il sous-entend que les inégalités produites par l'école étant nécessairement justes, leurs effets sociaux en aval de l'école seraient, à leur tour, fatalement justes. Or, nous ne trouverions pas juste une école donnant tous les avantages sociaux aux plus méritants et dépossédant les autres de toute utilité scolaire. Nous ne trouverions pas juste une école dont les vainqueurs accaparaient toutes les positions sociales prestigieuses et bien rémunérées, alors que les vaincus seraient voués au chômage et à la pauvreté, même si la compétition scolaire était indiscutablement juste.

Une école qui distribuerait des diplômes sans valeur sur le marché du travail aurait beau être juste, il est peu probable que les élèves la fréquentent longtemps. Mais une école qui aurait une sorte de monopole de l'accès à l'emploi ne serait pas juste non plus parce qu'elle exacerberait l'emprise du mérite scolaire et exclurait socialement tous les élèves qui n'y réussissent pas. Ainsi, quand les hiérarchies scolaires déterminent fortement l'accès à l'emploi, la structure sociale a tendance à être plus rigide et à se reproduire car les catégories sociales dominantes investissent très fortement dans l'éducation de leurs enfants afin de maintenir leur position. Ce dernier cas n'est pas totalement abstrait quand on voit, en France par exemple, quelques grandes écoles capter le monopole de l'accès aux emplois de dirigeants alors que les élèves non diplômés sont quasiment condamnés au chômage et à la précarité. Dans ce cas, les inégalités scolaires sont comme redoublées par les inégalités sociales qu'elles engendrent et légitiment.

Une école juste doit donc être associée à un système de *multiplication des chances* grâce auquel ceux qui ont échoué à l'école peuvent rejouer des épreuves dans lesquelles ils ont des chances de gagner. La qualité des systèmes de formation professionnelle tout au long de la vie participe donc de la justice des systèmes scolaires qui ne peuvent avoir le monopole des qualifications sans peser trop lourdement sur le destin des individus. Plus les opportunités de redistribution des individus dans les emplois sont nombreuses, plus ils peuvent rejouer leurs chances et mobiliser des formes de mérite que l'école ne reconnaît pas. Autrement dit, il n'est pas possible de juger de la justice du système scolaire en ignorant les politiques de formation professionnelle et les modes de recrutement des entreprises. Une école relativement injuste associée à un système de formation professionnelle efficace et ouvert peut, en définitive, être plus juste qu'une école moins injuste mais dont la situation de monopole dans l'accès à l'emploi transforme automatiquement les destins scolaires en destins sociaux (Shavit et Müller, 1998). Par exemple, alors que le système scolaire allemand est bien moins favorable à l'égalité des chances que celui de la France, ce handicap est compensé par l'excellence du système de formation professionnelle grâce auquel les écarts de revenus entre les cadres et les ouvriers sont plus resserrés qu'en France (Maurice, Sellier, Sylvestre, 1982) et la mobilité au cours de la vie est facilitée. On doit donc insister sur le fait que la justice des systèmes scolaires

dépend des politiques de formation et d'emploi non scolaires. C'est un argument qu'il est souvent difficile de faire entendre aux acteurs de l'école qui pensent que le lien diplôme-emploi doit aller de soi et qui croient parfois que l'école est chargée, à elle seule, de la vocation messianique de créer un monde juste. Il est vrai que la profession d'enseignant est une de celles où le lien entre le diplôme et l'emploi est le plus serré.

les financements privés afin de limiter les inégalités et de promouvoir plus d'équité. Bien sûr, ceci suppose que l'on dispose de données solides sur le coût des formations, l'origine sociale des élèves et les carrières professionnelles liées à ces études. Ceci suppose aussi que se déchire le « voile d'ignorance » qui entoure le financement des systèmes éducatifs (Baudelot et Leclercq, 2005).

*
**

Qui paie, qui gagne ?

Une école gratuite, financée par la totalité de la population mais dont seule une petite partie tirerait des bénéfices ne serait pas plus juste qu'un système privé dont ne bénéficieraient que ceux qui peuvent en payer le prix d'entrée. Un problème d'arbitrage se pose donc en termes d'inégalités d'investissements et de bénéfices (Gurgand, 2004).

A priori, l'égalité d'accès appelle la gratuité des études et il en va ainsi dans la plupart des pays où l'école élémentaire est financée par la collectivité. Quand l'impôt est progressif, comme c'est le cas en France, ce financement est d'autant plus juste qu'il opère un transfert des plus riches vers les plus pauvres. L'égalité des chances et l'égalité des résultats appellent, elles aussi, un financement public auquel il convient d'ajouter des aides et des soutiens spécifiques aux plus pauvres afin que le coût des études ne lèse pas les familles défavorisées. Comme les enfants des familles aisées font plus souvent de longues études, ces systèmes de bourses et de soutiens rééquilibrent les mécanismes de transferts vers les moins favorisés. Sans ces soutiens spécifiques, le financement public des études longues, en fait réservées aux plus favorisés, s'apparenterait à un transfert des plus pauvres, qui paient des impôts notamment indirects, vers les plus riches, qui ont le monopole de ces études.

Quand on compare l'élite de l'enseignement supérieur français à l'élite de l'enseignement supérieur américain, on constate que la première est socialement plus resserrée que la seconde. Or, les études d'excellence sont gratuites en France alors qu'elles sont très onéreuses aux États-Unis, tout en offrant des systèmes de bourses et de prêts permettant aux moins favorisés de se glisser dans les établissements d'élite plus souvent que ce n'est le cas en France. Autrement dit, la gratuité des études peut, paradoxalement, jouer en faveur des plus riches, qui se voient offrir un bien gratuit auquel ils ont un accès privilégié. C'est pour cette raison que l'Institut d'études politiques de Paris a choisi d'indexer le montant des inscriptions sur les revenus des parents, quitte à ce que les études soient gratuites pour les moins favorisés. Elles sont d'ailleurs gratuites parce que les autres paient.

De manière générale, le souci de la justice scolaire invite à s'interroger sur les financements des systèmes de formation afin de se demander qui paie et qui gagne. Et c'est à partir de cette question qu'il doit être possible d'arbitrer entre les financements publics et

Le thème des inégalités scolaires se décompose en une série de dimensions et de paradoxes qui s'apparentent parfois à des « tragédies » dans la mesure où les divers principes de justice ne sont pas forcément compatibles entre eux dès que l'on s'éloigne du ciel des théories « pures ». Il faut donc apprendre à combiner ces dimensions et admettre que l'école juste est simplement celle qui fait qu'aucune dimension de la justice n'écrase les autres. Il est peu vraisemblable qu'un système scolaire gagne sur tous les tableaux. De plus, il faut souligner avec beaucoup de force que les systèmes scolaires sont enchâssés dans les sociétés et que, plus une société est juste et égalitaire, plus l'école a des chances d'être elle-même juste et égalitaire. Après tout, les inégalités scolaires n'ont été vraiment réduites que dans les périodes où les inégalités entre les classes, les communautés et les genres ont été elles-mêmes resserrées en amont de l'école et pas seulement à l'école (Jencks, 1972). Il faut sans doute se battre pour renforcer les diverses dimensions de l'égalité scolaire. Mais cette volonté ne doit pas être une croyance : l'idée selon laquelle l'école seule est capable de produire un monde juste.

François Dubet,
CADIS, EHESS, Université de Bordeaux 2.

[...] En se réclamant d'un modèle de justice sociale combinant égalité et mérite, les sociétés démocratiques se réclameraient en fait de deux aspirations contradictoires, voire plus fondamentalement de deux valeurs antagonistes. Il y aurait ainsi un climat idéologique majeur, qui viendrait de ce que les sociétés démocratiques reposent sur deux horizons axiologiques fondamentalement irréconciliables : l'égalité des chances relèverait d'un projet démocratique encore inachevé, alors que le mérite serait assimilable à la logique du marché ou à un argumentaire de couverture pour la logique du marché.

Les sociétés démocratiques prétendent effectivement assurer à tous les individus une égale probabilité d'accès aux différentes positions sociales. L'égalité des chances se fonde sur une abstraction posant l'indétermination théorique de la position sociale par l'origine sociale. Mais cette abstraction démocratique rencontre aussitôt une limitation réaliste : comment assurer aux individus une probabilité de réussite identique, puisqu'ils ont des origines sociales différenciées qui leur donnent accès à des ressources également différenciées ? Comment lever alors l'hypothèque liée au fait que la possibilité d'« être méritant » soit simultanément conditionnée par les qualités endogènes de l'individu et par sa position dans l'espace social : qui peut mériter son mérite lorsque personne n'a les mêmes chances sociales ni les mêmes chances « naturelles » de pouvoir être méritant ? À la limite, le mérite constitue une norme de justice autodestructrice puisque la distribution des atouts socialement valorisés est partiellement imputable au hasard et prend ainsi un caractère non mérité.

Le modèle de l'« égalité méritocratique des chances » assigne donc aux sociétés démocratiques un programme complexe. Ce programme est complexe dans la mesure où il n'engage pas à éliminer les inégalités sociales elles-mêmes, mais l'effet des inégalités sociales sur les chances de succès des individus. Prenons l'exemple de la justice scolaire. Rendre l'école conforme au modèle de justice sociale défini par l'« égalité méritocratique des chances » n'implique pas de soustraire les élèves à l'influence de leur milieu social d'origine, mais bien plutôt de créer les conditions d'une épreuve méritocratique d'où les différences imputables à l'origine sociale des élèves sont susceptibles d'être évacuées. La recherche de l'égalité des chances ne vise donc pas à supprimer les inégalités liées à l'origine sociale. Elle vise à neutraliser l'impact des inégalités liées à l'origine sociale sur les probabilités de réussite individuelle.

La nuance, objectera-t-on à raison, est d'ordre rhétorique : les chances de succès des individus sont directement affectées par leur origine sociale, de sorte qu'on ne saurait supprimer l'effet sans supprimer également sa cause. L'idée d'une compétition méritocratique apurée de l'influence des positions individuelles dans l'espace social se signale effectivement par sa naïveté sociologique. Le sociologue est alors fondé à souligner, avec Rawls, que la famille constitue le principal point aveugle de la conception démocratique de la justice sociale (Rawls, 1987 ; De Singly, 2005).

Plus globalement, la norme du mérite introduit une ambiguïté fondamentale puisqu'elle s'impose comme étant la norme qui justifie les inégalités sociales alors qu'elle n'est pas nécessairement la norme qui les produit. L'exemple le plus saillant de cette inadéquation est sans doute celui de l'« idéologie charismatique ». Le « don » se présente comme un critère méritocratique qui assure une justification des inégalités dont il n'est pourtant pas lui-même la cause, mais dont les mécanismes de la reproduction sociale sont à l'origine. Légitimant des inégalités sociales sans les produire et permettant même de masquer le processus de production de ces inégalités, le mérite se donne alors comme une mystification idéologique dont l'« essentialisme » est destiné à renforcer l'action des déterminismes sociaux (Bourdieu et Passeron, 1964). En traitant également des individus inégaux, l'égalité des chances assure une simple translation des inégalités de départ que l'« idéologie charismatique » vient ensuite consacrer.

Cet exemple montre bien que l'adéquation fonctionnelle n'est jamais définitivement garantie entre le critère qui produit les inégalités sociales et le critère qui les justifie. Cette inadéquation potentielle tend à être masquée par le fait qu'il existe généralement une congruence objective entre les deux critères : les différences de salaires issues de l'ancienneté sont par exemple objectivement justifiées par le nombre d'années passées dans l'entreprise, de même que les différences de notation issues du travail des élèves peuvent l'être par l'inégale qualité de ce travail ou que les différences de prestige entre des musiciens peuvent l'être par leur inégale virtuosité technique...

Dans ces conditions, l'adhésion au principe d'une distribution méritocratique des biens sociaux relèverait moins d'un registre mystificateur que d'un registre performatif. La double croyance en l'existence et en l'efficacité du mérite aurait une fonctionnalité essentiellement psychologique : elle représenterait une « fiction nécessaire » pour donner du sens à l'expérience individuelle. Le modèle de l'« égalité méritocratique des chances » jouerait alors sur-

tout comme une « fiction heuristique » (sur le mode kantien du « *ob* ») : les acteurs seraient contraints de faire *comme si* ce modèle était juste, dans la mesure où il représenterait « la seule façon de produire des inégalités justes quand on considère que les individus sont fondamentalement égaux et que seul le mérite peut justifier les différences de revenu, de pouvoir, de prestige » (Dubet, 2004, 7).

