

Cahiers pédagogiques

Elitisme
Analyse et jugements éthiques

Sous la direction de Gérard Fourez

N°19 – décembre 2005

Centre Interfaces
c/o FUNDP, Namur, Belgique
Adresse courrier : rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur
Localisation : rempart de la Vierge 11 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97
<http://www.fundp.ac.be/interfaces>

Fax : 081 - 72 51 98

Au terme d'une réflexion menée autour de Gérard Fourez par des enseignants, des directeurs d'établissement et des responsables d'associations liées à l'éducation, le présent texte a été rédigé principalement par Gérard Fourez, comme synthèse personnelle de ce séminaire. Dominique Bertrand, François-Xavier Druet et Barbara Dufour y ont apporté quelques compléments et quelques modifications de forme.

Au fil de la réflexion, ce document pose nombre de questions et contient des suggestions, pour l'action, qui feront l'objet de travaux ultérieurs.

Table des matières

ÉLITISME : analyses et jugements éthiques	4
I. Introduction : Élitisme et vaine culpabilisation.....	4
II. Repères théoriques.....	6
1. <u>Tension entre éthique de conviction et de responsabilité</u>	6
2. <u>Éthique et compromis</u>	6
III. Application : dans l'enseignement, tension entre égalité sociale et efficacité	9
1. <u>Le phénomène de l'élitisme</u>	9
2. <u>Les effets de l'élitisme : des mécanismes à démonter</u>	10
3. <u>Le principe du maintien des privilèges</u>	11
4. <u>Les sociétés du savoir</u>	12
5. <u>La pratique de l'élitisme : quand et pour qui ?</u>	13
6. <u>L'élitisme dans ses diverses perspectives</u>	13
IV. Des choix à opérer.....	15
1. <u>Quelles stratégies ?</u>	15
2. <u>En quels lieux d'action ?</u>	16
3. <u>Selon quel projet de formation ?</u>	17
4. <u>Quelles valeurs considérer ?</u>	18

ÉLITISME : analyses et jugements éthiques

I. Introduction : Élitisme et vaine culpabilisation

Ce séminaire a comporté une dizaine de séances de travail et a duré une bonne année. Il nous a amenés à l'idée d'adresser aux enseignants l'état de la réflexion, que nous vous proposons de poursuivre et d'approfondir. Si nous vous parlons d'élitisme, à vous, enseignants et éducateurs, nous risquons bien de susciter une vague de culpabilité. Et même si vous estimez n'avoir aucune raison de vous sentir coupable, ce sentiment persiste souvent. D'où l'agacement – assez compréhensible – des enseignants qui, comme vous sans doute, ne veulent pas être – une fois de plus ? – les dindons de la farce. Qui supporterait de gagner sa vie dans une situation qui peut entraîner des injustices ou de la violence ?

Comparons ce sentiment avec celui d'autres acteurs agissant dans d'autres domaines. Par exemple les travailleurs sociaux dans les camps de réfugiés : certains ont de la peine à bien manger alors que des réfugiés « crèvent » littéralement de faim. Ou encore le sentiment que peuvent nourrir des travailleurs dans les fabriques d'armes. Ou encore l'exemple de divers métiers liés à des pratiques parfois ambiguës : gardiens de prison, huissiers, bourreaux, contrôleurs des contributions, militaires...

Mais vous, comme enseignants, vous ne vous placez pas spontanément dans une telle liste. Vous avez sûrement raison si vous considérez certains aspects peut-être « déshonorants » de ces métiers cités. 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 entraîner dans les misères ambiantes ? Va-t-on demander aux travailleurs de la région liégeoise de refuser tout emploi à la Fabrique Nationale d'armes ? Enseignants, vous êtes dans une situation comparable, puisque vous êtes pris, englobés dans le système scolaire, générateur accidentel ou parfois complice d'injustices sociales.

L'école n'est peut-être pas une institution entièrement « au-delà de tout soupçon » : elle est contrôlée par les classes sociales privilégiées. 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 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'entre vous trouvent insupportable de faire partie d'une école élitiste, si l'élitisme contribue à accentuer les inégalités. Votre position est presque nécessairement ambiguë. Mais existe-t-il une morale sans ambiguïté ? 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 ambiguïté revient souvent à ouvrir la porte à l'injustice ? Quelqu'un a dit que, lorsque tous les dégoûtés s'en sont allés, il ne reste plus que les dégoûtants. 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...

