Gérard Fourez et Bernard Delvaux

École

Élitisme et vaine culpabilisation

L'élitisme dans les écoles est d'abord un fait dont il convient ensuite d'apprécier la portée sociale et politique. Les analyses montrent différents intérêts et rapports de force souvent en conflit. Les choix sont inévitables.

Parler d'élitisme à des enseignants et des éducateurs risque de susciter une vague de culpabilité. Et même s'ils estiment n'avoir aucune raison de se sentir coupables, ce sentiment persiste souvent. D'où l'agacement — assez compréhensible — des enseignants qui ne veulent pas être — une fois de plus ? — les dindons de la farce. Qui supporterait de gagner sa vie dans une situation qui peut entrainer des injustices ou de la violence ?

Cependant, cette situation est partagée avec d'autres, dans d'autres domaines. Par exemple, les travailleurs sociaux dans les camps de réfugiés : certains ont de la peine à manger à leur faim alors que des réfugiés « crèvent ». Ou encore : que peuvent ressentir des travailleurs dans les industries d'armement ? On pourrait encore se référer à divers métiers liés à des pratiques parfois ambigües : gardiens de prison, huissiers, bourreaux, contrôleurs des contributions, militaires…

Mais les enseignants ne se placent pas spontanément dans une telle liste. Est-il légitime de culpabiliser des gens alors qu'ils ne font qu'essayer de gagner leur vie honorablement et avec générosité,

dans des circonstances difficiles ? Est-ce une bonne chose de culpabiliser ou de laisser se culpabiliser les travailleurs sociaux d'un camp de réfugiés alors qu'ils essaient simplement d'aider d'autres à survivre sans se laisser entrainer dans la misère ambiante ? Va-t-on demander aux travailleurs de la région liégeoise de refuser tout emploi à la Fabrique nationale ? Les enseignants sont dans une situation comparable, englobés dans le système scolaire, générateur accidentel, ou parfois systémique, d'injustices sociales.

L'école n'est peut-être pas une institution entièrement « au-dessus de tout soupçon » : elle est contrôlée par les classes sociales privilégiées[1]. Généralement, les privilégiés en sortent encore plus privilégiés et les élèves les plus défavorisés sont assez souvent rejetés par l'école. Il est difficile, quand on a un certain idéal, de vivre dans un monde injuste. La plupart des enseignants, comme le Topaze de Pagnol, croient en une école plus juste ou, du moins, pas trop injuste. Et, de même que le personnage de Pagnol est profondément blessé et transformé quand il découvre que la société n'est pas juste, nombre d'enseignants trouvent insupportable de faire partie d'une école élitiste, si l'élitisme contribue à accentuer les inégalités. Leur position est presque nécessairement ambigüe. Mais existe-t-il une morale sans ambigüité ? Avant de parler de l'élitisme, ne faudrait-il pas réfléchir aux manières dont on s'en tire dans un monde où il est malaisé — et pratiquement impossible — de vivre en gardant les mains « complètement propres ». Les seuls à garder les mains propres sont ceux qui ne font rien. Et aucune institution, pas plus l'école que n'importe quelle autre, n'est idéale, sans défaut. La réalité n'est-elle pas que le monde et l'action humaine sont toujours ambigus, et que le refus de toute ambigüité revient souvent à ouvrir la porte à l'injustice ? Quelqu'un a dit que, lorsque tous les dégoutés s'en sont allés, il ne reste plus que les dégoutants. Machiavel n'explique-t-il pas qu'il ne sert à rien au peuple que le prince soit bon si le résultat en est la prise de pouvoir par d'autres ? Avoir de beaux principes, c'est beau… Mais…

ÉTHIQUE DE CONVICTION OU ÉTHIQUE DE RESPONSABILITÉ

Max Weber[2], pour éclairer cette tension entre idéal et réalité, a proposé la distinction entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité. La première invite les gens à suivre leur conscience, quelles que soient les conséquences, tandis que la seconde juge de la moralité de l'agir en fonction des conséquences. La question principale de l'éthique de conviction est de savoir si, en conscience, telle ou telle manière d'agir est compatible avec des principes. Pour l'éthique de la responsabilité, la question éthique par excellence est de savoir si nous sommes prêts à vivre avec les conséquences de nos actions. Pour les uns, les convictions et les principes sont les plus importants, pour les autres, ce sont les résultats de notre agir.

Pour un enseignant épris d'une éthique de conviction, il sera question de savoir si l'institution dans laquelle il travaille est conforme aux principes de la justice sociale. À la limite, cela pourrait le condui-

[1] Sauf avis contraire, le terme « privilégié » est utilisé ici pour désigner tant les privilèges culturels que d'autres, économiques, sociaux, etc.

[2] Max Weber, *Le savant et le politique*, Paris, Union générale d'éditions, coll. « Le monde en 10-18 », 1963, p. 182.

re à voir le public de son école fondre comme neige au soleil. Mais peu lui importe tant que la justice règne. L'éthique de conviction est assez proche de ce qu'on appelle la morale de la sincérité. Celle-ci a tendance à considérer comme acceptable toute action qu'en toute sincérité, on estime positive. Pour l'éthique de la responsabilité, au contraire, c'est la situation globale, avec toutes ses conséquences, qu'il convient de considérer, et pas simplement la sincérité de l'acte. L'éthique de responsabilité implique une analyse approfondie des effets concrets des principes mis en œuvre.

Certains rêvent d'un monde où la responsabilité et la conviction coïncideraient… Mais est-ce plus qu'un rêve ?

