

ENTRETIEN AVEC FRANÇOIS DUBET

Sociologue et professeur à l'université de Bordeaux

# L'élite et les autres

PROPOS RECUEILLIS PAR JEAN-MARC DANIEL

*Sociologue et professeur à l'université de Bordeaux, François Dubet est un spécialiste reconnu des problématiques d'éducation. Directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, ses travaux portent sur l'école et l'injustice au travail. Il a notamment publié en 2010 Les places et les chances. Observateur critique d'un système qui reste très sélectif dans ses résultats et se cache derrière le principe de l'égalité des chances pour mieux ignorer son incapacité à sortir effectivement les enfants défavorisés de leur situation, il détaille pour Sociétal son diagnostic.*

*La question éducative sera probablement au centre des débats politiques de la présidentielle. Certains travaux d'économistes américains commencent à dire que les théories sur le « capital humain » sont approximatives et que l'idée qu'une politique éducative bien menée est la condition de la croissance est une idée fausse. Pour eux, à vouloir élever sans cesse le niveau nominal des diplômes distribués, on crée des frustrations, on écarte la population des métiers industriels qui sont les plus porteurs de productivité et, en fin de compte, on nuit au développement économique. Qu'en pensez-vous ?*

**François Dubet** – La théorie du capital humain est peu contestable quand elle dit qu'une main-d'œuvre bien formée et qualifiée est favorable au développe-

ment économique et, probablement, à la cohésion des sociétés. Mais il s'agit là d'une affirmation extrêmement générale induisant parfois un syllogisme étrange : puisque l'on observe que les plus diplômés sont mieux rémunérés que les non diplômés, on en déduit que si tous étaient diplômés, tous seraient bien payés et auraient un emploi.

En réalité, pour qu'une politique éducative soit efficace, elle doit d'abord être équitable afin de ne pas créer d'inégalités scolaires excessives, dont les conséquences sont doubles. D'abord, ces inégalités scolaires engendrent à leur tour de grandes inégalités sociales dont on peut considérer qu'elles ne sont pas souhaitables ; ensuite, elles induisent des écarts de qualifications et de com-

pétences nuisibles à l'économie puisqu'il peut se créer un vide entre les élites et les exécutants incapables de se former et de se qualifier. Bien des pays ont connu des phénomènes d'*over education* en produisant des élites qui ne trouvent pas d'emplois correspondant à leur formation et qui sont donc profondément frustrées, tandis que la base de la population reste sous-scolarisée.

Cependant, il ne faudrait pas que ces cas – et les processus d'inflation/dévaluation de certains diplômes que nous observons, y compris dans les pays riches – nous conduisent à rejeter totalement la théorie du capital humain. Nous devons plutôt nous demander à quelles conditions cette théorie est efficace. L'allongement des études et l'élévation du niveau scolaire ne doivent pas provoquer un étirement du peloton avec une forte minorité d'élèves non qualifiés qui pèseront sur la société en termes économiques et sociaux; que deviendront les 150 000 élèves qui sortent de l'école française sans la moindre qualification? Alors qu'elle a souvent été perçue comme un appel à l'élévation du niveau des meilleurs élèves, la théorie du capital humain pourrait inviter à élever d'abord le niveau de formation des plus faibles. Par ailleurs, il faut rappeler que les diplômés ne créent pas les emplois, et que les emplois considérés comme peu qualifiés pourraient être nettement mieux qualifiés dans le domaine industriel ainsi que dans celui des services.

Enfin, si on considère que l'économie n'est pas immobile, il convient d'armer les individus pour qu'ils soient capables de se former tout au long de leur vie. C'est pour cette raison que, s'ajoutant à la recherche de la cohésion sociale, la qualité de la formation de base me semble être une priorité en termes d'efficacité économique et de justice sociale. Le capital humain doit être équitablement réparti pour être efficace.

