Le mérite mérite-t-il considération ?

Paul Pasquali
Héritocratie
Les élites, les grandes écoles
et les mésaventures du mérite
(1870-2020)

Paris, La Découverte,
coll. «L'envers des faits»,
2021, 311 p.

Annabelle Allouch
Mérite

Paris, Anamosa, coll. «Le mot
est faible», 2021, 112 p.

L'idée méritocratique n'est pas nouvelle¹. Ce qui peut surprendre, c'est sa persistance, un demi-siècle après les investigations sociologiques sur la production et la reproduction des inégalités scolaires qui l'avaient mise à mal². Elle semble même avoir pris une importance accrue dans le débat public ; témoins le succès du récent ouvrage de Michael Sandel et une floraison de publications françaises depuis l'automne dernier³. Et son «actualité» n'est pas cantonnée à la réflexion (philosophique ou politique) : la création de la

---

1. Et la notion de «mérite» a plus d'un usage : il convient de différencier celui qui en est fait dans l'univers des représentations socio-politiques, où elle spécifie un principe d'organisation de la société, la méritocratie ; et l'usage courant, qui permet de distinguer certains types de comportements individuels. Ces deux emplois se conjuguent et s'entremêlent depuis un siècle dans l'ordre des discours scolaires. On s'intéressera plus particulièrement, ici, à leurs effets d'occultation dans l'approche des processus de scolarisation.

2. Voir D. Guilbaud, *L'illusion méritocratique*, Paris, Odile Jacob, 2018.

3. Aux livres placés en accroche, ajoutons entre autres : A. Naselli, *Et tes parents, ils font quoi? Enquête sur les transfuges de classe et leurs parents*, Paris, J.-C. Lattès, 2021. Sur *La Tyrannie du mérite* de Michael Sandel, voir ici même les articles de F. Dubet et P. Cordoba.

classe préparatoire «égalité des chances» pour préparer les boursiers à l'École nationale d'administration (ENA), celle des «conventions d'éducation prioritaire» mises en place par l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris, n'affirment-elles pas à leur façon la pertinence théorique du principe méritocratique?

Il y a sans doute à cela de solides raisons.

Le phénomène est corrélatif d'une croissance mondiale des inégalités économiques et sociales de plus en plus ostensible – et de plus en plus dénoncée, tant elle atteint un degré stupéfiant. Simple coïncidence? Couper la richesse et la puissance du mérite serait abandonner leur protection à la force nue, ce que leurs bénéficiaires accepteraient difficilement.

Corrélatif, il l'est aussi de l'extension de la mise en concurrence des individus à toutes les sphères de la vie sociale, au-delà du marché proprement dit, *via* l'imposition de nouvelles formes de management dans l'entreprise, leur introduction dans les services publics et, de façon croissante, dans l'école, l'université, la recherche. L'adolescence de ceux qui souhaitent réussir leurs études est «devenue un champ de bataille⁴»: les gagnants ont bien du mérite...

La violence de ces nouvelles formes de vie sociale stimule la réflexion critique des intellectuels. On fait observer que le principe méritocratique se retourne invariablement en son contraire: incapable de contrecarrer les pesanteurs sociologiques qui perpétuent le caractère «héritocratique» de la reproduction sociale (Pasquali), il ne lui reste qu'à servir de justification aux inégalités perpétuées. On souligne la «face sombre de la méritocratie» (Sandel): «Tenir pour acquis que tous ceux qui travaillent dur réussissent implique que ceux qui ne réussissent pas ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes.» Conception ravageuse. D'un côté «une société qui permet aux individus de progresser et qui célèbre la réussite personnelle juge sévèrement ceux qui échouent». Elle invite la classe laborieuse à «considérer son statut subordonné comme un échec personnel⁵». À l'autre pôle, comme le notait Michael Young: «Certains membres de la méritocratie sont

4. M. Sandel, *La Tyrannie du mérite*, Albin Michel, Paris, 2021, p. 95.

5. *Ibid.*, p. 119 et p. 185.

tellement impressionnés par leur propre importance qu'ils ont perdu toute empathie pour les gens qu'ils gouvernent⁶. »

Ce premier type d'usage de la notion se contente le plus souvent d'une définition purement négative de ce qu'est le mérite, donné comme une sorte de vertu propre à ceux qui ont réussi socialement sans bénéficier d'avantages qu'ils n'auraient pas eu à conquérir. L'actualité sociale, des Gilets jaunes aux personnels soignants, travailleurs de première ligne mais derniers de cordée qui ont quelques raisons de souligner que leur mérite propre n'est pas vraiment pris en considération⁷, le rappelle avec force : il existe d'autres mérites que ceux auxquels réfère le débat sur la méritocratie.