Réduire la qualité du modèle de l'« égalité méritocratique des chances » à une fonctionnalité psychologique conduit toutefois à passer sous silence le caractère ambivalent de sa cohérence interne. On appréhende mieux la validité du modèle si l'on précise que le mérite est une norme de justice sociale ambiguë, qui autorise à promouvoir et à justifier les inégalités sociales sans pour autant que l'adéquation soit assurée entre ces deux dimensions.

D'un côté, le modèle est robuste dans la mesure où le mérite est généralement susceptible de justifier les inégalités sociales qu'il produit : les individus peuvent alors faire comme si le modèle était juste précisément parce qu'il l'est, au sens où la congruence est objective entre le critère qui produit les inégalités et le critère qui les légitime. Les différences de salaires issues des primes à l'ancienneté sont ainsi tenues pour justes parce qu'elles peuvent être objectivement justifiées par le nombre d'années passées dans l'entreprise, de même que les différences de notation issues du travail des élèves sont tenues pour justes parce qu'elles peuvent être objectivement justifiées par l'inégale qualité de ce travail ou que les différences de prestige entre musiciens sont tenues pour justes parce qu'elles peuvent être objectivement justifiées par leur inégale virtuosité technique...

Si l'on raisonne en termes d'intériorisation des normes par la bande de l'expérience sociale (Baechler, 2001, 133-137), on peut soutenir que la robustesse (*i.e.* la puissance persuasive et le caractère transsubjectif) du modèle tient au fait que le mérite autorise en règle générale une justification solide des inégalités sociales. La fonctionnalité psychologique du modèle aurait alors comme point d'origine l'exigence cognitive dans laquelle les acteurs sont pris de s'appuyer sur leur expérience vécue pour construire un jugement rationnel rendant compte de leur croyance (Boudon, 2003, 138-142).

Mais d'un autre côté, l'adéquation objective demeure fragile entre le critère qui justifie les inégalités sociales et le critère qui les produit. Les primes à l'ancienneté sont-elles exclusivement imputables au nombre d'années passées dans l'entreprise, et ne dérivent-elles pas aussi de caractéristiques non méritocratiques comme la capacité à connaître et à tirer avantage de la structure des rémunéra-

tions, comme la connivence développée entre hiérarchiques et subordonnés... ? Les différences de notation entre élèves ne sont-elles pas également liées aux attentes des enseignants ou à des effets contextuels plus larges, de même que les différences de prestige entre musiciens peuvent l'être aux dotations des maisons de disque ou aux politiques des industries culturelles ?

La justification que la norme du mérite rend possible reste donc marquée par une forme d'incertitude cognitive, qui tient à l'instabilité de la congruence entre les critères qui produisent les inégalités sociales et les critères qui les légitiment. Ce caractère potentiellement contrefactuel, et donc falsifiable, de la justification des inégalités sociales par le mérite contribue largement à faire du modèle de l'« égalité méritocratique des chances » une fiction heuristique : les individus sont contraints de faire comme si le modèle était juste parce qu'il ne peut jamais l'être complètement, parce que l'adéquation fonctionnelle n'est jamais intégralement objectivable entre ce qui produit les inégalités et ce qui les justifie.

[...]

La fin du classement de l'ENA : symbole ou révolution ?

Ancien élève de l'ENA (promotion 2007), l'auteur du livre « *Réformer l'ENA, réformer l'élite, pour une véritable école des meilleurs* », accueille la fin annoncée du classement de sortie de l'École nationale d'administration comme l'occasion d'envisager une réforme du recrutement et de la gestion des ressources humaines dans la fonction publique.

Éric Woerth, ministre du Budget, et André Santini, secrétaire d'État à la Fonction publique, ont annoncé la fin du classement de sortie de l'ENA, qui devrait prendre effet à partir de 2011. Que doit-on attendre de cette réforme ? S'agit-il d'un changement purement symbolique, ou est-ce le prélude à une transformation en profondeur de la gestion des ressources humaines de l'État ? Ce classement est une procédure contestée depuis longtemps par les élèves eux-mêmes, qui le considèrent comme « *un concours de beauté organisé au seul profit des grands corps* ». Ce n'est pas l'existence d'un classement en soi qui pose problème, mais deux de ses attributs connexes : premièrement, le fait que l'accès aux « *grands corps* » (Conseil d'État, Inspection des finances et Cour des comptes) soit définitivement conditionné par le classement, qui verrouille toute une vie professionnelle dans l'administration, un état de fait dénoncé par Nicolas Sarkozy le

11 janvier dernier à Lille. Bien sûr, il est possible de les rejoindre en cours de carrière, mais selon des parcours totalement différents : une ouverture à toutes sortes d'opportunités, dans le public, le privé et aux premières places des cabinets ministériels pour les uns, le dur labeur besogneux pour beaucoup d'autres. Tout ça pour quelques points d'écart à l'âge de 25 ans. Deuxième problème : si la répartition des places était fondée sur des critères pertinents et légitimes, personne n'y trouverait à redire. Mais le classement de l'ENA résulte d'un processus de notation jugé très opaque, excessivement scolaire, ne prenant en compte ni les compétences, ni le parcours, ni les aspirations des élèves, et pas même les attentes des administrations elles-mêmes, qui ne sont pas libérés de recruter les profils correspondants aux postes à pourvoir. Alors, la fin du classement de sortie va-t-elle changer quelque chose ? Oui, sous certaines conditions. Oui, parce que, compte tenu de ses caractéristiques actuelles, c'est un symbole fort qui disparaît. Le classement de sortie reposait sur un idéal, celui de soustraire le recrutement de la haute administration aux copinages et autres cooptations politiques. Mais au prix d'un système devenu totalement inadapté au monde moderne, à son désir de mobilité, à son exigence d'adaptation, à la confrontation avec l'international, notamment les institutions européennes où les hiérarchies

franco-françaises sont inopérantes, et où la logique des compétences l'emporte de loin sur celle du statut.

Cette réforme n'est cependant qu'un premier pas : elle n'aura pour effet de rendre l'administration plus efficace et mieux adaptée aux enjeux actuels que si elle s'accompagne de trois réformes de fond. Premièrement, il faut doter l'administration d'un système de recrutement normé, en remplacement du classement de sortie. Le risque existe en effet que sa transformation en liste d'aptitude donne lieu, soit à des pratiques de cooptation, soit à une forte politisation du recrutement. Les listes d'aptitude existent en Grande-Bretagne, les ministères recrutant leurs hauts fonctionnaires issus du *fast track*, équivalent de l'ENA. Mais la culture de la haute fonction publique britannique est celle d'une neutralité beaucoup plus forte qu'en France : pas de système des dépouilles comme aux États-Unis, bien au contraire, un ministre ne demande normalement pas à un directeur de démissionner.

Il s'agit donc de mettre en place une procédure de recrutement professionnelle, telle qu'elle existe dans le privé, avec entretiens successifs, dossier, vérification des compétences, etc. L'État devrait se doter à cet effet d'une commission chargée de contrôler le processus de recrutement, auquel des personnes extérieures seraient associées (des DRH par exemple). En d'autres termes,

qu'on ne puisse plus par exemple entrer au Quai d'Orsay sans maîtriser au minimum deux langues étrangères.

Deuxièmement, il faut faciliter les conditions d'intégration dans l'ensemble des corps de la haute fonction publique. La fin du classement de sortie sera en effet sans conséquences si l'entrée dans les « *grands corps* » reste fondée sur une approche patrimoniale de la carrière. Tout haut fonctionnaire qui, à l'occasion d'une mobilité dans un « *grand corps* » ou un autre, fait la preuve de sa valeur, doit pouvoir prétendre à une intégration rapide. Aujourd'hui, la perspective d'une intégration est souvent utilisée comme une « *carotte* » permettant de s'assurer d'un haut rendement des hauts fonctionnaires de passage, mais dont la concrétisation repose sur un processus long et peu transparent. Il s'agit donc de définir des règles d'intégration uniformes, normalisées et contrôlées, valables pour tous les corps de l'administration, pour

mettre fin à la logique de l'entrée de « *droit divin* » à la sortie de l'ENA, très similaire au fond à celle des charges de l'Ancien Régime.

Enfin, il est urgent d'ouvrir le marché de la haute fonction publique, à la fois à l'intérieur et vers l'extérieur. Au sein de l'administration, la mobilité reste trop encadrée. Il est certes normal de devoir passer au moins deux ans dans un poste avant d'en changer au sein du même ministère, comme c'est la pratique dans les entreprises. Mais rien ne devrait empêcher un haut fonctionnaire de poser sa candidature pour un autre service de l'État. En réalité, ces règles de mobilité archaïques, qui sont indépendantes du classement de sortie, ont pour effet d'éviter la mise en concurrence des administrations entre elles pour le recrutement et de s'assurer d'une population captive. Une ouverture du marché interne de la haute fonction publique permettrait non seulement une meilleure allocation des compétences et des talents, mais obligerait les

administrations à renforcer leur attractivité : rappelons à cet effet que la haute fonction publique française reste l'une des moins bien rémunérée de l'OCDE. À terme se profile l'émergence d'une gestion spécifique de la haute fonction publique. Il faut par ailleurs ouvrir les possibilités de recrutement direct de talents issus de l'extérieur de l'administration, et de manière générale, faciliter les allers-retours entre le privé et le public : l'enjeu est aussi de décloisonner deux univers dont la méfiance réciproque est grandissante, alors même que la compétition mondiale exige leur collaboration et leur compréhension mutuelles.

Il faut donc espérer que la fin annoncée du classement de sortie marquera l'entrée de la haute fonction publique française dans le XXI^e siècle, et qu'elle se dotera à cet effet d'une gestion des ressources humaines à la hauteur des défis qui l'attendent.

Pierre-Henri D'ARGENSON

8 Janvier 2010

Les grandes écoles face au procès de l'élitisme

En refusant l'idée d'un quota de boursiers, les grandes écoles créent une polémique. Mme Pécresse prône une adaptation des concours pour garantir l'égalité des chances.

Le concours d'entrée aux grandes écoles est apparu ces derniers jours comme l'ennemi numéro un de l'égalité des chances en France. Depuis que les écoles de management et les écoles d'ingénieurs ont fait savoir qu'elles ne voulaient pas entendre parler d'un quota de 30 % de boursiers par école (*Le Monde* du 5 janvier), les critiques tombent comme des hallebardes sur la citadelle de l'élitisme étudiant, et notamment sur la porte qui en protège l'accès : le concours d'entrée.

Pour les contempteurs de celui-ci, le fait qu'il vérifie, notamment, la maîtrise des langues vivantes ou la culture générale rend ce concours trop discriminant socialement pour permettre une réelle ouverture des écoles.

Un jeune, qui a pu effectuer des séjours linguistiques, fréquenter les musées ou la bibliothèque familiale, a plus de chances de réussir un concours de grande école que celui qui a grandi dans un milieu défavorisé. Dans un rapport rédigé en 2007, le sénateur Yannick Bodin (Seine-et-Marne, PS) rappelait que la démocratisation des grandes écoles s'est interrompue dans les années 1980. " *Alors que 29 % des élèves de ces écoles étaient d'origine "populaire" au début des années 1950, ils ne sont plus que 9 % quarante ans plus tard* ", écrivait-il en se référant à une

étude de 1995 portant sur les plus prestigieuses d'entre elles.

Fort du constat que " *le contenu même des épreuves peut entraîner une certaine discrimination - sociale -* ", Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale, et Valérie Pécresse, son homologue chargée de l'enseignement supérieur, assurent qu'il faut " *réfléchir aux contenus des concours* ".

Pour l'Union nationale des étudiants de France (UNEF), il faut aller plus loin : " *la sacro-sainte sélection à l'entrée des écoles, il faut aujourd'hui la faire voler en éclats* ", a affirmé Jean-Baptiste Prévost, président de la première organisation étudiante.

La Conférence des grandes écoles (CGE), qui a signé le texte à l'origine de la polémique, se montre conciliante. Parallèlement à la mission confiée par le gouvernement, le 23 novembre, aux deux inspections du ministère de l'éducation nationale sur cette même question, le CGE a lancé sa propre enquête pour établir un état des lieux des " *épreuves supposées "socialement" sélectives* ". Un protocole d'analyse a été adopté avec les six principaux opérateurs de concours afin de décortiquer les palmarès des cinq années passées.

" *Nous attendons les résultats pour le deuxième trimestre,*

explique Pierre Aliphat, délégué général de la CGE. Ils serviront de base à la réflexion sur les concours : faudra-t-il modifier certaines épreuves, certains coefficients ? Faudra-t-il supprimer des épreuves, en ajouter de nouvelles ? Tout est ouvert. " Tout, mais " sans sacrifier l'ambition intellectuelle ", prévient la CGE.