Sans doute faut-il encore préciser ce que l'on vise par le terme « responsabilité ». Souvent, il est pris dans le sens d'une culpabilisation. Dans une autre perspective, en nous inspirant du philosophe Hans Jonas, nous dirons que quelqu'un est responsable s'il est capable de répondre à une situation donnée. En jouant sur les mots, on pourrait dire qu'une telle personne est réponse-able. Reste, évidemment, à décider de la réponse que l'on veut donner. Ainsi, comme nous faisons face à un système scolaire élitiste, il nous est impossible de ne pas énoncer une réponse à cette situation : même ne pas décider, c'est encore décider de ne pas décider. Dans ce sens, nous sommes responsables des situations dans lesquelles nous sommes impliqués puisque, de toute façon, nous réagirons à ces situations.

SE DONNER UNE REPRÉSENTATION DE L'ÉLITISME

Le travail des enseignants s'inscrit, en général, dans une éthique scolaire qui cherche à rendre compatibles la recherche de plus d'égalité sociale et celle d'une excellence (celle-ci étant définie par rapport, d'une part, à un humanisme et, d'autre part, à une compétence technique). C'est autour de ces questions que se déploient, comme nous allons le voir, les discours relatifs à l'élitisme.

Le phénomène de l'élitisme, pris dans sa globalité et sans nuances, est facile à saisir. Mérieu (dans *Le Monde*, 1er janvier 2004) parle de « la fracture scolaire qui se creuse de plus en plus entre les établissements prestigieux et les établissements ghettos ; la concurrence entre les établissements privés et publics et, au sein de l'établissement public, entre ceux qui jouent la carte de la mixité sociale et ceux qui préfèrent celle de la sélection ; la nécessité d'enrayer le développement des officines privées de soutien scolaire, qui spéculent honteusement sur l'angoisse des familles ».

L'image d'écoles fréquentées par les familles les plus privilégiées et par les élèves les plus brillants vient à l'esprit. Cependant, pour débattre de ce phénomène, il peut être utile de distinguer entre une approche descriptive et une approche éthique. La première produit une représentation théorique des institutions élitistes et de leur fonctionnement. La question éthique n'y est pas privilégiée ; on s'intéresse simplement à se donner une représentation de ce qui nous parait devoir être pris en compte pour compren-

dre le phénomène. La seconde amorce un débat éthique sur ces pratiques. L'approche descriptive propose une scène dans laquelle notre agir se produira.

Avant de devenir une politique scolaire, l'élitisme a été une pratique spontanée. Dans beaucoup de cultures, il allait de soi que les seuls qui pouvaient et devaient « savoir » étaient les princes et les clercs qui les servaient. Il semblait aller de soi qu'une telle politique donnerait à la nation les cadres les plus efficaces. En première approximation, on pourrait dire qu'une situation relève de l'élitisme quand on y consacre plus d'argent pour les élèves favorisés que pour les autres. Mais il n'existe pas d'idée universelle de l'élitisme qui surplomberait les usages multiples de ce terme et serait dogmatiquement normative. La notion d'élitisme est construite par et pour les humains.

Du point de vue descriptif, il y a bien des façons de caractériser une institution élitiste :

1. elle consacre plus d'argent pour former les nantis que les plus défavorisés ;
2. elle filtre les moins nantis (culturellement ou économiquement) de sorte que, finalement,
3. elle n'est fréquentée que par des privilégiés, soit intellectuellement, soit socioculturellement,
4. elle forme des spécialistes de grande qualité,
5. elle développe les capacités humaines au maximum,
6. elle est soucieuse de la perfection du travail de chacun,
7. elle ne se soucie pas de la manière dont « ses clients » vont utiliser ses ressources,
8. elle promeut une idée de la liberté qui permet au loup de dévorer l'agneau,
9. elle donne une grande importance à des objectifs d'excellence.

Chacune des perspectives citées correspond à une certaine théorie de l'élitisme et privilégie une façon de justifier une politique scolaire ; chacune repose sur des présupposés. Ainsi les trois premières posent la question d'une justice distributive (donner à chacun son dû). La quatrième s'intéresse au développement économique et industriel plus qu'aux questions de justice. La cinquième montre une préoccupation humaniste. La sixième valorise la société industrielle et ses réalisations. La septième et la huitième évitent de se poser la question des ambigüités sociales d'une idéologie de la liberté. La neuvième s'inscrit dans un arrière-fond technocratique qui pense que le développement de cette excellence sera bénéfique pour tous. Elle se réfère aussi à une éthique du travail bien fait et efficace.

Finalement, nous proposons d'appeler « élitisme » le fait de regrouper dans des établissements ou des classes les élèves ayant des capacités d'apprentissage supérieures à la moyenne, en recherchant pour les élèves des conditions d'enseignement optimales de manière à faire progresser au mieux leur potentiel.

Cette définition fait un choix en privilégiant le critère académique de sélection plutôt que le critère socioéconomique. Cela peut se justifier parce que les praticiens de l'élitisme affirment souvent ne faire aucune sélection sur des bases éthique, sociale ou économique et parce que,

objectivement, cela se passe ainsi dans la majorité des cas. En prenant cette définition, on colle donc au plus près au réel. On permet aussi à de nombreux enseignants de s'identifier sans trop de mauvaise conscience à cette conception de l'élitisme. Mais il faudra évidemment montrer que les processus sociaux conduisent à ce que cette sélection organisée sur une base académique débouche, souvent, sur une sélection ayant aussi une dimension sociale, non voulue au départ. Cette définition opte aussi résolument pour identifier l'élitisme à la formation des futures élites plutôt qu'à la formation des rejetons des élites actuelles (même si, en fait, il y a de fortes corrélations). Elle rencontre aussi des positions éthiques assez généralement admises dans les traditions chrétiennes et démocratiques.

LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ÉLITISME

On peut considérer que l'élitisme procède d'interactions entre l'acteur famille et l'acteur école. Certaines familles (celles qui ont des privilèges à défendre, mais aussi celles des classes moyenne et populaire qui ont des ambitions de promotion sociale) ont conscience qu'on est dans une société où le savoir est un capital quasi indispensable si l'on veut réaliser quelque chose ou détenir du statut, de la richesse et du pouvoir. En témoignent les places données aux scientifiques et aux technologues dans les armées et dans la plupart des organisations économiques et sociales.

Au cours du XIXe siècle, l'école était réservée — à quelques exceptions près — aux enfants des riches et des nobles. Peu à peu, pourtant, une certaine démocratisation a donné accès aux plus brillants des enfants des pauvres, qui parvenaient à recevoir la formation jadis réservée aux mieux lotis. Cependant, cet accès des plus intelligents au système scolaire n'a guère modifié les stratifications sociales, car les enfants des classes inférieures qui accédaient à un statut plus élevé essayaient, pour la plupart, de s'intégrer dans la classe dominante et devenaient facilement plus durs que ceux qui n'avaient pas dû lutter pour y arriver. Dans la mesure, d'ailleurs, où la promotion sociale est pensée pour les individus et non pour les collectivités, l'acquisition de nouveaux statuts pour quelques-uns ne fait, par un effet d'écrémage, que renforcer les inégalités. Un fils d'ouvrier qui devient cadre est alors perdu pour la classe ouvrière qui se trouve ainsi dépossédée de ses éléments les plus dynamiques.

À partir de la Seconde Guerre mondiale, les compétences des dirigeants ont dû être de plus en plus poussées. Il ne suffisait plus d'être « fils à papa » pour accéder à un poste de direction : il fallait être compétent. L'école, de ce fait, devint plus que jamais un enjeu social. Et ce, d'autant plus que la société devenait plus technicienne. Dans les familles « bien », la volonté de faire étudier les enfants s'accentua de plus en plus. Et alors que, dans le temps, un peu d'études pouvait conduire fort loin, aujourd'hui, qui n'a pas fait l'université voit son avenir professionnel compromis — à quelques exceptions près… qui justifient la règle. Un exemple typique de ce changement est la profession de maitre d'école. Jusqu'il y a

quelques décennies, un instituteur était un notable ; aujourd'hui, son statut social a fortement diminué et l'école normale est de moins en moins choisie par les plus brillants.

Les familles qui sont conscientes de cette évolution — y compris les familles de « gauche » ou « progressistes » — recherchent des écoles exigeantes au plan des objectifs éducatifs qu'elles poursuivent et des écoles offrant aussi des conditions d'éducation optimales. Elles accordent une attention au type de public de l'école (ou de la classe) qui, idéalement, ne doit être composé ni d'élèves trop faibles ni d'élèves trop insoumis aux normes scolaires. Elles prêtent aussi attention aux priorités des enseignants et des directions, ne tolérant pas que ces acteurs détournent trop d'attention en direction des élèves faibles ou turbulents. Ces familles veillent à ces points lors du choix de l'école. Et, lors des réunions de parents, elles soulignent, souvent discrètement, que le franchissement par l'école d'une certaine ligne rouge, mal définie d'ailleurs, nuirait à la réputation de l'école et serait intolérable.

Les interventions de ces familles rencontrent généralement une bonne réception dans les écoles qu'elles investissent. Non pas uniquement, comme on l'affirme trop souvent, parce que chaque élève équivaut pour l'école à un certain volume de ressources humaines et financières, mais parce que les écoles, même celles du bas de la hiérarchie, sont très attentives à la « qualité » de leur public. Elles utilisent, pour garantir cette qualité, divers outils : une sélection (souvent voilée) à l'entrée, un écrémage en cours de route, des exclusions, des conseils de réorientation… Si cette préoccupation pour la qualité est si présente, c'est parce qu'elle est directement liée à la réputation de l'établissement, à son équilibre organisationnel et à son projet éducatif. Baisser la qualité de son public, c'est risquer de perdre sa réputation et tomber dans un cercle vicieux de perte d'élèves ou de dégradation des caractéristiques du public. C'est aussi mettre en difficulté un corps professoral qui n'est pas habitué à gérer un public moins adapté aux normes scolaires que l'école pratique traditionnellement. C'est enfin risquer de ne plus pouvoir mettre en œuvre un projet éducatif auquel on croit. C'est ainsi qu'un ensemble de facteurs concourt à ce que chaque école veille à « garder son rang », celui-ci étant davantage défini par la composition de son public que par la qualité de son corps professoral.

Il faut ajouter que les écoles occupant une position moins avantageuse dans la hiérarchie n'ont guère de ressources pour contester cette ségrégation et cette division du travail. Certes, elles pourraient théoriquement refuser de s'occuper des élèves dont ne veulent pas les écoles mieux classées, mais on sent bien qu'une telle attitude serait sanctionnée par une perte d'élèves dommageable pour ces écoles. De plus, la tradition propre à chaque école, les habitudes du corps professoral, l'image externe de l'établissement concourent à la stabilité des hiérarchies d'écoles.

L'ÉLITISME INÉVITABLE DE LA SOCIÉTÉ DE SAVOIRS

Dans une société développée, l'élitisme est, à un certain niveau, indispensable. Il est couramment admis que les professions socialement importantes doivent être réservées à des gens compétents. On trouve normal qu'une faculté de médecine, une école d'ingénieurs ou un département de philosophie fassent une sélection impitoyable en vue de former une élite du savoir et de la compétence. Notre société, basée sur le savoir, a besoin d'une élite ayant incorporé des savoirs de notre culture scientifique et sociale. Ainsi peut-on dire que les sciences ne sont pas neutres socialement : une société basée sur le savoir implique un certain type d'organisation et de hiérarchisation.