Cette tension entre idéal et réalité est souvent difficile à vivre. Pour éclairer ce point, posons, au point de départ, quelques jalons théoriques.

II. Repères théoriques

1. Tension entre éthique de conviction et de responsabilité

Max Weber¹ a mis en évidence cette tension entre idéal et réalité, en proposant 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 réelles. La question principale de l'éthique de conviction est de savoir si, en conscience, telle ou telle manière d'agir est compatible avec nos principes. Pour l'éthique de la responsabilité, la question éthique par excellence est de savoir si nous voulons vivre avec les conséquences de nos actions. Pour la première, les convictions et les principes sont plus importants que le résultat de notre agir.

Dans la pratique, par exemple, une éthique de la conviction réprouvera une action qui tolérerait un avortement si on l'estime immoral, même si l'acceptation de quelques cas particuliers permet éventuellement une diminution sensible des IVG. Pour une éthique de la responsabilité, l'objectif sera de diminuer le nombre d'avortements même si, pour cela, il faut en tolérer l'un ou l'autre. Pour un enseignant épris d'une éthique de conviction, il sera question de savoir si l'institution dans laquelle il travaille est conforme à la justice sociale. A la limite, cela pourrait le conduire 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 non simplement la sincérité de l'acte.

2. Éthique et compromis

Les positions éthiques face à ces questions varient avec les sous-cultures. Ainsi, dans la sous-culture catholique et dans celle de l'individualisme, il y a une tendance à promouvoir une morale de la conviction ou de la sincérité plus que de la responsabilité. Cela ne simplifie pas la situation, car chaque comportement peut être évalué en référence

¹ Max WEBER, *Le savant et le politique*, Paris, Union Générale d'Éditions, Collection : Le Monde en 10-18, 1963, p. 182.

à plusieurs « systèmes » éthiques, avec des résultats incompatibles, parmi lesquels il faudra nécessairement faire des compromis. Ainsi, face à la décision de créer un dépôt, il y a plusieurs façons de justifier l'action : l'éthique des affaires, l'éthique écologique, l'éthique sociale. Il s'agit chaque fois d'un critère d'évaluation différent. D'une manière comparable, il faudra, par exemple, faire un compromis entre une école qui vise l'excellence et une école qui veut donner plus de chances aux moins doués. Mais le compromis n'a pas toujours bonne presse dans le monde des idéalistes. Certains rêvent d'un monde où la responsabilité et la conviction coïncideraient... Mais est-ce plus qu'un rêve ?

Les générations du XXe siècle se sont souvent référées à une morale qui refuse de reconnaître la pluralité des mondes éthiques avec tous les compromis que cela suppose. Aujourd'hui, suite aux travaux de la sociologie des sciences et de la justification, dont ceux de Boltanski et Thévenot¹, il est devenu plus courant de parler de la pluralité des systèmes sociaux, des morales, des justifications², des techniques, des cités³, des sciences... Ainsi, lorsqu'un employeur met un travailleur à la porte, il se trouve écartelé entre deux attitudes éthiques : celle qui renvoie au critère industriel qui exige du travail bien fait, et celle qui prend en considération l'aspect humain du licenciement en se référant au critère de la famille et des relations. Il existe ainsi une pluralité de systèmes de référence qui ne sont pas commensurables entre eux et dont les principes fondamentaux diffèrent.

La multiplicité des mondes⁴ conduit à des *compromis* où « on se met d'accord pour composer, c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à une épreuve dans un seul monde »⁵. « Dans le compromis, les participants renoncent à clarifier le principe de leur accord, en s'attachant seulement à maintenir une disposition intentionnelle orientée vers le bien commun ... Le compromis suggère l'éventualité d'un principe capable de rendre compatibles des jugements s'appuyant sur des objets qui relèvent de mondes différents⁶. Il vise un bien commun qui dépasserait les deux formes de grandeur confrontées, en les comprenant toutes deux : promouvoir, par exemple, les

¹ L. BOLTANSKI-L. THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

² Un système de justification est un ensemble organisé de valeurs et d'arguments mis en jeu lorsqu'il s'agit de justifier son action.

³ Pour Boltanski et Thévenot, une cité est une organisation sociale justifiant une grandeur, par exemple, la cité de l'inspiration, la cité civique, la cité industrielle, la cité marchande, etc.