Au reste, même si beaucoup d'écoles se contentent encore d'un recrutement classique, elles sont nombreuses à avoir bougé. L'INSA de Lyon, école d'ingénieurs réputée, fait passer des " *entretiens construits* ". Ce dispositif qui avait été abandonné a été rétabli il y a quelques années malgré son coût (100 euros par entretien) parce qu'il permet de " *mesurer autre chose que les résultats scolaires* ", explique Alain Storck, le directeur de l'INSA : " *la motivation, la capacité à exercer le métier d'ingénieur, etc.* ".

" Franchir le premier cap "

Ces entretiens sont conduits par un psychologue, un industriel et un enseignant. L'an dernier, 1 500 ont été organisés. Ils concernaient, notamment, la centaine de lycéens issus de milieux défavorisés qui postulent via les partenariats noués entre l'INSA et quelques lycées.

L'institut a également mis en place une filière consacrée aux bacheliers technologiques. Un levier pour accroître son pourcentage de boursiers, puisque les filières les moins prisées du secondaire sont aussi celles qui accueillent le plus de jeunes défavorisés.

L'Ecole normale supérieure de Cachan a, elle, repoussé les épreuves de français et de langues étrangères de l'admissibilité à l'admission, afin de " donner plus de chance " aux jeunes qui n'ont pas bénéficié du " capital culturel qui dépend du milieu " de " franchir le premier cap " de la sélection. L'école a également mis en place une grande variété de concours d'entrée, selon l'origine scolaire des candidats et la formation qu'ils envisagent. " Nous allons chercher les étudiants là où ils sont, explique Jean-Yves Mérindol, directeur. Cela entraîne de la diversité. Et évite un phénomène de concentration sur les seules prépas d'élite, où l'on retrouve peu de boursiers. "

Autre approche, l'école de management de Bordeaux (BEM) conserve, à côté de son concours classique après prépa, un

recrutement sur titres (brevet de technicien supérieur, diplôme d'institut universitaire de technologie...) accompagné de " tests de logique ou d'analyse de textes d'actualité, par exemple, afin de vérifier d'autres compétences que celles purement scolaires " , explique Philip McLaughlin, directeur général de BEM.

Mieux tenir compte de la personnalité du candidat, tel est l'enjeu. " Il faudrait réfléchir à des épreuves qui valoriseraient l'intensité du parcours du jeune, son mérite réel, assure Valérie Péresse au Monde. Le parcours accompli par un jeune qui n'a pu être aidé par ses parents, qui a été scolarisé en ZEP, est d'une intensité plus grande. " Pour la ministre, cependant, ce sont les épreuves orales qu'il faut aménager, pas les épreuves écrites, " barrière académique importante " . Selon elle, d'ailleurs, " toutes les matières sont socialement discriminantes ". Qu'il s'agisse des mathématiques ou de la maîtrise de la langue. " Nous avons été trop laxistes sur l'orthographe, la grammaire ou les apprentissages de culture générale ", regrette-t-elle. Et c'est

donc dès le lycée ou le collège qu' " il faut repérer les talents, comme cela se faisait sous la IIIe République, et les faire grandir " .

Elle promet également " une charte pour l'égalité des chances " qui sera signée avec les grandes écoles et un développement de l'apprentissage en leur sein.

De fait, l'évolution des concours ne suffira pas, prévient Jean-Yves Mérindol. " Le concours, c'est la cerise sur le gâteau , dit-il. C'est tout le système qu'il faut regarder et mettre en place un ensemble de mesures. L'élément le plus profond, c'est la concentration sociale : les grandes écoles les plus prestigieuses recrutent leurs étudiants dans un nombre limité de prépas d'élite, concentrant le plus souvent une population parisienne où l'on trouve peu de boursiers. Pour eux, le concours ne joue qu'un rôle de validation. Donc, si l'on se contente de changer le concours, les prépas d'élite s'y adapteront. Elles sont organisées pour ça. Et elles le font bien. "

Benoît Floc'h



Les vrais ressorts de la motivation

La motivation au travail n'a pas disparu, ce sont ses ressorts qui ont évolué. Les gratifications financières perdent de leur pertinence au profit d'une quête de reconnaissance de ses compétences et de réalisation personnelle.

LES PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES qui créent traditionnellement la motivation au travail semblent avoir perdu leur efficacité. Et stimuler la motivation est devenu l'une des préoccupations majeures des cadres et des spécialistes de ressources humaines. L'explication la plus souvent invoquée pour expliquer ce changement est que la population active a évolué et

le travail perdu sa « centralité » dans l'échelle des valeurs. De fait, la moitié des personnes interrogées par *Les Échos* en 2005 ont dit qu'elles cesseraient volontiers de travailler si on leur garantissait leur revenu actuel. Mais la situation est plus complexe et plus diversifiée que ce constat pourrait le faire penser.

Mobiliser les sources de motivation interne

Il se trouve encore, et nous en avons tous rencontrés, beaucoup de gens dévoués et des bénévoles, de plus en plus nombreux, qui sont certainement motivés. Ce n'est donc pas la nature humaine qui a changé, c'est le travail, son contenu, les rôles qu'il suppose, les compétences qu'il demande, les carrières qu'il implique... Il faut se rendre à l'évidence : ce sont les bouleversements actuels du monde du travail

qui diversifient les sources de motivation. Les progrès technologiques, les NTIC, la mondialisation de l'économie forcent à repenser les processus psychologiques qui construisent la motivation.

Pour mieux la comprendre, il faut analyser les mécanismes traditionnels de la motivation au travail. Pendant des décennies, on a géré la motivation par un échange entre le travail accompli et les récompenses. Frederick Taylor l'avait très bien expliqué : pour motiver un ouvrier à adopter une méthode de travail plus efficace, il suffisait, pensait-il, de lui promettre un « petit » avantage financier. Ce qui suppose une motivation fondée sur les récompenses externes, c'est-à-dire sur un échange entre le travail accompli et un avantage matériel. Mais gérer des récompenses externes devient de plus en plus difficile dans le monde du travail actuel pour toutes sortes de raisons. Ainsi, mesurer objectivement le mérite individuel n'est pas possible chaque fois que le travail se fait en équipe. Et l'évaluation est subjective pour les métiers de service, alors qu'ils constituent actuellement la majorité des emplois dans les pays développés. Or le recours à des évaluations subjectives

CLAUDE LÉVY-LEBOYER

Elle a notamment été professeure de psychologie du travail à l'université Paris-V et vice-présidente de cette université. Elle exerce aujourd'hui des activités de conseil auprès des entreprises et du service public. Elle est l'auteur de nombreux ouvrages dans le domaine de la psychologie du travail, notamment sur les compétences, la motivation et la personnalité.

est toujours contestable. On en connaît bien les imperfections: l'accord entre les notateurs est faible, la prudence les pousse à utiliser des notes moyennes, les notes sont stables d'une année à l'autre et souvent régies par des contraintes négociées... Même si la récompense financière reste centrale, si la majorité des travailleurs accordent une grande importance aux salaires, primes et autres avantages, sa base n'est plus toujours opérationnelle. À cela s'ajoute une évolution profonde des conditions de travail qui contribue à faire perdre le sentiment d'être compétent et de jouer un rôle bien identifié et valorisant dans l'activité économique. Dans le travail en équipe, il devient en effet, plus difficile d'identifier la valeur de sa contribution; la hiérarchie connaît mal le détail des compétences de ses subordonnés; le travail fait moins appel aux connaissances individuelles et plus aux ressources informatiques, moins aux habiletés manuelles développées par l'apprentissage et plus au fonctionnement

cognitif. «L'orgueil» de son métier et de son savoir-faire, fondé sur une réalisation identifiable par soi et par les autres, se fait ainsi de plus en plus rare.

Même si les motivations externes restent actives dans certains cas, et s'il est évident de payer les gens pour le travail qu'ils font, il est maintenant important de mobiliser les sources de motivation interne qui correspondent non pas au travail effectué, mais au travail en train de se faire. Il y a des tâches que nous ne voudrions jamais faire, et d'autres que nous sommes prêts à faire sans récompense. Outre les récompenses au mérite, le travail répond ainsi à trois besoins: le souhait d'évaluer ses compétences en se confrontant à la réalité, de manière à se sentir efficace et à fonder son identité et sa valeur dans la société; la volonté de défendre la cohérence de l'image de soi avec ses activités professionnelles, les valeurs de son métier et leur signification; le désir profond de construire l'estime de soi et de la fonder sur ses réalisations

professionnelles. Concrètement, on peut mobiliser cette motivation interne de trois manières: en communiquant souvent sur la vision de l'entreprise, sur la signification du travail, sur sa valeur et son importance, sur les résultats obtenus, résultats individuels et collectifs; en responsabilisant, chaque fois que c'est possible, par la participation aux décisions, par une autonomie accrue, en encourageant les initiatives et les suggestions de tous; en créant des opportunités de développement personnel, grâce à l'identification des compétences de chacun, et au profit que chacun peut tirer des leçons de l'expérience. ■

1^{er} Avril 2008

La Légion d'honneur a-t-elle encore un sens pour les Français ?

Comme les 1^{er} janvier et 14 juillet de chaque année, le week-end de Pâques a donné lieu à la publication d'une nouvelle promotion de la Légion d'honneur : 662 personnes, dont pour la première fois autant de femmes que d'hommes, ont été distinguées par le premier ordre national sur proposition des ministères et décision du président de la République.

Oui : " Ils savent qu'elle distingue les vies ayant une dimension d'exception " (Bertrand Galimard Flavigny)

Créé par le premier consul Bonaparte en 1802 - l'insigne ne fut institué par l'empereur qu'en 1804 - pour distinguer tous les citoyens civils et militaires, quels que soient leur sexe et leur origine, pour leurs services rendus à la nation, la Légion d'honneur reste un instrument politique majeur, comme tous les ordres dans tous les pays. Outre un insigne de reconnaissance réciproque lors des rencontres diplomatiques entre chefs d'État, la Légion d'honneur permet au "chef" de reconnaître les personnes qui se sont distinguées par un geste héroïque particulier, ou dans les situations moins exceptionnelles par une implication personnelle allant au-delà des obligations de leur métier. Si la notion de "service éminent" n'a pas de définition stricte et peut être interprétée de manière très large, elle intègre une certaine dimension d'exception, même dans les périodes de paix où les hommes n'ont pas à faire de choix radicaux ou à prendre des positions déterminantes pour l'histoire. S'il y a des héros à certaines époques, c'est d'abord parce que les circonstances le permettent. De tout temps, l'homme a eu besoin de récompenses, et les souverains devaient en décerner. Il n'y a pas pour autant pléthore de distinctions : la France ne décernant par an qu'environ 1.500 Légion d'honneur, soit à un rythme très stable dans le temps, le nombre de légionnaires ne dépasse pas 113.000 personnes, ce qui reste très peu pour une population de 70 millions d'habitants. Quoi qu'il en soit, cette distinction demeure reconnue et respectée dans tous les milieux, sauf peut-être au sein de l'élite soixante-huitarde qui a cru bon

de vilipender toutes les institutions.

Non : " Son mécanisme d'attribution l'a vidée de son sens " (Jacques Donzelot)

Le mécanisme d'attribution de la Légion d'honneur a contribué à la vider de son sens. En effet, chaque cabinet ministériel, qui détient un contingent de décorations à distribuer, compose une liste de personnes à quelques années de la retraite, souvent dans ou proche de l'administration, et dont les états de service n'ont pas encore été reconnus par leur grade ou leur rémunération. Seulement, l'époque n'étant plus aux héros de la Résistance ni aux engagements militaires à risques, cette décoration tend naturellement à se démonétiser. Aussi l'a-t-on revalorisée en la décernant à des personnalités connues, des sportifs de haut niveau ou des vedettes de la chanson ou de la télévision, lors de cérémonies très photographiées. Mais en distinguant ainsi des services les plus divers aux contours les plus flous, on a fini par diluer la notion de "service rendu à la nation". Certes, en jouant sur la pluralité des fonctions des destinataires, on saupoudre chaque recoin de la société française : nul ne saurait être oublié par la République, car l'honneur est partout ! Mais, ce faisant, le jeu se brouille et la distinction devient illisible. Au crépuscule de leur vie active, ses bénéficiaires jouissent de cette reconnaissance symbolique comme de la notice nécrologique qu'ils ne pourront pas lire. Et ce d'autant que l'on peut même y faire carrière, puisqu'on y avance en grade en fonction de son ancienneté. Mais pour la société, c'est surtout une manière de payer de mots, à défaut d'une rétribution substantielle, certains de ses serviteurs. C'est pour cela que l'on y trouve tant de

médecins d'hôpitaux publics qui, au lieu d'une rémunération à la hauteur de leur expertise, se voient ainsi payés en monnaie de singe.