Qu'est-ce donc qui fait mérite ? Les réactions courantes de certains professionnels nous mettent sur la piste. Celles du médecin ou du pompier qui viennent de sauver une vie, de l'enseignant charismatique qui a révélé une vocation et changé le cours d'une existence, de l'infirmière qui a su accompagner une longue agonie, faisant face à la gratitude des intéressés ou des proches : « Je n'ai fait que mon travail ! » Autrement dit : « C'est l'ordinaire de mon activité professionnelle, et je suis payée pour ça. » Cette répartie ne dénie pas le plaisir et la reconnaissance suscités par les remerciements qu'elle accueille. Elle ne conteste pas davantage la valeur de l'acte accompli, ni la réalité du travail et de l'effort qu'il a requis. Elle dit deux choses : je fais un métier difficile et particulièrement utile (nous ne sommes donc évidemment pas en présence d'une réaction d'auto-dévalorisation, tout au contraire) ; et je dispose des moyens de consentir la dépense personnelle qu'il exige, car j'en perçois la contrepartie financière.

Que révèle un tel échange de la nature du mérite ? Aux yeux du bénéficiaire du service rendu, le mérite de son auteur tient à l'importance et à la qualité de l'investissement personnel qu'il a dû consentir. L'auteur en convient, mais fait observer qu'il a bien reçu une compensation, un équivalent : tout est normal. Les comportements « méritants », ainsi dési-

6. Cité par M. Sandel, p. 188.

7. Annabelle Allouch dénonce à ce propos les conséquences politiques d'une reconnaissance du mérite réduite à l'univers de l'école ; voir *Mérite*, p. 84.

gnés en creux, ne relèvent pas, eux, de cette normalité. Ils s'affrontent à des situations exigeantes, mais sans disposer pour cela des ressources adéquates. Leurs auteurs doivent combler l'écart en « prenant sur eux ». L'insuffisance des ressources est une donnée tout à fait essentielle de l'affaire : là où ce n'est pas le cas, il n'y a pas de mérite, même s'il y a travail acharné et œuvre réussie. Ce que soulignent les propos peu amènes à l'encontre de ceux, sans mérite, qui sont « nés avec une cuillère d'argent dans la bouche ». Ou encore le fait qu'on attribue du génie, mais pas du mérite, à Mozart ou à Picasso, dotés d'un père qui les a familiarisés précocement avec la pratique de leur art.

Il y a donc mérite là où il y a à la fois une difficulté et un manque : difficulté de l'œuvre réalisée, et insuffisance des ressources censées en permettre un accomplissement normal.

Le mérite dans l'histoire scolaire

Le mérite fait l'objet d'un usage récurrent dans l'univers scolaire au long du siècle écoulé, sous les deux espèces de l'organisation méritocratique de la société et du mérite individuel.

La référence au principe méritocratique comme principe d'organisation des scolarités ne saurait surprendre, si tant est qu'une fois écartées toutes les formes d'héritocratie, la réussite et le diplôme scolaires restent un canal essentiel d'accès légitime au cercle des élites. L'appel à sa mise en œuvre émerge avec les Compagnons de l'université nouvelle qui plaident en 1919 pour « un enseignement démocratique », au service d'une société « où la seule hiérarchie est celle du mérite ou de l'utilité ». Or l'école de la Troisième République ne répond pas à cette exigence, puisqu'en accueillant les enfants du peuple et ceux de l'élite dans des réseaux de scolarisation cloisonnés (le primaire ; et le secondaire, qui dispensait alors son propre enseignement élémentaire de la 11^e à la 7^e), elle se condamne à la reproduction des hiérarchies établies, laissant peu de chances aux enfants du peuple de faire valoir leurs mérites. La mise en œuvre du principe méritocratique suppose l'égalité générale des chances : il faudra attendre le décret Berthoin (1959) et la mise en place de l'« école unique » (1959-1975) pour que notre système éduca-

tif puisse s'en réclamer. Les attendus du décret Berthoin sont très clairs à cet égard : récusant un recrutement dépendant de l'appartenance sociale, ils annoncent une école unique ne reconnaissant que la manifestation individuelle des « aptitudes », terme dont la mention revient à 23 reprises dans les quatre pages du texte. La règle de l'égalité des chances deviendra le leitmotiv des décennies suivantes : l'école unique accueille tous les enfants, avec les mêmes programmes et les mêmes enseignants, les évalue et décerne ses diplômes sur des épreuves identiques dont on prend soin de garantir l'anonymat, etc.