Cependant, une question se pose : « À partir de quel âge la sélection de ces élites doit-elle commencer ? » Les avis divergent. Certains défendent l'idée qu'il faut une sélection dure très tôt ; d'autres sont d'avis opposé. Les arguments en faveur ou contre ces positions sont complexes et varient selon le point de vue que l'on prend. D'un point de vue purement économique, par exemple, on pourrait se demander ce qu'une sélection brutale et impitoyable fait à une jeunesse. D'un point de vue individuel, on peut se demander quel type d'insertion sociale vivent ceux que le système scolaire rejette. D'un point de vue sociopédagogique, la révolte des banlieues pose des questions sur la capacité de l'école à intégrer des jeunes à notre société. D'un point de vue éthique, on peut se demander jusqu'à quel point nous voulons admettre des privilèges dans la scolarisation ; notre société estime normal que chacune et chacun ait un accès juste à l'école.

Il n'y a pas que la question de l'accès à l'école qui se pose, mais aussi celle de savoir à qui profitera cette élite savante : sera-ce à toute la population ou à une minorité déjà privilégiée ? Les écoles qui acceptent une stratégie élitiste très tôt ne se caractérisent-elles pas souvent par une priorité donnée à l'émulation (voire à la concurrence) plutôt qu'à de la solidarité ?

Enfin, une sélection qui, dans le chef de l'école élitiste, est fondée essentiellement sur des critères académiques et comportementaux conduit, de fait, à une ségrégation sur une base socioéconomique ou ethnique. Ainsi que Bourdieu l'a montré, il y a en effet une corrélation entre origine sociale et échec scolaire. L'école charrie en effet une certaine manière d'appréhender la société, à laquelle les classes populaires ont peu accès. Elle produit en effet des représentations et des gouts qui conduisent une part des familles populaires à renoncer à des écoles « pas pour eux » ou à choisir plus rapidement une filière moins « noble ». L'élitisme n'est donc pas seulement un résultat d'une sélection basée quasi exclusivement sur des critères académiques ; il consacre une école qui favorise les privilégiés.

Les analyses qui précèdent supposent implicitement qu'il est possible de distinguer clairement entre un système élitiste et un système qui ne le serait pas. Dans la pratique, les deux systèmes se chevauchent souvent. Cependant, on peut dire que, en première approxima-

tion, l'école gardienne n'est guère élitiste. Mais, à partir de là, l'élitisme creuse son nid. Lorsqu'on arrive au doctorat, le système est devenu franchement élitiste, et peu regrettent ce fait. Quelque part, entre ces extrêmes, l'élitisme s'installe; même les « intellectuels de gauche » veillent à ce que leurs enfants jouissent d'un environnement éducatif stable et efficace. L'élitisme — incontournable — n'est pas neutre socialement.

LES INTÉRÊTS DIVERGENTS DES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE

Si l'on accepte, à partir d'un certain moment du cursus, de mettre ensemble les élèves les plus privilégiés, quelques questions se profilent: quels critères de sélection du public? Quelles finalités? Quelles pratiques? Il n'y a pas de réponse technique à ces questions: elles nous renvoient à une réflexion éthique et politique à propos du type de société dans laquelle nous voulons vivre. Un certain nombre d'interlocuteurs sont concernés par ces questions, mais à partir de lieux d'intérêts différents (ce qui détermine le caractère politique du débat). Ces lieux d'intérêt se manifestent en deux champs d'action, de négociation, de conflit et de conciliation qu'il est utile de distinguer: celui de l'école et celui de l'inter-écoles.

Il y a les *enseignants*. Ceux de chaque école d'abord, mais aussi leurs organisations syndicales. Leur situation est particulièrement ambigüe, car le lieu dont ils parlent n'est pas toujours défini aisément. Parfois ils prétendent parler au nom des élèves! Mais de quels élèves? Ceux qui sont culturellement ou socialement privilégiés? Ou des plus démunis? D'autres fois, ils prétendent parler au nom de l'excellence de la formation. Sans oublier que, bien légitimement, ils défendent aussi leur bien-être personnel.

Il y a les *parents*. Là encore, il y a une relation ambigüe entre l'école et les parents. Les parents sont en effet représentés par des associations dont les membres les plus actifs sont le plus souvent ceux qui sont culturellement privilégiés. Et, par leurs interventions discrètes mais efficaces, ils ont un grand pouvoir dans l'école.

Il y a les *élèves*. Ils ont de plus en plus de pouvoir et, de plus en plus souvent, refusent tout genre de ghetto, qu'il soit doré ou délabré.

Il y a aussi l'*établissement* en tant que tel et son pouvoir organisateur. Sauf dans le cas d'école strictement privée et non congrégationnelle, les pouvoirs organisateurs sont relativement ouverts aux moins privilégiés. Mais, comme ils sont souvent peu politisés, leur poids n'est pas toujours très lourd dans les décisions. Reste que ces pouvoirs organisateurs, comme groupe de personnes engagées, ont encore un pouvoir de légitimation important, et d'autant plus important que l'école est en crise d'identité.

Depuis quelque temps, la *réunion d'écoles locales* devient une entité nouvelle (bassin scolaire) qui prend ses formes propres et tend à devenir un lieu de recherche d'un bien commun plus proche du terrain que de l'État centralisateur. On peut espérer trouver là un lieu de dialogue et de

confrontation permettant une politique locale des écoles. En renforçant la concertation entre les différents établissements, on pourrait instaurer un conseil dans chaque bassin scolaire. Encore faudrait-il que ce conseil dépasse les intérêts institutionnels des établissements isolés pour construire une politique cohérente dont tous se sentent responsables. Il pourrait éviter qu'on se pose des questions trop en milieu fermé, entre gens partageant à peu près les mêmes conditions de vie et les mêmes valeurs. Sa proximité des problèmes locaux permettrait d'éviter de prendre des décisions trop éloignées des réalités de la base. Un conseil de ce genre aurait à tenir compte des liens d'interdépendance entre établissements et des répercussions que peuvent avoir les pratiques élitistes d'une école sur les autres. Il pourrait réguler un bassin scolaire avec, comme premier principe, qu'il faut rechercher des solutions telles que les moins privilégiés aient leur place et qu'aucun établissement ne porte ombrage à aucun autre. Ou, mieux, que tous s'inscrivent dans le projet collectif partagé. En tout cas, de tels bassins peuvent faire prendre conscience de la dimension politique de l'école qui est plus qu'un lieu de production d'individus compétents.

