

Le mérite et l'amour

Sortir de l'incertitude des normes dans l'éducation prioritaire

Revue Les Cahiers Pédagogiques, dossier « Education prioritaire », n ° 499, septembre 2012

La politique d'éducation prioritaire, tout comme celle du socle commun de connaissances et de compétences, impliquent que l'éducation scolaire soit orientée de sorte à satisfaire *tout ensemble* une contrainte d'efficacité et une contrainte d'équité. Qu'est-ce que cela signifie ? N'est-on pas là dans du pur vœu pieu ? Et alors que faire du mérite ?

Divers auteurs ont présenté dernièrement le principe de mérite comme la source d'une tension tragique pour les enseignants, tragique au sens où l'on ne saurait y échapper. C'est François Dubet qui explicite le mieux cette thèse de la « contradiction inhérente » et irréductible entre le mérite et l'égalité, dans son article « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse ». « L'école démocratique de masse – écrit-il – est aussi, nécessairement, une école méritocratique : les individus supposés égaux sont engagés dans une compétition continue »¹. L'idée de compétition assure ici la conversion du principe d'égalité dans celui de mérite. L'auteur pousse l'idée jusqu'à ses conséquences : « Dans une large mesure, l'école s'attache à construire des conditions de justice identiques à celles des épreuves sportives ». Car, qui dit compétition dit naturellement classement. Le classement fait donc figure de principe intrinsèque de l'école démocratique : « Un des paradoxes de l'école démocratique de masse tient donc au fait que *plus elle est démocratique, plus elle est compétitive et méritocratique* (souligné dans le texte). Plus elle affirme l'égalité des individus, plus elle est obligée de les classer, de les distinguer et de les sélectionner »².

Marie Duru-Bellat rouvre la question dans son ouvrage *Le mérite contre la justice* (PUF, 2009). On le voit par son titre, elle n'a pas envie d'en rester à l'idée d'une tension tragique entre justice à l'école, de type compétitif, et justice tout court. Pour le moins, pense-t-elle, il faudrait corriger l'hypertrophie du mérite à l'école, et l'hypertrophie de la fonction de classement. A cette fin, il faudrait « pondérer » le mérite en « combinant plusieurs principes de justice », notamment en visant plus fortement « l'objectif d'égalité des positions ». Ponderer ? solution boiteuse et peu satisfaisante, rétorquent Georges Felouzis et Christian Maroy, invités par la revue *SociologieS* à réagir au livre³. Le mérite est souvent « le cache-sexe de l'héritage social et culturel ». De plus, en réalité, il n'y a pas d'opposition entre excellence scolaire et égalité : les systèmes scolaires les plus performants sont bons sur les deux plans. Les fondements et conditions

¹ *L'Année sociologique*, 2000 (50-2), p. 383-408.

² F. Dubet, art. cit., p. 388.

³ Commentaires en ligne à l'adresse : <http://sociologies.revues.org/2984> et <http://sociologies.revues.org/3780>.

de mise en œuvre *d'autres* principes de justice scolaire devraient donc retenir davantage notre attention. Suivons ce conseil.

On peut montrer, en résumé, que :

1/ il est possible de penser la relation pédagogique comme un régime d'action qui ne se réfère pas au mérite. Cela est même nécessaire en éducation prioritaire, lorsqu'on a en vue le socle, et plus généralement lorsqu'on veut penser une école « inclusive ». Appelons « amour » ce régime d'action, en s'aidant de la réflexion du sociologue Luc Boltanski sur « l'amour comme compétence »⁴ ;

2/ Le débat français méconnaît cette compétence quand il ne la tourne pas en ridicule. Pourtant elle est bien connue dans la littérature pédagogique, et les pays disposant d'énoncés d'éthique professionnelle dignes de ce nom la placent en tête de leurs principes.

3/ Elle n'est antirépublicaine ni par principe ni dans les faits.

Reprenons ces points brièvement, avant d'en tirer quelques conclusions :

1/ Nous avons besoin, dans les secteurs d'éducation prioritaire au moins, d'un principe qui décline à l'usage des enseignants (et autres personnels) l'impératif de formation de tous les élèves, lequel est affirmé officiellement par le législateur. Pour l'instant, un tel principe n'est pas énoncé, les personnels sont laissés dans le vague sur leur mission, ils le déplorent souvent. On trouve pourtant chez Boltanski une réflexion forte, qui peut nous tirer d'affaire. Il s'agit de son analyse de l'amour envisagé comme compétence sociale, ou mieux comme régime d'action sociale⁵. C'est, écrit-il, un régime d'action très différent de la justice distributive, il est même contradictoire avec cette justice : « La justice [au sens méritocratique] part de la comparaison entre deux hommes qui s'affrontent... L'amour [...] se détourne de la comparaison et ignore les équivalences. » La compétence d'amour comme compétence sociale en ce sens se distingue donc radicalement de la compétence de classement. Elle n'a rien à voir non plus avec le désir (éros), et elle est indépendante de la valeur de celui à qui elle s'adresse. Elle « ne pose pas la question de la valeur de l'objet auquel elle s'adresse », observe Boltanski qui précise, dans une belle phrase imagée : « Les personnes auxquelles elle s'adresse sont celles qu'elle trouve sur son chemin et dont elle croise le regard »⁶.

