

META

Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation

Au-delà d'une méritocratie épuisée

Dominique Grootaers

- Les deux phases historiques de la méritocratie 2
- Le désenchantement 3
- Le nouveau partage de l'école en trois territoires 4
- Encore et toujours améliorer le jeu méritocratique 5
- Explorer de nouvelles pistes 5
- Une réorganisation structurelle 6
- Élargir le contenu du bagage culturel commun 7

Pendant un siècle, l'institution scolaire s'est fondée sur l'idéal de la méritocratie¹. Par l'instruction, elle permettait aux mérites individuels de se révéler. Elle encourageait la promotion sociale et elle traduisait les mérites individuels en positions socioprofessionnelles correspondantes, par diplômes interposés. A travers son projet éducatif, l'école était totalement en phase avec la société capitaliste industrielle, censée réaliser le projet prométhéen : maîtriser la nature et conduire la société toute entière et chaque individu en particulier, sur la voie d'un progrès matériel et culturel sans fin.

L'école pouvait remplir d'un seul mouvement sa triple mission : faire accéder l'individu à la raison et à la science, l'intégrer dans une culture commune et un civisme aux références nationales et enfin, promouvoir et sélectionner les meilleurs, c'est-à-dire les individus les plus « doués » et les plus « volontaires », pour les faire accéder, indépendamment de leur origine sociale, aux diplômes ouvrant sur les positions socioprofessionnelles supérieures.

Les deux phases historiques de la méritocratie

Le projet méritocratique de l'école a lui-même connu deux phases, la première prenant place durant la première moitié du 20^e siècle, correspondait à une « méritocratie restreinte ». Celle-ci se contentait de sélectionner un petit nombre d'élèves « mieux doués », issus des milieux modestes et triés sur le volet, afin de les encourager à poursuivre les études, notamment grâce à l'octroi de bourses, soit dans l'enseignement technique, soit dans l'enseignement moyen. Ce faisant, l'école entrebâillait la porte donnant accès aux postes d'encadrement supérieur et surtout intermédiaire.

Durant la seconde moitié du 20^e siècle et, en particulier durant les Trente Glorieuses, dans une conjoncture socio-économique totalement différente, l'école s'ouvre beaucoup plus largement et s'inscrit dans la perspective d'une « méritocratie de l'expansion ». C'est alors l'idéal de l'égalité des chances généralisée qui a cours. Selon cet idéal, chaque jeune quels que soient son origine sociale et son profil personnel initial, doit pouvoir avoir accès à toutes les possibilités d'études. L'entrée dans l'enseignement secondaire et, en particulier, dans le premier degré de l'enseignement secondaire rénové, se veut ouverte indifféremment à tous.

Si tous sont sur la même ligne de départ (égalité d'accès), si tous sont pris en charge de manière indifférenciée et avec le même soin, tant pour l'apprentissage, que pour l'évaluation et

l'orientation (égalité de traitement), si certains plus fragiles font en outre l'objet d'attentions supplémentaires (activités de rattrapage, pédagogies différenciées), une fois toutes ces conditions d'égalité rencontrées, ce sont toujours les aptitudes (nouvelle forme des « dons » de la période précédente) et les motivations (nouvelle forme de la « volonté ») mises en œuvre par chaque élève qui expliquent les différences interindividuelles dans la réussite, l'échec, la poursuite des trajectoires, l'obtention des diplômes et finalement, l'avenir professionnel.