Deux *groupes d'alliances* se sont de plus formés entre ceux qui croient à la centralisation et ceux qui n'y croient guère. En effet, dans la perspective du siècle des Lumières et des sociétés technocratiques, certains pensent que tout ira dans le meilleur des mondes si chaque choix est pris par le prince, éclairé par la raison. D'autres, plus soupçonneux vis-à-vis d'une organisation centralisée, se méfient de ce prince éclairé et préfèrent ce qui part de la base. Et tous se défient plus ou moins des intérêts divers ou des ambitions que masquent ces idéologies.

Il y a enfin le *« marché »*, c'est-à-dire la concurrence et la lutte, parfois sauvage, entre divers intérêts. Chez des adeptes du néolibéralisme, c'est là l'instance légitimante par excellence.

DES HYPOTHÈSES QUI REQUIÈRENT VÉRIFICATION

Les débats relatifs à l'élitisme ont à tenir compte du principe de réalité et de ses exigences. Le monde dans lequel les décisions se prennent repose sur des présuppositions (qu'on appelle parfois aussi des mondes, ou des systèmes éthiques) dont il s'agit de démontrer la pertinence. Ces hypothèses sont comme des « boites noires » intellectuelles qu'il est possible d'ouvrir. Par exemple, on peut se demander s'il est correct de prétendre, indépendamment de toute prise de position éthique, que la valorisation de la liberté entraine la suprématie du plus fort. Ou s'il est exact qu'en développant toutes les capacités humaines au maximum, on aboutit à la formation d'individus équilibrés et solidaires, à moins que cela ne revienne à donner plus de privilèges aux privilégiés. Ou encore s'il est exact de penser que l'élimination des plus faibles pour développer à fond les capacités des plus forts entraine un mieux-être pour tous.

D'un point de vue descriptif et pédagogique, il s'agit de comprendre les effets d'une politique, sans se demander si elle

est éthiquement défendable ou non. On reste agnostique quant à la valeur éthique de la politique décrite. Ainsi, d'un point de vue descriptif, il est clair que la pédagogie de bon nombre d'écoles, tant des réseaux libres qu'officiels, est élitiste : elle met à part une « élite » qui recevra une formation de qualité. Sans encore entamer une réflexion éthique, il faut faire le tri entre les craintes irrationnelles et pleines de préjugés, et celles qui, au contraire, sont fondées. Pour cela, des recherches sont nécessaires. Par exemple, on peut estimer souhaitable de trouver des réponses à des questions comme :

Qu'est-ce que cela a comme impact sur les élèves, les enseignants, l'école, la société :

- qu'un élève soit amené à quitter son école ?
- qu'il soit dit plus ou moins doué ?
- qu'il soit plus « manuel » qu'« intellectuel » ?
- qu'on dise qu'il sera plus heureux dans une autre école ?
- qu'une école sélectionne son public ?
- que l'école promeuve des voyages de classes ou d'autres activités payantes ?
- que le niveau de l'école soit dit haut ou bas ?
- que les inégalités engendrées par certaines écoles puissent être compensées par la formation à la justice qui y est prodiguée ?
- que, dans la même région, on trouve des établissements scolaires de performance très différente ?

Chacune de ces questions renvoie à des controverses dont l'enjeu mérite d'être clarifié si l'on veut mieux voir cette nébuleuse qu'est l'élitisme.

Cela nous invite à faire appel à des disciplines spécifiques pour ouvrir un certain nombre de « boites noires » relatives au système scolaire. Il ne s'agit pas encore d'ouvrir un débat éthique, mais d'essayer de comprendre les conséquences de politiques scolaires possibles. Pour cela, elles peuvent être considérées par les lunettes de plusieurs disciplines, chacune d'entre elles se focalisant sur un champ de questions :

- du point de vue économique : l'élitisme est-il favorable au développement économique ? Quel est son prix et qu'apporte-t-il comme richesse au monde ?
- du point de vue pédagogique : quels sont les avantages et les inconvénients d'avoir des classes fort homogènes ou fort hétérogènes ?
- du point de vue sociopolitique : quelles sont les résistances ou, au contraire, les appuis à un brassage social dans l'école ?
- d'un point de vue sociologique : quels sont le prix et les avantages d'avoir une école centrée sur les apprentissages ou centrée sur la socialisation ? Quels sont les inconvénients et les avantages de mêler fortement les classes sociales dans l'école ? Quels sont les effets de ce que les classes sociales ne se côtoient plus dans les bâtiments d'une école (comme d'ailleurs elles ne se voient plus dans la ville depuis que les classes privilégiées n'ont cessé de quitter le centre-ville) ?
- du point de vue psychologique : que ressent l'élève à qui l'on dit : « Tu n'es

pas assez doué pour suivre l'enseignement de telle école » ? Quels sont les couts et bénéfices psychologiques et existentiels d'une politique scolaire élitiste ?, etc.

