

Textes de François Dubet

Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail ¹

L'analyse du sentiment d'injustice au travail relève d'une sociologie de l'activité normative des individus. Il ne s'agit pas seulement de définir les situations et les inégalités perçues comme justes et injustes, mais de dégager les principes de justice que l'on peut considérer comme les dimensions normatives des logiques de l'action qui se cristallisent dans toutes les expériences de travail. Nous distinguerons trois principes majeurs, l'égalité, le mérite et l'autonomie qui constituent les éléments de base d'une syntaxe normative des sentiments de justice. D'une part, ce sont ces principes qui définissent les inégalités pertinentes. D'autre part, parce qu'ils sont nécessairement liés et antagoniques, ces principes de justice produisent un ensemble de critiques et d'agencements formant le cadre de l'activité normative des acteurs dans leur expérience de travail. Cet article propose quelques hypothèses relatives à la syntaxe qui organise cette activité.

The analysis of the feeling of injustice at work partakes of a sociology of the normative activity of the individuals. In this article, we try not only to define the situations and the inequalities perceived as being just or unjust, but we also try to draw the principles of justice that can be considered as the normative dimensions of the logics of action effective in all work experiences. We shall distinguish three major principles: *equality*, *desert* and *autonomy*. These principles constitute the basic elements of the normative syntax of the feelings of justice. On one hand, these principles define the pertinent inequalities. On the other hand, as they are necessarily linked together and antagonistic at the same time, these principles of justice generate a set of criticisms and arrangements which are the frame of the normative activity of the actors in their work experiences. This article proposes a few hypothesis.

Si la plupart des individus ne sont pas forcément en mesure de dire très clairement ce qui est juste et ce que devrait être un monde juste, tous disent facilement ce qui leur semble injuste et pourquoi. L'injustice est première (Moore, 1978). Il existe une sorte de primauté existentielle du sentiment d'injustice renvoyant de manière « naturelle » à des justifications, à des argumentations, à des « montées en généralité » qui dégagent les principes de justice fondant ou étayant les sentiments premiers (Boltanski, Thévenot, 1991). Il suffit de poser la question « pourquoi pensez-vous que la situation ou la conduite que vous venez de dénoncer est injuste ? » pour que chacun soit en mesure de développer des arguments de principe et de se conduire ainsi « en philosophe ». C'est en ce sens que la critique est une activité sociale « naturelle » (Walzer, 1990). Chacun se comporte comme un intellectuel, non parce qu'il est capable de critiquer les injustices, mais parce que cette critique est toujours associée à une argumentation en termes de principes perçus comme

¹ Je remercie V. Caillet, B. Castets-Fontaine, R. Cortesero, D. Mélo et F. Rault pour nos discussions communes.

plus ou moins universels et soumis à une contrainte de cohérence et de réciprocité. Ce n'est pas juste parce que : nous sommes tous égaux, je suis exploité, les règles sont bafouées, le mérite est ignoré, je suis méprisé en tant que personne humaine... et parce que ce qui vaut pour moi vaut aussi pour les autres.

La réflexion proposée ici prolonge un travail amorcé depuis plusieurs années sur la sociologie de l'expérience sociale (Dubet, 1994). Nous avons essayé de montrer comment les acteurs sont « déterminés » par plusieurs logiques d'action fortement caractérisées, et comment ils composent leur expérience en articulant ces logiques en fonction de situations définies comme autant d'épreuves leur permettant de construire, plus ou moins aisément, une identité et une action maîtrisées. Or, si l'acteur se constitue comme autonome et réflexif parce que son expérience est traversée par des logiques différentes, cette activité comporte aussi un versant normatif à travers lequel se creuse la tension entre les situations et la subjectivité des individus. Il convient donc de prolonger une analyse des logiques de l'action vers une sociologie de l'activité normative, une sociologie des jugements moraux associés à ces expériences. Nous partirons du postulat selon lequel chaque logique d'action, saisie ici dans le cadre de travail, est sous-tendue par un principe de justice fondamental. Il faut comprendre comment des principes de justice émergent, sont reconstruits et combinés par les acteurs qui se constituent ainsi en sujets moraux par le biais de leur activité normative car les principes de justice sont aussi indépendants, voire opposés entre eux, que peuvent l'être les logiques qui informent l'action et dont ils sont les versants moraux. Cet article ne propose pas un « nouveau » point de vue critique, il ne teste pas des théories de la justice déjà constituées, mais il essaie de comprendre comment la critique sociale s'enracine dans l'action et participe ainsi de la formation de sujets partiellement « désemboîtés » des mécanismes sociaux qui structurent leur expérience.

Ce texte essaie de dégager, comme autant d'hypothèses, les éléments et les règles générales d'une syntaxe susceptible de former le socle, le vocabulaire et la grammaire, de l'activité normative des travailleurs qui décrivent les inégalités et les injustices dont ils sont les victimes et/ou les témoins. Au-delà de la multitude des critiques et des dénonciations se tient l'hypothèse d'un monde juste ou, pour le dire plus précisément, d'une « théorie » des inégalités justes car les acteurs en appellent moins à une justice absolue qu'à une conception plus pratique et plus complexe des inégalités justes. En dépit de la diversité, des situations, des parcours, des idéologies et des ressources des individus, nous faisons donc l'hypothèse qu'il existe quelques principes stables et structurant les expériences de l'injustice au travail.

Il existe deux grandes stratégies de construction des principes fondant les sentiments de justice. Celle de la plupart des philosophes consiste à poser

l'existence de principes de justice a priori et à en tirer les conséquences logiques ². Du côté des sciences sociales, on est plutôt tenté d'extraire les principes de justice des représentations, des contextes et des expérimentations psychosociologiques qui les révèlent au-delà de la multitude des attitudes et des émotions contextualisées. Nous proposons ici une troisième voie considérant que les principes de justice ne sont ni des données transcendantales, ni de simples normes résultant de contextes culturels et sociaux. Les principes de justice peuvent être considérés comme les dimensions normatives des logiques de l'action structurant toute expérience sociale et, pour ce qui nous concerne ici, de l'expérience de travail.

S'il importe, dans un premier temps, de dégager des principes de justice fondamentaux, ce n'est pas parce qu'ils surplombent l'expérience sociale comme des sortes de juges de paix, mais c'est parce qu'ils engagent une *activité normative*. On peut ainsi parler de l'aspect normatif de l'expérience sociale dans le double sens du mot normatif (Pharo, 2004) ; d'abord celui d'un ensemble de principes considérés comme légitimes, obligatoires aurait dit Durkheim, ensuite, comme une activité normative du sujet, comme l'exercice d'une délibération et d'un jugement autonomes donnant au jugement le sceau de sa véritable moralité. Chaque principe de justice est indépendant de l'acteur et le précède, mais la polyarchie de ces principes associée à la diversité des situations conduit les individus à développer une activité normative propre au sein de cadres, de règles et de combinatoires, comme nous essaierons de le montrer dans la seconde partie de cet article.

EGALITE, MERITE, AUTONOMIE

Les critiques adressées au travail et aux conditions de travail s'imposent avec une force particulière parce que le travail cristallise un ensemble de mécanismes et de rapports sociaux particulièrement propices à la manifestation du sentiment d'injustice ³. Quelle est cette archéologie du travail (Méda, 1995), cette sédimentation de strates de significations coagulées dans l'expérience de travail et dont chacune implique un principe de justice ? Le travail est un *statut*, une *valeur*

² C'est la stratégie que D. Miller (1999, chap. III) qualifie de "platonicienne"

³ Cette « charge » normatrice du travail n'est sans doute plus celle que l'on a cru pouvoir établir dans la société industrielle, quand le travail semblait être la réalité la plus fondamentale de la condition humaine et sociale, voire la seule « réalité réelle », celle qui commandait l'ensemble des pratiques sociales C'est en ce sens que le quatrième tome de *l'Histoire générale du travail* s'intitulait : *La civilisation industrielle* (Touraine & al., 1964). Le mot de civilisation, bien plus fort que celui de société, signifie que le travail commande la totalité de la vie sociale, les mœurs, la culture, la politique, l'Histoire... C'est en fait par la notion de classe « totale » que s'est opérée ce déploiement du travail en civilisation. Aujourd'hui, les choses ont bien changé et les thèses sur le déclin du travail ont pris le relais, thèses souvent légères tant le travail continue à être fondamental aux yeux des individus, mais thèses raisonnables aussi dans la mesure où il n'y a pas de raison de considérer que la société posséderait un « centre » et un seul (Dubet, Martuccelli, 1998).

d'échange, une activité créatrice, et chacune de ces dimensions renvoie à un univers de principes de justice.

I. L'EGALITE

Le travail intègre les individus, il leur confère un statut, leur assigne une position dans un ordre social et, dans les sociétés démocratiques cette dimension se mesure nécessairement à l'aune d'une représentation de l'égalité à laquelle chacun aurait droit. Pour autant, au travail, personne ne réclame une égalité pure et radicale alors que la plus banale des critiques dénonce les inégalités. Comme le note Supiot (1994, p. 119) : « Le contrat de travail établit une hiérarchie entre égaux ». Cadres et ouvriers ne sont pas égaux et cependant ils le sont quand, dans certaines conditions, les seconds critiquent l'injustice de leur sort au nom de l'égalité. Quelle est donc la nature de l'égalité en jeu dans ce cas ?

1. Le travail comme intégration sociale

Dès le déclin des sociétés communautaires et de l'hégémonie des liens patrimoniaux, le travail s'est imposé comme la dimension centrale des statuts et de l'intégration sociale, débordant ainsi le seul domaine de la production en fixant un ensemble de droits et de devoirs, un ensemble de dettes et de créances. Faut-il rappeler que la plupart des droits sociaux ont longtemps dérivé du travail ? Sur ce point, on doit suivre Castel (1995) dont les analyses prolongent très largement la conception durkheimienne de la solidarité. Le travail participe de la division du travail dans une société industrielle et capitaliste, mais, dans une société démocratique, il ouvre aussi un droit à l'égalité excédant largement la seule relation salariale, il engage vers une participation sociale, condition d'une égalité plus fondamentale. Autrement dit, le travail tend vers un horizon de justice débordant la seule expérience de travail elle-même dès qu'il s'agit de la place du travailleur dans la société et dans une solidarité élargie.

Longtemps, les ouvriers ont « campé hors des murs de la cité » et de la nation alors que leur étaient refusés la plupart des droits démocratiques, et une des premières logiques d'action du mouvement ouvrier a été de type démocratique⁴. C'est au nom de leur égalité et de leurs droits qu'ils se sont d'abord battus : droit d'association, droit de vote, droit de grève ont été conçus comme les premières conditions de la lutte ouvrière elle-même. L'affirmation et l'extension des droits sociaux ont été définies comme la transformation de l'égalité « formelle » promise par les révolutions démocratiques en égalité « réelle ». De manière plus diffuse et plus routinière, ce type de revendication participe toujours de l'action syndicale qui ne cesse de condamner les trop grandes inégalités, celles qui mettent en cause l'égalité élémentaire à laquelle ont droit les individus

⁴ Je m'appuie ici sur A. Touraine, M. Wieviorka, F. Dubet, (1984).

quand ils se heurtent aux ségrégations sexuelles et raciales, à la pauvreté et au chômage formant un peuple exclu des égalités tenues pour fondamentales. Parce que le travail inscrit la place des individus, les travailleurs y mesurent leur égalité sociale en termes de modes de vie, de droits et de participation sociale, d'accès aux biens considérés comme élémentaires... Ils peuvent dénoncer l'exclusion et le mépris dans lesquels ils sont tenus et en appeler à l'égalité fondamentale à laquelle les travailleurs ont droit en tant que citoyens ou qu'êtres humains. Ceci renvoie au thème des inégalités tolérables, au salaire minimum, aux minima sociaux fixant une appartenance élémentaire. Ces droits restent attachés au travail par plusieurs liens : l'absence de travail est-elle un choix ou une injustice subie -thème des « bons » et des « mauvais » pauvres, des « vrais » et des « faux » chômeurs-, quel est l'écart souhaitable entre les revenus d'assistance et ceux du travail, entre le RMI et le SMIC ? Ces droits sont-ils une créance ou une charité d'Etat ⁵? Bref, le travail est tenu d'assurer l'intégration sociale des individus et leur égalité fondamentale dans une société démocratique.

L'intégration dans la société est aussi une intégration de la société par les acteurs et chaque expérience sociale est partiellement construite sur une logique d'intégration dans laquelle l'acteur se définit en termes d'appartenances sociales et d'intériorisation normative et culturelle. Pour une part seulement, mais pour une part, chacun d'entre nous agit en accomplissant un programme culturel et normatif acquis au cours de sa socialisation, en mobilisant une identité personnelle définie comme le versant subjectif d'une histoire et d'une position sociales. L'individu est ce que la société en a fait ; son *Moi* fait partie d'un *Nous* plus général ou de plusieurs *Nous* quand les individus circulent entre des univers de socialisation multiples (Lahire, 1998). De ce point de vue, la justice et la morale doivent être conçues comme des normes culturelles, comme des modèles appris et valorisés par les acteurs, comme des normes étayées par le contrôle social et valant pour un ensemble plus ou moins large : l'humanité, une nation, une classe, un groupe plus étroit. Justice en-deçà des Pyrénées, injustice au-delà ... Dans les sociétés démocratiques, le principe d'égalité participe de cette logique d'intégration en combinant la hiérarchie des positions et l'égalité de tous.