Que ce soit dans la formule de la méritocratie restreinte ou dans celle de la méritocratie de l'expansion, l'école, surtout l'école secondaire, doit résoudre la contradiction entre l'idéal de la promotion (ouverture) et l'idéal de la sélection (fermeture). Durant la première moitié du 20^e siècle, alors que la croissance économique ne demandait pas un élargissement très important des élites, c'est par des méthodes scientifiques de détection des élèves « spécialement doués » et par l'examen psychotechnique de leurs capacités physiques, psychologiques et intellectuelles que se réalise la sélection. Dès l'entre-deux-guerres se mettent en place l'orientation scolaire et professionnelle et les premiers centres psychomédico-sociaux. Durant les Trente Glorieuses, et surtout dans le cadre de l'enseignement secondaire rénové qui constitue en quelque sorte le point d'orgue du projet de la méritocratie de l'expansion, la sélection se base sur une observation de type psychosociale, nettement plus ouverte, qui vise à détecter toutes les potentialités du jeune. Cette orientation en vue de la sélection se voit assouplie par l'application du principe des choix subjectifs et de l'épanouissement de toute la personne et par l'affirmation de l'idéal de la reconnaissance de l'égale valeur des différentes formes d'excellence. Elle se déroule alors à l'intérieur même de l'école, en collaboration avec les enseignants et non plus sous la houlette des seuls spécialistes des procédures d'orientation objectives et standardisées des centres P.M.S. Ainsi s'élargit l'espace de l'expression et de la

prise en compte des aptitudes et des préférences personnelles.

Les Trente Glorieuses, période de forte croissance économique, font appel à un vaste élargissement des élites. La méritocratie de l'expansion rencontre un gonflement du volume des débouchés, en phase avec l'allongement des trajectoires scolaires au sein d'un enseignement secondaire unifié. Dans cette seconde période de la méritocratie, pas plus que dans la première, il n'y a de contradiction insoluble entre l'idéal de la promotion et celui de la sélection, grâce à l'existence de ces débouchés.

Il n'y a pas, non plus, de tension insurmontable entre les trois missions fondatrices de l'école démocratique de la fin du 19^e siècle, pouvant se résumer ainsi : forger un nouvel individu rationnel, faire partager des valeurs civiques communes, distribuer les positions sociales de manière juste, via la réussite scolaire et les diplômes auxquels celle-ci conduit. Simplement, à partir des années soixante, le projet de l'accès au savoir qui toujours accorde la prédominance à la raison, s'inspire désormais des méthodes de pédagogie active et s'appuie sur le Sujet comme moteur de l'apprentissage. Il valorise aussi de nouveaux types de savoir, d'abord les mathématiques et les sciences expérimentales, ensuite les sciences humaines. De même, l'école s'affirme encore comme le creuset de valeurs communes qui se réfèrent toujours à la figure du citoyen inscrite dans le cadre de référence national. Mais, en outre, après la Seconde guerre, ces valeurs conduisent aussi à faire partager le nouvel optimisme qui est de mise dans une époque de forte croissance, de développement sans précédent des niveaux de vie et de diminution relative des inégalités sociales. Le projet d'une citoyenneté met en avant une nouvelle figure : celle du consommateur averti et de l'homme informé de la société de masse.

Ces différents ingrédients du projet de l'école démocratique forment un système cohérent, lui-même en étroite relation avec le système socio-économique qui l'englobe, notamment via les débouchés qui prolongent concrètement les trajectoires scolaires individuelles dans des trajectoires professionnelles correspondantes. La méritocratie obtient ainsi l'adhésion de larges fractions des couches populaires qui en goûtent les fruits.

Le désenchantement

Avec la nouvelle phase socio-économique qui débute au moment de la crise pétrolière et de l'accroissement du chômage de la fin des années '70, cette cohérence et le principe même de l'école méritocratique qui la sous-tend vont se voir ébranlés, à la fois de l'intérieur et de l'extérieur.

De l'intérieur, le désenchantement vis-à-vis de la promotion et de la sélection des meilleurs par l'école (rappelons que ces deux versants de la méritocratie sont indissociables, y compris pendant la période de l'expansion) se substitue à la foi populaire à l'égard du projet méritocratique. Ce désenchantement s'exprime à partir du moment où l'école secondaire, une fois ouverte à tous, a développé en son sein des mécanismes d'orientation par l'échec, plutôt que par la réussite, de réorientation des filières réputées fortes vers les filières réputées faibles, plutôt que d'orientation positive vécue comme une ascension scolaire et sociale. Se généralisent alors l'intériorisation de l'échec par tous ceux qui se voient ainsi relégués et qui élaborent une expérience subjective négative ainsi qu'un doute profond au sujet du pouvoir émancipateur de l'école pour les milieux modestes.