Une analyse de l'élitisme doit aussi considérer les contraintes sociales imposées aux enseignants ; elles peuvent se résumer en disant que le précepteur du prince ne peut pas prêcher la révolution. Et pourtant, les enseignants sont, en masse, défenseurs d'une démocratisation de l'école. Ils se sentent donc aliénés par un système scolaire qui appartient aux « riches ». Le créneau de liberté qui leur est laissé pour promouvoir leurs idées sociales n'est pas très grand, d'autant que les enseignants ne constituent pas un corps homogène porteur d'une ligne politique claire. Majoritairement, les enseignants souhaitent une démocratisation de l'école ; mais bon nombre d'entre eux veulent aussi garder ou améliorer leur position sociale, qui dépend en partie du rôle sélectif que joue l'école. Nombreux sont aussi ceux qui ne sont pas malheureux quand ils peuvent enseigner à une élite sociale ou intellectuelle, même si certains d'entre eux éprouvent un sentiment de culpabilité d'être ainsi les serviteurs des « riches ». Ces polarités en tension expliquent pourquoi il y a des divergences de vue au sein du groupe des enseignants, mais aussi pourquoi beaucoup d'enseignants ressentent des tensions internes entre leurs diverses aspirations. Ces divergences de vues et ces tensions méritent d'être comprises et analysées, mais dans l'action, il faut pouvoir reconnaitre l'existence de ces pôles et tenter d'avancer en les conciliant. Cela nous invite à compléter le point de vue analytique et descriptif par une approche éthique.

LE DÉBAT POLITIQUE ET LES MISSIONS DE L'ÉCOLE

Nous avons tenté jusqu'ici de nous limiter à une démarche descriptive visant à nous donner une représentation des mécanismes de l'élitisme. Mais, à de multiples reprises, nous avons vu se profiler en arrière-fond des valeurs. Celles-ci ont conduit la plupart des pays développés à donner à leur système scolaire des missions semblables à celles qui, en Communauté française de Belgique, ont été verbalisées en quatre principes. Une première mission concerne l'instruction et l'épanouissement de chacun et la confiance en soi ; une seconde vise l'insertion dans le monde social et économique ; une troisième, la citoyenneté démocratique ; et la quatrième, la diminution des inégalités sociales.

Ces missions fournissent des critères pour examiner les effets de l'élitisme. En ce qui concerne la confiance en soi, il faut souligner qu'un système élitiste, en impliquant l'existence d'écoles « de relégation », ne favorise guère la confiance des moins privilégiés en eux-mêmes, surtout lorsqu'ils sont confrontés à des personnes d'autres classes sociales.

L'insertion économique est éventuellement compatible avec un système élitiste puisque notre société est caractérisée par la division du travail et qu'il est donc justifié de varier les types de formations, mais force est de constater que l'accès à l'emploi est nettement plus difficile pour

ceux qui n'ont pu suivre les filières élitistes. Quant à la citoyenneté, elle est prétendument un objectif poursuivi par toutes les écoles, mais l'analyse des compétences terminales attendues des élèves indique que le concept de citoyenneté est décliné de manière différente dans les filières : dans les filières de qualification, on attend surtout que les élèves se conforment aux normes du vivre en société, alors qu'on promeut la capacité d'analyse de la société dans les filières de transition. Enfin, il apparait clairement que le système élitiste augmente les inégalités sociales, l'échec scolaire étant très nettement corrélé à l'origine sociale.

Il y a donc un écart manifeste entre les missions officiellement assignées au système éducatif et la manière dont fonctionne actuellement ce système. Les missions assignées de manière décrétale à l'école apparaissent donc comme une réponse éthique au défi posé par la place qu'a prise l'école de notre société. Mais cette réponse apparait presque de pure forme, voire hypocrite, tant qu'elle ne peut être traduite dans l'action concrète.

Si l'on veut prendre au sérieux les missions définies dans le décret, deux attitudes sont possibles à l'égard de l'élitisme défini comme « le fait de regrouper dans des établissements ou des classes les élèves ayant des capacités d'apprentissage supérieures à la moyenne, en recherchant pour ces élèves des conditions d'enseignement optimales de manière à faire progresser au mieux leur potentiel ». Une morale assez idéaliste poserait comme première priorité le refus de tout élitisme. Une morale de la responsabilité ne cherchera pas nécessairement une réponse idéale, mais plutôt une réponse praticable dans la situation présente. Elle cherchera donc des compromis.

Cette recherche de compromis est quasi inévitable, que ce soit au niveau de la Communauté française, d'un bassin scolaire ou d'un établissement. À ce dernier niveau, par exemple, si une école depuis longtemps élitiste se veut progressiste « à la mai 1968 », la pression des classes privilégiées remettra vite « les choses en place » avec le risque de couper tout élan vers un surcroit de justice. Si, par contre, l'école renforce ses pratiques trop élitistes, la réaction de certains de ses membres ou d'acteurs extérieurs pourrait s'accentuer et la paralyser. Il convient donc de chercher une troisième voie : par exemple, promouvoir, dans l'enseignement donné par cette école, une plus grande justice sociale ; mener avec des écoles très différentes au plan de leur composition sociale des expériences de rencontres qui ne soient pas marquées du sceau de la pitié ou de l'exotisme, mais inscrites dans la durée et animées d'une volonté de compréhension mutuelle ; laisser accéder à l'école des élèves affichant moins d'acquis que souhaité en les soutenant réellement dans leurs études ; analyser les destinées des élèves ayant quitté l'école pour cause d'échec ou d'exclusion de manière à être conscient des inégalités présentes dans le système scolaire et d'adapter les conseils d'orientation donnés à ces élèves…

Les propositions d'action qui suivent sont sans doute parfois irréalistes, mais

elles pourraient en inspirer d'autres, plus appropriées au terrain. Elles présupposent que, dans leur éthique, les acteurs acceptent une situation qui ne soit pas directement révolutionnaire, tout en posant comme idéal une situation moins marquée d'inégalités. Ces propositions pratiques s'attachent surtout à poser un cadre d'analyse qui permette de mettre en marche les imaginations. Comme on postule la bonne volonté de tous les acteurs et leur adhésion à ce projet de diminution des inégalités, les mesures seront principalement d'ordre structurel: il s'agit de proposer des lieux de débat et de concertation sur des questions de justice scolaire et donc de donner à « ceux qui en veulent » une voix(e) institutionnelle pour amorcer des changements. Si l'on est vraiment concerné par la justice, il s'agit de créer des lieux où l'on puisse réfléchir et agir en sa faveur.