Parallèlement, l'école républicaine affiche précocement son souci d'encourager et de favoriser le succès des plus « méritants » de ses élèves, c'est-à-dire de ceux qui conjuguent les deux attributs du « mérite », enfants du peuple qui parviennent à surmonter les difficultés des apprentissages sans disposer de fortes ressources familiales. Ainsi l'enquête de Jérôme Krop sur le département de la Seine entre 1880 et 1930 a-t-elle mis en évidence la prégnance des pratiques d'émulation et de classement rigoureux des élèves de l'école primaire, afin de sélectionner et de préparer au mieux la minorité des meilleurs éléments des classes populaires qui sera présentée au Certificat d'études, les instituteurs y consacrant une grande énergie et « laissant de côté ceux qui peinent dans leurs apprentissages⁸ ».

Jusqu'aux années 1960, ces bons élèves du primaire peuvent accéder à l'enseignement primaire supérieur, et passent ensuite dans le meilleur des cas le concours de l'école normale. L'école unique va généraliser l'entrée au collège, devenue en 1973 réalité pour tous. L'importance affichée accordée à l'égalité des chances et au soutien aux plus méritants se traduiront désormais par la mise en place du collège unique (1975), la promotion de pédagogies différenciées et censément adaptées aux milieux populaires, l'attribution de bourses, l'adoption de la discrimination positive avec la création des ZEP (1981). Dans l'enseignement supérieur, les IPES (1956-1978) ont favorisé l'accès au professorat du

---

8. J. Krop, *La Méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

secondaire de toute une génération de « méritants » : l'ouverture du recrutement de Sciences Po aux meilleurs lycéens des ZEP (2001) s'inscrit dans la lignée de cette politique.

L'école unique a eu des effets démocratiques peu contestables puisque de très nombreux enfants d'ouvriers, de petits agriculteurs ou d'employés peuvent aujourd'hui accéder à l'enseignement supérieur. Les inégalités scolaires se sont pourtant maintenues à un niveau très élevé : la sélection héritocratique n'a guère été mise en cause⁹. Ce qui n'a pas empêché les mesures méritocratiques d'attirer toute la lumière : on a dit et répété que Richard Descoings avait élargi le recrutement de Sciences Po, mais qui s'est alors rappelé, pour reprendre la formule de Marx, que les classes dominantes qui savent attirer à elles les meilleurs éléments des classes dominées renforcent leur domination ?

On pourrait discuter des raisons pour lesquelles les mesures censées égaliser les chances et promouvoir les méritants ont échoué à réduire les inégalités. On s'intéressera plutôt ici aux effets produits par l'idéal méritocratique sur la perception des processus de scolarisation.

Le mérite des méritants

On ne sait guère ce qu'est le mérite des méritants. Quand la question de la démocratisation scolaire s'affirme en place publique, dans les années d'après-guerre, à gauche (plan Langevin-Wallon) comme à droite (décret Berthoin), il est systématiquement référé aux « aptitudes » des intéressés. Impossibles à définir, les « aptitudes » (conçues comme des potentialités) sont depuis tombées en disgrâce : reste l'idée que les succès du méritant ne sont attribuables qu'à lui-même et à ses qualités propres. On admettra volontiers que lui seul, en effet, peut surmonter les difficultés de tout

---

9. 62 % des enfants d'ouvriers non qualifiés obtiennent aujourd'hui un bac, mais il ne s'agit d'un bac S que pour 9 % d'entre eux (contre 43 % pour les enfants de cadres), d'un bac d'enseignement général pour 19 % (contre 72 % pour les enfants de cadres). Or on sait qu'obtiendront un diplôme Bac+5 : un bachelier général sur deux ; un bachelier technologique sur dix ; trois bacheliers professionnels sur cent. Source : *Note d'information du SEIS*, n° 18.06, 2018.

apprentissage intellectuel ; mais s'en tenir là conduit inévitablement à méconnaître les conditions de possibilité de ses réussites. Et par là même ce qu'il en est de son « mérite » lui-même.

Les conditions de la réussite relèvent au premier chef de l'état du système éducatif. Entre 1880 et 1930, le public de l'enseignement secondaire passe de 2,6% à 3,6% des 11-17 ans. Il est exclusivement constitué des enfants de l'élite sociale, quasiment inaccessible aux promotions populaires. Ses effectifs croissent régulièrement de 1930 à 1960, en raison notamment de la gratuité nouvellement établie des études lycéennes, et les enfants d'ouvriers commencent à y prendre une toute petite place : en fin de période, leur probabilité d'accès à l'enseignement supérieur est estimée à 0,5%. L'obligation scolaire portée à 16 ans et la généralisation de l'entrée au collège suscitent dans la période suivante, 1960-1975, un véritable basculement du rapport des classes populaires à l'école : si l'accès au supérieur reste encore modeste pour les enfants d'ouvriers, il n'en est pas moins multiplié par 10, passant de 0,5% à 5% ; et en seulement huit ans, de 1965 à 1973, le souhait des parents de conduire les enfants au moins jusqu'au bac passe de 15% à 63% !