Qu'est-ce que le mérite ?

Lorsque le consul voulut constituer un corps d'élite au service d'une nation unifiée, il s'agissait de sortir du système d'hérédité et de la vénalité des distinctions pour ériger le talent individuel en valeur fondatrice. Plus haute distinction nationale, la Légion d'honneur reconnaissait ainsi la supériorité du mérite sur la naissance. Deux siècles plus tard, les Français, dont plus de 2 millions sont décorés d'un ou de plusieurs ordres d'État, en raffolent : "Plus la société s'affirme comme égalitaire, plus les petites différences prennent de l'importance", explique Olivier Ihl, directeur de Sciences po Grenoble et auteur de "Le Mérite et la République" (NRF). Pourtant, alors que la question du mérite et de sa place dans notre société est posée, la Légion d'honneur semble avoir raté son objectif : "Sa procédure d'attribution par les préfectures sur des critères peu explicites donne un poids excessif à la réussite sociale et aux individus proches du pouvoir", dit Olivier Ihl. L'objectif de tous nos chefs d'État depuis l'Empire, de l'élargir à tous les milieux sociaux, reste un mirage : "La Légion d'honneur sacralise cette société aristocratique héritée de l'Ancien Régime, où subsiste un esprit de cour et de mise en scène de la prééminence individuelle, analyse encore le politologue. Elle révèle que la républicanisation est inachevée. Pour l'État, elle reste un levier décisif de production d'obéissance." "C'est avec les hochets que l'on mène les hommes", disait Bonaparte.

VALÉRIE SEGOND

« Qu'est-ce que le mérite ? » Extrait Yves MICHAUD

[...]

Désormais le mérite n'est plus générateur d'inégalités acceptables parce que légitimées par des différences de capacités, encore moins d'actions bonnes assurant le salut ou la réputation de la personne de mérite. Il est passé par l'essoreuse de l'égalité et le filtre de la chance. Il est devenu « mérite démocratique » : chacun vaut quelque chose. Chacun est à la tête d'un capital, petit ou grand, de mérites correspondant à ses particularités et à sa chance. Sous un aspect ou sous un autre, il vaut quelque chose de particulier, il a ses mérites qui feront « son mérite » et en cela il est l'égal de tous les autres. La publicité des produits L'Oréal, qui invite chacun à se faire du bien « parce qu'il le vaut bien », exprime presque trop parfaitement cette philosophie du « mérite pour tout le monde ».

En principe, rien n'est plus honorable. On pourrait même se féliciter qu'on en revienne ainsi à l'idéal de l'égalité stricte : chaque homme a sa valeur, celle de la personne humaine. Chacun a droit au respect tout en étant par la nature des choses à la place que lui autorisent ses capacités. Avoir du mérite, ce serait de nouveau avoir le mérite qui convient à son être et à son sort dans un monde d'inégalités dignes et de dignité égale.

Ce n'est pas du tout ce qui se passe.

Nous ne reconnaissons pas le mérite abstrait d'être un être humain, mais des bases de mérite diverses. Le mérite « démocratique », c'est une prétention égale à la valeur au nom de la diversité bien comprise. Chacun a ses talents et capacités, y compris quand ces capacités sont des incapacités. Il en naît des mérites multiples selon les champs où l'individu excelle ou tente d'exceller, ou se retrouve bon gré mal gré exceller : il y a des champions, des reines de beauté, des artistes, des mères de famille, des scientifiques, des sauveteurs, des personnalités politiques, des victimes, des handicapés et des *people* dont on ne

sait pas trop à quel titre ils sont là, sinon celui d'être déjà connus. Chacun a ses mérites et les vaut bien. Il y a bien égalité dans la différence : chacun est appelé à faire briller la petite lumière qui est en lui.

Chacun « le vaut bien » - mais quoi au juste ? Et en fonction de quoi ? Et mesurable comment ?

C'est là qu'on a des surprises renversantes.

Si chacun vaut quelque chose à un égard ou un autre, tout va être méritoire. Pas seulement les bonnes actions, pas seulement les conduites moralement valorisées ou rituellement commandées. Pas seulement les dons, talents, prédispositions, qu'ils soient physiques ou intellectuels, donnés par la nature ou hérités du milieu social. Pas seulement l'effort, le travail, la volonté, l'obstination. En fait, toute particularité susceptible de distinguer et de faire distinguer l'individu compte : un malheur particulier (être *la* victime), un accident (être *le* rescapé, *le* survivant), une chance (être *le* gagnant, *l'élus*, *la* star), des marques particulières (être *le* stigmatisé), une malchance exceptionnelle (être *le* malchanceux, *le* condamné d'avance, *le* sacrifié), une perversion (être *le* monstre). Le saugrenu, le sensationnel et les valeurs reconnues sont allégrement mélangées.

Dans les conceptions théologiques de l'action méritoire ou des rites, seules certaines actions (en très petit nombre) réalisées d'une certaine manière valaient du mérite : faire la charité, être juste, tenir ses engagements, bien faire ce qu'on avait à faire, accomplir correctement les rites. Dans notre contexte de sécularisation, toutes les actions et capacités se retrouvent au même plan. La vie bonne ne compte pas. Ce qui compte, c'est la vie bonne visible et la vie n'est bonne que si elle est visible.

Il n'y a plus de critères ? Erreur ! On prend les plus couramment reconnus dans la société et ces critères vont devenir... des mérites : on aura les mérites que nous donnent les critères pour les mesurer.

Tout ceci peut sembler abstrait, mais ne l'est plus du tout quand on écrit les mots sacrés qui définissent le mérite

contemporain : le travail, l'argent, la célébrité. Avoir du mérite, c'est valoir quelque chose et on vaut quoi ? Son travail, son argent, sa célébrité... Des hommes illustres de Plutarque et des personnes de mérite de La Bruyère, on est passé à la télé et aux magazines *people*...

Le premier critère, celui du travail, a cet avantage incomparable d'appartenir encore en partie au passé et d'être chargé d'un reste de connotation morale venu des idées méritocratiques et plus lointainement du dolorisme chrétien repris par le socialisme.

On va donc valoriser le fait de travailler, l'effort, l'application, l'engagement. Le mérite se mesurera non pas à la réussite des actions mais aux efforts faits. À la dernière élection présidentielle en France en 2007, les deux principaux candidats, Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy, tinrent sur ce point strictement le même discours : ils firent à qui mieux mieux l'éloge de ceux qui s'appliquent, travaillent dur, font des efforts, se lèvent tôt ou travaillent la nuit, par opposition, on peut supposer, à ceux qui ne travaillent pas, se laissent vivre, se lèvent tard et profitent du travail des autres – les paresseux, parasites et profiteurs de tout poil.

Bien évidemment, c'est la signification métaphorique ou étymologique du travail qui compte – tout le monde n'a pas un emploi. Peu importe ! On peut « travailler », au sens de faire des efforts, à l'école, au foyer, en prison, sur un terrain de sport (ceux qui « vont au charbon »), voire au chômage si on cherche vraiment du travail. On peut même travailler... au travail. Avoir du souci, du stress, s'inquiéter, est aussi une forme de travail, surtout pour ces cadres dirigeants dont les rémunérations n'ont rien à voir avec la durée du travail ou sa pénibilité mais sont justifiées, qui en douterait, par l'énormité des responsabilités qui pèsent sur leurs épaules.

Au-delà du caractère doloriste qui le rend naturellement « méritant », l'intérêt supplémentaire du travail, c'est qu'il

implique salaire et donc permet de formuler la relation entre le mérite et sa récompense – sa « rémunération ».

« À chacun selon son travail » définit dès lors la grille indiciaire de la rémunération du mérite – le tarif. Le mérite, ce sont des efforts – et ces efforts payent.

D'où la formule rebattue « travailler plus pour gagner plus ». Celui qui fait plus d'efforts a plus de mérite et cela doit se traduire par plus d'argent. Il pourrait vouloir gagner plus en volant, en étant plus malin, en jouant au loto, en dormant jusqu'à ce que la fortune le réveille – mais comme le mérite compte, il le fait en travaillant. Le travail donne à l'argent mérite une autre nature, il le transsubstantie : c'est un argent qui n'est pas de l'argent ordinaire, pas de l'argent tout court, un autre argent, de l'argent « propre », de l'*argent mérite* – et peu importe alors si les uns méritent *peanuts* et les autres des sommes astronomiques ! À chacun selon son mérite ! Dis-moi combien tu gagnes, je te dirai ce que tu vauds – mais ne te déprime pas si c'est peu, car chacun vaut quelque chose...

On est passé ainsi tout naturellement du côté de la seconde métamorphose contemporaine du mérite : l'argent.

Le mérite, c'est de la peine transformée en argent mérite. Réapparaissent sous forme séculière aplatie les indulgences. Les heures supplémentaires, les réductions de temps de travail (RTT) accumulées par les cadres qui restent tard le soir, les stock-options et bonus distribués avec largesse aux patrons que ronge nuit et jour le souci des performances de leurs entreprises, voilà ce qui remplace les indulgences du Moyen Âge tardif. Là où on gagnait des remises de peine sur le purgatoire, on gagne des sous, petits ou gros – à chacun selon son mérite toujours !

Cette seconde métamorphose a un intérêt tout particulier : elle vaut aussi en sens inverse. Quand on remonte de l'argent à la peine, on découvre, ô miracle, non pas le mérite mais la motivation. L'opération est fructueuse : on a le beurre et l'argent du beurre – la motivation transformée cette fois par la moralité du mérite. Déjà l'argent s'était ennobi en argent mérite. Maintenant

la motivation se moralise ! Le discours sur les mérites « démocratiques » réalise ainsi le tour de force de reconnaître à chacun son mérite (en lui attribuant au moins la capacité de faire des efforts) et de favoriser en même temps la motivation, en recouvrant le tout d'un badigeon moral. On a l'égalité, l'inégalité, le mérite – et la motivation... Ce qui résout opportunément une des difficultés des théories de la justice à la manière de John Rawls : il leur manquait de quoi assurer la motivation des individus au travail sinon sur la base plutôt rébarbative de la vocation protestante. Ici le mérite devient le moteur motivationnel vers l'argent. Si « je le vaux bien », il faut que ça se traduise concrètement par un salaire, des primes, des bonus à la hauteur de cette valeur. « Je le vaux bien » se traduit par « je vaux tant ».

Il faut que ce soit visible.

Ce sera à la consommation de luxe d'y pourvoir.

Comme l'a dit en 2009 le publicitaire Jacques Séguéla, « si à 50 ans, on n'a pas une Rolex, on a raté sa vie ». Il est difficile de comprendre l'obsession de la plupart des individus contemporains pour les « marques », ces étiquettes de l'industrie du luxe qu'on porte non plus à l'intérieur mais à l'extérieur des vêtements, ou qui servent de motif-logo décoratif sur les objets, en dehors de cette perspective d'un nouveau mérite qui doit absolument être visible et reconnaissable, voyant et clinquant – le mérite « bling-bling ».

Le « bling-bling » désigne à l'origine les bijoux, les vêtements, le mode de vie ostentatoire des rappeurs noirs, qui marquent ainsi leur fierté d'avoir réussi tout en restant... noirs. La phrase du publicitaire sur la Rolex est la traduction en langage bling-bling-chic-parvenu de la rengaine des cités : « Si t'as pas de marques, les filles te calculent pas. » Là où les naïfs affichent encore des décorations, le plus grand nombre va faire étalage de marques, ces signes de la richesse qui sont aussi les signes du mérite de chacun. Ce mérite appelle en retour le « respect », non pas la reconnaissance donnée à la valeur des personnes, mais celle

automatiquement due au mérite identifié à la marque. Respect pour Armani, Old England ou Converse !

L'argent est un étalon de mesure qui traduit brutalement les différences. Chacun en a pour ses mérites, mais certains sont mieux rémunérés que les autres. Quant à la traduction en marques, elle est voyante, ce qui n'est pas un mal, loin de là. Il est quand même ennuyeux qu'elle soit à la portée du premier venu, que ce soit par la déclinaison commerciale du luxe en denrées de consommation courante ou par la contrefaçon. Le bling-bling met sur le chemin de la troisième manifestation du mérite contemporain : la célébrité *people*.

Être méritant, dernière métamorphose donc, c'est être visible.

Tous les champs d'activité peuvent être investis : le sport, la beauté, l'art (tout le monde est artiste : les chanteurs, les starlettes, les journalistes, les strip-teaseuses), la science, le handicap, la justice, le sexe, l'expertise, le sauvetage, les affaires, le crime, l'escroquerie, la visibilité elle-même. L'important est d'accéder à la renommée, éventuellement avec l'aide d'agents et de conseillers dès qu'on atteint une certaine surface pour être encore plus visible. Bref, tout le monde *people* !