DIFFÉRENTS LIEUX D'ACTION ET DE RÉFLEXION POSSIBLES?

Il y a plusieurs lieux où une action est possible en vue d'articuler le souci d'une justice sociale pour et dans l'école, d'une part, et le souci d'une formation de qualité, d'autre part:

- les *actions qui relèvent des enseignants,* individuellement ou en petits groupes, et pour lesquelles il ne faut pas un grand appui de la direction. Chacun peut se demander: que puis-je faire, dans ma zone d'autonomie, pour rendre meilleure et plus juste la formation à laquelle je contribue? Les différents lieux de pouvoir de l'institution peuvent d'ailleurs se concerter: que faire, au niveau de l'école, pour rendre meilleur et plus juste notre projet de formation?
- les *actions qui relèvent de l'établissement scolaire*, avec son conseil pédagogique, son conseil de direction et ses autres structures. Quand, par exemple, il s'agit d'organiser les classes, on peut se demander quels sont les avantages et les inconvénients, pour la formation des jeunes, de l'existence de classes — intellectuellement ou socialement — homogènes; et à partir de quel âge une différenciation pour garder une certaine homogénéité des classes est souhaitable et/ou tolérable; et quels sont les effets sur les moins forts du fait de se voir relégués dans une autre filière, ou même contraints de quitter cette école-là. C'est aussi à l'établissement que revient la tâche d'établir des structures institutionnelles et architecturales telles que ceux qui désirent s'orienter vers un enseignement de qualification ne se sentent aucunement « relégués ». C'est aussi au niveau de l'établissement qu'il faut veiller à ce que les différents types d'intelligence soient reconnus et valorisés, ou que soit maintenue dans l'école une mixité sociale suffisante.
- Mais il existe aussi des *institutions qui réunissent des écoles d'un même bassin* et qui pourraient mener une politique de justice scolaire dans un champ d'entités locales proches de la vie des écoles. Cela exige des établissements qui évitent de se poser en concurrents les uns des autres ou en simples exécutants d'un État centralisateur. Mais que, au contraire, ils se sentent investis de la

responsabilité de la politique scolaire d'un bassin. Il importe aussi que soit reconnu qu'il peut parfois être bon pour la société — et peut-être pour les enfants — d'aller contre ses intérêts pour qu'une société soit meilleure.

- les *actions qui résultent des choix de société*, lesquels impliquent des débats et des décisions politiques au niveau supérieur. À ce niveau, le système scolaire doit choisir ses valeurs et l'État donner ses missions à l'école, tout en évitant de vouloir remplacer le dynamisme de la base.

Quand il s'agit de définir les grandes orientations d'un projet pédagogique et de tenter d'y rallier l'ensemble des acteurs, pourquoi ne pas chercher à repérer les controverses existant dans l'école à propos de l'élitisme dans les pratiques scolaires ? Cela permettrait de préciser les enjeux des différentes positions prises. De même, on peut se demander quelles sont, dans l'école, les conceptions relatives à l'égalité, et comment celles-ci se situent par rapport à des notions comme l'égalité des résultats, l'égalité des chances, l'égalité des moyens ?

Dans tous les cas, les protagonistes du débat rencontreront la question de savoir quelles sont les contraintes difficilement contournables et les inévitables compromis entre l'idéal inaccessible et l'inertie découragée.

Face à chaque point de controverse, on gagnerait à percevoir et à situer les unes par rapport aux autres les attitudes et « doctrines » des groupes organisés concernés : des associations de parents, des syndicats, du pouvoir organisateur, des élèves, du personnel non enseignant de l'école, des enseignants non syndiqués, de la direction, du conseil de direction, du conseil du bassin scolaire, etc. Ce type de débat permettrait une pratique plus démocratique pour la préparation des décisions.

Les idéologies et les valeurs véhiculées ainsi méritent d'être analysées pour que l'on voie jusqu'à quel point on est prêt à les assumer ou à les modifier. Notamment les points suivants méritent attention et devraient faire partie de la formation :

- les idéologies véhiculées dans les cours et dans les fonctionnements institutionnels ;
- la responsabilité sociale ;
- les conflits et les rapports de force ;
- la négociation des compromis ;
- les discours moralisants qui masquent des conflits ;
- les aspects systémiques du développement de la société ;
- la technocratie ;
- la solidarité avec les autres établissements scolaires plutôt que la concurrence.

La confrontation entre qualité et justice dans l'enseignement n'obéit pas à un scénario écrit d'avance. Pour un professeur, pour une école, pour un système scolaire, il y a plusieurs scénarios possibles. Ils sont chaque fois encore à inventer. ■

Cet article a été rédigé par les auteurs à la suite d'un séminaire tenu au Centre interfaces lié aux facultés universitaires de Namur. Y ont participé Dominique Bertrand, Jacques Cornet, Bernard Demuysere, Francois-Xavier Druet, Barbara Dufour, Pierre Hupez, Roland Urbain, Pierre Miche, Francis Tilman, Myriam Vandenbrempt.