2. La justice comme ordre hiérarchique légitime

L'égalité en question ne peut pas être absolue ; comme l'écrit Walzer (1997, p.13), « L'égalité prise au sens littéral du terme est un idéal mûr pour la trahison » ou, comme l'affirme Sen (2000), la question de l'égalité est toujours celle de « l'égalité de quelque chose ». L'égalité étant relative, une première famille de critiques des inégalités injustes tient

⁵ Le travailleur industriel ne revendique pas un droit en tant que pauvre, ce qui serait la charité, mais en tant que citoyen auquel est due une égalité. Cf. sur ce point les analyses de G. Simmel (1998).

dans un argument très simple : telle inégalité est injuste parce qu'elle heurte ma (notre) conception d'un ordre hiérarchique juste. Ainsi, n'est-il pas juste de payer les nouveaux employés autant que les anciens car l'ancienneté dans un poste donne droit à une inégalité juste. Au contraire, il n'est pas juste de payer les femmes moins que les hommes car, en principe, nous sommes tous égaux. En réalité, ces deux arguments qui paraissent opposés sont de même nature car ils renvoient tous les deux à une conception a priori des inégalités définies comme justes dans une société donnée. L'égalité « pure » s'accommode parfaitement d'un ordre hiérarchique tenu pour légitime ⁶.

Chaque ensemble social, chaque société pour faire vite, propose donc aux acteurs un ordre hiérarchique des inégalités justes accordant à chacun ce qui lui revient en fonction de sa position ⁷. La justice consiste à donner à chacun son dû selon son rang, son âge, son sexe, sa nationalité, ses diplômes... On sait que dans les sociétés traditionnelles et fortement hiérarchisées, tout un ensemble de codes et de coutumes définissent des règles d'honneur, de respect et de préséance qui sont autant d'inégalités reconnues comme justes parce qu'elles cimentent le groupe. Au travail comme ailleurs, les inégalités injustes violent ces règles hiérarchiques : il est injuste que les jeunes ne s'effacent pas devant les plus âgés, que les femmes fassent ce qui est réservé aux hommes, que les étrangers soient traités comme des nationaux ⁸ ... Toutes ces atteintes à l'ordre hiérarchique sont une faute contre le respect dû aux individus, plus précisément contre le respect dû aux positions occupées par les individus. Pour le dire simplement, le juste est ce que la coutume intériorisée par chacun définit comme étant juste en termes de respect des positions, des droits et des devoirs. Ce n'est pas parce que l'égalité n'est pas assurée que le sentiment d'injustice émerge, c'est parce que les inégalités hiérarchiques légitimes sont violées.

Dans les sociétés démocratiques, l'égalité n'efface pas les ordres hiérarchiques légitimes. Suivant en cela Tocqueville et quelques autres, dont Goffman (1989) analysant les interactions visant à préserver l'égalité fondamentale des individus, leur face démocratique, on peut penser que l'ordre démocratique affirmant que tous les individus sont fondamentalement égaux est moins l'abolition des hiérarchies aristocratiques, que le déploiement de la position aristocratique (D'Iribarne, 1989 ; 1996). Au fond, l'égalité démocratique ne serait qu'un ordre hiérarchique parmi d'autres, simplement, ce serait un ordre mettant à plat les hiérarchies « naturelles » pour lui substituer une hiérarchie paradoxale dans laquelle tous les individus sont « naturellement » égaux et doivent occuper une

⁶ C'est pour cette raison que les théoriciens soucieux de garder à l'égalité toute sa pureté l'enferment dans un espace non strictement social : celui des droits de l'homme, celui des droits démocratiques ou celui de l'égalité liberté (Miller, 1999,)

⁷ La notion d'ordre hiérarchique est empruntée à D. Martuccelli (2003).

⁸ Ce sont ces mécanismes que met en lumière P. Duret (2004) dans ses travaux sur les électeurs du Front National pour lesquels l'égalité accordée aux étrangers viole un principe d'égalité entre nationaux.

position respectable. Puisque l'égalité fondamentale est conduite à s'accommoder des inégalités de fait, elle doit donc se transformer en une conception des inégalités hiérarchiques considérées comme justes. On peut donc supposer que l'expérience des inégalités renvoie pour une part aux conceptions des hiérarchies légitimes, même quand cette hiérarchie élargit la sphère de l'égalité en définissant la communauté des égaux comme l'espace de la démocratie. Cette représentation est la conséquence normative de l'intégration sociale en ce qu'elle suppose une conception partagée des obligations, des dons et des contre-dons entre égaux ; ne pas rendre le service rendu, c'est refuser à la personne son droit à l'égalité indépendamment des différences statutaires. C'est là le fondement holiste et ontologique des sociétés démocratiques si l'on suit l'analyse qu'en proposait Dumont (1985). Et toute atteinte à cette égalité ou à ces inégalités justes, les deux se combinant souvent, entraîne une critique de type moral puisque c'est la cohésion de base de la société qui est en jeu.

3. Egalité fondamentale et inégalités tolérables

Les relations de travail sont presque toujours inégalitaires et hiérarchiques, tout en se développant dans des sociétés démocratiques où les individus se considèrent comme fondamentalement égaux. Ceci ne signifie pas que l'égalité soit réservée aux droits fondamentaux ou au seul espace politique car le travail mesure la réalisation d'un principe d'égalité ; il est un des vecteurs de l'égalité « réelle » promise par les sociétés démocratiques alors même que l'égalité démocratique se heurte à la division du travail. Aussi les liens entre le travail et l'égalité sont-ils complexes et tendus, et l'égalité est-elle moins un principe « pur » qu'une conception des inégalités sociales tolérables.

Ainsi, les travailleurs critiquent-ils généralement les inégalités quand elles sont excessives, quand elles brisent la paix et la communauté civiles, la « fraternité », et surtout dès qu'elles mettent en cause la justesse des inégalités issues de la division du travail « normale ». On dénonce surtout les inégalités qui excluent de la communauté sociale parce qu'elles creusent une trop grande distance entre le principe d'égalité et les conditions faites aux individus, quand, pour parler comme Rawls ou comme Dworkin, les « biens premiers » ne sont pas assurés. Ce sont par exemple, les inégalités sexuelles, raciales, de santé qui apparaissent comme un déni de l'égalité fondamentale, ou bien encore les inégalités économiques considérées comme scandaleuses parce qu'elles engendrent des humanités séparées : les stars sont des sortes de dieux, les exclus des « sous-hommes ».

Tout se joue dans la notion d'excès car, dans le travail, bien des inégalités sont perçues comme légitimes alors même qu'elles mettent en présence des égaux. Après tout, les plus radicaux des syndicalistes défendent généralement les inégalités de salaires liées à l'ancienneté et

aux statuts sans avoir le sentiment de déroger au principe d'égalité. Pensons à l'enquête INSEE sur les inégalités qui montre un relatif consensus des jugements portés sur les inégalités salariales (Baudelot, Gollac & al., 2003, Piketty, 2003). Les désaccords sur les inégalités de revenus sont relativement faibles ; riches et pauvres acceptent qu'un cadre gagne quatre fois plus qu'une caissière. Surtout, ces jugements ne varient guère en fonction des affiliations politiques alors qu'ils sont beaucoup plus tranchés sur les questions relative au « bien » comme la sécurité ou la sexualité. Bien sûr, il y a des variations, mais elles sont étonnamment faibles : 5% des pauvres sont favorables à la suppression du RMI contre 20% des riches ; la majorité s'accorde pour un RMI de 615 € (4000 F) ; 40% des électeurs de gauche veulent augmenter les caissières contre 30% des électeurs de droite ; 48% des pauvres pensent qu'il faudrait prendre l'argent aux « 200 familles », mais c'est aussi le cas de 45% des classes moyennes et de 34% des riches. Il y a donc des clivages, mais ils sont moins surprenants que les accords sur les inégalités considérées comme justes. Ce qui scandalise, ce sont les excès entre les plus riches et les plus pauvres, entre les pays du Nord et ceux du Sud, les différences de statut entre les protégés et les précaires, bien plus que les inégalités elles-mêmes.

En définitive, le principe des égalités hiérarchiques peut entraîner une multitude de jugements parce que les hiérarchies justes et le principe d'égalité pure se mêlent continûment. Mais ces jugements de justice appartiennent à la même famille de principes parce qu'ils en appellent à un type d'argumentation commun, celui d'un ordre hiérarchique juste et déjà là. Cet ordre de justice étant conçu comme naturel ou traditionnel, comme il est donné a priori - tous les êtres humains sont égaux ou bien les hommes et les femmes sont inégaux- le sentiment d'injustice est fondé sur la nature du modèle culturel dominant et sur son degré d'intériorisation par les individus. Parce que l'égalité repose sur une conception hiérarchique partagée, elle renvoie à un idéal de fraternité, de solidarité, bref d'intégration. Elle définit les besoins élémentaires devant être satisfaits chez tous.

II. LE MERITE

Le travail n'est pas seulement une place dans un ordre hiérarchique, il est aussi un échange entre une force de travail, quelle qu'en soit la nature, et un revenu. Dès lors, il s'inscrit dans un jeu de comparaisons et de mesures des contributions et des rétributions construit sur une conception du mérite susceptible de fonder des inégalités justes.

1. Le droit au mérite

Aucun acteur n'est le simple produit de sa socialisation. Chacun agit aussi en fonction d'une logique stratégique dans laquelle il cherche à être le

maître de ses intérêts dans une situation sociale définie en termes de concurrence et donc, de justice distributive, de justesse des contributions et des rétributions (Deutsch, 1985, Homans, 1974). Dans ce registre d'action proche de celui de l'individualisme méthodologique et du choix rationnel, l'identité sociale n'est pas celle dont hérite le sujet, mais celle qu'il cherche à promouvoir et à produire dans une situation cadrée comme une sorte de « marché ». Ici, la norme des inégalités justes est celle du mérite et donc, celle de la justice des épreuves qui fondent ce mérite. Il s'agit alors de combiner une égalité fondamentale de nature hiérarchique à une inégalité des mérites. Cette hiérarchie ne peut être fondée que sur l'équilibre des contributions et des rétributions, que sur le rapport entre l'utilité du travail et le revenu. Dans ce cas, le sentiment d'injustice ne procède pas du mérite comme tel, puisque chacun cherche à faire reconnaître son mérite, mais du fait que les épreuves qui fixent ce mérite -la productivité, les concours, les avancements au choix, les primes...- seraient injustes ou truquées. Le monde du travail est sans doute particulièrement sensible à cette dimension méritocratique des inégalités et l'on peut penser que les nouvelles formes de gestion des entreprises ont exacerbé cette expérience des injustices dont il faut souligner qu'elle est souvent contradictoire avec les conceptions hiérarchiques comme le montre l'exemple banal des tensions entre les qualifications acquises en amont du travail et les compétences mises en jeu dans le travail, ou bien encore entre l'avancement à l'ancienneté et l'avancement au choix. On peut aussi penser que les frustrations croisées opposant le secteur public et le secteur privé, comme celles qui opposent des générations et les groupes plus ou moins exposés aux risques de chômage notamment, procèdent de cette dialectique de l'égalité et du mérite.

Le « vrai mérite » suppose l'égalité fondamentale des concurrents. Aussi la critique conduite au nom du mérite peut-elle être *interne* quand les acteurs considèrent que la compétition elle-même n'est pas équitable, ou *externe* quand les individus dénoncent les discriminations qui pervertissent le mérite en amont des épreuves. Par exemple, il n'est pas rare que les femmes expliquent que les stéréotypes affectant l'égalité fondamentale des femmes dans un ordre hiérarchique leur interdisent de concourir équitablement dans les épreuves du mérite au travail. Le mérite est une norme de justice et pas seulement une convention ou un mode de management parmi d'autres parce qu'il n'est pas contesté comme tel par les acteurs. Et ceci pour une raison simple : il apparaît comme la seule manière de construire des inégalités justes dans une société qui, par ailleurs, valorise l'égalité fondamentale des individus. Si nous sommes tous égaux et si nous considérons que toute société range et classe les individus, ceci ne peut se faire qu'à partir de la façon dont des individus libres et égaux mettent en oeuvre leurs talents, leur courage et leur travail. Autrement, il n'y aurait pas d'autre critère que la naissance ou le tirage au sort pour répartir les individus dans une échelle de stratification. Aussi, les examens, les concours, les compétences, le courage, les divers talents sont-ils considérés comme des

équivalents du mérite même si, sur le fond, on peut toujours se demander si les individus sont réellement comptables de ces diverses qualités qui font les différences interindividuelles. Mais l'article VI de la Déclaration des Droits de l'Homme fait du mérite la conséquence immédiate de l'égalité et des individus ⁹, alors que Rawls, en dépit de ses doutes fondamentaux sur le mérite -suis-je plus responsable de mon goût pour l'effort que de mes handicaps physiques ?- n'imagine pas d'autres manières de construire des inégalités justes dans un monde où l'égalité et la liberté sont les principes de justice premiers. C'est parce que le mérite est la seule manière de combiner l'égalité et la liberté dans une société où règne la division du travail que ce principe de justice est fondamental, qu'il n'est pas seulement une convention ou une « cité » parmi d'autres. De même que la critique interne d'un ordre hiérarchique ne peut être conduite qu'au nom d'un autre ordre hiérarchique plus ou moins égalitaire, la critique du mérite ne peut être menée qu'au nom du mérite lui-même.