Mais la remise en cause du système méritocratique provient, sans doute de manière encore plus percutante, *de l'extérieur* de l'institution scolaire. En effet, lorsqu'on est issu des groupes sociaux dominés et qu'on est éloigné de la culture scolaire, comment investir encore en temps, en argent, en aspiration dans un projet de promotion par l'école, alors que chacun sait implicitement que, dans un contexte de pléthore de diplômés et de pénurie d'emplois, les diplômés se dévaluent sur le marché du travail ?

Rares sont encore les acteurs de l'école qui ignorent l'augmentation massive des mécanismes de relégation. Les taux élevés de redoublement et de réorientation, suite à ces redoublements, sont diffusés dans un large public par la publication des statistiques officielles et l'analyse des experts. Les difficultés structurelles de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, particulièrement pour ceux qui sont dotés des diplômes les moins valorisés sur le marché de l'emploi, sont elles aussi largement connues de l'opinion publique.

Dans ce cas également, la publication régulière des statistiques officielles du chômage et de leurs commentaires y contribue. Ces deux phénomènes combinés expliquent l'essoufflement du projet de l'école méritocratique.

Avec cet essoufflement et, en particulier, avec la multiplication des échecs scolaires et l'expression croissante du désenchantement des « vaincus » du système, la cohérence entre les trois missions de l'école se voit elle aussi ébranlée. Jusqu'ici, accès au savoir, partage de valeurs communes et distribution des positions à travers la promotion/sélection des meilleurs se complétaient sans tensions excessives. A partir du moment où la relégation occupe une place centrale dans le fonctionnement du système, comme base de la distribution des positions, elle en vient à discréditer les deux autres volets du projet scolaire.

Ainsi, l'accès au savoir se voit remis en question dans la mesure où il se transforme lui-même en un moyen de sélection à travers son évaluation et la sanction de la réussite (ou de l'échec) qui en découle. De même, le partage des valeurs communes devient problématique à partir du moment où l'école fonctionne de manière ségrégative en séparant dans des établissements distincts, les publics des bons élèves issus des couches moyennes et supérieures, d'une part, et les publics des filières de relégation issus des classes sociales inférieures, d'autre part. Aujourd'hui, le thème de la citoyenneté se voit mobilisé avant tout pour « re-civiliser » les « barbares » de l'école de la relégation. On est loin des valeurs communes du citoyen-électeur de l'État démocratique (première période) ou du citoyen-informé de la société de masse (seconde période).

Le nouveau partage de l'école en trois territoires

De nouvelles normes émergent alors, dans les années '80, notamment à l'initiative des organismes internationaux qui mettent sur pied des enquêtes comparatives sur les résultats obtenus par les différents systèmes scolaires nationaux. C'est ainsi que les thématiques de l'équité et de l'efficacité montent en puissance et prennent en quelque sorte la place du projet de l'égalité des chances généralisée, dans un contexte de réduction drastique des budgets de l'État. L'enjeu principal devient le contrôle des coûts et

l'amélioration du rendement de l'enseignement. Cette amélioration passe, entre autres, par l'élévation du niveau moyen des acquis de l'ensemble des élèves (efficacité) et par la diminution des écarts de niveaux atteints par différentes catégories d'élèves, regroupés en fonction de variables comme le genre, un indice socio-économique, l'origine nationale, etc. (équité).

A l'aube du 21^e siècle, en Communauté française, on serait alors face à l'émergence d'un nouveau projet scolaire, poursuivant les missions de l'école démocratique en les différenciant selon trois territoires distincts.