L'engouement pour le monde *people* est de prime abord énigmatique : pourquoi cet intérêt pour des gens fameux uniquement parce qu'ils sont fameux, connus parce qu'ils sont connus ? Une partie de la réponse tient dans le destin contemporain des mérites – dans leur vanité au sens étymologique, leur manque de substance alors même que subsiste le besoin d'admirer.

La visibilité des *people* permet de vivre par procuration leur célébrité, mais ce n'est pas l'essentiel. Les *people* servent de modèles : comme eux, nous serons un jour des VIP, nous serons un jour sur la « Liste » permettant d'entrer là où le commun n'entre pas. Avec évidemment une contradiction entre l'obsession d'être sur la liste et la crainte que tout le monde y soit.

Cette obsession de l'importance et de la reconnaissance pénètre très profondément la société : qu'on songe aux

innombrables statuts et privilèges correspondant aux innombrables cartes de crédit, cartes de fidélité, cartes de grand voyageur, aux abonnements de téléphonie mobile, aux séries limitées de modèles d'automobiles, aux ouvertures de pré-soldes, aux présentations de nouveaux modèles, aux invitations aux parties, soirées, vernissages. Tout est fait pour que chacun se sente important, privilégié, unique – dans sa catégorie. Quelle que soit votre origine sociale, vous êtes sûrement éligible à quelque chose, ne serait-ce qu'à entrer dans le club des gogos privilégiés. Même la vogue actuelle du mot « éligible » est parlante.

Dans ce culte de la célébrité, il y a notre volonté d'admirer teintée d'envie neutralisant la jalousie. Nous voudrions admirer des personnes admirables. Alors nous admirons qui nous pouvons : les fameux, les célèbres, les *people* pour leur mérite – et leur mérite, c'est d'être célèbre et fameux. Cela vaut aussi pour les riches : leur mérite à eux est d'être riche.

Tous ces héros méritent en fait ce qu'ils ont déjà et qui porte intérêts capitalisables : de l'argent, des « distinctions », des honneurs, des décorations, des insignes, des reportages, des invitations à la télé, des notices biographiques dans les annuaires, ces insupportables « vies de saints », chromos sulpiciens ou images d'Épinal que publient avec complaisance tous les journaux, y compris les plus sérieux, dans leur rubrique « personnalités » ou « nominations », et évidemment pour finir des nécrologies disproportionnées. Ces étalages de vanité au sens du vide de la vanité ont la signification d'exercices d'admiration à l'usage de ceux qui admirent comme de ceux qui sont admirés. Chacun y trouve son compte : le vaniteux, l'envieux, l'admiratif, qui sont en fait la même personne.

L'hommage et l'admiration tournent maintenant en rond dans le clinquant et la visibilité. Pour quoi êtes-vous nommé, récompensé, décoré ? Parce que vous avez déjà été nommé, récompensé, décoré – et vous savez pourquoi : parce que vous le valez bien.

Vue sous ce jour, l'idéologie relookée du mérite, même tournant à vide, exprime un fait anthropologique banal : le besoin humain d'admirer et d'honorer tel qu'il se reflète dans le culte des grands hommes, des grandes figures, des hommes illustres, dans le besoin d'idoles, de panthéons et de galeries de portraits. Il n'est pas possible de comprendre la peopolisation, qui affecte la vie politique (Kouchner, Dati), économique (Branson, Pinault, Arnault), mondaine (Lagerfeld), le show-biz (Bruni), le sport (Beckham), l'humanitaire (Bono), l'écologie (Hulot) si on n'y reconnaît pas à l'œuvre le besoin d'admirer neutralisant et satisfaisant à la fois l'envie, mais qui tourne aujourd'hui à vide et à faux.

Peut-on échapper à ce faux, à ce clinquant – à ce vide ?

Cela paraît difficile. La conjonction des demandes d'égalité et de différence vide de sens tout idéal de vie bonne : quand chacun a sa valeur et que tout le monde doit être égal, quand fait défaut un monde commun où défendre une idée déterminée de la vertu et de l'humain, il n'y a plus place que pour des aventures individuelles perçues dans un contexte d'admiration et d'envie mêlées. Alors l'idéologie du mérite, même vaine, surtout vaine, continue à tourner à vide en opérant comme un lien social fictif dissimulant des différences de statut qui sans cela sont inacceptables.

Il faudrait parvenir à changer radicalement de perspective. Au lieu de se situer en termes de comparaisons sociales, d'égalité et de justice, au lieu de penser en termes de rémunération des actions, il faudrait penser à nouveau en termes de vertu, considérer les personnes du point de vue de leur valeur. Il faudrait retrouver le mérite au sens classique comme accomplissement d'une vie plutôt que comme comptabilité des actions. C'est une position exigeante qui rompt en fait avec tout ce que nous avons dit des mérites en ne conservant que l'estime et le respect dus à une vie bien vécue sans souci des performances et des carrières réussies. Peut-être ce retour à une conception de moraliste de l'homme de mérite étend-il la notion jusqu'à son point de rupture, surtout par rapport à nos usages. [...]

« Injustice et reconnaissance »

François DUBET
Esprit, juillet 2008

Extrait

Quand les personnes interrogées décrivent leur souffrance au travail, la demande de reconnaissance s'impose et ne se discute pas. Mais tout change quand le chercheur pose la question suivante : en quoi les injustices que vous dénoncez sont-elles des injustices ? Devant cette question, les acteurs ne sont plus mis en position de témoigner de leurs sentiments et de leurs expériences, ils sont invités à se conduire en « philosophe » en expliquant au sociologue ce qui fait que les injustices, et notamment l'absence de reconnaissance et le mépris, sont des injustices. Dès lors, l'unité de l'expérience du mépris impose parce que les individus sont tenus de mobiliser des critères de justice différents et souvent contradictoires entre eux. C'est sur ce point que je me sépare d'Honneth : les formes de reconnaissance ne se déclinent pas uniquement sur le registre des relations primaires (amour, amitié), des relations juridiques (droits) et de la communauté des valeurs (solidarité), mais elles s'organisent selon les principes de justice mobilisés par les sujets quand on leur demande en quoi le mépris qu'ils subissent est injuste.

Première observation : tous les acteurs interrogés sont en mesure de justifier les injustices, de dire pourquoi les injustices sont injustes, et pas seulement parce qu'elles les font souffrir. Si nous ne sommes pas toujours capables de dire ce qui est juste et pourquoi, nous sommes, en revanche, toujours capables de dire pourquoi les injustices sont injustes et pourquoi nos indignations sont justes.

Seconde observation : les principes de justice mobilisés par les acteurs sont stables, en nombre limité et ce sont toujours les mêmes quels que soient les intérêts et les positions des individus. En ce sens, ce ne sont pas des valeurs et des normes dépendantes des contextes sociaux au sein d'une culture donnée. Il n'y a pas de principes de justice pour les cadres et de principes de justice pour les ouvriers même si les cadres et les ouvriers en font des usages socialement situés et « intéressés ». Ces principes sont des principes et pas des idéologies, bien que leurs mobilisations, « nous sommes tous fondamentalement égaux » par exemple, puissent participer de stratégies de justification de certaines situations vécues comme des injustices ou comme des privilèges justes. Mais, pour décrire les injustices à partir de points de vue opposés et ancrés dans des intérêts sociaux, les patrons et les ouvriers en appellent aux mêmes principes de justice qu'ils interprètent de façon contradictoire.

Quels sont ces principes fondant l'accord élémentaire sur lequel se forment les conflits de reconnaissance ?

[...]

Pourquoi le mépris est-il injuste ?

Après avoir admis que la non-reconnaissance peut être la forme élémentaire de l'expérience des injustices, on peut cependant se demander s'il est possible d'en rester là, d'en rester à ce bloc de souffrance et de compassion. Je ne le crois pas, je ne pense pas que la force descriptive de la reconnaissance en fasse pour autant le substitut aux théories de la justice issues notamment des travaux de Rawls et des discussions qu'ils ont provoquées. Même si l'on considère que les souffrances provoquées par le mépris et la non-reconnaissance sont vécues comme injustes, ceci ne nous dit rien des critères de justice qui permettent d'en juger. Toutes les formes de non-reconnaissance sont-elles injustes ? Et dans le cas où elles sont injustes, pourquoi sont-elles injustes ? Sauf à considérer que l'expérience vécue est à elle-même sa propre mesure, on doit bien se poser ces questions.

1. *Il est injuste de ne pas me reconnaître parce que nous sommes tous égaux et parce que, à ce titre, nous avons tous droit à une reconnaissance élémentaire.*

Le monde du travail et la société en général portent atteinte à cette égalité fondamentale quand se manifeste le mépris de classe réservé aux « sales boulots », aux emplois peu qualifiés et pénibles, aux travailleurs peu diplômés... Dès lors, certaines attitudes hiérarchiques sont illégitimes — « on nous parle comme à des chiens » —, les inégalités sont perçues comme des jeux d'honneur et de mépris et on ne se sent pas reconnu quand on est privé du respect dû à chacun quelle que soit la position qu'il occupe. Ce sentiment de non-reconnaissance est particulièrement vif dans les emplois de service où le fait de servir autrui ne doit pas être identifié à un retour à la servitude et à la soumission aux personnes. Le problème du principe d'égalité auquel en appellent tous les acteurs vient de ce qu'il est enraciné dans la conception d'une communauté démocratique conçue comme un ordre juste, comme une hiérarchie légitime encadrée par l'égalité fondamentale des membres de la même société ou de la même humanité. Il en résulte une sorte de concurrence de l'honneur et, paradoxalement, une défense de son rang au sein de la structure sociale, une crainte continue du mépris et du déclassement, une obsession « toquevillienne » de la reconnaissance.

Le principe d'égalité se déploie aussi selon le mécanisme de l'égalité libérale définissant les inégalités comme justes quand l'égalité initiale de la compétition méritocratique est réalisée. Les hiérarchies sportives par exemple sont tenues comme d'autant plus justes que la compétition garantit l'égalité initiale des concurrents, l'objectivité des règles et l'impartialité des arbitres. Cette conception de l'égalité est surtout mobilisée par les *outsiders*. Les femmes et les travailleurs d'origine étrangère critiquent alors le sexisme et le racisme de ce point de vue particulier. Au-delà d'être des atteintes à leur dignité, les stéréotypes négatifs et le mépris dressent des obstacles à la réalisation de leur pleine égalité dans la compétition entre égaux ouvrant l'accès équitable à des postes, à des positions et à des responsabilités. La critique de l'absence de reconnaissance est conduite au nom d'une égalité élémentaire supposant que chacun puisse faire la démonstration de son mérite. Dans ce cas, le racisme et le sexisme sont liés à la lutte pour la reconnaissance par le thème de la ségrégation et du plafond de verre. On peut ainsi comprendre pourquoi, alors que les femmes semblent atteindre l'égalité quand on compare leur sort avec celui qui leur était fait dans les sociétés passées, le sentiment de non-reconnaissance qu'elles expriment ne s'éteint pas : plus

elles s'approchent de l'égalité et plus celle-ci semble acquise en principe, plus les inégalités réelles qui subsistent sont vécues comme une absence de reconnaissance fondamentale.

De manière générale, la reconnaissance est nouée à l'égalité au sein d'une conception dont il semble qu'elle repose sur un large consensus en condamnant les inégalités scandaleuses, celles qui éloignent de la condition humaine commune. On sort de la reconnaissance démocratique quand on est trop pauvre ou quand on est trop riche et que l'on vit en dehors ou au-dessus de la société. En fait, le principe d'égalité se décline sur une représentation des inégalités justes condamnant les inégalités excessives et injustifiées, bien plus que les inégalités en général. À l'horizon de ce principe se tient une représentation de l'intégration nationale, de la division du travail légitime et de la condamnation de la trop grande richesse et de la trop grande pauvreté. En ce sens, l'égalité est la version morale de l'intégration sociale dans les sociétés démocratiques.

2. *Il est injuste de ne pas me reconnaître quand ma participation sociale n'est pas justement rétribuée, quand mon mérite n'est pas reconnu.*

C'est parce que nous sommes fondamentalement égaux que la compétition méritocratique, au travail et à l'école notamment, est susceptible de définir des inégalités justes. Tout travail, et plus largement toute contribution sociale, « mérite salaire » et appelle un principe de justice « arithmétique » reposant sur la mesure des contributions et des rétributions. Je ne me sens pas reconnu quand je suis mal payé ou quand d'autres le sont mieux que moi pour un travail et un effort identiques. C'est sur cette conception de la justice comme distribution que Nancy Fraser essaie de rabattre la reconnaissance. Et d'ailleurs, Honneth lui cède beaucoup sur ce point.