2/ Boltanski consacre la fin de son essai à la sociologie de la compétence d'amour : où, quand, dans quelles conditions sociales la voit-on manifestée ? Ce n'est sans doute pas la partie la plus réussie de son essai. En effet, il ne mentionne pas le champ scolaire⁷. Et de fait, le débat public français sur l'école bruisse d'autorité perdue et de mérite républicain. Parler d'amour à propos de relation pédagogique et de régulation du monde scolaire, n'est-ce pas faire de la

⁴ Luc Boltanski, *L'amour et la justice comme compétences*, Ed. Métailié, 1990.

⁵ « Sociale » est à entendre ici au sens que lui donne Weber : « relative à autrui ».

⁶ Boltanski, *op. cit.*, p. 172.

⁷ Jean-Louis Derouet confie que Boltanski a cherché des exemples scolaires, sans en trouver... (communication personnelle).

provocation ? N'est-ce pas retomber dans les errances soixante-huitardes, céder au « puérocritisme » ?

Le mot est provocant, c'est vrai. Disons alors : « attention bienveillante », c'est de cela qu'il s'agit. Cette compétence est bien connue dans la littérature pédagogique, elle y est même préconisée. C'est précisément le régime des relations pédagogiques dans l'école démocratique « juste et efficace », dont Marcel Crahay, après d'autres, synthétise les lois⁸. Bien des enseignants le mettent en œuvre dans l'éducation prioritaire notamment, mais en minoritaires, et sans trouver toujours le soutien autour d'eux⁹, sans que le principe soit pleinement légitime, et pour cause : il n'a pas de nom. Dans d'autres pays, ce type de compétence est dénommé, et figure en tête des énoncés d'éthique professionnelle : « Privilégier le bien-être, le développement et le progrès des enfants et des jeunes », tel est, par exemple, le premier item du *Guide de conduite et de pratique* du General Teaching Council of England (2009).

3/ Mettre en œuvre la compétence d'amour dans l'éducation scolaire n'est pas dans la tradition française, c'est clair, – du moins dans l'acception de la tradition qui prévaut aujourd'hui. Ce principe est-il pour autant antirépublicain ? Selon quel raisonnement le serait-il ? En quoi le mérite est-il plus républicain que l'égalité ? Et si la visée de classer selon le mérite obère la compétence à former chacun de façon équitable, en quoi serait-il antirépublicain de donner priorité à la seconde ? Le principe d'attention bienveillante est le corrélat scolaire de la vocation citoyenne de chaque enfant, de chaque élève, dans les démocraties contemporaines. Et les Français n'y sont pas hostiles, tout au contraire. Ce que nous savons de la sociologie des normes de justice tend à montrer qu'ils souhaitent par-dessus tout un réglage des institutions tel qu'il tienne sous contrôle l'amplitude des inégalités et assure à chacun les moyens d'une vie digne¹⁰.

En conclusion, c'est une faute que de réduire l'une à l'autre la justice de l'école et le classement juste, « au mérite ». La justice de l'école est une question politique. C'est le législateur souverain qui en décide. Il revient à l'organisation scolaire de trouver les moyens de la mettre en œuvre.

De ce point de vue, notre école est en crise. Elle est fort éloignée de la justice sociale, elle pourrait bien mieux faire. Cela impliquerait qu'elle forme ses personnels, de façon explicite et assumée, aux principes et aux pratiques de l'attention bienveillante – l'amour comme compétence sociale appliquée à l'enseignement scolaire –, et qu'elle en accompagne et contrôle la mise en œuvre.

⁸ Crahay Marcel, *l'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck, 2000.

⁹ Voir par exemple les constats d'Agnès Van Zanten et Marie-France Gropiron dans « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI Enjeux* (124), "Travailler dans les quartiers sensibles", mars 2001, p. 224-269.

¹⁰ Voir par exemple Forsé Michel, Galland Olivier, dirs., *Les Français face aux inégalités et à la justice sociale*, Armand Colin, 2011.

Les sociologues auraient un rôle à jouer dans cette perspective, mais c'est une autre question.

Françoise Lorcerie