Le premier territoire est celui d'une *école commune* (les 8 premières années de la scolarité obligatoire) où se voit promu un nouveau postulat : l'éducabilité généralisée. En contradiction avec le projet méritocratique, l'éducabilité généralisée affirme le principe selon lequel chaque élève, quelles que soient ses aptitudes et sa motivation de départ, peut être conduit jusqu'à certains acquis identiques pour tous (égalité des acquis), définis comme un « savoir minimum garanti » et désignés par l'expression « socles de compétences ». Pour réaliser cet idéal, l'école commune met en place une série de stratégies de différenciation des moyens afin de soutenir les publics défavorisés socialement et en difficulté scolairement (rythme différencié, pédagogie différenciée, discrimination positive à l'égard des établissements qui concentrent ces publics, etc.).

Soulignons-le : si le principe de l'éducabilité généralisée vise l'égalité des acquis *pour tous*, sans restriction, il s'agit de se limiter à un bagage culturel commun *minimum*. Le projet méritocratique, au contraire, voulait pousser un certain nombre d'élèves *sélectionnés* jusqu'aux degrés *les plus élevés* des études.

Après l'école commune, vient l'école de la spécialisation qui se divise elle-même en deux territoires. Le premier, qui comprend l'enseignement de transition ouvrant sur l'enseignement supérieur ainsi que les options de l'enseignement de qualification valorisées scolairement et économiquement, correspond à *l'enseignement de spécialisation sélectif* (méritocratique). Le second, regroupant les options de l'enseignement de qualification peu valorisées scolairement et économiquement, correspond à un *enseignement de spécialisation non sélectif* (non méritocratique).

Ce dernier prolonge en quelque sorte l'école commune en cherchant à préparer le public frappé par la relégation et concentré dans ce type d'enseignement, à une employabilité de base. Il s'agit de faire acquérir à ce public les compétences requises sur le plan professionnel et sur le plan de la socialisation en vue de lui garantir un seuil minimum global d'insertion. Pour les élèves qui fréquentent ce type d'enseignement de qualification, l'enjeu du diplôme –et c'est un véritable enjeu– consiste simplement à être, à long terme, inclus plutôt qu'exclus du marché du travail. Cette inclusion est conçue comme une position de travailleur du bas de la hiérarchie professionnelle.

Dans la dernière partie de l'article, nous ébauchons quelques propositions à l'intention de ces élèves qui apparaissent comme les perdants du jeu méritocratique et qui, faute de réelle alternative s'offrant à eux en dehors du système scolaire, y sont en quelque sorte gardés en otage. Après avoir connu des échecs au sein de l'école commune, ils se sont vus orientés vers l'enseignement de qualification non sélectif. Leur scolarité se déroule alors entièrement dans les territoires régis par le postulat de l'éducabilité généralisée et par le projet de l'employabilité de base, plutôt que par l'idéal méritocratique.

Encore et toujours améliorer le jeu méritocratique

Le défi de rendre le jeu méritocratique plus juste, ou moins injuste, constitue toujours de manière lancinante le cœur des préoccupations des réformateurs « démocrates ». Ce défi s'appuie sur une foi inébranlable dans le pouvoir de l'école comme lieu de salut social. Selon cette foi, l'école est censée produire de l'inégalité externe de sortie (les différentes positions dans la hiérarchie socioprofessionnelle), tout en appliquant en son sein une égalité interne parfaite et dotée d'une force rédemptrice telle qu'elle puisse venir corriger l'inégalité externe de départ (les différentes origines sociales des enfants). L'inégalité externe de sortie ne serait alors que le résultat des différences de potentiels individuels et non d'un quelconque handicap socioculturel.