On admet généralement que les plus efficaces, les plus travailleurs, les plus qualifiés doivent être mieux rétribués que les autres, non seulement parce qu'ils auraient plus de mérite, de vertu, de courage et qu'ils auraient accompli plus de sacrifices, mais aussi parce que la plupart des individus interrogés dans notre enquête pensent que ce mérite produit une efficience collective, une richesse et une compétence communes. Il va de soi que l'adhésion à ce modèle de justice engendre de violents sentiments d'injustice. Les travailleurs les plus mal payés et dont les emplois sont les plus pénibles se sentent souvent exploités, véritablement spoliés et décrivent cette injustice comme une forme de non-reconnaissance et de mépris. Mais

pare ainsi ma personnalité et ma subjectivité. Le travailleur fordiste attaché à la chaîne et le cadre créatif du nouveau management peuv-ent, l'un et l'autre, se sentir non reconnus au nom de leur créativité et de leur identité singulière.

Toute une dialectique de la lutte pour la reconnaissance se déve-loppe alors dans le travail. Les individus cherchent à rendre leur tra-vail intéressant et créatif, en tout cas tous cherchent à trouver dans leur travail quelque chose qui soit intéressant et créatif. Tous ou presque en appellent à leur autonomie professionnelle et à des com-pétences qui n'appartiennent qu'à eux. L'idéal de l'accomplissement de soi dans son travail est présent chez tous, parfois sous la forme de la vocation, parfois sous celle du métier, parfois sous celle de l'auto-accomplissement dans les relations professionnelles. À ce désir pro-fond répondent des sentiments exacerbés de non-reconnaissance et des critiques des injustices qui interdisent la réalisation de ces aspi-rations : la hiérarchie et les contraintes du marché dépossèdent le sujet du sens de son travail, la technique décompose les métiers auto-nomes, la précarité interdit de projeter sa vie dans son travail...

Égalité, mérite, autonomie : la nécessité de distinguer les principes de justice auxquels renvoie l'expérience immédiate de la reconnais-sance s'impose d'autant plus que chacun de ces principes s'inscrit dans une dimension de l'expérience sociale et dans une forme de vie sociale spécifiques. Quand les acteurs associent reconnaissance et égalité, ils se considèrent, à la manière de Durkheim, comme les membres d'une société plus ou moins intégrée par une division du travail légitime et par des valeurs communes. Quand ces mêmes acteurs associent la reconnaissance au mérite, ils se considèrent comme des individus rationnels tenus d'optimiser leurs intérêts dans un espace considéré comme un marché ou comme un ensemble de marchés plus ou moins équitables ; ils ressemblent aux acteurs des théories du *rational choice*. Enfin, quand les mêmes individus mesu-rent la reconnaissance sur un principe d'autonomie, ils se considè-rent comme des sujets singuliers tenus de construire leur autonomie et leur liberté et la société est perçue, à la fois, comme une associa-tion de sujets libres et comme un système de domination empêchant cette reconnaissance de l'autonomie. Évidemment, chaque travailleur et, au-delà, chacun de nous adoptions toutes ces positions dans la mesure où nous sommes simultanément des membres d'un ordre social plus ou moins intériorisé, des stratégies promouvant nos inté-rêts et des sujets se considérant comme les auteurs de leur propre vie. Ainsi, le principe de reconnaissance se diffracte dans des registres d'action qui ne sont pas exactement ceux que propose Honneth qui

il n'est pas nécessaire de se sentir exploité pour ne pas être reconnu et la simple comparaison provoque de violents sentiments d'injustice. Pourquoi fait-on le même travail avec des statuts et des salaires diffé-rents ? Dès lors, bien des individus sont noyés dans un désir de reconnaissance frustré et dénoncent les passe-droits, le « piston », la jalousie, les positions acquises qui échappent aux épreuves du mérite.

Mais de même que le principe d'égalité définit un espace d'inégali-tés sociales acceptables bien plus qu'il n'en appelle à une égalité empirique absolue, le principe de mérite est, à la fois, affirmé et interrogé par les individus. Sur ce point, les acteurs sociaux partagent les doutes de philosophes qu'ils n'ont probablement pas lus. Comme Rawls, ils se demandent si le mérite doit sanctionner l'efficacité ou les efforts, ils se demandent même parfois si le mérite existe vérita-blement et si l'on a un vrai mérite à être plus efficace, plus courageux et plus intelligent... Comme Walzer, ils se demandent aussi s'il est juste que le mérite dégagé dans une sphère d'activité, l'école par exemple, soit transféré dans une autre sphère, comme celle du tra-vail... Pourtant, ces doutes et ces prudenances n'empêchent pas chacun de nous de penser que le mérite est une fiction nécessaire, une norme à laquelle on ne croit pas vraiment, mais une norme dont on ne peut se passer pour juger de son expérience de la reconnaissance sociale. Et ceci d'autant plus que le mérite fonctionne aussi largement comme une norme positive justifiant la position relativement privilégiée dont on bénéficie. Les universitaires sont bien placés pour comprendre le poids de cette norme et des frustrations qu'elle engendre dans un monde régi par les diplômes, les concours, les évaluations et les clas-sements. Ce qui prouve que le mérite déborde largement la seule sphère du capitalisme.

3. *Je ne suis pas reconnu parce que mon travail détruit mon autonomie, ma singularité et ma créativité.*

Le travail n'est pas seulement une manière d'affirmer son égalité fondamentale comme membre d'une société, il n'est pas seulement une manière de mettre son mérite à l'épreuve. Dans les sociétés modernes et, sans doute de plus en plus, il est considéré comme un mode de réalisation de soi. Si je n'attends pas toujours de mon travail qu'il soit une œuvre me révélant à moi-même et aux autres, j'espère toujours qu'il ne me détruira pas en tant que sujet. Mon identité, ma subjectivité, mon autonomie en tant que sujet libre de disposer de lui-même, sont détruites par un travail aliénant, épuisant, stressant, stupide... Parfois, je suis d'autant moins reconnu que l'entreprise pratique une politique de la reconnaissance et de la responsabilité qui me conduit à m'exposer et à m'affirmer alors même que la liberté et la responsabilité offertes sont détournées par l'entreprise qui acca-

pense plus en termes de domaines de pratiques qu'en termes de logiques de l'action. Pour lui, un sujet unique, « moniste », un Moi, se confronte à plusieurs champs, alors que nous pensons plutôt que chacun d'entre nous est déjà multiple et que les problèmes de justice révèlent un sujet dialogique, un sujet tenu de combiner des logiques d'action et des principes différents.

Reconnaissances contradictoires

Pourquoi faut-il distinguer la justice, et l'injustice, de la reconnaissance? Pourquoi est-il nécessaire d'affirmer que la reconnaissance n'est pas un principe de justice? La réponse à cette question est relativement simple: même si dans le ciel des idées les principes de justice peuvent être cohérents et se renforcent mutuellement (l'égalité et l'autonomie sont nécessaires au mérite...), dans la conscience des acteurs et dans la réalité de la vie sociale, ces principes sont simultanément associés — nous tenons à tous — et contradictoires — chacun d'eux s'oppose aux autres. En termes de justice, non seulement l'expérience de la reconnaissance n'a pas d'unité, mais elle repose sur des principes antagoniques. Dans les entretiens conduits auprès des travailleurs, comme dans diverses traditions de philosophie sociale, le fait de se placer du point de vue d'un des principes de justice conduit fatalement à critiquer les autres principes. Ainsi, même si la reconnaissance est une expérience émotionnelle homogène, elle éclate sous l'effet des contradictions des principes de justice auxquels elle est associée.

Du point de vue de l'égalité et de l'intégration sociale qu'elle suppose, la critique porte sur le règne du mérite perçu alors comme celui de l'égoïsme: quand les individus cherchent à faire reconnaître leur mérite, chacun devient le concurrent de tous et la cohésion sociale, la confiance et l'ordre « naturel », sont menacés. C'est la vieille critique anticapitaliste conduite au nom de la communauté: le marché détruit les liens sociaux et exacerbe les inégalités.

Poussé à son terme, le principe d'égalité conduit aussi à critiquer le désir de reconnaissance d'une autonomie alors décrite comme un ferment d'anomie. Ici, c'est la cohésion sociale fondant l'égalité qui est en jeu car si chacun mène la vie qu'il veut, s'il n'y a ni règles, ni valeurs, ni identités communes, la cohésion normative de la communauté est menacée. Traditionnellement conservatrice, antilibérale et antidémocratique, parfois située à gauche au nom de la défense des acquis sociaux considérés comme un ordre juste, cette critique

reprend, elle aussi, un vieux récit de défense de l'intégration sociale contre l'individualisme moral: l'égalité souffre toujours d'un excès de liberté.

Du point de vue du libre jeu du mérite, l'égalité de base est sans doute une condition de justice préalable à la justice du mérite. Mais en même temps, le fait que le principe d'égalité s'identifie à une hiérarchie juste et limitée est perçu comme un obstacle à l'épanouissement du mérite. Cette critique est inverse des précédentes et semble tout aussi ancienne; c'est la critique des libéraux (au sens économique du terme) qui pensent que tout frein à la concurrence est une restriction de la liberté et une inefficacité collective. Les salaires à l'ancienneté, les positions acquises, les diverses protections sociales sont perçus comme des rentes et des entraves au mérite. Au fond, du point de vue du mérite, l'égalité initiale des compétiteurs ne doit pas entraver les conséquences inégalitaires de la compétition méritocratique. En fait, l'égalité est ici tenue pour l'égalité libérée sur laquelle Nozick fonde sa théorie de la justice et le souci de limiter les inégalités réelles menace la reconnaissance du mérite conçue comme la manifestation d'une égale liberté. N'imaginons pas que cette critique ne soit qu'affaire d'idéologues, la plupart des travailleurs la reprennent plus ou moins à leur compte quand ils dénoncent les « planques », les « rentes », les « privilèges » de l'égalité, bref, quand ils se comparent aux autres.

La non-reconnaissance du mérite provoque aussi la critique de ceux qui exhibent un désir de reconnaissance de leur singularité et de leur autonomie parce qu'elle pervertit alors l'objectivité supposée des règles de définition du mérite: le « piston », toutes les formes de discrimination positives sont alors perçues comme des atteintes à la reconnaissance des efforts et de la performance. La réalisation du mérite ne repose pas seulement sur le libre jeu des intérêts bien compris; elle en appelle aussi à une dimension morale valorisant le contrôle de soi, la maîtrise de ses passions, un ascétisme qui font que le plus méritant est aussi le plus vertueux.

Enfin, du point de vue de l'autonomie, l'égalité devient un égalitarisme niveleur, moins parce qu'elle en appelle à l'égalité que parce que celle-ci est suspendue au conformisme social, au règne d'une norme majoritaire ignorant les singularités et les écrasant sous le poids de modèles culturels et de règles bureaucratiques censées garantir l'égalité. C'est là la vieille critique libérale de la société de masse et de la « médiocrité » des sociétés démocratiques. Critique aristocratique de droite et critique parfois à peine moins aristocratique de gauche dénonçant l'aliénation des institutions et des indus-

tries culturelles qui interdisent la reconnaissance de l'autonomie des individus et de la singularité des identités individuelles et collectives. Souvenons-nous de Marcuse dénonçant la « désublimation répressive » des sociétés démocratiques de masse. Ici encore, cette critique n'est pas réservée aux intellectuels et aux essayistes, on la retrouve plus ou moins vivante dans le discours de chacun et, par exemple, bien des travailleurs blâment les victimes des inégalités désignées comme assistées et qui n'auraient pas eu le courage de s'affirmer et de jouer de leur liberté. De ce point de vue, la recherche de l'égalité apparaît comme une prime à l'assistance et à l'irresponsabilité.

De même, le désir de reconnaissance singulière et la défense de l'estime de soi conduisent à critiquer le mérite, non parce qu'il est le mérite, mais parce que les épreuves du mérite obligent les individus à se soumettre à des règles et à des contraintes qui menacent leur autonomie. En choisissant d'être reconnu pour son mérite, chacun serait menacé de perdre son âme. C'est la critique de l'aliénation au travail, de la soumission des travailleurs à une rationalité technique et instrumentale qui le déposséderait de sa créativité et en ferait un rouage de la machine. C'est là d'ailleurs une tradition critique de l'École de Frankfurt dénonçant le règne de la raison instrumentale, de la technique et du désenchantement du monde privant l'individu de son âme et de sa poésie.