2. Le travail est une valeur d'échange entre égaux

Le thème du travailleur libre ¹⁰ de vendre sa force de travail dans la mesure où il échappe ainsi aux liens de dépendance personnelle des sociétés féodales doit être pris au sérieux en dépit des doutes émis sur la réalité de cette liberté. Non seulement l'économie politique classique des Lumières anglaises (Locke et Smith notamment) a défini le contrat de travail libre comme le substitut aux liens sociaux qui attachaient des personnes inégales entre elles, mais elle a aussi construit par-là un critère et une mesure de la justice entre des individus considérés idéalement comme égaux car possédant tous un bien propre dont ils usent librement : leur force de travail. Même si le caractère inique de ces « contrats » a été largement dénoncé, même si les liens communautaires et les solidarités élargies ont été opposés à cette relation salariale pure, il reste que le travail a été promu comme principe de justice, comme échange équilibré entre des employeurs et des salariés « libres et égaux ». Bien sûr, il s'agit là d'une fiction, mais il reste que cette construction n'a guère été mise en cause en termes de principes de justice : à chacun selon son utilité réelle, à travail égal, salaire égal ...

Dans *La démocratie industrielle*, Sidney et Béatrice Webb (1897) définissent le syndicalisme comme une défense collective du prix du travail. Contre l'atomisation des intérêts individuels des travailleurs, il s'agit d'organiser le marché du travail afin que celui-ci se vende au meilleur prix ¹¹. Pour le dire en termes plus académiques, les syndicats doivent

⁹ Article VI de la Déclaration : « Tous les citoyens étant égaux [aux yeux de la République], sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leur vertu et de leur talent. »

¹⁰ Nous n'écrivons ni libres, ni égaux, ni justes entre guillemets pour ne pas alourdir inutilement ce texte, mais aussi pour montrer que ces concepts ne sont pas réductibles à des ruses de la domination ; si la réalité sociale les dément, ils sont aussi des fictions partagées et donc « réelles ».

¹¹ « C'est le rôle du syndicat de vendre de la main d'œuvre et d'en tirer le meilleur prix possible. Le syndicat vend différentes qualités de main d'œuvre et sur des marchés

résoudre le paradoxe d'Olson (1978) : ils doivent surmonter la concurrence des intérêts individuels afin de créer un rapport de forces collectif fixant les conditions équitables de rétribution du travail. La norme de justice ici mobilisée en appelle au juste prix du travail et de la contribution des travailleurs à la création des richesses collectives. Le fait que cette lutte soit diffractée en une série de combats catégoriels, de conventions et d'avantages acquis n'empêche pas que le principe du mérite y occupe une place centrale. On peut aussi estimer qu'un grand nombre de conventions cherchent à établir une sorte d'équilibre entre les mérites individuels et les égalités collectives. La lutte syndicale vise donc, tout simplement, à défendre les intérêts salariaux des travailleurs au nom d'une norme de justice fondée sur le mérite des individus et des groupes, sur leur contribution et leur utilité.

Bien que Polanyi hier et les conventionnalistes aujourd'hui démontrent qu'aucun marché du travail salarié n'est réductible à un pur marché et que celui-ci est très largement enchâssé dans des rapports sociaux et des règlements, il reste que les échanges de forces de travail et de revenus salariaux appellent un principe de justice et de distribution équitable. Considéré comme un équivalent universel, le travail permet de concilier les deux dimensions contradictoires des sociétés démocratiques et capitalistes, à savoir l'égalité fondamentale et ontologique des individus qui disposent librement de la force de travail dont ils sont propriétaires, et l'inégalité de leurs positions dans la division du travail ; les inégalités deviennent justes dès lors qu'elles procèdent d'un travail inégal, dès lors que les individus ont « décidé » de travailler plus ou moins

Suis-je justement ou pas assez payé pour le travail que je vends à mon employeur ? Je suis victime d'une injustice parce que je ne suis pas assez payé, parce que d'autres le sont plus que moi pour une même tâche, et ceci d'autant plus que je suis fondamentalement égal à tous et que mon mérite est la mise à l'épreuve de mon égalité et de ma liberté. Ici, le jugement n'est pas fondé sur un ordre hiérarchique, mais sur l'équité d'un échange particulier. La plupart des travaux relatifs aux représentations et aux conceptions des inégalités justes partent des postulats d'une justice distributive (Kellerhals, Coenen-Huter, Modak, 1988 ; Kellerhals, Modak, Perrenoud, 1997 ; *Année sociologique*, 1998). Comment les individus distribuent-ils un bien relativement rare, comment évaluent-ils le mérite de chacun ? Cette distribution doit-elle être pondérée par des critères extérieurs au mérite, comme les besoins ou l'égalité fondamentale ?

3. Le mérite entre efficacité et exploitation

différents : il doit en tenir compte dans les marchés qu'il conclut. Aucun commerçant qui veut se maintenir sur le marché ne peut se permettre de tricher ou de pousser à fond ses avantages en toutes circonstances. Les commerçants qui réussissent le mieux sont ceux qui gardent de bonnes relations avec leurs clients ; le syndicat, lui aussi, doit agir ainsi. » Propos d'un syndicaliste anglais cité par H. Clegg (1954, p. 254).

Alors que l'égalité renvoie à l'idéal d'une société intégrée par un principe hiérarchique commun, le mérite est associé à une valeur collective d'efficacité. En effet, pas plus que l'égalité, le mérite ne se justifie seulement par lui-même car il est censé produire un bien collectif en termes d'efficacité globale de la production. La libre concurrence des mérites, des talents et des intérêts engendrerait des richesses et, donc, les inégalités ainsi créées seraient-elles justes et bonnes, comme dans la fable de Mandeville où le libre jeu des égoïsmes produit un bien collectif. La méritocratie scolaire crée des élites dont les qualités seront utiles à tous. Le salaire au mérite stimule le travail, l'efficacité et la production de richesses. Le désir de s'enrichir de l'entrepreneur peut enrichir les autres. En ce sens, le mérite est indiscutablement lié à la modernité capitaliste, même s'il ne faut pas l'y réduire puisque, dans bien des cas, les diverses sphères du mérite peuvent s'opposer, comme le note Walzer (1997). Par exemple, les vainqueurs du mérite scolaire sont portés à critiquer les vainqueurs du mérite économique, alors que les seconds voient dans les diplômés des sortes de privilégiés : le boursier s'oppose au self made man, mais l'un et l'autre fondent leur légitimité sur le même registre de justice. En particulier l'un et l'autre supposent que les inégalités sont justes tant que l'égalité des chances s'inscrit dans une compétition équitable, et l'un et l'autre affirment que la libre expression du mérite crée un bien collectif.

Ainsi, le mérite peut-il apparaître comme un bien moral. D'une part il est la manifestation de la liberté humaine et donc de l'égalité fondamentale quand on considère que l'égalité est celle des libertés d'agir. D'autre part, le mérite transforme l'égoïsme privé en vertu collective et tous ceux qui en appellent à ce principe soulignent leur contribution à la richesse collective, redoublant ainsi la valeur morale du mérite. Enfin, le mérite est moral parce qu'il exige une action rationnelle, maîtrisée, ascétique et au fond vertueuse ; le « doux commerce » n'a-t-il pas été associé au projet de paix universelle (Hirschmann, 1980)¹²? Cette utopie bourgeoise a d'ailleurs eu son pendant dans celle d'une internationale des travailleurs tout aussi pacifique.

Cette dimension morale du mérite se retourne quand le mérite apparaît comme l'expression d'une idéologie dominante libérale ou ultra-libérale. Après tout, les enquêtes montrent que les cadres et les dirigeants sont plus favorables au mérite que ne le sont les femmes, les minorités et les ouvriers plus attachés à l'égalité. De façon plus fondamentale, c'est le lien entre le mérite et l'efficacité qui est l'objet de critiques. C'est ce que suggère le thème toujours très présent de *l'exploitation* (Baudelot, Gollac & al., 2003, ; Paugam, 2000). De manière assez « marxiste », le sentiment d'exploitation désigne le mécanisme et la relation par lesquels les acteurs et les groupes dominants détournent l'efficacité du travail pour en faire un bien privé, « égoïste », dépossédant à la fois le

¹² Au fond, le mérite, économique, scolaire, sportif... est un bien de salut.

travailleur exploité et la société privée ainsi de la richesse de ce travail. Il n'est pas nécessaire d'adhérer à la théorie de la plus-value pour comprendre le mécanisme critique des travailleurs mal payés dont l'employeur leur semble « excessivement riche », et de tous ceux qui ont le sentiment que les richesses produites ne sont pas réinvesties dans une efficacité collective lorsque les dirigeants choisissent les actionnaires contre l'utilité commune. Le thème des spéculations et des bulles financières est aujourd'hui suffisamment présent pour que l'on n'oublie pas la force d'un sentiment d'injustice qui n'est que le renversement critique du lien entre le mérite et l'efficacité. Mais la critique de ce lien se fait au nom du mérite lui-même, d'un vrai mérite justement sanctionné.

III L'AUTONOMIE

1. Le travail comme créativité

Si l'on a pu parler de civilisation du travail et de civilisation industrielle, les deux notions étant largement équivalentes dans ce cas, ce n'est pas seulement parce que le travail est une valeur d'échange et d'intégration sociale, c'est aussi parce qu'il est une *éthique*. Il est inutile de reprendre ici le raisonnement de Weber, sauf pour rappeler qu'il déborde très largement la seule éthique protestante car la pensée sociale du 19^{ème} siècle a ajouté une valeur morale et éthique à la valeur objective d'échange du travail. De Hegel à Friedmann en passant par Marx bien sûr, le travail a été considéré comme le mode essentiel de réalisation de soi, comme la plus haute représentation de la créativité humaine dans des sociétés laïcisées et dominées par la science et par la technique. C'est là une véritable anthropologie affirmant que l'homme se reconnaît et se réalise dans ses œuvres et, par conséquent, à travers les relations tissées avec les autres et avec la nature dans la production. Qu'il s'agisse là d'une doctrine désacralisée du salut ou d'une idéologie bourgeoise importe peu car cette croyance a été au cœur de la culture des sociétés industrielles, imposée par les dirigeants et réappropriée par le mouvement ouvrier qui a opposé le travail authentique, expressif et personnel, au travail mécanique, déshumanisé et « abstrait » de la production industrielle ¹³.

On pourrait dire que la lutte pour l'égalité et la lutte pour le mérite, le juste prix du travail, concernent plus les salariés que les travailleurs proprement dits. Or, le mouvement ouvrier a toujours été porté par une critique des conditions de travail elles-mêmes parce qu'elles détruisent l'individu dans sa santé et sa dignité quand le travailleur est traité comme une simple force de travail et non comme un être humain. Ce ton un

¹³ Cette conception prométhéenne du travail et cette confiance dans le progrès peuvent sembler désuètes tant les dégâts du progrès pèsent dans la balance, tant le rêve de maîtriser l'histoire est devenu grinçant, tant les loisirs et de la vie privée ont pris de l'importance. Il n'empêche, au bout du compte, le communiste Diego de Rivera a peint les fresques monumentales que lui commandait Henry Ford ; cette représentation du travail a forgé les mouvements sociaux et elle a alimenté les mythes révolutionnaires.

peu moral ne doit pas prêter à la nostalgie quand on sait ce que furent longtemps les conditions véritablement inhumaines du travail ouvrier et quand on sait ce qu'elles peuvent être encore aujourd'hui. Cette lutte pour l'autonomie du travailleur a atteint un apogée avec l'anarcho-syndicalisme centré sur la défense du métier contre l'organisation scientifique du travail privant l'ouvrier de la maîtrise de son activité, de ses gestes, de ses rythmes de travail, de ses outils... Ici, l'autonomie devient un principe de justice central et l'on condamne moins les inégalités que la domination sociale et l'aliénation des travailleurs devenus les auxiliaires de la machine. Les transformations du travail n'ont pas atténué l'emprise de ce principe de justice sur les luttes sociales si l'on considère le poids de la critique des nouvelles formes de management, de la pression, du stress, de la fatigue et de la souffrance, pas seulement parce que les conditions de travail se seraient dégradées avec un rapport de forces moins favorable aux travailleurs, mais aussi parce qu'il est vraisemblable que le désir d'autonomie et d'expression ont rendu moins tolérables encore bien des conditions de travail.

Même si le travailleur n'est plus guère considéré comme le sujet collectif de l'histoire, il reste que chacun d'entre nous est conduit à juger de la justice de son travail en fonction de la liberté, de l'autonomie et de la réalisation de soi qu'il lui permet. Le projet historique d'émancipation des travailleurs est devenu désir d'autonomie et d'épanouissement individuels comme le montrent toutes les recherches sur le travail (Baudelot, Gollac & al., 2003). Le travail met à l'épreuve mes capacités d'être créateur et de m'éprouver comme l'auteur d'une oeuvre. Dans le travail, les individus mesurent leur autonomie et leur créativité ; a contrario, ils y mesurent aussi leur stress et leur « souffrance ». Quand le travail a cessé d'être une malédiction - esclavage, peine, torture, châtiment - le travailleur est devenu sujet. Bien sûr, cette conception a immédiatement engagé une critique du travail réel, mais cette critique n'est possible qu'à l'aune de la croyance dans la capacité créative du sujet au travail.