*Dans cette logique, on accuse les politiques de démocratisation de l'enseignement de créer des « prolétariats cognitifs » dont l'existence va jusqu'à déconsidérer le principe même de l'utilité du savoir. Dans quelle mesure cela est-il justifié, dans quelle mesure s'agit-il d'un poncif destiné à refuser cette démocratisation ?*

**F. D.** – Je ne poserais pas la question en ces termes. En France, notamment, la démocratisation de l'enseignement a été des plus relatives. Le glissement de la formation vers le haut par l'ouverture du système scolaire n'a pas été une véritable démocratisation; au contraire même, parfois les écarts se sont creusés entre les élites scolaires et les autres dans la mesure où notre système scolaire reste commandé par la formation des élites. Pour s'en convaincre, il suffit de voir que l'enseignement technique et professionnel reste perçu comme une voie d'échec et de relégation. Au moment où l'université se massifie, les classes préparatoires et les écoles supérieures se mul-

tiplient afin de créer les différences qui assurent des sortes de « rentes » pendant que l'utilité des diplômes généralistes se réduit progressivement et que les non diplômés sont condamnés à la relégation sociale. Ces mécanismes conduisent à maintenir les lois de la reproduction sociale puisque la France est un des pays riches dans lesquels la transmission des positions sociales entre les générations est la plus forte et la plus constante, en dépit de la croyance dans les vertus de la justice scolaire. Pire, cette reproduction passe largement par l'école.

Ce n'est donc pas la démocratisation qui est en cause, mais le fait que la massification scolaire a été faiblement démocratique et que la France a du mal à se défaire de l'« élitisme républicain », considérant que c'est dans la nature des élites que se mesure la démocratisation, alors qu'elle se mesure aussi dans l'élévation du niveau des élèves les moins favorisés. Quand le système scolaire n'est efficace que pour une minorité d'élèves, souvent ceux qui ont la chance d'être bien nés, il se forme un prolétariat cognitif. Mais il a quelque chose d'étrange et de carrément faux dans la mise en accusation de la démocratisation, puisque, justement, l'école française ne s'est guère démocratisée en ne parvenant pas, ou en ne voulant pas, réduire la distance scolaire et culturelle entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent. La dénonciation de la démocratisation consiste donc à critiquer ce que nous

n'avons jamais réussi à faire et, peut-être même, voulu faire. Prenons un exemple simple : les IUT ont été créés pour accueillir les élèves titulaires des bacs techniques et professionnels dans des formations professionnelles courtes ; or ils sélectionnent les meilleurs élèves des filières générales qui utilisent souvent les IUT pour échapper aux premiers cycles universitaires, dévalorisés.

*Les enquêtes internationales (Pisa) donnent une vision très noire du système scolaire français, accusé de ne pas s'intéresser aux élèves en difficulté. Mais les critiques de Pisa soulignent que le modèle finlandais encensé par l'OCDE ne débouche sur aucun prix Nobel ni aucun savant de référence. Pensez-vous qu'une société puisse garantir l'excellence de ses élites intellectuelles et arriver à un niveau élevé d'éducation ?*

**F. D.** – Il est évident qu'un bon système scolaire doit produire des élites particulièrement brillantes dont les prix Nobel sont, comme les médailles d'or aux jeux Olympiques, les signes les plus spectaculaires. Mais ceci ne signifie pas que la totalité du système scolaire doive être orientée vers la production de ces exploits, voire de ces génies. Comme dans le sport, il me semble que la qualité du sport de masse est une des conditions de la production de quelques champions. Remarquons qu'en dépit de son goût pour l'excellence, la France n'est pas championne ; en matière de

prix Nobel, elle est très loin derrière la Grande-Bretagne et l'Allemagne dont les systèmes universitaires attirent beaucoup plus les étrangers que le nôtre. Il n'est pas sûr que l'économie et la société finlandaises, dépourvues de prix Nobel, soient plus mauvaises que l'économie et la société américaines, grandes pourvoyeuses desdits prix. Il n'est pas certain non plus que les élites françaises soient toujours aussi efficaces et vertueuses que nous le supposons.