La caractéristique majeure de ce conflit des principes qui en appellent tous à la reconnaissance, c'est qu'il produit un mécanisme critique au cours duquel le même individu, vous et moi, adopte tour à tour les diverses positions. Dans la même discussion et à partir de la même situation, nous choisissons l'égalité contre le mérite et l'autonomie, puis chacun de ces principes contre les autres. Si tous désirent que les demandes de reconnaissance soient comblées, tous savent aussi, plus ou moins confusément, que ces demandes sont contradictoires et qu'elles ne peuvent être satisfaites simultanément : je ne peux pas être, à la fois, plus égal, plus méritant et plus autonome. Tout au plus, puis-je me satisfaire d'équilibres locaux entre des principes différents comblant plus ou moins mes désirs de reconnaissance. Comme l'écrit N. Fraser : « Ainsi, une approche qui vise à redresser les injustices peut finir par créer des injustices de reconnaissance¹⁸. » Rien ne le montre mieux que les jugements portés par les travailleurs interrogés dans notre enquête sur les catégories de la population les plus pauvres et les plus marginales. Du point de vue de l'égalité, leur situation est un scandale car elle les exclut de la commune égalité. Du point de vue du mérite, il n'est pas certain que

les protections sociales dont bénéficient ces exclus ne soient pas injustes car, après tout, ils n'auraient guère de mérite. Du point de vue de l'autonomie, ces mêmes pauvres sont entachés d'un soupçon de lâcheté et de renoncement moral en se laissant assister. Les politiques sociales ciblées sur les plus faibles ont provoqué des réflexes conservateurs dans les groupes sociaux les plus fragiles et les plus proches de ces groupes. N'oublions pas que les diverses révolutions conservatrices se sont appuyées sur de larges catégories populaires.

Une politique de la reconnaissance est-elle possible ?

En se hissant au plan politique, la reconnaissance n'a pas plus d'unité qu'elle n'en possède dans la sphère des principes de justice. L'intensité et la légitimité des demandes de reconnaissance ne signifient pas pour autant qu'il puisse y avoir une politique de la reconnaissance homogène et fondée sur un seul principe car ces politiques sont fatalement construites sur des mécanismes de combinaison de principes opposés puisqu'elles visent, simultanément, à rendre les acteurs plus égaux et à les rendre plus singuliers. Ce sont donc des politiques d'équilibres et pour s'en convaincre il suffit de voir comment chaque société combine ces principes de manière particulière et souvent mouvante comme si les points d'équilibre stables ne pouvaient jamais être atteints.

Il n'est donc pas certain qu'il puisse y avoir une politique de la reconnaissance en soi, même si tout doit être fait pour préserver les individus et les groupes du mépris. On peut imaginer une politique de l'égalité fondée sur des droits communs et une redistribution efficace contre l'exclusion et la chute. On peut aussi imaginer des politiques méritocratiques efficaces sanctionnant les efforts, les talents et les performances jusqu'au point où ces mesures ne mettent pas en cause... l'égalité et l'autonomie. On peut enfin accorder la plus grande autonomie aux individus dans la manière dont ils construisent leur vie et développent leurs « capacités ». Articulées les unes aux autres, toutes ces politiques peuvent sans doute former une politique de la reconnaissance non seulement parce qu'elles favorisent la reconnaissance, mais aussi parce qu'elles peuvent nous permettre de trancher entre les reconnaissances légitimes et celles qui le seraient moins. Après tout, une reconnaissance collective qui détruirait l'au-

18. N. Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ?*..., op. cit., p. 53.

tonomie de chacun, qui porterait atteinte à l'égalité et qui serait totalement coupée du mérite, ne serait probablement ni juste, ni bonne.

Risquons une interprétation. On peut penser que le discours de la reconnaissance s'impose d'autant plus et de façon croissante, que nous sommes de plus en plus attachés aux principes de justice qui sous-tendent l'expérience du mépris et qui « subjectivisent » les injustices. En dépit des inégalités réelles, il semble que nos sociétés soient de plus en plus attachées à l'affirmation de l'égalité fondamentale des individus. Mais nos sociétés sont aussi de plus en plus capitalistes dans le sens où, non seulement elles font de plus en plus de place au marché, mais où elles pensent que le mérite fonde les seules inégalités acceptables face au poids des héritages sociaux : face aux crises de l'école et des quartiers « difficiles » nous en appelons tous, à droite et à gauche, à l'égalité des chances. Enfin, on admet généralement, même si les clercs en font une de leurs cibles favorites en dénonçant l'individualisme comme le règne du vide et du narcissisme, que nos sociétés sont de plus en plus libérales dans la mesure où elles étendent le droit à l'autodéfinition de sa propre vie et au droit à l'affirmation de sa singularité. Dès lors, la non-reconnaissance s'impose comme l'expérience fondamentale des injustices.

Mais le fait d'être de plus en plus sensible au mépris ne nous invite pas à faire l'économie d'une distinction nette entre plusieurs niveaux d'analyse. Le premier, celui de l'expérience vécue, peut être décrit et analysé en termes de reconnaissance. On peut suivre Honneth sur ce point quand il mobilise des théories de la personnalité et montre comment la reconnaissance met en jeu les définitions des acteurs sociaux eux-mêmes, leur solidité et leur fragilité face aux pathologies sociales. En cela la reconnaissance est une théorie de la souffrance. Cependant il y a un saut, un seuil, entre ce niveau et celui de la justice, distance franchie par les acteurs quand ils se demandent en quoi le mépris subi est juste ou injuste quand, sans être des sujets métaphysiques pour autant, ils deviennent « kantiens » ou... « rawlsiens ». Ainsi, toutes les reconnaissances ne sont pas justes et certaines revendications de reconnaissance peuvent sembler inacceptables et d'autres dérisoires. Problème qu'Honneth traite relativement peu.

Enfin, il y a une distance entre ce niveau moral et celui de l'action collective. En effet, il ne suffit pas que nous soyons victimes d'injustices pour agir. Bien sûr, il y a toujours les obstacles sociaux à la formation des mouvements collectifs. Mais il existe aussi des obstacles proprement cognitifs et moraux. De même qu'il ne suffit pas de souffrir pour agir, au contraire même bien souvent, il ne suffit pas que cette souffrance soit vécue comme injuste pour agir. Il existe des obs-

tacles normatifs à l'action, comme il existe des obstacles psychiques et identitaires. Le fait que les souffrances sociales s'imposent à nous comme insupportables ne signifie pas forcément, si l'on en croit les acteurs sociaux eux-mêmes, que toutes les victimes soient innocentes, que toutes les causes des injustices soient sociales et qu'il n'existe pas une sphère des jugements moraux procédant de la polycharchie des principes de justice qui permettent de juger la reconnaissance et le mépris.

La notion de reconnaissance est aujourd'hui dans une situation paradoxale. D'un côté le langage de la reconnaissance s'impose au fur et à mesure que les injustices et les rapports de domination sont vécus dans un espace symbolique et sur un mode psychologique. Elle s'impose aussi dans des sociétés « postnationales » où coexistent des groupes et des cultures qui, dans certains registres, revendiquent leurs différences. D'un autre côté, parce qu'elle a une forte homogénéité, la reconnaissance est un gouffre dans lequel tout s'engloutit parce que la demande de reconnaissance ne peut pas être comblée. Il est à craindre que la reconnaissance reste un thème de compassion et de fraternité, ce qui n'est pas rien, ce qui définit probablement une vertu humaine et démocratique essentielle, mais on imagine mal qu'elle soit le socle d'une théorie de la justice et, au-delà, de l'action politique.

François Dubet

Faut-il être beau, pour réussir? (Extraits)

C'est le conte de fées de l'année 2009. Une Écossaise au physique disgracieux a ému la planète en chantant dans un télé-crochet britannique. Sa prestation, qui fait un malheur sur le Net, vient pourtant nous rappeler que le culte des apparences dirige nos sociétés. Démonstration.

C'était le 11 avril dernier. Susan Boyle est montée sur scène, et la Grande-Bretagne a ri. Ce soir-là, l'Écossaise de 47 ans participe à l'émission «Britain's Got Talent», un télé-crochet à succès. Candidate improbable, saucissonnée dans une robe beigeasse tombant sur des collants noirs, la bouille rougeaude, le cheveu grisâtre aussi hirsute que le sourcil, elle se présente devant un public et un jury incrédules - voire franchement moqueurs. Et puis Susan Boyle a chanté. Et les rires ont cessé. Sa voix magnifique laisse tout le monde bouche bée. La dernière note déclenche une *standing ovation* de plusieurs minutes. Un à un, les jurés disent leur stupéfaction, leur admiration, leur gratitude. Oui, gratitude. Ils remercient Susan de leur avoir donné une sacrée leçon, à eux et à tous ces cyniques qui jugent sur les apparences. Violons. Images au ralenti. Gros plan sur le sourire de Susan. La Grande-Bretagne ne rit plus. Elle pleure.

Leçon numéro 1: ils sont vraiment trop forts à la télé. Même avec une vieille fille écossaise, ils savent créer le buzz. Dix jours plus tard, la séquence a été visionnée par 100 millions d'internautes. Par comparaison, la prestation de serment de Barack Obama n'a été téléchargée «que» 18 millions de fois. Dans les jours qui suivent, Susan fait le tour des talk-shows. Recherchée par l'homme de la télé, plébiscitée par l'homme de la rue: on applaudit la fin du règne des apparences, dont miss Boyle vient de sonner le glas. Ce serait la leçon numéro 2.

Et nous, nous aimerions beaucoup y croire, à cette jolie histoire de Cendrillon cathodique. Si elle ne venait rappeler la force de nos préjugés. Cent millions de personnes ont voulu voir si oui, vraiment, un laideron pouvait devenir une star de

la télé. Ne serait-ce qu'un soir. Parce qu'au fond d'eux ils le savent: *«L'apparence est l'un des facteurs les plus insidieux de discrimination.»* Constat dressé par le sociologue Jean-François Amadiou. Directeur de l'Observatoire des discriminations, auteur de deux livres sur le sujet, il a recensé toutes les études disponibles en la matière, et ses conclusions sont sans appel: *«Notre corps, notre visage, nos vêtements et notre allure générale jouent un rôle essentiel dans notre destinée, du berceau jusqu'au dernier jour de notre vie. Les beaux ont de meilleures notes à l'école, font de meilleurs mariages et de plus belles carrières.»* Les autres sont mal partis. Aux côtés des minorités visibles, ils forment une autre catégorie de population discriminée: l'invisible armée des «pas assez». Pas assez grands, pas assez minces, pas assez beaux, pas assez gâtés par la nature. *«Les rejets qu'ils subissent de toute part sont d'autant plus forts qu'on ne veut pas le voir»*, souligne Jean-François Amadiou. En France, la question des apparences reste extrêmement taboue. D'abord parce qu'on la juge triviale. Ensuite, parce qu'elle remet en cause le mythe républicain de l'égalité des chances, l'objectivité des processus de recrutement et l'idéal de la méritocratie. Enfin, parce qu'elle est difficilement quantifiable et démontrable. Le fait est qu'aucune plainte n'a jamais été déposée à ce sujet. Depuis 2001, le code du travail interdit pourtant explicitement toute discrimination sur le physique - c'est dire si le problème se pose. Mais jamais personne ne s'entendra dire par son employeur: «Je préfère augmenter ton collègue parce qu'il est plus beau. Toi, tu es moche, tu sors.»

Aux côtés des minorités visibles, une autre population est discriminée: l'invisible armée des pas assez». Pas assez gâtés par la nature...

Au pays des Lumières et des droits de l'homme, ça ne se fait pas. Encore moins au pays du Larousse qui nous assène par 280 dictons ou proverbes que les apparences sont trompeuses. *«Seules les compétences comptent»*, recruteurs et employeurs le répètent en boucle. Certes, le physique ne fait pas tout. Les moches ne pointent pas forcément au chômage. Et une courge décérébrée aussi belle soit-elle ne parviendra pas (en principe) à un poste de direction. En revanche, comme le souligne le Pr Amadiou, *«il existe bien une prime à la beauté et une pénalité de laidure. L'apparence vient en quelque sorte compléter et renforcer les autres facteurs de réussite sociale»*. A compétences égales, la beauté physique fera la différence.