Les travailleurs définissent comme injustes les situations et les relations qui les privent de leur créativité, de leur singularité, de leur dignité, désignant ainsi toute expérience vécue comme une atteinte à la réalisation de soi dans le travail. Dans ce cas, la norme du jugement n'est pas un principe culturel du même type que l'égalité hiérarchique, ou que l'égalité issue des « calculs » établissant le mérite, elle renvoie à une expérience propre et strictement subjective dans laquelle l'acteur mesure la qualité même de son travail au regard d'une aspiration à l'autonomie et à l'épanouissement personnel dont il est le seul juge. La justice vient de ce que le travail offre des gratifications intrinsèques en termes d'intérêt professionnel, de qualité des relations sociales, de sentiment de réalisation. A l'opposé, le sentiment d'injustice résulte de ce que la sociologie du travail a longtemps défini comme un sentiment d'aliénation

subjective : fatigue, usure, absence d'intérêt pour la tâche, sentiment de mépris et d'impuissance sur sa propre activité ¹⁴.

2. La justice comme autonomie

On peut faire l'hypothèse selon laquelle l'action sociale ne se réduit ni à une simple intériorisation culturelle, ni à une conduite stratégique et rationnelle. Elle repose aussi sur une logique d'action que l'on peut définir comme une subjectivation, un effort par lequel l'acteur essaie de se construire comme un sujet « maître et souverain » de lui-même en maîtrisant et en mettant à distance à la fois ses appartenances et ses intérêts directement utilitaires. L'action bonne manifeste « l'autonomie de la volonté », elle n'aurait d'autre source que le sujet lui-même (Kant, 1980 ; Dworkin, 1986 ; Renaut, 1989). D'un point de vue sociologique, cette logique ne suppose évidemment pas qu'un sujet non social préexiste à l'action, mais elle implique que les acteurs soient portés par un modèle culturel valorisant la réalisation du sujet, l'autonomie fondant sociologiquement une capacité réflexive et délibérative ¹⁵. Peu importe que cette représentation du sujet soit ou non « réelle », elle existe dès lors que les individus adhèrent à cet idéal d'autonomie ou, pour parler de manière plus métaphysique, à cet idéal de liberté. De même que les dieux existent dès lors que les hommes y croient, le principe d'autonomie existe dès que les travailleurs valorisent ce que chacun peut percevoir comme sa propre authenticité, son auto-réalisation, le pouvoir d'être le maître de sa vie. Cette figure de justice conçue comme la capacité de construire la vie que chacun trouve désirable pour lui-même est très proche de ce que toute une tradition sociologique désignait comme l'accomplissement opposé à l'*ascription*, et de ce que Sen nomme la capabilité : « la réalisation des buts et des valeurs qu'une personne a des raisons de poursuivre, qu'ils soient en rapport ou non avec son propre bien être . La capabilité est par conséquent un ensemble de vecteurs de fonctionnement qui impliquent qu'un individu est libre d'assurer tel ou tel type de vie » (Sen, 2000, p. 46 ; 1993).

De même que l'on peut considérer que le mérite est la manifestation de la liberté entre égaux dans le domaine des utilités et de l'individualisme rationnel et utilitariste, l'autonomie est l'expression de cette même liberté entre égaux dans le domaine de la vie éthique. L'individualisme éthique conçoit l'acteur comme « l'auteur » de ses propres choix, comme un sujet. La tension entre le mérite et l'autonomie est ainsi la tension entre ces deux figures de l'individualisme démocratique qui ne peuvent être confondues. Ainsi je peux penser que je suis bien payé pour un travail inintéressant et à terme destructeur, ou bien je peux penser que mon

¹⁴ Cf. Seeman (1967) et plus généralement toute la littérature sur la souffrance au travail, le stress, le harcèlement, la fatigue, le mépris...

¹⁵ Cf. par exemple dans le débat philosophique les deux conceptions de l'autonomie défendues d'un côté par A. Renaut, et de l'autre par C. Larmore et C. Taylor (Larmore, Renaut, 2004). Le premier pense que cette autonomie est a priori, le second, plus « sociologique », en défend une conception plus culturelle et enracinée.

travail est la réalisation d'une passion et une forme d'épanouissement, tout en ayant le sentiment d'être exploité. Et ces deux figures contrastées ne semblent pas rares comme l'indiquent la plupart des enquêtes sur la satisfaction au travail.

3. Autonomie et domination

On pourra penser que ces remarques sont bien abstraites, bien vagues et fort peu compatibles avec le réalisme sociologique qui privilégie habituellement soit les intérêts, soit les conduites normées. Mais il existe un registre de satisfaction au travail débordant largement la seule satisfaction financière et le seul sentiment d'intégration sociale dans lequel l'autonomie serait l'héritière désacralisée et banale de la vocation protestante. Il faut donc faire l'hypothèse d'une logique de subjectivation indépendante pour expliquer la force et la régularité des critiques dans lesquelles les acteurs dénoncent la souffrance au travail, le sentiment d'y être méprisés, la fatigue destructrice, les relations d'autorité intolérables ... Sans cette « théologie négative » où la souffrance renvoie à une norme d'autonomie, tous ces sentiments resteraient des impressions et pas des jugements de justice.

La critique développée au nom de l'autonomie peut être purement subjective, renvoyant à la singularité des individus et des situations, elle n'en est pas pour autant purement non sociale. Il faut d'abord rappeler toute la tradition de critique ouvrière dénonçant les conditions mêmes de travail comme une négation de la subjectivité : soumission à la machine, aux cadences, à l'autorité brutale, atteinte à la santé psychologique et physique... Ces thèmes n'ont pas disparu même si les conditions de travail ouvrières sont aujourd'hui moins présentes dans les médias et les mouvements sociaux que ne le sont le stress, le harcèlement, les tensions mêmes du travail. Le sentiment d'aliénation semble associé aux relations de travail et aux modes d'investissement dans le travail plus qu'au statut proprement dit puisque si 39% des ouvriers se sentent aliénés, c'est aussi le cas de 25% des cadres, de 32% des titulaires d'un CAP ou d'un BEP, et de 29% des diplômés du supérieur (Baudelot, Gollac & al., 2003).

Dans ce registre, la relation de travail est moins définie comme un statut engageant une égalité, ou comme un échange plus ou moins équitable, qu'elle n'est enserrée dans des rapports de domination dans lesquels la menace joue un rôle non négligeable ¹⁶. La crainte du licenciement dans un contexte de chômage élevé, les faibles possibilités de reconversion, les pressions morales, bref tout ce qui porte atteinte à la dignité et à l'autonomie des sujets relève de rapports de domination perçus comme injustes. La hiérarchie et la division du travail sont alors définies comme des formes de domination de la même manière que la précarité des statuts interdisant de construire des projets de vie (Sennett, 2002). Ici, la domination semble

¹⁶ Sur la menace : Courpasson (2000).

d'autant plus forte que l'autonomie concédée au travailleur mobilise un principe de responsabilité qui se retourne en fait contre le travailleur. L'autonomie participe de la domination dans la mesure où elle oblige l'acteur à s'identifier aux catégories qui en font le coupable de son propre malheur. Du point de vue moral, la liberté est riviée à la responsabilité comme le révèle l'évolution du droit du travail où « La reconnaissance des qualités de la personne dans l'exécution du travail va ainsi de pair avec la responsabilisation, c'est-à-dire avec une remise en cause de la place marginale que la responsabilité du salarié occupait jusqu'ici dans le droit du travail. » (Supiot, 1994)

Cette figure de la justice appelle le rêve d'une société d'individus libres, rêve libertaire ou libéral, comme on voudra. Être son propre patron, être le maître de son travail dans le cadre du salariat forment l'horizon d'une bonne société composée d'individus libres, dignes et responsables. Cet horizon est aussi flou et ambivalent que ceux de l'efficience et de la communauté des égaux puisqu'il se déploie dans un éventail d'utopies qui, toutes, placent « le droit d'avoir une autorité sur sa propre vie » au cœur de leur imaginaire. On y trouvera donc Hayek et Nozick, mais aussi les libertaires et les mouvements sociaux qui s'opposent au libéralisme au nom d'une liberté plus authentique encore, et les communautariens qui font du « le droit d'être ce qu'on est » un principe de justice fondamental (Kymlicka, 1999). L'autonomie repose sur ce que M. Lamont nomme le « soi moral » des travailleurs qui se perçoivent comme plus dignes et plus sincères que ceux qui sont plus riches et plus diplômés, au nom du fait qu'ils « ne doivent rien à personne » et au nom de la dureté même de leur travail. ¹⁷

DE LA POLYARCHIE DES PRINCIPES A L'ACTIVITE NORMATIVE

IV. LA POLYARCHIE DES PRINCIPES

Quelle est la nature des trois principes que nous venons d'évoquer : sont-ils des opinions, des idéologies ou des sortes de fictions intermédiaires entre des catégories sociales et des concepts philosophiques ? Les ambiguïtés sont d'autant plus fortes que la plupart des architectures théoriques proposées par les philosophies de la justice recouvrent les trois grands principes de justice que nous venons de suggérer : l'égalité, le mérite et la liberté -ici nommée autonomie afin d'être plus proche des catégories des acteurs et de ne pas dériver vers une métaphysique de la liberté et du sujet-. Cette proximité appelle quelques clarifications relatives à la nature des liens entre ces principes puisque nous faisons

¹⁷ L'autonomie est première pour 58% des ouvriers américains et pour 38% des ouvriers français (Lamont, 2002).

l'hypothèse que c'est leur dépendance mutuelle et leur caractère contradictoire qui engendrent une activité normative.

1. Principes, codes culturels ou idéologies

Les principes de justice sont-ils des principes ou des codes culturels, comme n'importe quelles valeurs ? Ceux que l'on appelle les communautariens ont le mérite d'inscrire les principes de justice dans des cultures et des sociétés particulières. Ils rappellent que l'égalité, la liberté et le mérite ne sont pas des principes indépendants des contextes sociaux, notamment nationaux, où ils émergent (Kelley, Evans, 1993, par exemple). Ils font remarquer aux théoriciens de l'égalité libérale sensibles à la seule question du juste que ce point de vue ne peut suffire à caractériser une société bonne puisque l'égalité et la liberté seules ne peuvent définir le bien commun. La liberté -l'autonomie- de son côté, ne peut reposer sur un « Moi sans qualité » puisque l'intégration culturelle et sociale des individus est essentielle à la formation d'un « Moi » autonome et surtout, capable de concevoir son autonomie. Bref, la liberté cesse d'être abstraite et vaut pour autant que nous menions le « genre de vie que nous voulons mener » (Mac Intyre, 1997). Cette objection est parfaitement recevable, surtout pour un sociologue qui peut être « agacé » par l'abstraction kantienne de nombreuses théories philosophiques de la justice. Mais le fait que les normes de justice soient socialement inscrites dans des cultures ne leur ôte ni leur pluralité, ni leur niveau de généralité, ni leur caractère à la fois systémique et contradictoire, sauf à faire des principes de justice de simples coutumes ou de simples attributs de groupes et de genres¹⁸. En définitive, la transformation des principes de justice en attributs culturels divers n'est pas convaincante parce que tous les acteurs réalisent des montées en généralité d'argumentation qui sont, par nature, décontextualisées et parce que les mêmes principes sont à l'œuvre en dépit de la diversité des situations, des itinéraires et des identités¹⁹. Ce qui change, ce ne sont pas les principes, mais ce que les acteurs en font, la manière dont ils les incarnent dans des cadres culturels singuliers.

Le fait que les principes de justice servent aux acteurs sociaux doit-il nous conduire à les considérer comme des idéologies? Nous définissons ici les idéologies comme des systèmes de croyances, de valeurs et de justifications dont la finalité, plus ou moins consciente et « cynique », est de justifier un ordre social et une domination en les masquant auprès de ceux qu'elle assujettit (Boudon, 1986). Un argument majeur plaide contre cette thèse. C'est celui de la réversibilité critique des principes de

¹⁸ Par exemple, Gilligan (1986) a pu affirmer que les femmes avaient une disposition particulière à la compassion, cette « deuxième voix » étant plus sensible aux personnes et aux situations qu'aux normes plus universelles de l'égalité et du mérite. Mais cette disposition particulière, proche de ce que nous avons ici désigné comme autonomie et comme norme proprement subjective centrée sur l'intentionnalité des conduites et les « besoins », n'efface pour autant ni l'égalité, ni le mérite (Bègue, 1998).