Ceci dit, je n'ai rien contre les élites et les exploits; ce que je critique, c'est le fait que la production des élites organise la totalité de la structure scolaire, comme c'est le cas chez nous où les classes préparatoires commandent toutes les hiérarchies, sans pour autant nous donner les prix Nobel. Pour être plus précis, je ne vois aucun inconvénient à ce que les élèves particulièrement rapides et doués trouvent à l'école les nourritures qui leurs conviennent (scolarités plus rapides, soutiens à l'excellence, exigences plus fortes...), dès lors que cette excellence-là n'est pas conçue comme la norme vers laquelle tous doivent tendre à travers des programmes ambitieux mais inapplicables, des sélections continues et des promesses de succès totalement irréalistes et donc nécessairement trahies.

Nous n'avons pas à choisir entre les élites et les masses, et ce type de dilemme fait partie de l'arsenal rhétorique des groupes sociaux qui veulent garder leurs

privileges scolaires: le talent « naturel » de leurs enfants serait victime du « nivellement par le bas » et l'on devrait séparer précocement le bon grain de l'ivraie. Est-ce que le fait que tout le monde fasse du solfège empêcherait un Mozart de se révéler? Est-ce que le fait que tous écrivent interdirait l'apparition d'un Flaubert? Le problème, c'est que personne ne connaît la manière de produire rationnellement des Mozart et des Flaubert. Je pense au contraire que la qualité de la formation offerte à tous permettra de dégager les talents que l'enseignement supérieur devra développer.

*Le niveau général de l'éducation baisserait régulièrement. Les études à ce sujet ont été nombreuses (rapport Thélot...). Est-ce que le niveau général est un véritable enjeu? Est-il possible de déterminer, de définir le niveau optimal de connaissances qu'une société est en droit d'exiger des jeunes qui quittent le système scolaire?*

**F. D.** – La question du niveau est un enjeu symbolique central et un problème technique compliqué. Pour ces raisons, les querelles sur le niveau sont inépuisables. Il semble que l'on puisse dire raisonnablement que le niveau a augmenté avec le processus même de la massification. Il semble aussi que ce niveau stagne ou baisse dans certaines disciplines, comme l'orthographe, depuis une quinzaine d'années, depuis que la

massification est interrompue. Mais on pourrait aussi mesurer ce que les élèves savent aujourd'hui et ce qu'ils ignoraient hier et que les tests ne mesurent guère. En matière de niveau, le plus inquiétant est la position médiocre des élèves français dans les comparaisons internationales et, surtout, le taux extrêmement élevé d'élèves très faibles car c'est ce taux-là qui fait baisser le niveau moyen.

C'est pour éviter ce décrochage-là que les ministères successifs ont instauré l'idée de « socle commun ». De quoi s'agit-il? Pour répondre à cette question, il faut revenir à la formation du collège unique en 1975. Ce collège ouvert à la totalité des élèves a été conçu comme l'extension à tous des quatre premières années du lycée d'enseignement général qui était le lycée des élites scolaires et sociales. Dès lors, le modèle pédagogique a été celui de l'« excellence pour tous », chaque élève étant confronté à des programmes ambitieux et à des pratiques pédagogiques issus du lycée « bourgeois ». Évidemment, cette situation s'est vite révélée explosive: création de filières de relégation pour les élèves incapables de suivre, taux de redoublement considérables et peu efficaces, tensions extrêmes, découragement des professeurs et des élèves. Dès lors s'est imposée l'idée selon laquelle la priorité du collège n'était pas de sélectionner les meilleurs en ne sachant plus quoi faire des autres, et, puisque le collège est obligatoire et unique comme dans la plu-

part des pays comparables à la France à l'exception de l'Allemagne, il faut que la priorité du collège soit l'acquisition du niveau de connaissances et de compétences que chacun, y compris les plus faibles, est en droit d'attendre de l'école. Au fond, il faut que le collège reprenne la vocation qui était celle de l'école de la III<sup>e</sup> République: offrir une culture commune à tous les jeunes Français.