Il est assez clair que le mérite des méritants n'a pas un sens immuable alors que leur trajectoire relève successivement de l'improbable, puis de l'exceptionnel, puis du très minoritaire, enfin du minoritaire tout court. Le basculement des années 1960 fait rupture dans cette histoire, et donne à réfléchir sur la motivation des méritants. Dans une décennie où la désindustrialisation et l'explosion du chômage sont encore pour l'essentiel à venir, et où donc l'école n'est pas encore le moyen principal de s'en prémunir, le caractère spectaculairement rapide et massif du ralliement des familles au principe d'études longues met au jour l'enracinement historique dans les milieux populaires, et la force, d'un désir bridé jusque-là d'émancipation culturelle et de promotion sociale. De fait, une enquête menée auprès d'un échantillon de « transfuges » promus par l'école en cette période historique montre combien est fréquente la présence, parmi les ascendants de ceux qui ont effectivement réussi leur percée jusqu'à l'enseignement supérieur, de « frustrés scolaires », qui marchaient bien à l'école mais ont été empêchés de poursuivre leurs

études. Faut-il rappeler que les deux grands-mères d'Annie Ernaux avaient décroché leur certificat d'études, en un temps où c'était, particulièrement pour les filles de la paysannerie la plus modeste, chose difficile et très minoritaire ?

L'allongement des scolarités populaires résulte donc du jeu des interactions entre politiques scolaires et investissements des familles. Certes, pour une partie (quantitativement inchiffable) des réussites scolaires populaires des années 1960, le parcours semble s'être effectué sans que les mobilisations familiales y aient fortement contribué, et paraît d'abord redevable aux transformations institutionnelles et aux encouragements des enseignants. Pour beaucoup d'autres, les familles se sont fortement impliquées, que ce soit dans une perspective plutôt d'échappée individuelle ou plutôt d'émancipation collective de classe. La meilleure preuve en est la corrélation statistiquement attestée entre la réussite des enfants et l'adoption par les parents d'un style de vie modernisé, conjuguant le travail féminin et la limitation de la fécondité, et rendant ainsi possible un investissement familial, en temps et en argent, concentré sur la promotion des enfants¹⁰.

L'effet projecteur

L'idéal méritocratique vise à permettre la réussite de ceux qui sont dépourvus d'héritage. Il braque le projecteur sur la fraction la plus dynamique des classes populaires : en attribuant la réussite de certains de leurs membres à leurs qualités intrinsèques – à leur « mérite » –, il tend à laisser dans l'ombre les conditions pratiques de leurs succès. Ce n'est pas le seul effet de méconnaissance qu'il induit.

Parler de mérite en matière de réussite scolaire a au moins un avantage : celui de rappeler implicitement que les apprentissages intellectuels suivent des sentiers escarpés, qu'ils exigent un travail sur soi, une tension des forces, une persévérance. Mais ce mérite de l'effort, pourquoi ne le reconnaître, implicitement, qu'aux enfants du peuple ? C'est effacer du paysage tout le travail indispensable aux héritiers eux-

10. Je m'appuie ici sur mes propres investigations des années 1980 ; voir *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF, 1990.

mêmes pour s'assurer un bon parcours, comme si le capital culturel se transmettait par simple osmose.

Du reste, l'usage du même terme de « transmission » pour désigner le transfert d'une génération à l'autre des capitaux économiques, sociaux et culturels, fait problème. Si le transfert de capitaux financiers n'implique qu'une activité bancaire où le bénéficiaire n'a pas besoin d'intervenir, il n'en va pas de même du capital social, *a fortiori* culturel. L'acquisition de ce que Bourdieu appelait une « hexis corporelle » de classe suppose l'intériorisation précoce et répétée de façons d'être et d'agir au quotidien. La transmission du capital culturel passe quant à elle par un véritable processus d'appropriation active et consciente. Si l'acquisition du langage est un processus actif, il en va de même, à plus forte raison, de celle des savoir-faire, des connaissances et de la réflexivité propres à la culture écrite. La conception osmotique de la « transmission du capital culturel » occulte le fait que les apprentissages scolaires exigent toujours et de tous un travail d'appropriation. Une recherche comme celle de Gaële Henri-Panabière le montre bien : il ne suffit pas que les parents soient bien dotés en capital culturel pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants : il faut encore que la transmission de ce capital soit efficacement organisée, notamment à travers l'aide au travail scolaire¹¹. Penser que le capital culturel se transmet par simple contact empêche de poser deux questions cruciales pour une école démocratique : quelles sont les modalités efficaces par lesquelles les familles des « héritiers » facilitent leur réussite scolaire tout au long du parcours ? Et comment l'école pourrait-elle prendre elle-même en charge ces modalités, au bénéfice de tous ses publics ?