¹⁹ On pourrait sans doute se poser la question de l'universalité des principes de justice mais on travaille là dans une ère donnée, celle des sociétés industrielles, modernes et démocratiques.

justice. En effet, s'il est peu discutable que les principes de justice légitiment un ordre du travail et donc une domination dans le travail -le mérite donne un sens à l'exploitation, l'autonomie appelle l'engagement du travailleur, l'égalité définit ce qui est tolérable et donc, quelques inégalités acceptables- chacun de ces principes est aussi réversible et peut être retourné contre l'ordre qu'il est censé justifier. C'est au nom de l'égalité que l'on combat les inégalités tenues pour injustes, c'est au nom du mérite que l'on critique les contrats de travail et les systèmes de rémunération, c'est au nom de l'autonomie que l'on s'oppose à l'aliénation, surtout quand celle-ci mobilise l'engagement subjectif -l'autonomie ainsi dévoyée- du travailleur. Autrement dit, les principes de justice sont des principes parce que les acteurs peuvent en faire des idéologies bifaces conformes à leurs intérêts, y compris quand leurs intérêts sont opposés. Chaque principe engage une querelle dans laquelle les adversaires s'accusent de le détourner à leur profit.

Les principes de justice peuvent être définis comme des « fictions nécessaires », des croyances indispensables au développement de l'action car, sans elles, on ne pourrait agir avec d'autres. Par exemple, il faut « croire » dans le mérite, si l'on veut combiner l'égalité et l'autonomie, de même qu'il faut croire à l'égalité « de quelque chose » si l'on veut construire une organisation relativement rationnelle dans laquelle les individus sont interchangeable, enfin il faut bien croire dans la créativité des individus si l'on souhaite que les travailleurs gèrent les situations imprévisibles et que l'organisation réponde efficacement à son environnement... Autrement dit, les principes de justice sont des sortes d'éléments « fonctionnels » auxquels il n'est pas nécessaire de croire « vraiment » pour construire des relations stables et des ordres de jugement crédibles et partagés. Mais il faut faire « comme si » l'on y croyait. Bref, si l'usage des principes est d'une plasticité infinie, ceci n'enlève rien au fait que les principes de justice sont des principes et pas de simples croyances dérivées des mœurs et de simples rationalisations.

2. Il n'y a pas de principe hégémonique dans le travail

Contrairement aux analyses qui assignent un principe de justice à une sphère d'activité, nous faisons l'hypothèse que les individus mobilisent tous ces principes dans leur expérience de travail ²⁰. Bien sûr, on ne donne pas exactement le même poids aux mêmes règles selon qu'il s'agit de la vie familiale, de la vie politique et de la vie économique, selon la nature des biens à distribuer, selon les positions sociales, mais on ne change pas forcément de principes premiers pour autant. Parce qu'ils sont attachés à

²⁰ Par exemple : Brickman, Folger, Goode, Schul (1981) ; Hochschild (1981). La théorie la plus connue est celle de Deutsch (1985) qui pose les problèmes en termes de justice distributive en distinguant trois normes de justice : 1/ Dans le capitalisme, les activités de production reposent sur le mérite qui sanctionne l'efficacité et la contribution de chacun 2/ la vie politique démocratique suppose l'égalité de droit de tous les citoyens indépendamment de leurs inégalités réelles, 3/ la vie personnelle des individus doit être jugée en termes de bien-être et de besoins.

tous ces principes, et parce que ces principes sont liés entre eux, les acteurs développent une activité normative autonome les conduisant à les combiner : si nous sommes égaux, nous sommes aussi plus ou moins performants, tout en étant, en même temps, des individus singuliers enserrés dans des relations sociales. C'est en ce sens que l'on peut parler de système ou de syntaxe des principes de justice, mais il s'agit là d'un système très particulier, non parce que les divers principes sont nécessairement liés entre eux, par exemple le mérite implique l'égalité et l'autonomie, mais parce que chaque principe est aussi contradictoire avec les autres et appelle leur critique. Ainsi, peut-on critiquer le mérite au nom de l'égalité et de l'autonomie, de la même manière que l'égalité entraîne une critique du mérite et de l'autonomie, tandis que l'autonomie entraîne une critique du seul mérite et de l'égalité perçue alors comme un égalitarisme. C'est toute cette dialectique qui fonde le travail normatif des acteurs.

Ces propositions conduisent à s'éloigner des stratégies théoriques postulant, en première ou en dernière instance, la priorité d'un principe de justice. Pour Nozick (1988) par exemple, la primauté de l'égalité n'est qu'une dimension de la liberté car ce qui nous fait égaux, c'est la liberté dont nous disposons. Et si nous sommes également libres, toute restriction de la liberté au nom de l'égalité devient *ipso facto* une atteinte à l'égalité la plus fondamentale, celle de notre égale liberté : « Le droit égal que chacun a à ses libertés [et qui] fait que personne n'est sujet à la volonté ou à l'autorité d'un autre homme » (Locke, 1690, 1984, § 54). Mais la liberté l'emporte aussi sur les « besoins », en tous cas les besoins tels que les a conçus l'utilitarisme, car elle est la condition indispensable à la formation d'un sens subjectif de l'action qui nous fait accorder de la valeur aux choses, aux émotions et aux expériences. La liberté est une propriété de soi supposant que l'individu choisisse les activités qui lui semblent dignes d'être vécues et l'injustice est alors ce qui nous limite. Il n'est donc pas possible de sacrifier la liberté à l'égalité. Mais la stratégie philosophique de Nozick donnant la priorité à un principe de justice sur les autres semble sociologiquement moins convaincante que celles qui s'efforcent de construire une combinatoire des principes plus ou moins antagoniques. Comme l'écrit Kymlicka (1999, p. 10) : « Une théorie de la justice devra bien accepter des fragments et des morceaux de la plupart des théories existantes. » Et puis, sociologiquement encore, on imagine assez peu que les acteurs sociaux ayant le sentiment d'être confrontés à des principes de justice divers puissent remonter assez loin dans la chaîne de ces principes pour découvrir qu'ils sont subsumés par un seul d'entre eux. Les travailleurs veulent, à la fois, que soit garantie leur égalité, que soit reconnu leur mérite et que soit assurée leur autonomie. Et c'est parce qu'ils « veulent tout » que leur expérience sociale est une dynamique normative car, vouloir tout en ce domaine, c'est « vouloir tout et son contraire ».

Le postulat de la pluralité des principes nous éloigne aussi du cadre proposé par Walzer (1997), situé cependant à l'autre bout de l'éventail théorique. Avec le modèle de l'égalité complexe, Walzer postule que chaque sphère, chaque grand type d'activité, met en jeu l'égalité, le mérite et le besoin - proche de l'autonomie ici - de manière spécifique ²¹. Ceci pose ce qu'il nomme un problème de monopole quand une sphère d'activité est dominée par un seul principe de justice : par exemple quand l'activité économique est dominée par le seul mérite, il y a de grandes chances que l'égalité et le besoin en pâtissent. Or, si l'on peut admettre que les dirigeants du travail privilégient le mérite et l'efficacité, rien n'indique que ce soit le cas des travailleurs qui « résistent » au nom d'autres principes, leur égalité et leurs « besoins ». Nous partons d'un a priori heuristique suggérant que le travail reste toujours enclavé dans une pluralité de principes accouplés aux logiques d'action qui se cristallisent dans chaque expérience de travail. La sphère du travail n'est pas identifiable à une « cité ». Pour les travailleurs, la pluralité des principes au sein de la même sphère trace l'espace de la critique élémentaire de ceux qui font de la philosophie sans le savoir en cherchant à définir en quoi ils sont victimes ou témoins d'inégalités injustes. En revanche, un autre problème apparaît avec ce que Walzer appelle la domination, c'est-à-dire l'imposition des inégalités d'une sphère, fussent-elles justes, vers d'autres sphères. Les « structures de conversion » d'une sphère d'inégalité dans l'autre posent des problèmes sociologiques assez traditionnels et ceux qui dénoncent couramment les privilèges, les tricheries, les réseaux d'influences, les clientélismes pervertissant la justice dans le travail, ne font que reprendre ce thème des transferts illégitimes d'inégalités. De ce point de vue, le problème de la domination défini par Walzer enrichit l'espace normatif et critique du travail puisque chacun se demande dans quelle mesure les inégalités engendrées par le travail sont justes en dehors du travail même et surtout, dans quelle mesure la justice au travail est pervertie par les inégalités venues du dehors.

3. Des principes liés et contradictoires

Nous avons suffisamment suggéré le fait que les individus se comportent « comme des philosophes » pour évoquer, à rebours, le fait que les catégories des philosophes ne sont pas totalement éloignées de celles des acteurs. Aux yeux de nombreux philosophes de la justice, les sociétés modernes sont dominées par la pluralité des conceptions de la justice (Van Parijs, 1991). En réalité, la conscience du caractère contradictoire des principes de justice n'est pas nouvelle. Il y a longtemps que la pensée conservatrice s'est efforcée de montrer que le triomphe de la liberté et de l'égalité entraînerait fatalement le déclin de la solidarité au profit des égoïsmes exacerbés. Tocqueville s'est inquiété des menaces que la passion

²¹ Notons que la notion de besoin utilisée par Deutsch par exemple, est fort ambiguë car elle relève à la fois de l'égalité et des biens premiers qu'elle appelle, et de la liberté comme capacité de définir ses propres besoins.

pour l'égalité faisait courir à la liberté et Nietzsche a montré que cette même passion pouvait détruire la liberté puisque l'Etat peut seul la garantir et que « L'Etat est le plus froid des montres froides... il ment froidement et voici le mensonge qui sort de sa bouche : moi l'Etat je suis le peuple. » Enfin, depuis longtemps, la critique marxiste nous a appris que la liberté pouvait être fatale à l'égalité car cette liberté est aussi celle du renard dans le poulailler.

La théorie de Rawls est celle qui rend le mieux compte des antinomies des principes de justice en affirmant l'égalité prioritaire de la liberté et de l'égalité tout en soulignant les conséquences contradictoires de ces principes (Rawls, 1987). A ses yeux, les inégalités ne sont acceptables que dans la mesure où les individus sont libres de concourir à l'égalité dans les épreuves qui définissent leurs positions sociales ; le véritable mérite doit donc procéder de l'égalité des chances. Des individus libres et égaux ne peuvent se hiérarchiser qu'en fonction d'épreuves de mérite ouvertes à tous. Mais les épreuves du mérite produisant à leur tour des inégalités, il importe d'en limiter la portée de deux manières. D'abord en s'interrogeant sur la légitimité et la réalité du mérite face aux inégalités « naturelles » tenant aux handicaps physiques, intellectuels et sociaux des uns et des autres, ce qui renvoie au problème de l'égalité hiérarchique et des biens premiers, des égalités fondamentales. Ensuite, en se demandant dans quelle mesure les inégalités engendrées par l'égalité des chances sont compatibles avec les inégalités sociales jugées comme acceptables puisqu'il ne faut pas que les inégalités produites par le mérite dégradent le sort des moins favorisés ni qu'elles affectent un bien primaire comme le respect de soi et l'autonomie conçus comme une capacité d'agir. Cette exigence appelle ce que Rawls nomme le principe de différence conduisant à limiter les effets de l'égalité et de la liberté afin de garantir une certaine égalité et une certaine liberté à tous. Pour le dire trop simplement, la liberté, l'égalité et le respect de soi - qui découle de l'autonomie individuelle et d'une solidarité sociale globale limitant les trop grandes inégalités - constituent les pôles fondamentaux d'une théorie de la justice dont tous les termes sont également désirables mais, en même temps, profondément contradictoires. Bien sûr, les travailleurs auxquels nous pensons ne sont pas rawlsiens notamment parce qu'ils ne cherchent pas à établir un ordre de priorité, un ordre lexical, un ordre des sacrifices potentiels, pas plus qu'ils ne recherchent les conditions d'un contrat initial. Mais là n'est pas le problème, car la manière dont ils raisonnent n'est pas sans évoquer la façon dont procède le philosophe ²².

²² Ce type de raisonnement se retrouve chez un grand nombre de théoriciens, dont la plupart d'ailleurs répondent à Rawls. Dworkin (1995), par exemple, pense que la liberté, l'égalité et la communauté (la solidarité) sont des principes distincts. L'égalité est celle des opportunités et du mérite. La liberté est conçue comme le respect du droit des autres, c'est l'autonomie. Quant à la communauté, c'est la responsabilité solidaire, celle qui crée le lien social, la confiance et la protection des individus. Aussi distant de Rawls qu'il veuille l'être, Dworkin part, lui aussi du problème de l'égalité libérale et de ses impasses, notamment pour ce qui est de la solidarité, de ce que Rawls perçoit comme l'égalité sociale et que les sociologues nommeraient plus volontiers l'intégration sociale.

Ecartons un malentendu : les théories de la justice ne peuvent pas être véritablement testées empiriquement ; elles peuvent conduire vers des observations, des enquêtes et des expérimentations qui en montrent les degrés de réalisme ou de vraisemblance, mais pour autant, elles ne les « démontrent » pas. La plupart des travaux expérimentaux conduits par les sociologues et les psychosociologues ont mis en lumière le fait que les acteurs sont confrontés, en réalité, à une pluralité des normes de justice qu'ils appliquent différemment au gré des circonstances et, dans tous les cas, les individus oscillent entre plusieurs normes de justice (Kellerhals, Modack, Perrenoud, 1997 ; Berger, Zeldich, Anderson, 1972). « En réalité », les individus des multiples expérimentations conduites sur des scénarios et des situations de justice ont des théories latentes de prudence et d'arbitrage entre le mérite et le besoin, entre l'égalité et le mérite, entre le mérite et la responsabilité, c'est-à-dire la liberté. La plupart du temps, ils appliquent sans le savoir, le principe de Rawls selon lequel une inégalité est tolérable quand elle évite une inégalité plus grande encore. Pour autant, ni le « voile d'ignorance » ni le « maximin » ne semblent être les plus sûrs des moyens de parvenir à cet arbitrage et les acteurs leur préfèrent une représentation des inégalités simplement supportables (Frohlich, Oppenheimer, 1992). La fiction du contrat initial est plus une nécessité philosophique qu'une exigence pratique imposée aux acteurs. Dans la « guerre » des principes de justice, aucun dieu ne s'impose aux autres et c'est ce qui conduit, d'une part, à chercher des accords et des arrangements, d'autre part, à ne jamais éteindre la critique, à ne jamais trouver l'accord parfait.