En cohérence par rapport à l'idéal de l'école rédemptrice qui concerne la mission de redistribution des positions dans une société hiérarchisée, nombreuses sont les propositions de ré-

formes visant à combattre les mécanismes de l'inégalité interne de l'école qui empêchent de réaliser la méritocratie la plus juste possible, c'est-à-dire celle qui reflète exactement les différences interindividuelles d'aptitudes et de motivation, et rien d'autre. Le diagnostic du mal à guérir est le suivant : le fait d'appartenir aux classes sociales populaires, distantes culturellement et non initiées au départ aux règles du jeu scolaire, leur apporte un lot de désavantages en termes de réussite, qui se traduisent en différentes formes de pénalisation. Ce sont ces formes concrètes de pénalisation qu'il est possible de combattre par une série de mesures, comme par exemple celles qui concernent :

- le recrutement, la gratuité, la création de bassins scolaires, etc., en vue de favoriser l'hétérogénéité des publics et la mixité scolaire et de contrecarrer ainsi la tendance du système à investir plus de ressources matérielles et pédagogiques auprès de ceux qui sont déjà les mieux lotis au départ ;
- l'évaluation plus précoce et plus objective des acquis, accompagnée de dispositifs de remédiation, en vue d'éviter que l'écart ne se creuse entre les forts et les faibles et d'enrayer ainsi la logique de la relégation ;
- l'information, l'explicitation des représentations, l'apprentissage du métier « intellectuel », pris en charge au sein même de l'école et non laissés à la responsabilité des familles, en vue de lever les implicites de l'école concernant l'enjeu de l'écrit, la nécessité de l'autonomie dans l'apprentissage, l'importance de l'acquisition d'une méthode de travail, les critères de l'évaluation, les arcanes des options et des filières dans l'enseignement secondaire, etc., et de rendre ainsi les règles du jeu sélectif de l'école plus transparentes et donc plus justes pour les « non initiés » de départ ;
- etc.

Explorer de nouvelles pistes

Nous ne pouvons que souscrire à toutes ces propositions visant à combattre les mécanismes de l'inégalité interne de l'école. Mais nous voudrions aussi explorer d'autres pistes pour la réformer, au nom d'une certaine méfiance vis-à-vis d'un idéal pur qui a produit des effets négatifs évidents pour tous ceux qui sont les « hors-jeu » du projet méritocratique. En effet, cet idéal est en partie contredit par les nombreuses données ré-

vélant l'omniprésence d'une école de la relégation comme revers de la médaille du projet méritocratique. L'idéal du *Progrès sans fin* s'est vu ébranlé par la mise en lumière des « dégâts du progrès » et a abouti à une vision écologique complexe du développement économique et social souhaitable. Ne pourrait-on, par analogie, avancer (prudemment) l'affirmation que l'idéal de la *Méritocratie pure* se heurte à la prise de conscience des « dégâts de la méritocratie » et nous pousse dès lors à une vision moins simpliste du projet de l'école démocratique.

C'est peut-être en remettant à l'honneur les deux autres volets des missions de l'école démocratique, celle centrée sur l'accès au savoir et celle visant le partage des valeurs communes, qui ont été en quelque sorte occultées par la prédominance de la sélection scolaire, que nous pourrions sortir de l'impasse et déjà, dans l'immédiat, apporter aux « vaincus » actuels du système, une expérience plus positive de leur long séjour sur les bancs de la classe.

Nous voudrions ouvrir ici quelques pistes qui apparaîtront à contre-courant des tendances actuelles et qui sont donc susceptibles d'alimenter le débat autour du sort à réserver aux « hors-jeu » de la méritocratie.

Une réorganisation structurelle

Comment imaginer, de manière pragmatique, une structure pour l'enseignement secondaire qui soit plus favorable à l'intérêt direct des élèves en mauvaise posture dans le système actuel ? Autrement dit, comment créer les conditions organisationnelles pour pouvoir mener avec eux une action pédagogique plus efficace dans le domaine de l'acquisition des savoirs et celui du partage des valeurs communes ?

L'école de la spécialisation accueillerait les élèves à l'issue de l'école commune et après qu'ils aient fait la preuve de l'acquisition des socles de compétences (par l'évaluation externe), à l'âge de 14 ou 15 ans. A ce moment, les jeunes auraient à choisir entre trois grandes voies, et entre des options au sein de ces voies. Ces voies sont : la filière de transition, la filière de qualification à temps plein à l'école et la filière de qualification en alternance.