«Les beaux ont de meilleures notes à l'école, font de meilleurs mariages et de plus brillantes carrières.»
Jean-François Amadiou, sociologue

Même cette nuance (de taille) posée, les professionnels du recrutement secouent la tête et bottent en touche. *«Je préfère parler de sympathie que de beauté, de petits bobos plutôt que de défauts»*, insiste la chasseuse de têtes Catherine Euvrard, directrice de CE Consultants. De toute façon, la beauté, c'est tout à fait subjectif. Faux. *«Toutes les études menées sur le sujet le prouvent»*, affirme Jean-François Amadiou. Lorsqu'on présente des photos d'individus à des cobayes en leur demandant de les classer du plus séduisant au moins séduisant, les points de vue convergent suffisamment pour qu'on puisse parler de normes et de standards. Les travaux en imagerie cérébrale, qui n'en sont qu'à leurs débuts sur le sujet, semblent confirmer les intuitions des philosophes grecs: nous sommes attirés par la symétrie des traits et l'équilibre des proportions. Ces

critères seraient perçus comme des signes de jeunesse, de vigueur et de développement harmonieux, autant de labels d'aptitude à la reproduction de l'espèce. En dehors de quelques zones coupées du monde, la télévision et Internet diffusent une norme en passe de devenir universelle: *«Le modèle occidental s'est imposé durablement»,* note l'historien Georges Vigarello, directeur d'études à l'Ehess. Tant qu'il dominera, économiquement et culturellement, ses canons esthétiques domineront. De la cordillère des Andes à l'île de Kobe, on se voudra tous de préférence grands, minces, blonds et blancs.

En France aussi. Sous l'impulsion de Jean-François Amadieu, l'Observatoire des discriminations a tenté de quantifier l'inquantifiable: le poids de l'apparence dans les processus de recrutement. En 2006, répondant à des offres d'emploi, des centaines de CV ont été envoyés par paires dans toute la France, tous secteurs confondus. L'expérience professionnelle et les diplômes de ces deux candidats fictifs étaient équivalents, seule leur photo différait. L'une d'elles avait été modifiée par ordinateur pour produire un visage difforme. Résultat? Le candidat au physique disgracieux obtient 30% de réponses positives en moins. On objectera qu'il reste tout de même un certain nombre de réponses positives... Rendez-vous, donc, à l'entretien d'embauché, où nos qualités humaines feront certainement la différence. Du moins l'espère-t-on.

«L'enveloppe n'est rien! tempête Catherine Euverd. Ce qui compte, c'est la beauté intérieure, le charme, le charisme. Un regard qui irradie, une présence qui séduit...» On aimerait bien la croire. On aimerait qu'il y ait des dizaines de Gainsbourg et des centaines de Sartre pour nous prouver qu'elle a raison. Mais la beauté des laids, le génie de celui qui transforme les dés pipés du départ en atout majeur de séduction reste une exception. Car, pour que le charme agisse, encore faut-il qu'il ait le temps de se déployer. Or, Catherine Euverd l'admet, *«un patron se fait un avis en trois minutes. C'est pour cela que je dis toujours à mes*

candidats de faire extrêmement attention à leur présentation». L'embauche serait donc juste une question de feeling? Rebecca est DRH dans un grand groupe de luxe. Sous couvert d'anonymat, elle concède: *«On multiplie les entretiens, on a des grilles de lecture fixes, on doit toujours justifier ses choix par des arguments factuels, donc on se dit que tout ça est très objectif. En fait, à compétences équivalentes, je me rends compte qu'on choisit toujours la «bonne tête». Mais parce que tout va tellement vite, on voit tellement de candidats, on reçoit tellement de CV... Du coup, le tri se fait sur des critères moins rationnels. Quelque chose qui a à voir avec la séduction. Comme si le cerveau s'était mis en sommeil.»*

En fait, le cerveau reste bien en veille. Et, de façon aussi inconsciente qu'implacable, il sélectionne. Depuis la nuit des temps, et pour des questions de survie, l'homme a mis en place des catégories et des stéréotypes: «à fuir», «à séduire», pour résumer. Les neurosciences ont révélé le mécanisme: la vue du beau active les circuits de la récompense et génère une sensation de plaisir. A son tour, celle-ci va activer un mouvement vers l'objet admiré. A l'inverse, la vue du laid nous poussera à fuir. Et tout cela se fait en quelques secondes. Lui, ou elle, *«on ne peut pas le sentir»,* dit-on, *«c'est épidermique».* Plus fort que soi. Pape de la communication non verbale, le psychologue américain Albert Mehrabian a mis en évidence ce qui se joue dans une première rencontre. L'impact que nous avons sur notre interlocuteur dépend à 55% de notre visage, à 38% de la voix et de ses inflexions... et à 7% seulement du contenu de notre discours. Au cours de la conversation, cette première impression a toutes les chances de se consolider. *«Notre cerveau est un peu feignant»,* sourit Jean-François Amadieu, *il va évaluer tout ce qui lui apparaît contradictoire, et ne retiendra que ce qui conforte notre sentiment premier.»*

Dans le domaine des crimes sexuels, les accusés au physique le moins avenant écotent de peines plus lourdes au tribunal.

Ce qui s'appelle avoir la gueule de l'emploi

Car c'est bien de sentiment qu'il s'agit. Une vision n'est jamais neutre. Le cerveau met simultanément en branle les circuits du jugement, moral ou affectif. Bref, le «défaut de sale gueule» repose sur des bases bien réelles. Responsable dans l'industrie pharmaceutique, Nathalie le reconnaît: *«Il faut que je me fasse violence pour ne pas me faire d'idées sur une simple photo. C'est ce qui ressort, sur le CV, et c'est ce que je vois en premier. Tout de suite, je peux me dire: «Avec celle-là, on ne va pas se marrer, elle a une tête de grosse bourge catho!» Bien sûr, je lis la suite du CV, mais ça reste...»*

Jean-François Amadieu a rassemblé un florilège d'études portant sur la perception du beau et le jugement moral: *«Immédiatement, les personnes les plus séduisantes sont créditées de toutes les qualités. On les pense plus sociables, peu querelleuses, équilibrées, sensibles, et même intelligentes. Pour résumer, on ne prête qu'aux beaux.»* Et les moins séduisants se voient d'office attribuer toutes les tares. Même au tribunal. *«Les statistiques sont là, note le sociologue. A dossiers identiques, les plus beaux sont moins souvent condamnés. Dans les crimes sexuels, les accusés au physique moins avenant écotent de peines plus lourdes.»*

Ce qui est bon est beau. Platon en tête, les philosophes grecs ont irrémédiablement associé la beauté intérieure et la beauté extérieure. L'inconscient collectif s'est construit sur ces fondements, alimentés encore par les contes de fées et, plus tard, par le cinéma: les héros sont forcément beaux et les méchants, monstrueux. Ça s'appelle avoir la gueule de l'emploi. Un quart d'heure d'entretien ne peut pas grand-chose contre des siècles entiers de conditionnement. Les petits sont forcément teigneux. Les blondes, un peu idiotes.

Et les gros forcément indolents. Car c'est pour eux que la tyrannie de la beauté est la plus féroce: elle se double d'une tyrannie de la minceur. *«Dans une société où tout va vite, explique Georges Vigarello, il faut*

pouvoir s'adapter, suivre le rythme. *Notre corps doit être à l'image de cette mobilité: il doit être fin et tonique. Le beau, c'est aussi le mince.*» De fait, le testing de l'Observatoire des discriminations l'a montré: le CV d'un candidat obèse a trois fois plus de chances d'être rejeté que celui d'un candidat lambda.

Professeur de psychologie à l'université de Bordeaux, Marilou Bruchon-Schweitzer a conduit un certain nombre d'enquêtes dans les salles de classe. Toutes aboutissent à la même conclusion: les élèves les plus beaux font l'objet de toutes les attentions de la part de leurs institutrices. Les notes, même, peuvent varier de 20 à 40% en fonction du physique. A la tête du client? Oui et non. *«Un bel élève suscite des attentes, et il va tenter de les satisfaire, note-t-elle. C'est l'effet Pygmalion.»* Un mécanisme qui se prolonge tout au long de la vie scolaire, universitaire et professionnelle. *«En fait, résume Jean-François Amadiou, c'est une dynamique de succès ou d'échec qui s'enclenche dès le plus jeune âge.»* Et qui conditionne par la suite toute notre relation à l'autre. *«Lorsqu'un enfant a été regardé comme séduisant, il sera convaincu de ses capacités à séduire»,* explique Benoît Melet, consultant et coach, secrétaire général de l'institut Psychanalyse et management. *Ce sont les regards valorisants et bienveillants qui construisent l'estime de soi et développent la confiance en soi.»* Les plus séduisants acquerront plus facilement des compétences relationnelles plus grandes, qui à leur tour conditionneront la suite de leur carrière. *«Toutes les études disponibles le confirment, note Jean-François Amadiou. A productivité ou résultats égaux, un beau salarié est davantage promu.»* Plus entouré, voire plus recherché par ses collègues, il est repéré par le supérieur hiérarchique. Et si celui-ci cherche quelqu'un capable de fédérer une équipe... On ne s'étonnera pas de voir que les cadres sont majoritairement plus grands que la moyenne, comme si la taille leur conférait une autorité naturelle. Ni

d'apprendre dans une étude britannique que les moins séduisants perçoivent un salaire 15% inférieur à la moyenne.

Aristote aurait accueilli la nouvelle avec une indifférence mêlée d'ironie. Il l'a écrit il y a si longtemps: *«La beauté est une meilleure recommandation que n'importe quelle lettre.»* Mais, aussi ancienne soit-elle, la dictature de l'apparence a quelque chose de furieusement actuel. *«Avec la disparition des classes sociales et du collectif, souligne Georges Vigarello, l'apparence ne marque plus l'appartenance au groupe. Elle est devenue l'expression de soi, dans son intimité la plus profonde. Je suis ce que je montre. Or, dans notre culture du résultat et de la performance, j'ai intérêt à me montrer sous mon meilleur jour. Nous sommes devenus comptables de notre apparence.»* Moche et mal fagoté? En soi, c'est une faute. Pêché de négligence. *«Notre société de consommation a fait du corps l'un de ses produits, regrette le psychiatre Gérard Apfeldorfer. La beauté est devenue un capital, et il faut le faire fructifier. C'est une injonction sociale, et tout le monde s'y soumet. En période de crise, précarisé à l'extrême, on a l'impression que notre apparence est la dernière chose qu'on puisse encore contrôler pour s'en sortir.»* De fait, en quelques années, le marché de la beauté a explosé: 5% de croissance par an pour la cosmétologie, 10% en moyenne pour la chirurgie esthétique. Crise ou pas, la demande est toujours plus forte. D'autant que les hommes s'y mettent: selon une étude L'Oréal, le marché mondial des cosmétiques pour hommes a augmenté de 43% entre 1997 et 2002. Aujourd'hui, la gent masculine représente un patient sur quatre dans le cabinet du chirurgien esthétique. Il y a quinze ans à peine, on comptait un homme pour quinze femmes.

Les diktats de l'apparence se moquent des sexes. Et des milieux professionnels. Quand les recruteurs commencent à admettre, ou à justifier, l'impact du physique, ils

invoquent systématiquement l'image de l'entreprise et le contact avec la clientèle. *«C'est bien parce que le secteur tertiaire a explosé que la tyrannie de la beauté a pris une telle ampleur, note Jean-François Amadiou. Aujourd'hui, la crise aidant, elle se généralise: la concurrence est encore plus féroce, et le physique est une arme redoutable.»* Aude Roy est coach d'image, présidente de l'Association française pour l'image personnelle et professionnelle: *«Quand j'ai commencé, il y a une quinzaine d'années, je travaillais essentiellement dans des domaines d'activité où la représentation était fondamentale. Aujourd'hui, les entreprises font appel à moi pour leurs cadres, leurs ingénieurs, leurs informaticiens qui n'ont d'autres interlocuteurs que leurs voisins de bureau! L'image est devenue une valeur en soi, pour soi, et parfaitement assumée comme telle.»*

[...]

Réjouissons-nous, le règne de l'apparence a encore des limites. Réjouissons-nous, les apparences ont encore quelques limites. Tablons sur la crise, la prise de conscience qui l'accompagne, et l'éveil écologique du grand public: les consommateurs que nous sommes finiront bien par se recentrer sur l'essentiel. Et continuons de nous voiler la face. *«Les stéréotypes ont encore de très beaux jours devant eux, prévient Jean-François Amadiou. Le seul moyen d'en venir à bout est de lever le tabou. Pas pour légitimer un état défait, mais pour pouvoir agir en conséquence. En commençant par supprimer les photos sur un CV.»*

En attendant, dans quelques jours, le 23 mai, Susan Boyle participera à la deuxième manche de «Britain's Got Talent». Avec une nouvelle garde-robe, un brin de maquillage, et des cheveux nouvellement coupés et colorés. Dix jours après sa première victoire, celle qui incarne «la revanche des moches» était déjà relookée.

GIULIA FOIS