V. DES ESPACES D'ASSOCIATIONS

Bien qu'ils soient, à la fois, nécessairement associés et contradictoires, les principes qui organisent les jugements de justice des travailleurs n'entraînent pas nécessairement des expériences éclatées et plus ou moins tragiques. En effet, ces principes sont rendus plus ou moins compatibles par des constructions de justice intermédiaires qui ne sont pas des principes « purs », mais des combinaisons stabilisées. Ces constructions cadrent les routines et les arbitrages quotidiens grâce auxquels les acteurs surmontent les « contradictions » des principes de justice.

1. Entre l'égalité et le mérite : les conventions

Comment composer entre le mérite découlant de l'activité de chacun et l'égalité fondamentale des individus ? C'est là le rôle des conventions collectives et du droit du travail qui établissent un ensemble d'équivalences entre les diplômes et les postes occupés, entre les fonctions, les qualifications, les responsabilités et les rétributions, entre l'ancienneté et les promotions au choix... (Didry, 2002) Ainsi, les individus disposent-ils de tout un ensemble de cadres et de règles plus ou moins précis leur permettant d'évaluer simultanément leur mérite et leur

égalité. Le sentiment d'injustice se fonde alors sur le non-respect de ces règles dont les délégués du personnel, quand il y en a, sont les gardiens vigilants, et sur lesquelles les prud'hommes arbitrent les conflits du travail (Cottureau, 1987).

Du point de vue des principes de justice, ces conventions peuvent être tenues pour des constructions, comme des mises en compatibilité d'un principe d'égalité fondamentale fixant par exemple les horaires de travail qui ne peuvent être dépassés, le tarif des heures supplémentaires, le salaire minimum, les protections sociales et les cotisations associées au statut du salarié, avec un principe de mérite définissant les tâches et les objectifs auxquels s'engage chaque salarié en échange d'un revenu. C'est un principe hiérarchique, bien plus que strictement égalitaire qui est en jeu quand les conventions tiennent compte des qualifications, de l'ancienneté et des diplômes acquis en amont du contrat. Surtout, les conventions spécifient la nature même du contrat de travail : CDI, CDD, intérim. En ce domaine, le sentiment d'injustice peut être particulièrement vif quand des travailleurs estimant accomplir la même activité et donc, avoir le même mérite et la même utilité, sont traités de manière inégale par les conventions et les contrats de travail eux-mêmes. De plus en plus souvent, les conventions de travail font une place aux primes et aux promotions censées tenir compte de l'activité individuelle, de son intensité, de son utilité, de l'engagement du travailleur dans sa tâche, bref, de son mérite personnel.

On peut donc considérer que les conventions, le droit du travail et les procédures stabilisent une tension fondamentale entre deux principes contradictoires auxquels les acteurs sont également attachés, le non-respect de ces conventions entraînant lui-même un sentiment d'injustice et de trahison. D'un côté, l'égalité de principe des contractants n'est pas respectée et le principe d'égalité est ainsi violé par un engagement non tenu, par une ruse, une parole et une signature trahies. De l'autre, l'extrême respect d'une convention « égalitariste » peut provoquer un sentiment d'injustice opposé parce qu'il efface le mérite en traitant de la même façon des individus qui, de toute évidence, n'ont pas le même mérite. Cette double critique n'est pas rare ²³. La règle et le droit du travail sont perçus par les acteurs comme des points d'équilibre bien plus que comme des incarnations directes de principes de justice. Comme l'a bien mis en lumière Reynaud, la règle est bonne tant qu'elle permet de jouer et, là, de jouer entre des principes opposés (Reynaud, 1989). Les normes des conventions sont moins l'expression des « valeurs » que des formes de régulation.

2. Entre le mérite et l'autonomie : l'organisation et le pouvoir

²³ C'est par exemple le cas d'un employé hospitalier délégué syndical qui veille scrupuleusement au respect des règles dans les diverses commissions paritaires auxquelles il participe, tout en critiquant les collègues qui abusent de ces règles pour multiplier les congés et les négligences jusqu'à frôler la faute professionnelle.

Le travail se déroule dans un monde organisé et hiérarchique visant une efficacité globale en distribuant les tâches et les compétences, en associant les machines, les techniques et les hommes ²⁴. En termes d'action, l'organisation du travail combine la division du travail et la liberté des acteurs, elle distribue des zones d'autonomie - zones d'incertitudes - et des relations de pouvoir dans lesquelles se développent les stratégies mettant à l'épreuve le mérite et l'autonomie des individus. En termes de principes de justice, l'organisation distribue le mérite attaché à des positions et l'autonomie concédée ou conquise par les individus. Il convient de rappeler que si chacun est tenu de jouer son rôle, chacun est aussi invité à innover et à inventer, pour une part, ce rôle. Ces quelques banalités mettent en évidence le fait que l'organisation du travail puisse être considérée comme une composition et un point d'équilibre entre le principe de mérite, de contribution définie par l'organisation, et celui de l'autonomie, de contribution définie par le sujet, les deux termes se renforçant et s'opposant. La notion de pouvoir est ici centrale parce que le pouvoir est tendu entre deux pôles : celui de l'autorité attachée aux positions et celui des ressources conquises par les individus (Crozier, Friedberg, 1977).

Il est possible d'analyser les divers styles de management et d'organisation du travail en ces termes. Le taylorisme instaure un modèle d'organisation identifiant le mérite à la rationalité technique et réduisant l'autonomie à peu de chose, sinon à la capacité de résistance des ouvriers qui reconquièrent ainsi, par la bande, ce qui leur est refusé par l'identification des cadences et du mérite. Les organisations de professionnels engendrent un système bureaucratique ménageant à chacun une zone d'autonomie relativement large sans affirmation nette du mérite, celui-ci étant enserré dans des règles statutaires strictes (Mintzberg, 1982). Le « nouveau management » accorde, semble-t-il, la plus grande part à l'autonomie devenue obligation d'initiative et d'engagement et recouvrant progressivement le mérite (Boltanski, Chiapello, 1999). Il est vraisemblable que, dans la « réalité », les diverses formes d'organisation empruntent à tous ces types formels et à bien d'autres. La « rationalité » de l'organisation du travail combine donc des principes de justice dans la mesure où elle associe la sanction du mérite de chacun et l'autonomie à laquelle il peut prétendre.

Pour les acteurs, ces formes d'organisation engendrent des sentiments d'injustice tenant à tout ce qui peut être désigné comme des problèmes de pouvoir et d'autorité, comme des abus de pouvoir, d'autoritarisme, de compétence, ou comme des absences de pouvoir et de responsabilité laissant les acteurs dans le flou, accentuant les tensions interindividuelles. Alors que l'organisation peut stabiliser les rapports sociaux de travail, protéger de l'arbitraire d'un pouvoir, elle offre aussi une prise immense à

²⁴ Sur la régulation par les machines, cf. Dodier (1995).

la critique : a-t-on le droit de m'imposer telle ou telle condition de travail, telle cadence, telle autorité, telle ou telle technique, tel contrôle ? A travers l'organisation, les travailleurs dénoncent aussi l'injustice des procédures mesurant le mérite : passe-droit, favoritisme, harcèlement... Toutes ces critiques portent sur les abus de pouvoir, la fuite des responsabilités de la hiérarchie, les demandes paradoxales et/ou impossibles à satisfaire, le climat de travail désagréable, les concurrences et les jalousies à l'intérieur du collectif de travail, les alliances et les coalitions de ceux qui se protègent des épreuves qu'ils imposent à d'autres...

3. Entre l'égalité et l'autonomie : la reconnaissance

Au travail, comme dans l'ensemble de la vie sociale, les individus se perçoivent comme des égaux, irréductibles à leurs mérites, mais aussi comme des individus singuliers tout aussi irréductibles à leur égalité. L'autonomie est attachée à l'égalité par la maxime morale selon laquelle il faut traiter l'homme comme une fin et non comme un moyen, selon laquelle il est simultanément singulier et universel. Par convention de langage et parce qu'il faut bien choisir un vocabulaire stabilisé, on appellera cet agencement la reconnaissance ²⁵.

Les travailleurs souhaitent être reconnus en tant que personne dans leur travail. Ce désir de reconnaissance se décline selon plusieurs dimensions. Il s'agit d'abord de la reconnaissance de la dignité et de l'utilité du travail réalisé, notamment quand il s'agit d'une activité généralement considérée comme un « sale boulot » dont l'infamie déborde sur le travailleur lui-même. Dans ce cas, les individus dénoncent le mépris dont ils sont victimes quand l'opinion publique, telle qu'ils se la représentent, et quand la hiérarchie ignorent ou dévalorisent leur activité. Pensons à tous ceux dont les activités sont méprisées et qui se plaignent, par exemple, de n'être salués ni par leurs collègues, ni par leurs chefs, ni par les usagers ²⁶. Le déficit de reconnaissance se manifeste aussi quand les difficultés et les servitudes du travail sont méconnues : les gens « n'imaginent pas » ce que c'est que d'être institutrice, chauffeur de taxis, médecin... Ensuite, le désir de reconnaissance émerge comme une revendication de respect de l'égalité des individus : courtoisie de la hiérarchie, des collègues et des usagers. Les travailleurs veulent avoir un nom et un visage indépendamment de leur fonction, veulent que leurs compétences et leurs besoins soient reconnus et leurs suggestions écoutées. Enfin, la reconnaissance désigne la reconnaissance du travail lui-même et notamment de son coût pour l'individu : fatigue, stress, engagement... Reconnaître le travailleur,

²⁵ Nous serons assez proches de la théorie d'A. Honneth (2000). Ce choix nous éloigne cependant du vocabulaire usuel des acteurs qui utilisent cette notion pour désigner indifféremment l'absence de statut, la faiblesse des salaires et le mépris.

²⁶ Une caissière raconte que, devant elle, une mère s'adresse ainsi à sa fille : "Si tu ne travailles pas bien à l'école, tu finiras caissière, comme la dame !"

c'est reconnaître ce que lui coûte son travail en termes d'effort, de fatigue, de stress, d'emprise sur la vie privée. Le thème de la reconnaissance comme critère de l'injustice est d'autant plus présent que les nouvelles formes d'organisation du travail mobilisent de plus en plus la subjectivité des travailleurs et que la modernité culturelle fait de l'autonomie, de l'authenticité et de la réalisation de soi des valeurs fondamentales ²⁷.

Ici, l'injustice ne procède pas directement de l'organisation du travail, mais de la nature des relations interpersonnelles, des « regards » et des « mots » qui blessent, humilient et sont vécus comme autant de dénis des personnes et des personnalités. Elle s'inscrit dans ce que la sociologie du travail confrontée au taylorisme appelait les *relations humaines*. On ne reconnaît pas mon travail et ma fatigue, on ne reconnaît pas ma contribution, on me nie comme personne. Dès lors, le travail devient subjectivement destructeur, avilissant, dans le travail lui-même mais aussi dans la vie privée à cause des bas salaires, de la précarité, des horaires, des relations de travail qui « rongent » les individus. Ceci est perçu comme une atteinte au sujet lui-même et à l'égalité à laquelle il peut prétendre puisque c'est en tant que sujets autonomes que nous sommes égaux et... différents.

4. Principes de premier et de second rang

Le respect des règles, l'organisation efficace et la reconnaissance singulière des individus évoquent certaines des « cités » construites par Boltanski et Thévenot (1991). On pourrait reconnaître une cité « civile » dans l'espace du droit, une cité « industrielle » dans la recherche d'une organisation rationnelle du travail, et une cité « domestique » dans la reconnaissance qui en appelle aux besoins et aux singularités tout autant qu'à l'égalité. Le raisonnement proposé ici doit suffire aux intuitions des *Economies de la grandeur* pour que ces ressemblances n'étonnent pas. La différence vient de ce que ces combinaisons locales de principes ne sont pas tenues pour des « cités » de même portée ou de même « rang » analytique et logique que l'égalité, le mérite et l'autonomie. Elles sont des agencements de principes premiers antagoniques et nécessairement liés stabilisant les jugements des individus, mais elles ne sont pas les principes fondamentaux de ces jugements.