Outre la partie spécifique de leur programme qui justifie l'existence des différentes voies dans l'école de la spécialisation, chacune de ces voies comporterait, dans le prolongement de l'école commune, la poursuite d'un volet d'apprentissage commun, centré sur des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des valeurs identifiés comme le bagage culturel requis par tous les élèves à l'issue de l'enseignement secondaire. Nous reviendrons plus loin sur cette première proposition.

Ajoutons-en une seconde, quelque peu iconoclaste, dans la mesure où elle remet radicalement en cause la logique actuelle de la méritocratie, dans ses mécanismes de (ré)orientation individuelle continue sur base de l'échec et dans les effets de relégation et de dévalorisation qui en découlent.

Nous croyons favorable aux élèves en mauvaise position scolaire d'organiser la « canalisation » des publics de l'enseignement secondaire qui se verraient maintenus au sein de l'établissement, de la voie et de l'option choisies, durant les quatre années correspondant à l'étape de la spécialisation. En cloisonnant les parcours, nous forçons chaque école, chaque forme d'enseignement (et donc aussi les options fortes de la voie de transition, dans les écoles d'excellence), à gérer son propre stock d'élèves et à résoudre de l'intérieur toutes les questions relevant de la progression de ces élèves, de leur échec et de sa remédiation, sans pouvoir s'en « décharger » vers l'extérieur. Ainsi, nous pensons pouvoir casser, du moins en partie, la logique de relégation et de dévalorisation frappant les options et les écoles de fin de parcours de l'échec. Dans cette optique, la voie de qualification en alternance aurait sa valeur propre, tout au long des quatre années du parcours, et ne serait pas le lieu de la relégation de la voie de qualification à temps plein ; de même, cette dernière aurait sa valeur propre par rapport à la voie de transition. Ce raisonnement peut être poussé plus loin si on suit la même logique pour les options au sein de chaque voie.

Pour rencontrer l'objection du caractère non démocratique d'un cloisonnement des filières au sein de l'école de la spécialisation, qui empêcherait les bons élèves des options de qualification d'être bien préparés à la poursuite d'études supérieures, nous pouvons déjà avancer trois éléments de réponse. Tout d'abord, certaines formes

d'enseignement supérieur court sont déjà dans la continuité des filières de qualification et sont donc facilement accessibles à ces élèves. Ensuite, si les élèves des filières de qualification veulent accéder à des formes d'études supérieures pour lesquelles leur parcours secondaire ne les a pas suffisamment armés, des classes propédeutiques, ciblées et individualisées, seraient organisées comme passerelles entre le secondaire et le supérieur. Enfin, les possibilités de passerelles au sein même de l'enseignement supérieur, notamment entre les formules courtes et les formules longues, se multiplient aujourd'hui, dans le cadre du Décret Bologne. En outre, les occasions de reprendre des études dans des formules d'éducation des adultes, ajoutent encore des possibilités d'« université de la seconde chance ».

La question du (dé)cloisonnement des voies de l'école de la spécialisation est délicate mais elle nous semble mériter d'être prise en considération. Ne pourrait-on pas faire le pari qu'un parcours d'enseignement secondaire cohérent au sein d'une même option de qualification, fréquentée en continu durant quatre ans, dans la même école, constitue à coup sûr un atout qui devrait permettre aux élèves de tirer un maximum de bénéfice de leur cursus dans l'enseignement secondaire, en tout cas un bénéfice plus grand qu'aujourd'hui ? Cette continuité dans la durée permettrait de constituer des classes stables avec lesquelles il deviendrait possible de mener une stratégie pédagogique cohérente, favorable à la progression dans les apprentissages. Le travail dans les classes propédeutiques en serait d'autant facilité, surtout s'il est soutenu par l'explicitation d'un projet personnel fort, de la part de l'élève².