Interpréter la réussite scolaire des meilleurs éléments des classes populaires en termes de ressort individuel et d'investissement subjectif, et braquer ainsi le projecteur sur leur « mérite » spécifique, implique par ailleurs que la majorité de leurs camarades ne sauraient s'assurer un parcours scolaire satisfaisant, que leur échec est attendu, seule une minorité de méritants pouvant s'extraire de la norme établie¹². C'est

---

11. G. Henri-Panabière, *Des héritiers en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2011.

12. Tout autre chose bien sûr est de s'intéresser à cette minorité

là conforter la thèse selon laquelle les enfants des milieux populaires seraient affectés d'un handicap socioculturel insurmontable, thèse dont la prégnance a longtemps marqué la pensée scolaire, à gauche aussi bien qu'à droite, mais dont les travaux récents (qu'ils relèvent des sciences humaines ou des sciences neurocognitives) soulignent les limites en s'attachant à démontrer la réalité du potentiel intellectuel dont disposent tous les jeunes humains, quel que soit leur milieu social de naissance¹³.

La pensée méritocratique apparaît ainsi profondément paradoxale : au nom d'un soutien démocratique aux méritants issus des classes populaires, elle alimente et conforte les fatalismes ordinaires d'une école de la reproduction, celui de la thèse du handicap socioculturel, qui condamne à l'échec la grande majorité des non-héritiers ; et celui de la transmission osmotique du capital culturel, qui voue tout aussi inéluctablement les héritiers aux meilleurs parcours scolaires.

De la méritocratie à la démocratisation scolaire

L'école unique étant la même pour tous, la chose paraît entendue : la réussite ou l'échec des élèves est le fait des élèves eux-mêmes, aidés ou pas par leur famille. Sens commun, forte conviction largement partagée dans le monde enseignant, et par les chercheurs eux-mêmes : une majorité écrasante des travaux en sociologie de l'éducation se voue depuis des décennies à l'investigation de plus en plus fine des déterminations issues de l'histoire sociofamiliale des élèves quitte à ignorer le rôle de l'école et donc de la médiation, à l'efficacité variable, assurée par les enseignants dans la mise en rapport des élèves et des savoirs. Si cette médiation est décisive pour tous les élèves, elle l'est plus encore pour les non-héritiers. En s'intéressant à ces derniers sous l'angle

---

en interrogeant le concours des causes conduisant à la non-reproduction des positions lignagères, comme le fait Chantal Jacquet dans *Les Transclasses* (Paris, PUF, 2014).

13. Voir pour les sciences humaines, J.-P. Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables?*, Paris, La Dispute, 2013 ; et pour les sciences cognitives, S. Dehaene, *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2012.

du mérite, l'idéal méritocratique vient renforcer l'oubli du poids des pratiques enseignantes : c'est son troisième effet de méconnaissance, et non le moindre. Une conduite des apprentissages plus explicite, évitant de s'appuyer sans vérification sur des prérequis tenant à la socialisation antérieure ou à l'aide familiale dont auraient pu bénéficier les élèves, tout en restant aussi ambitieuse pour les plus faibles d'entre eux que pour les autres, serait en effet de nature, comme certaines enquêtes l'ont montré, à assurer la promotion collective des enfants issus des classes populaires, et non plus de la seule minorité des « méritants ».

Face à l'impasse historique à laquelle conduit l'idéal méritocratique, désormais largement avérée, seul un réexamen d'ensemble du système éducatif pourrait répondre à l'exigence contemporaine d'une amélioration massive des apprentissages de la culture écrite. Une telle entreprise ne saurait conduire à méconnaître le mérite inhérent à la réussite des élèves, sans l'implication active desquels rien n'est possible. Celui-ci cependant ne signalerait plus leur capacité à l'« emporter » dans les processus de concurrence et les procédures de classement, mais le fait qu'ils soient parvenus, aux côtés de leurs congénères, à surmonter les difficultés des apprentissages. Non pas sans émulation, mais sans compétition.

Jean-Pierre TERRAIL