Les conventions collectives de travail, l'organisation du travail et les relations humaines dans le travail engendrent de forts sentiments d'injustice parce qu'elles cristallisent des principes de justice fondamentaux sans constituer pour autant des principes de justice

²⁷ Il existe une abondante littérature, souvent critique, sur les transformations du travail et du management et soulignant l'injonction à la créativité et à l'autonomie : les travailleurs ne doivent plus seulement respecter des normes et des procédures, ils doivent répondre aux exigences fluctuantes de la demandes et des clients. Les firmes établissent une concurrence interne, chacun doit se « débrouiller » pour atteindre les objectifs, l'efficacité est rationnelle. Cf. Veltz (2000).

autonomes. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les sentiments d'injustice qui découlent de ces espaces intermédiaires, pour profonds qu'ils soient, sont argumentés et justifiés par des principes plus centraux. Par exemple, le non-respect des procédures ne provoque véritablement de sentiment d'injustice que dans la mesure où les individus perçoivent des enjeux plus fondamentaux dans ce viol des procédures : nous sommes traités comme des inégaux parce que la parole et la signature ne sont pas respectées, nous sommes maltraités parce que les règles du jeu établissant le mérite ne sont pas respectées. Les individus « enragent » parce que, derrière le mépris des règles, des principes plus essentiels sont atteints, si vitaux même que les identités les plus intimes en sont blessées. Le contrat, au sens de lien entre des égaux, et le contrat, au sens d'arbitrage de la concurrence des intérêts individuels, ne sont pas respectés. Si les acteurs se sentent maltraités en ce cas, c'est moins en raison de leur « patriotisme procédural » que parce que des principes de justice plus élémentaires sont bafoués. De la même manière, les « abus » du pouvoir, ses faiblesses coupables, l'incompétence des dirigeants, l'irrationalité des formes d'organisation et de gestion sont vécus comme des injustices, non parce qu'il y aurait un attachement immédiat à la rationalité -la cité industrielle- mais parce qu'ils mettent en cause des règles fixant le mérite de chacun et l'autonomie à laquelle il aspire. Enfin, le déni de la reconnaissance outrage simultanément le principe d'égalité et le principe d'autonomie puisque nous voulons être liés aux autres par l'égalité tout en étant singuliers. D'ailleurs, la revendication de reconnaissance se développe au fur et à mesure que croissent l'individualisme éthique et la revendication démocratique égalitaire.

VI. DES MECANISMES CRITIQUES

Chaque principe de justice génère une critique interne quand les acteurs ont le sentiment que le principe mobilisé n'est pas respecté comme tel : l'égalité est bafouée, le mérite est nié, l'autonomie est détruite. Mais l'essentiel de la critique est de nature externe, elle est construite à partir d'un point de vue contre les autres et ceci dans une sorte de ronde ininterrompue puisque les individus adoptent tour à tour plusieurs postures, plusieurs points de vue. C'est ce processus critique qui fonde la plus large part de l'activité normative des acteurs tenus d'adopter des cadres normatifs différents, complémentaires et relativement antagoniques.

1. Du point de vue de l'égalité

Quand les acteurs se placent du point de vue de l'égalité hiérarchique, la critique se développe contre le mérite et contre l'autonomie en dénonçant l'égoïsme et l'anomie ²⁸. Il s'agit d'une critique morale car, au-delà de l'égalité, c'est la solidarité qui est en cause.

²⁸ Ce n'est pas totalement par hasard que nous retrouvons ici deux concepts clé de la sociologie durkheimienne.

Contre le mérite. La critique récurrente accuse l'*égoïsme*, la compétition effrénée, le capitalisme, le marché qui brisent la communauté des égaux, qui développent les inégalités excessives, qui enferment chacun sur ses propres intérêts et distendent ainsi les liens sociaux. C'est évidemment la critique la plus ancienne menée au nom de la communauté contre le marché qui détruit les liens entre égaux au sein d'une communauté à géométrie variable : la communauté immédiate, la classe sociale, la nation confrontée à l'ouverture des marchés, l'humanité soumise à la globalisation... Bien souvent d'ailleurs, les adversaires mis en cause sont perçus comme étrangers - les impérialismes dominants, les forces cosmopolites - et comme aveugles et non sociaux - la bourse, les flux financiers.

Contre l'autonomie. La critique dénonce l'*anomie*, la chute des cadres moraux engendrée par le triomphe de l'individualisme. C'est la dimension morale de la solidarité qui est en cause et les acteurs dénoncent le narcissisme moderne, la vacuité de la consommation ostentatoire et excessive, l'absence de compassion et d'humanité, le déclin de la courtoisie et la brutalité des interactions. Bien souvent, le cadre social paraît menacé par les ennemis intérieurs, par la perte de la confiance entre semblables, et l'injustice vient moins des inégalités elles-mêmes que du désordre éthique et de la chute morale. L'égalité est bafouée parce que les égaux n'ont pas la vertu qu'appelle leur égalité.

2. Du point du vue du mérite

Contre l'égalité. La critique des *privilèges* est double. D'une part, les travailleurs voient dans les protections un obstacle à la formation du mérite véritable. Les protections statutaires seraient excessives et injustes parce que les plus méritants paieraient pour les autres, parce que les minima sociaux, trop élevés, décourageraient les plus travailleurs, les plus actifs et les plus exposés aux risques. L'obsession égalitaire paralyserait l'efficacité générale du système, disent les dirigeants, et l'efficacité du travail collectif, disent les travailleurs dénonçant l'incompétence des collègues et des chefs protégés par leur « égalité ». D'autre part, parce que subsistent des inégalités hiérarchiques, celles-ci peuvent être considérées comme des privilèges pervertissant la réalisation du mérite dans l'égalité des chances : trop d'influence des diplômés sur le mérite au travail lui-même, trop de privilèges, trop de positions tenant aux héritages plus qu'au mérite pur, trop d'inégalités inacceptables en amont du travail... La critique des protections offertes aux fonctionnaires préservés de la concurrence et du chômage participe de la même veine. Mais trop de ségrégation et d'exclusion empêchent aussi d'accéder à l'égalité des chances. Au fond, quand les acteurs se placent du point de vue du mérite, il y a toujours trop d'égalité interdisant que le mérite se développe dans toute sa pureté, et jamais assez d'égalité de base pour que le mérite soit vraiment juste.

Contre l'autonomie. La singularité et l'individualisme des acteurs sont perçus comme des impuretés dans les conditions d'un véritable épanouissement de la méritocratie. L'essentiel de la critique tient au fait que les individus introduisent des variables parasites : la plainte, le délit de « sale gueule », le « fayotage », l'arbitraire : le *favoritisme*. La reconnaissance de la singularité des individus crée un désordre dans la pure arithmétique du mérite, tant chez les dirigeants que chez les dirigés, et les reproches croisés d'arbitraire, d'envie, de jalousie, de combines, forment une chaîne de critiques infinie d'autant plus qu'on ne cesse de se comparer au plus près (Kellerhals et al, 1988). Dans tous les cas, les épreuves du mérite seraient biaisées par la subjectivité de chacun et par la singularité des cas.

3. Du point de vue de l'autonomie

Contre l'égalité. Le principe d'autonomie appelle une critique de *l'égalitarisme* conçu comme une négation de soi. Les individus au travail se sentent invisibles, et donc méprisés, « en tant que » femme, musulman, jeune, ouvrier, en tant qu'individu ayant une « nature » singulière et subissant des épreuves particulières. Mais surtout, le traitement égal de tous peut être perçu comme une forme d'assistance et de faiblesse ; alors que l'égalité suppose des protections et des minima sociaux, le principe d'autonomie suggère que leurs bénéficiaires sont partiellement responsables de leurs malheurs. Si nous sommes tous autonomes et maîtres de notre vie, comment considérer que les victimes ne sont pas partiellement responsables de leur situation ? L'appel à la statue intérieure de l'individu autonome rencontre ici la critique de l'anomie. Après tout, l'élève faible n'avait qu'à travailler et le jeune chômeur pouvait toujours trouver un emploi puisque d'autres y parviennent ²⁹. De manière plus ou moins latente, le principe d'autonomie est sous-tendu par la conception « héroïque » d'un sujet capable de se construire lui-même et donc porté à « blâmer la victime » au nom de « la fierté » des travailleurs (Lamont, 2002). « Les gens obtiennent ce qu'ils méritent et méritent ce qu'ils obtiennent. » (Lerner, 1980)

Contre le mérite. Le principe d'autonomie instruit la dénonciation des mécanismes de réduction du sujet à son utilité et à son seul travail : *l'aliénation*. C'est la dénonciation classique des cadences de la chaîne. Mais on montrera aussi que l'appel à l'autonomie des travailleurs est une ruse des managers exigeant un engagement et une mobilisation afin de mieux contrôler les individus en désarmant leurs résistances puisqu'ils sont pleinement dans leur travail selon le modèle de l'inspiration artistique (Menger, 2003). C'est la plainte de nombreux cadres entièrement voués à leur travail et qui découvrent qu'ils vivent mal, que leur vie personnelle

²⁹ Notons d'ailleurs que c'est un raisonnement que font bien des RMistes eux-mêmes (Dubet, Vêretout, 2001)

est un désastre, qu'ils n'ont jamais fait ce qu'ils aimaient vraiment alors qu'ils se sont donnés corps et âme, et librement, à leur travail. Le mérite, auquel pourtant tous sont attachés, détruirait leur vie personnelle. Du point de vue de l'autonomie, le mérite est une ruse de la domination.

* * *

Pour expliquer la capacité critique « naturelle » des travailleurs, nous n'avons pas à choisir entre « l'intuitionnisme » flottant des jugements moraux guidés par l'opinion et ses humeurs, et la géométrie morale des philosophes (Mac Intyre, 1981, 1997). En ce domaine, il n'y a ni rupture radicale ni continuité parfaite entre les jugements courants et les jugements experts car les acteurs ne sont ni des girouettes portées par l'opinion qui fixe les goûts, ni des théoriciens éclairés. Les bonnes raisons avancées sont généralement étayées, ou plus précisément argumentées, par des principes stables. Mais plutôt que de chercher la Raison des bonnes raisons, nous essayons de définir des cadres de rationalités différentes ³⁰. Or l'argumentation est une nécessité car l'injustice dont je suis victime n'est une injustice que si les autres, mis à ma place, peuvent être convaincus de la réalité de cette injustice. Pour être véritablement victime d'une injustice, encore faut-il pouvoir en convaincre autrui, ce qui suppose l'existence d'un « spectateur impartial » capable de se détacher de ses propres intérêts, de se mettre à la place d'autrui et d'en partager les cadres d'interprétation ; « je me mets à la place de celui qui se met à ma place » (A. Smith cité par Forsé, Parodi, 2004). Cette caractéristique fait que le sentiment d'injustice pose, à la fois, un problème sociologique et un problème de philosophie politique, si l'on accepte de donner à cette notion une connotation pratique.

Le problème sociologique consiste à savoir quelles sont les inégalités perçues comme telles par les acteurs dans leur situation de travail et au-delà. En effet, on ne peut croire que les individus perçoivent la totalité des inégalités dans la mesure où nombre d'entre elles vont de soi, sont « naturelles » ou ne sont pas choquantes. Dans le travail, bien des inégalités sont perçues comme légitimes alors même qu'elles mettent en présence des égaux. Bien des inégalités ne sont même pas vécues comme des inégalités et celles qui nous intéressent ici sont les inégalités perçues comme illégitimes, celles qui sont conçues comme des inégalités injustes. Si l'on voulait cerner toutes les inégalités, il y a de grandes chances que l'on s'abandonne à la chimère de décrire toutes les relations sociales, à l'obsession du géographe de Borges dessinant une carte à l'échelle du pays afin de saisir la totalité du monde. ³¹ Il ne suffit donc pas qu'il y ait des inégalités pour qu'elles soient qualifiées d'injustes, il faut savoir

³⁰ On pense évidemment aux bonnes raisons de R. Boudon (2004) et surtout, plus proche de notre perspective, *Le juste et le vrai* (Boudon, 1996).

³¹ Se pose alors la question de savoir pourquoi les acteurs ne dénoncent pas toutes ces inégalités et la réponse va souvent de soi : c'est parce qu'ils sont aliénés.

dans quelles conditions sociales « objectives » elles sont perçues comme injustes. Là, commence un programme de recherche.

Le problème de philosophie de la justice vient de ce que l'expérience des inégalités injustes conduit chacun à exposer sa propre conception de la justice, c'est-à-dire, à exposer sa propre représentation des inégalités justes³². Dès que l'on se sent victime d'une inégalité injuste, on est tenu de décrire sa conception, non pas de l'égalité pure qui est une chimère dont personne ne rêve vraiment, mais des inégalités justes. Au fond, une sociologie de l'expérience des inégalités consiste à décrypter les théories spontanées de la justice mobilisées par les acteurs sociaux. Autant les situations de travail et les parcours des individus peuvent être multiples et aléatoires, autant les inégalités sont infinies, autant il semble que les normes de jugement qui sont en arrière fond des sentiments de justice soient à la fois plus stables et plus simples. Il y a probablement plus de régularité et de stabilité dans les systèmes normatifs et symboliques qu'il n'y en a dans tous les accidents et tous les arrangements de la vie sociale. « L'ensemble des coutumes d'un peuple est toujours marqué par un style ; elles forment des systèmes. Je suis persuadé que ces systèmes n'existent pas en nombre illimité, et que les sociétés humaines, comme les individus - dans leurs jeux, leurs rêves et leurs délires - ne créent jamais de façon absolue, mais se donnent à choisir certaines combinaisons dans un répertoire idéal qu'il serait possible de reconstituer. » (Lévi-Strauss, 1955, p. 205) La question n'est pas de savoir s'il existe une universalité des normes de justice transcendant les cultures et l'histoire, mais elle est de savoir s'il existe un système de principes de justice composé d'un vocabulaire et d'une syntaxe communs aux individus d'une même aire culturelle, leur permettant de construire une expérience normative propre, voire une action collective³³, et, par là, de se constituer comme des sujets. C'est là toute la dynamique normative de l'expérience sociale du travail et l'enjeu des hypothèses proposées ici.