À LA RECHERCHE D'INDICATEURS CONCERNANT L'ÉLITISME

À l'échelle d'un établissement

Comme le projet pédagogique d'établissement est censé correspondre aux vœux et aux efforts de toute la communauté scolaire, ce texte peut jouer un rôle dans le traitement de l'élitisme. Car, même si ce qui est posé comme idéal dans ce document n'est pas toujours accompli, ce qui n'y est pas marqué explicitement a toutes les chances d'être laissé pour compte. Si l'intention est de promouvoir une justice sociale et de contrecarrer les effets pervers de la recherche d'excellence, les structures institutionnelles ne pourront ignorer les effets de la promotion sociale individuelle sur une diminution ou augmentation des inégalités, y compris l'effet d'écrémage, ou encore les effets de la promotion sociale collective.

Des gestes institutionnels concrets et précis sont possibles. Voici, à titre d'exemples, quelques orientations ou pratiques qui peuvent servir d'indicateurs sur la politique suivie en cette matière :

- Le projet pédagogique intègre-t-il dans ses objectifs la diminution des inégalités et une convivialité entre des élèves différents tant du point de vue intellectuel que social ?
- Le rapport annuel du Conseil pédagogique ou du Conseil de participation a-t-il une section consacrée aux « mesures pour diminuer les inégalités » ?
- Une commission chargée de promouvoir la diminution des inégalités existe-t-elle et, si oui, a-t-elle une représentation au Conseil de participation, ainsi qu'au C.A. et à l'A.G. ?
- Le conseil de classe examine-t-il régulièrement, et au moins une fois l'an, la question de l'inégalité dans l'école et dans la classe ?
- Exige-t-on que les activités parascolaires non gratuites reçoivent un avis de la commission des inégalités ?
- Exige-t-on que chaque groupe d'enseignement d'une discipline fasse un rapport relatif à l'apport de la discipline en faveur de l'égalité (par exemple, tous les cours seront examinés par les enseignants de ces branches pour que soit précisé comment ils participent à cet objectif) ?
- Y a-t-il, pour les élèves, un système d'évaluation qui tienne compte à la fois des performances des individus et de l'équipe qu'ils forment ?
- Promeut-on, dans l'école, autant la valeur de solidarité que celle d'excellence. (On pourrait, dans cette perspective, répartir la classe en équipe de 4 ou 5 et attribuer deux cotes : celle des individus et celle de l'équipe ; il serait demandé, pour réussir un examen ou un test que la moyenne d'une équipe soit d'un certain niveau et que chaque individu dépasse un certain minimum) ?
- A-t-on une politique qui prévoit des classes qui soient aussi peu homogènes que possible ?
- L'établissement veille-t-il à ce que divers types de relation au savoir soient valorisés en son sein ?
- L'établissement veille-t-il à ce que toute réorientation soit telle qu'elle ne crée pas de traumatismes ?
- Promeut-on un esprit de solidarité entre les établissements d'un même espace local, de sorte qu'il y ait moins d'esprit de concurrence mais que, au contraire, les différentes écoles se concertent et soient même prêtes à perdre quelque chose de leur bien particulier pour obtenir un bien commun ?

À l'échelle de filières ou de sections

Les questions soulevées plus haut concernent l'ensemble des sections d'une école. En voici maintenant quelques-unes destinées à des sections spécifiques. Ainsi, suivant que des sections préparent majoritairement à l'enseignement supérieur ou à une qualification pratique, des questions spécifiques peuvent servir d'indicateurs permettant une analyse des pratiques et pouvant éclairer les options — parfois non conscientes — d'une école ou d'une section.

Pour l'enseignement de transition

+ quel est l'espace pris par les apprentissages donnant une place au cœur dans une société qui privilégie l'efficacité ?
+ quelle est la place donnée au non mesurable ?
+ procède-t-on à l'analyse des présupposés des cours théoriques et disciplinaires ?
+ les élèves de l'enseignement général fréquentent-ils les « moins forts » (dont les handicapés et ceux que la rationalité ambiante écrase) ou vivent-ils dans un ghetto ignorant la société environnante ?
+ donne-t-on aux élèves la possibilité de faire la connaissance des sociétés culturellement ou économiquement dominées ?
+ l'enseignement favorise-t-il la compréhension de la manière de penser des « autres » ?
+ apprend-on à percevoir l'existence de conflits ?
+ face à l'intellectualisme parfois typique de certaines sections fortes, promeut-on l'estime pour les valeurs relevant de la participation, du cœur, de la tendresse, du féminin, ainsi que la capacité de se laisser interpeler par la souffrance des « dominés » ?
+ y a-t-il une valorisation du travail manuel et de la technique ?
+ veille-t-on, dans l'enseignement général, à promouvoir l'évaluation sociétale des technologies ?
+ analyse-t-on la façon dont les « forts » confondent leur vision des choses et la « réalité » ?
+ attire-t-on l'attention sur les formes d'incivilité, d'incivisme et de criminalité plus typique des catégories sociales favorisées (par ex., la criminalité en col blanc) ?
+ sensibilise-t-on à divers types d'intelligence et à divers types d'appréhension du monde ?
+ promeut-on l'usage des modèles simples ?
+ veille-t-on à faire prendre conscience du caractère construit et inventé des visions du monde ?

Pour l'enseignement plus pratique et de qualification

+ valorise-t-on et enseigne-t-on les compétences dites négligées (les CTN : compétences transversales négligées) ?
+ a-t-on conscience et confiance de ce que le point de vue du technicien peut être riche en créativité et invention ?
+ analyse-t-on les faiblesses des « forts » ?
+ valorise-t-on ce que voit le « faible » et pas le « fort » ?
+ valorise-t-on la solidarité instituée dans des groupes de pression organisés ?
+ valorise-t-on la « force » des « faibles » ?
+ perçoit-on la diversité des intérêts ?
+ valorise-t-on le travail manuel et l'intelligence « manuelle » ?
+ forme-t-on les élèves de sections de qualification à l'analyse de la situation sociale des travailleurs ?

Des indicateurs de ce genre peuvent aider une école à avoir une meilleure conscience des enjeux auxquels elle doit répondre.