⁴ Par exemple, le monde des chefs d'entreprises ou le monde des pères de familles. Car la justification se fait en situation, et celle-ci met en jeu des personnes, des axiomes, des objets.

⁵ L. BOLTANSKI-L. THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, p. 338.

⁶ Cette conception du bien commun peut être comparée à la notion de vérité, telle qu'elle fonctionne en science.

"techniques de créativité" suppose la référence à un principe non spécifié qui ferait servir à un même bien commun la routine industrielle et le jaillissement inspiré¹. »

La situation des enseignants se réfère ainsi à deux cités et deux mondes différents. D'une part, ils s'inspirent de l'éthique égalitaire qui les fait abhorrer les inégalités promues par le système scolaire. D'autre part, ils sont motivés aussi par l'éthique du travail bien fait et de l'excellence qui est liée à la vision de l'industrie et du progrès. A travers cela, il n'y a pas de système qui englobe le tout. Le compromis est donc nécessaire, même s'il n'est pas désiré.

Les compromis – comme d'ailleurs la plupart des résultats interdisciplinaires – sont essentiellement fragiles. Pourtant, ils peuvent aussi se « solidifier », c'est-à-dire se stabiliser socialement (il en va de même pour les concepts scientifiques et pour les approches interdisciplinaires : songeons à la biochimie ou à la géographie²). « Lorsqu'un compromis est frayé, les êtres qu'il rapproche deviennent difficilement détachables »³, comme c'est le cas pour les « droits des travailleurs », notion relevant des mondes civique et industriel. Et, de même qu'une approche interdisciplinaire bien stabilisée devient une quasi-discipline ayant ses critères propres (comme la biologie moléculaire), « dans le cas d'un compromis profondément frayé, l'épreuve se rapprochera parfois du litige dans un seul monde »⁴, dans un seul système éthique. C'est le cas du « droit du travail » puisque, comme le disait Saint-Simon, les « intérêts économiques... étant la matière unique de la vie commune, ils doivent être organisés socialement » dans une sorte de cité civique-industrielle. C'est ainsi que se forment sans doute de nouvelles cités⁵, c'est-à-dire de nouveaux systèmes de légitimation et d'organisation sociales.

¹ L. BOLTANSKI-L. THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, *ibid.*

² A propos du processus de durcissement des concepts scientifiques, voir I. STENGERS: *D'une science à l'autre, des concepts nomades*, Paris, Seuil, 1987, ou G. FOUREZ, *La construction des sciences : les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, De Boeck Université, Bruxelles, 3e éd., 1996.

³ L. BOLTANSKI-L. THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, p. 340.

⁴ L. BOLTANSKI-L. THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, *ibid.*

⁵ Tout comme les nouvelles disciplines sont généralement des approches interdisciplinaires « durcies » et socialement stabilisées (cf. G. Fourez, *La construction des sciences : les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, De Boeck Université, Bruxelles, 3e éd., 1996, pp. 105-108).

III. Application : dans l'enseignement, tension entre égalité sociale et efficacité

Votre travail d'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, liée à un humanisme et à une compétence technique. C'est autour de ces questions que se déploient, comme nous allons le voir, les discours relatifs à l'élitisme. Mais auparavant, il est utile de mieux cerner cette notion et d'en éclairer les mécanismes.

1. Le phénomène de l'élitisme

Le phénomène de l'élitisme, pris dans sa globalité, et sans nuances, est facile à saisir. L'image d'écoles fréquentées par les familles les plus privilégiées et par les élèves les plus brillants vient à l'esprit. Cependant, il devient plus difficile de conceptualiser cette notion de façon à pouvoir discuter de l'intérêt ou de la moralité de telles pratiques.

Dans le cadre d'une telle analyse, il me semble 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 paraît devoir être pris en compte pour comprendre le phénomène. La seconde amorce un débat éthique sur ces pratiques.

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,
- (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 promeut une idée de l'excellence à poursuivre.

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

2. Les effets de l'élitisme : des mécanismes à démonter

Les caractéristiques ainsi posées reposent sur des présuppositions (ou des mondes, ou des systèmes éthiques) dont il s'agit de démontrer la pertinence. Ces présuppositions sont comme des « boîtes 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 entraîne la suprématie du plus fort. Ou est-il exact qu'en développant toutes les capacités humaines au maximum on aboutira à la formation d'individus équilibrés et solidaires ? Ou cela n'aboutira-t-il qu'à donner plus de privilèges aux privilégiés ? Ou encore est-il exact de penser que l'élimination des plus faibles pour développer à fond les capacités des plus forts entraînera un mieux-être pour tous ? D'un point de vue descriptif, on essaie 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 traditionnelle jésuite est élitiste : elle met à part une « élite » qui recevra une formation de qualité. Mais des questions fusent conduisant à identifier des éléments à approfondir.