On dit souvent que ceci n'est pas raisonnable, que les bons élèves vont en souffrir et que le socle commun est une sorte de « smic culturel » misérable. Je ne pense pas que ces craintes soient fondées. Rien n'interdit que les élèves soient très au-dessus du « socle », et je voudrais rappeler que si tous acquéraient ce socle tel qu'il est aujourd'hui défini, les élèves français seraient loin devant les jeunes Finlandais pourtant tenus pour les meilleurs. Le socle est donc ambitieux mais il heurte de plein fouet une culture scolaire française profondément élitiste. Je rappelle d'ailleurs qu'une grande partie de l'opinion publique et des enseignants est favorable au retour de l'examen d'entrée en sixième et à la fin du collège unique. On ne sait toutefois pas ce que feraient les élèves ayant échoué à 12 ans à cet examen. Il me semble donc normal qu'une nation démocratique dise ce qu'elle attend que l'école donne à tous les élèves, y compris aux plus faibles, qui sont aussi généralement les moins favorisés socialement. Mais le « socle commun » est une révolution culturelle et il

est sûr que celle-ci mettra du temps à entrer dans les mœurs des enseignants et des familles.

*Selon vos travaux, la politique éducative fait fausse route en cherchant à garantir l'égalité des chances alors que les attentes de la société portent surtout sur une égalité sociale plus concrète, une « égalité des places ». Est-ce que l'égalité des chances est un leurre commode pour masquer le creusement des inégalités ?*

**F. D.** – L'égalité des chances est un modèle de justice incontestable : il est juste que l'école permette à tous les élèves de participer à une compétition équitable et je n'imagine pas que cet idéal disparaisse. Mais, à mes yeux, l'égalité des chances méritocratique pose quelques problèmes quand elle s'instaure comme la seule norme de justice scolaire.

Il convient d'abord de rappeler que l'idéal de l'égalité des chances est difficile à atteindre quand la totalité des sciences sociales nous apprend que la distribution des talents n'est pas aléatoire et que les élèves socialement les plus favorisés ont, en moyenne, plus de chances de posséder toutes les vertus du mérite scolaire. De ce point de vue, le mérite est une manière de « blanchir » les inégalités sociales et culturelles. Mais, au-delà de cet argument, l'hégémonie de l'égalité des chances consiste à ne s'intéresser en fait qu'à la compo-

sition des élites : on considère que l'école est juste quand les élèves des établissements d'élite sont, pour une part d'entre eux, issus des classes sociales les moins favorisées. Si cet objectif est très acceptable, il passe sous silence une autre inégalité qui est celle des positions scolaires et de leur hiérarchie. Soyons plus clairs : s'il est juste que quelques enfants d'ouvriers et de migrants accèdent aux grandes écoles, il reste, à mes yeux, bien plus injuste que les élèves les moins favorisés constituent les gros bataillons des formations les moins valorisées et les moins rentables. À cet égard, les écarts de rentabilité entre les meilleurs des diplômés et les autres est une injustice au moins aussi grande que celle du faible nombre de « pauvres » parmi les formations d'élite.

Quand elle devient hégémonique, l'égalité des chances est une manière équitable de sélectionner les meilleurs (ce qui est bien) et de laisser les autres de côté puisqu'ils n'ont pas la « chance » ou la « vertu » d'être parmi les meilleurs (ce qui est mal). Prenons un exemple très simple. Il est juste de permettre aux très bons élèves des établissements défavorisés de bénéficier de formations d'excellence et de les sortir de leur établissement. Il n'y aurait rien à redire, si, au même moment, tous les autres élèves du même établissement n'étaient abandonnés et orientés, de manière « juste », vers des formations de relégation. Dans ce cas, l'accès d'une minorité, et d'une

minorité minuscule, à l'élite entérinée et justifie des inégalités entre les « places » totalement injustes.

Il m'arrive de me demander si la popularité actuelle du thème de l'égalité des chances n'est pas une manière de « sauver » les élites françaises, de la même manière que les aristocraties éclairées du XVIII<sup>e</sup> siècle acceptaient d'anoblir

quelques roturiers méritants. Ce jugement est évidemment excessif, mais je crois savoir que les élèves des milieux populaires souhaitent plus avoir une formation solide et utile sur le marché du travail qu'entrer à l'ENA, où le nombre de places est nécessairement limité. Il ne faut donc pas réduire le système scolaire à la seule sélection des meilleurs, fût-elle plus équitable.