Élargir le contenu du bagage culturel commun

Pour terminer, contentons-nous de citer quatre composantes du bagage culturel commun dont l'école commune poserait les bases et dont l'école de la spécialisation consoliderait et élargirait les acquis.

Une première piste est la mise en contact, de manière non encyclopédique et en s'appuyant sur des démarches actives, avec les œuvres culturelles au sens large, relevant de différentes époques, de différents domaines, de différentes civilisations, en tant qu'héritage de l'humanité. Il s'agit de construire avec les jeunes, des points de

repère et une mise en ordre des conceptions culturelles du monde. Cet objectif semble essentiel dans une époque qui sous-estime l'importance de la tradition, s'attache à casser son lien avec le passé, accepte la tyrannie de l'urgence et accorde la priorité à l'utilitarisme. Sans ce retour aux sources de l'humanisme, les jeunes se voient démunis dans leurs tentatives pour imaginer et construire le futur.

Une seconde piste est l'entraînement à penser et à s'exprimer. Apprendre à penser par soi-même requiert la familiarisation avec l'usage de l'écrit, l'apprentissage de la recherche documentaire, l'entraînement d'une série de compétences cognitives (telles la déduction, la comparaison, la synthèse, etc.), enfin, le développement de la capacité à transférer des compétences cognitives d'une situation à une autre. Par ailleurs, tout un volet d'apprentissage commun concerne l'entraînement à s'exprimer, par écrit ou par oral, jusqu'à pouvoir communiquer la rigueur d'un raisonnement ou les nuances d'une expérience subjective.

Une troisième piste est la remise en valeur de la solidarité et des méthodes coopératives entre élèves en classe. Les traditions des pédagogies actives offrent dans ce domaine une boîte à outils bien fournie.

La quatrième piste est le développement de la confiance en soi. En lien avec la piste précédente, nous pouvons constater que le modèle coopératif permet de mettre à l'honneur l'apport spécifique de chacun et de générer ainsi une hausse de la confiance en soi pour l'ensemble des participants. Dans le modèle compétitif au contraire, dominant dans le cadre de la méritocratie, les perdants apprennent à intérioriser une image négative d'eux-mêmes. La confiance en soi signifie aussi l'apprentissage d'un minimum d'intériorité, ouvrant ainsi pour les jeunes l'espace nécessaire pour se penser soi-même, en se dégageant des pressions et des conformismes ambiants.

Pour chacune de ces pistes, l'enjeu est d'instituer l'école et en particulier, l'école secondaire de la spécialisation, comme un lieu où se forment concrètement et se transmettent d'une génération à l'autre des savoirs, des savoir-faire et des valeurs qui suscitent chez les élèves une plus grande solidité face à leur avenir et une meilleure

capacité à vivre ensemble. Il s'agit d'une solidité et d'une capacité existentielles dont ils peuvent faire l'expérience dès à présent et qui dépassent le simple enjeu méritocratique de se positionner de manière utile par rapport aux débouchés, dans le cadre du jeu des gagnants et des perdants de la réussite scolaire.

¹ Pour une présentation plus détaillée de cet historique, voir D. Grootaers, *Les mutations de l'éducation des chances à l'école*, Courrier hebdomadaire du CRISP, n°1893, 2005.

² C'est bien ainsi que sont traités les élèves des options fortes de transition, qui font leurs études dans de bonnes écoles où ils restent durant toute la durée de leur cursus et ont ainsi l'occasion de profiter d'une action pédagogique continue, stable et cohérente, débouchant sur un projet personnel d'études supérieures. A contrario, quelle efficacité pédagogique espérer atteindre avec une classe de 6^e professionnelle dont les quatre cinquièmes des élèves fréquentaient l'année précédente d'autres établissements et d'autres options que celle offerte en 6^e là où ils terminent, un peu par hasard, un parcours scolaire complètement décousu et chaotique ?