Qu'est-ce que cela a comme impact sur la réalité scolaire, humaine et sociale :

- ◆ 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 pas ?
- ◆ 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 ?

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. Il est facile de remarquer que, assez souvent, les politiques de l'excellence se résument à « plus de privilèges aux privilégiés ». Mais cela veut-il dire qu'il n'y ait rien de vrai dans l'argument de ceux qui disent qu'il importe d'avoir une éducation à l'excellence en veillant pourtant à former les jeunes à se mettre au service de la justice sociale ? N'a-t-il aucune sagesse celui qui reconnaît que le système scolaire reproduit les inégalités, et qui essaye pourtant de former les jeunes à plus de justice quand même ? Ces interrogations montrent qu'on ne peut esquiver un débat éthique et politique sur la question de l'élitisme. Mais auparavant il faut se donner une représentation des mécanismes qui conduisent dans le concret à l'exclusion des moins forts.

3. Le principe du maintien des privilèges

Comme fil conducteur de l'analyse, nous présumons que les privilégiés tendent à défendre leurs privilèges. Et dans la mesure où le savoir est un pouvoir, les privilégiés tendent à faire du savoir un secret. On peut l'illustrer par beaucoup d'exemples : le savoir des garagistes – ou des informaticiens, des médecins, des économistes, des

psychologues... – engendre manifestement un certain pouvoir dans la société. La maîtrise de ce genre de savoirs confère un statut social que beaucoup désirent.

C'est ainsi qu'au fil de l'histoire se sont formés, dans de nombreuses cultures, des groupes sociaux subdominants, c'est-à-dire des groupes sociaux jouissant d'une partie des privilèges des classes dirigeantes tout en ne possédant pas le pouvoir réel : ce sont des clercs (parfois religieux, parfois non). Ceux-ci rendent divers services aux classes dominantes, auxquelles ils s'identifient de plus en plus, au point de perdre le contact avec leur milieu d'origine. Et dans une société basée sur les savoirs, et surtout sur le savoir authentifié par l'école, cette dernière est le lieu d'une lutte pour le pouvoir et pour les privilèges.

4. Les sociétés du savoir

Dans les sociétés modernes, le savoir a pris de plus en plus d'importance, comme en témoignent les places données aux scientifiques et aux technologues dans les armées et dans la plupart des organisations sociales. Au cours du XIXe siècle, l'école était réservée – à quelques exceptions près – aux enfants des riches et des nobles. Peu à peu, cependant, 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, d'être plus dominants que la classe dominante.

Depuis la seconde guerre mondiale, les compétences des dirigeants devaient 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'accrut de plus en plus. Et alors que, dans le temps, un peu d'études pouvait conduire fort loin, aujourd'hui (si l'on caricature un peu la situation), qui n'a pas fait l'université est presque condamné à rester « minable » – à quelques exceptions près... qui justifient la règle. Un exemple typique de ce changement est la profession de maître 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.

5. La pratique de l'élitisme : quand et pour qui ?

De nos jours, il est couramment admis que les professions socialement importantes doivent être réservées à des gens compétents. On trouve normal qu'une faculté de médecine et 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.

Cependant, la question se pose de savoir à partir de quel âge la sélection de ces élites commencera. Là, les avis divergent. Certains défendent l'idée qu'il faut une sélection dure très tôt ; d'autres sont d'avis opposé. Les raisons de ces choix ne sont pas simples. D'un point de vue économique, on pourrait se demander ce qu'une sélection brutale et impitoyable ferait à une jeunesse. D'un point de vue humain, on peut se demander le type d'insertion sociale que vivront ceux que le système scolaire va rejeter. D'un point de vue éthique, on peut se demander jusqu'à quel point nous voulons admettre des privilèges de ce genre ; notre société estime normal que chacune et chacun aient 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 qui profitera de cette élite savante : sera-ce toute la population ou une minorité déjà privilégiée ?

6. L'élitisme dans ses diverses perspectives

Les considérations qui précèdent nous invitent à désigner un certain nombre de « boîtes noires » qu'il serait sans doute utile d'ouvrir, du moins en partie. Il ne s'agit pas encore d'ouvrir un débat éthique, mais d'essayer de comprendre les conséquences de politiques scolaires possibles :

- 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 humain : Quels sont les coûts et bénéfices psychologiques et existentiels d'une politique scolaire élitiste ? Quels sont le prix et les avantages d'avoir une école centrée sur les apprentissages ou centrée sur la socialisation ?
- 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 relationnel : Quels sont les inconvénients et les avantages de mêler fortement les classes sociales dans l'école ?
- du point de vue sociopolitique : Quels sont les résistances ou, au contraire, les appuis à un brassage social dans l'école ?

- 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 » ?
- etc.

L'école a aussi des 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. Dans cette situation, le corps enseignant n'est pas sûr de ce qu'il veut. Majoritairement, il veut une démocratisation de l'école ; cependant, il veut aussi garder sa position sociale et n'est pas toujours malheureux quand il peut enseigner à une élite sociale ou intellectuelle. Par ailleurs, il éprouve un sentiment de culpabilité d'être ainsi le serviteur des « riches ».

Vous l'avez constaté : nous avons tenté jusqu'ici de nous cantonner dans une démarche descriptive visant à élucider les mécanismes de l'élitisme. Mais, à de multiples reprises, nous avons vu se profiler en arrière-fond des valeurs, en essayant de montrer seulement leur lien objectif avec tel ou tel mode de fonctionnement. Reste à choisir. La réflexion éthique peut s'amorcer. Vous percevez bien qu'il est un peu factice de vouloir présenter ces deux phases, descriptive et éthique, comme successives dans le temps : dans la réalité courante, nous passons de l'une à l'autre de façon inévitable, en un mouvement de va-et-vient perpétuel.

IV. Des choix à opérer

Toute école et tout groupe humain confrontés à la question de l'élitisme, une fois au clair avec les mécanismes, peut s'interroger sur les différentes valeurs en jeu et choisir, en conséquence, les stratégies qui lui permettront de privilégier telle ou telle valeur. Les esquisses qui suivent refusent d'être normatives : elles voudraient seulement tendre des perches, dont certaines pourront être saisies, si vous voulez et comme vous voulez.

1. Quelles stratégies ?

Revenons au compromis, bien présent aussi quand il s'agit de décider quelle voie adopter. Si une école se veut profondément ouverte, « à la mai 68 », la pression des classes privilégiées remettra vite « les choses en place » et risque de couper tout élan vers un surcroît de justice. Si, par contre, l'école confirme ses pratiques trop élitistes, la culpabilité de certains de ses acteurs s'accroîtra et sans doute paralysera. Reste pourtant la possibilité de trouver – à la marge – une troisième voie : tout en acceptant une pratique évidente de l'élitisme, tendre à promouvoir néanmoins une plus grande justice sociale. Voici quelques-unes des stratégies possibles dans une société qui est marquée par l'élitisme et ne peut s'en départir. Nous faisons l'hypothèse d'un établissement concerné par l'élitisme et considérant néanmoins que le mélange social est quelque chose de positif.

Les propositions en série qui suivent sont sans doute irréalistes, mais elles pourraient vous en inspirer d'autres, plus réalistes et appropriées au terrain. Elles présupposent que, du point de vue descriptif, l'établissement est élitiste, mais que, par idéal éthique, il y a une volonté politique, dans l'établissement, de dépasser cet élitisme. Elles présupposent aussi que, dans leur éthique, l'établissement et ses membres acceptent une situation qui ne soit pas directement révolutionnaire, tout en posant comme idéal éthique 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 diminuer les inégalités, les mesures seront principalement d'ordre structurel : il s'agit de donner aux volontaires une voix(e) institutionnelle pour se jeter à l'eau.

2. En quels lieux d'action ?

Nous pouvons certainement distinguer trois niveaux, au moins, 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, pris individuellement ou en petits groupes ;
- ◆ les actions qui relèvent de l'institution ;
- ◆ les actions qui relèvent des choix de société, qui impliquent des débats et des décisions politiques.

Au niveau de l'action individuelle, chacun de vous 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 se concerter : Que faire, au niveau de l'école, pour rendre meilleur et plus juste notre projet de formation ? Les lieux de pouvoir politiques pourront avoir ce débat : Quels choix opérer pour articuler de façon plus adaptée et plus juste école et société ?

Parce qu'il est impossible de tout élucider, chaque niveau d'action décidera quelles questions il paraît impératif de se poser, et à quel moment, de façon à avancer. Voici quelques-unes de ces questions possibles, parmi beaucoup d'autres.

Quand il s'agit d'organiser les classes, vous pouvez vous 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 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.

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 et à préciser les enjeux des différentes positions prises ? Ou encore quelles sont, dans l'école, les conceptions relatives à l'égalité ? Et comment celles-ci se situent-elles 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, dont vous êtes, rencontreront la question de savoir quelles sont les contraintes difficilement contournables et vous retrouverez l'inévitable compromis entre l'idéal inaccessible et l'inertie découragée.

Sur une question donnée, vous gagnerez à percevoir et à situer les unes par rapport aux autres les attitudes et « doctrines » des groupes concernés : de l'association des parents, des syndicats, du pouvoir organisateur, des élèves, du personnel non enseignant de l'école, des enseignants non syndiqués, de la direction...

3. Selon quel projet de formation ?

Le projet d'établissement, censé correspondre aux vœux et aux efforts de toute la communauté scolaire, joue un rôle primordial dans le traitement de l'élitisme. Car ce qui n'est pas marqué explicitement dans les textes fondateurs d'une institution sera oublié et, dans ce cas-ci, conduira à laisser se former une école pour les privilégiés. Si l'intention est de promouvoir la justice sociale et de contrecarrer les effets pervers de la recherche d'excellence, les structures institutionnelles ne pourront ignorer des questions comme : les effets de la promotion sociale individuelle sur une diminution ou augmentation des inégalités, y compris l'effet d'écroulement, ou encore les effets de la promotion sociale collective.

Des gestes concrets et précis sont possibles. Citons, à titre d'exemples, quelques attitudes en la matière :

- ◆ argumenter et convaincre pour que le projet pédagogique intègre dans ses objectifs la diminution des inégalités ;
- ◆ décider que le rapport annuel du Conseil pédagogique ou du Conseil de participation aura une section consacrée aux « mesures pour diminuer les inégalités » ;
- ◆ installer une commission chargée de promouvoir la diminution des inégalités et lui donner une représentation au Conseil de participation, ainsi qu'au C.A. et à l'A.G. ;
- ◆ exiger que le conseil de classe examine au moins une fois l'an la question de l'inégalité dans l'école ;
- ◆ exiger que les activités parascolaires non gratuites reçoivent un avis de la commission des inégalités ;

- ♦ exiger que chaque groupe d'enseignement d'une discipline fasse un rapport relatif à l'usage de la discipline pour l'égalité (par exemple les cours d'histoire, de français, de religion, d'éducation physique, de maths, de sciences, bref tous les cours, seront examinés par les enseignants de ces branches pour que soit précisé comment ils participent à cet objectif).

4. Quelles valeurs considérer ?

Chaque individu et chaque instance au sein de l'école peuvent être appelés à se prononcer sur les valeurs à promouvoir, en général, sur celles qu'il convient de privilégier et, dans le cas qui nous occupe, sur le rapport à établir entre des valeurs comme l'excellence et la justice.

Multiplés sont les questions, à traiter dans le cadre d'une école, qui mettent en jeu et parfois en tension des valeurs toutes respectables, et entre lesquelles la conciliation ne va pas de soi. Par exemple, lorsque nous voulons défendre la justice sociale – en tendant vers une égalité des chances ou une égalité des résultats –, que dire à propos du respect de la liberté de chaque élève, du respect de la personnalité de chaque enseignant, de la formation à l'esprit critique, etc. ?

L'idéologie véhiculée par l'école mérite d'être analysée pour que l'on voie jusqu'à quel point on est prêt à l'assumer ou à la modifier. Notamment les points suivants méritent l'attention :

- 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 conciliation dans le débat, le choix des priorités et l'affectation des moyens en conséquence relèvent de la responsabilité de chaque communauté éducative. Vous l'avez compris : le propos de notre document a refusé d'être normatif. Il espère avoir fourni matière à débat et peut-être quelques lumières sur des fonctionnements élitistes dans lesquels nous nous trouvons parfois engagés sans être à même de les analyser sereinement. Si vous tentez de décrire le phénomène avant de lancer le débat des valeurs, échapperez-vous au sentiment de culpabilité que souvent certains font naître chez les enseignants des écoles dites « élitistes » ? Vous pouvez vous dire, en tout cas, que 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.