François Dubet.

CADIS, EHES, Université de Bordeaux 2

francois.dubet@u-bordeaux2.fr

³² Sur ce plan, nous rejoignons L. Boltanski et L. Thévenot (1991).

³³ Le problème de la transformation du sentiment d'injustice en action collective est d'une autre nature que les thèmes évoqués ici. Mais il va de soi que la question ne peut être évitée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Année sociologique*, numéro spécial, 1998, 98.
- Baudelot C., Gollac M. & al., *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Fayard, 2003.
- Bègue L., « De la « cognition morale » à l'étude des stratégies de positionnement moral : aperçu théorique et controverses culturelles en psychologie morale », *L'Année sociologique*, 1998, 98, p. 295-352.
- Berger J., Zeldich M., Anderson B. (eds), *Sociological Theories in Practice*, Boston, Houghton, Mifflin, 1972.
- Boltanski L., Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- Boltanski L., Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Boudon R., *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Fayard, 1986.
- Boudon R., *Le juste et le vrai*, Paris, Fayard, 1996.
- Boudon R., *Raison, bonnes raisons*, Paris, PUF, 2004.
- Brickman P., Folger A., Goode E., Schul Y., « Microjustice and Macrojustice », in Lerner J. M., Lerner S. C., *The Justice Motive of Social Behavior*, New York, Plenum, 1981, p. 173-204.
- Castel R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.
- Clegg H., *General Union : Study of the National Union of General and Municipal Workers*, Londres, Blackwell, 1954.
- Cotteteau A., « Justices et injustices ordinaires sur le lieu de travail d'après les audiences prud'homales », *Le mouvement social*, 1987, 144, p. 25-59.
- Courpasson D., *L'action contrainte*, Paris, PUF, 2000.
- Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil, 1977.
- Deutsch M., *Distributive justice*, New Haven, Londres, Yale University Press, 1985.
- Didry C., *Naissance de la convention collective. Débats juridiques et luttes sociales en France au début du 20^{ème} siècle*, Paris, Ed. de l'EHESS, 2002.
- D'Iribarne Ph., *La logique de l'honneur*, Paris, Ed. du Seuil, 1989.
- D'Iribarne Ph., *Vous serez tous des maîtres*, Paris, Ed. du Seuil, 1996.
- Dodier N., *Les Hommes et les Machines*, Paris, Métailié, 1995.
- Dubet F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Ed. du Seuil, 1994.
- Dubet F., Martuccelli D., *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris, Ed. du Seuil, 1998.
- Dubet F., Vêretout A., « Pourquoi sortir du RMI ? », *Revue Française de Sociologie*, 42, 3, 2001, p. 407-436
- Dumont L., *Homo Equalis I*, Paris, Gallimard, 1985.
- Duret P., *Les larmes de Marianne*, Paris, A. Colin, 2004.
- Dworkin R., *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Dworkin R., *Prendre les droits au sérieux*, Paris, PUF, 1995.
- Forsé M., Parodi M., *La priorité du juste. Eléments pour une théorie des choix moraux*, Paris, PUF, 2004.
- Frohlich N., Oppenheimer J. A., *Choosing Justice, an Experimental Approach to Ethical Theory*, Oxford, University of California Press, 1992.
- Gilligan C., *Une si grande différence*, Paris, Flammarion, 1986
- Goffman E., « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 1989, p. 277-300.
- Hirschman A., *Les passions et les intérêts. Justifications politiques du capitalisme avant son apogée*, Paris, PUF, 1980.
- Hochschild J., *What's Fair ? American Belief About Distributive Justice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.
- Homans G., *Social Behavior. Its Elementary Forms*, New York, Harcourt, Brace Janovich, 1974.
- Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.
- Kant E., *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1980.
- Kellerhals J., Coenen-Huter J., Modak M., *Figures de l'équité*, Paris, PUF, 1988.
- Kellerhals J., Modak M., Perrenoud D., *Le sentiment de justice dans les relations sociales*, Paris, PUF, Que-sais-je ? , 1997.
- Kelley J., Evans M. D. R., « The Legitimation of Inequality : Occupational Earning in Nine Nations », *The American Journal of Sociology*, 1993, v. 99, 1, p. 75-175.
- Kruegel J.S., Smith E.R., *Belief about Inequality. American Views of what Is and what Ought to Be*, N.Y., Aldine de Gruyter, 1986.
- Kymlicka W., *Les théories de la justice. Une introduction*, Paris, La Découverte, 1999.
- Lahire B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- Lamont M., *La dignité des travailleurs*, Paris, FNNSP, 2002.
- Larmore C., Renaut A., *Débat sur l'éthique*, Paris, Grasset, 2004.
- Lerner J.-M., *The belief in a just world : a fundamental delusion*, New York, Plenum Press, 1980.
- Lévi-Strauss C., *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955.
- Locke J., *Second traité du gouvernement civil*, Paris, Flammarion (1690) 1984.
- Mac Intyre A., *Après la vertu*, Paris PUF, (1981) 1997.
- Martuccelli D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2003.
- Méda D., *Le travail. Une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier, 1995.
- Menger P. M., *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Ed. du Seuil, 2003.
- Miller D., *Principles of Social Justice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1999.
- Mintzberg H., *Structures et dynamiques des organisations*, Paris, Economica, 1982.
- Moore B., *Injustice. Social Bases of Obedience and Revolt*, Londres, Mac Millan Press, 1978.
- Nozick R., *Anarchie, Etat et Utopie*, Paris, PUF, 1988.

Oslon M., *Logique de l'action collective*, Paris, PUF, 1978.
Paugam S., *Le salarié de la précarité*, Paris, PUF, 2000.
Pharo P., *Morale et sociologie*, Paris, Gallimard, 2004.
Piketty T., « Attitudes vis-à-vis des inégalités de revenus en France : existerait-il un consensus ? », *Comprendre*, 4, 2003, p. 209-242.
Rawls J., *Théorie de la justice*, Paris, Ed. du Seuil, 1987.
Renaut A., *L'ère des individus*, Paris, Gallimard, 1989.
Reynaud J.-D., *Les Règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, A. Colin, 1989.
Seeman M., « Les composants de l'aliénation dans le travail », *Sociologie du travail*, II, 1967, p. 3-34.
Sen A., *Ethique et économie*, Paris, PUF, 1993.
Sen A., *Repenser l'inégalité*, Paris, Ed. du Seuil, 2000.
Sennett R., *Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel, 2002.
Simmel G., *Les pauvres*, Paris, PUF, 1998.
Supiot A., *Critique du droit du travail*, Paris, PUF, 1994.
Touraine A. & al., Postface de Friedman G. et Reynaud J.-D., *La civilisation industrielle*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1964.
Touraine A., Wieviorka M., Dubet F., *Le mouvement ouvrier*, Paris, Fayard, 1984.
Van Parijs P., *Qu'est-ce qu'une société juste ? Introduction à la pratique d'une philosophie politique de la justice*, Paris, Seuil, 1991.
Veltz P., *Le Nouveau Monde Industriel*, Paris, Gallimard, 2000.
Walzer M., *Essais sur la critique sociale et son interprétation*, Paris, La Découverte, 1990.
Walzer M., *Sphères de justice*, Paris, Ed. du Seuil, 1997.
Webb S. & B., *Industrial Democracy*, (1^{ère} édition, Londres, 1897.

Qu'est-ce qu'une école juste ?¹

Les slogans en faveur d'une « école juste » sont souvent aussi mobilisateurs que vagues dans la mesure où, au-delà du désir apparemment consensuel d'une plus grande justice scolaire, la définition de ce que serait une école juste est des plus complexes, voire des plus ambiguës. En effet, on peut définir la justice scolaire de bien des manières. Ainsi 1/ L'école juste doit-elle être purement méritocratique, celle d'une compétition scolaire parfaite entre des élèves par ailleurs inégaux individuellement et socialement ? 2/ L'école juste doit-elle aller plus loin et compenser les inégalités sociales en donnant plus à ceux qui ont moins, rompant ainsi résolument avec la stricte égalité méritocratique ? 3/ L'école juste doit-elle garantir à tous les élèves un minimum de savoirs et de compétences afin que les inégalités qu'elle engendre ne détériorent pas la situation des plus faibles ? Dans ce cas, la justice scolaire devrait offrir des garanties relatives à l'utilité de toutes les formations. 4/ Il est aussi possible d'affirmer que l'école juste est celle dont les hiérarchies et les inégalités ont relativement peu de conséquences au sortir de l'école, celle qui est d'abord soucieuse de l'intégration sociale de tous et celle dont les classements n'affectent pas l'égale dignité des individus.

Il est tentant d'affirmer que l'école juste devrait répondre à toutes ces conceptions de la justice et à bien d'autres encore. Le problème vient de ce que cette affirmation est une pure pétition de principe parce que chacune des conceptions de la justice évoquées plus haut est immédiatement contradictoire avec les autres, sinon dans l'ordre des principes, du moins dans celui des pratiques et des politiques scolaires. Ainsi, une méritocratie scolaire juste ne garantit pas la diminution des inégalités ; le souci d'intégration sociale des élèves a toutes les chances de confirmer leurs destins sociaux ; la recherche d'un minimum commun risque de limiter l'expression des talents ; une école soucieuse de la singularité des individus porte atteinte à la culture commune que doit transmettre toute école et qui est aussi une forme de justice ... Il n'y a donc pas de solution parfaite, mais une combinaison de choix et de réponses nécessairement partielles. Ce texte vise à mettre en lumière les limites et les difficultés des modèles en fonction desquels est pensée la question de la

¹ Cf *L'école des chances*, Paris, Seuil, 2004.

justice à l'école en s'appuyant sur les constats régulièrement établis par la sociologie de l'éducation. Réciproquement, il s'efforce de revenir sur ces constats établis à partir de diverses conceptions plus ou moins explicites de la justice. Il repose sur la conviction que la responsabilité du sociologue ne se limite pas à verser dans le débat public des faits si rigoureux soient-ils, mais qu'elle exige tout autant une réflexion sur les modèles de lecture qui les informent et qui sont nécessairement politiques et moraux. Nous devons donc nous interroger sur les fondements implicites des pétitions de principe, certes gratifiantes mais qui, dans les données brutes produites par la recherche comme dans le débat public, évitent les problèmes plus qu'elles ne les posent.² Ajoutons que le point de vue de la justice n'est pas la seule manière de poser le problème général de l'éducation, bien qu'il offre un empan relativement large.³

I. L'égalité des chances et le mérite.

1. Dans l'école démocratique et moderne, tout s'articule autour de l'égalité et du mérite. Alors que les sociétés d'Ancien Régime donnaient la priorité à la naissance sur le mérite, les sociétés démocratiques ont résolument choisi le mérite comme un principe de justice essentiel : dans ce cadre, l'école est à la fois centrale et juste parce que chacun peut y réussir en fonction de son travail et de ses qualités. On sait que ce choix en faveur du mérite a d'abord été limité, jusqu'aux années soixante en France, quand la naissance continuait à peser considérablement sur les orientations scolaires des élèves dans un système scolaire dual opposant l'école du peuple, l'école élémentaire, à l'école de la bourgeoisie, le lycée. En fait, le mérite ne jouait qu'à la marge, pour les enfants du peuple travailleurs et « doués » qui pouvaient, grâce au système des bourses, accéder à l'enseignement secondaire et, pour une minorité d'entre eux, au baccalauréat. Cet « élitisme républicain » reposait donc sur un principe de mérite fort incomplet et le fait que beaucoup d'enseignants soient issus des rangs de ces boursiers ne doit pas induire une nostalgie du mérite pur de l'école républicaine. Longtemps, l'école républicaine a donc été critiquée au nom d'une généralisation du principe de mérite afin que tous les élèves puissent se mesurer dans la même compétition, comme le Plan Langevin-Wallon le souhaitait à la Libération.

² Deux remarques : le débat public reste encore relativement pauvre en termes d'argumentations informées et surtout, bien d'autres critères que ceux des inégalités scolaires peuvent être introduits dans ce débat.

³ Pour d'autres perspectives, y compris celle de la justice, cf : M. Gauchet, M.C. Blais, D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.

Au cours des cinquante dernières années, le principe méritocratique s'est progressivement étendu avec le collège unique et l'ouverture considérable du lycée et de l'enseignement supérieur. Du point de vue du mérite, cette école n'est pas devenue plus juste parce qu'elle a réduit les écarts de réussite entre les catégories sociales, mais parce qu'elle a permis à tous les élèves d'entrer dans la course, dans un système unifié et théoriquement homogène. Aujourd'hui, d'un point de vue formel, tous les élèves peuvent prétendre à l'excellence dans la mesure où chacun peut, en principe, entrer dans les filières les plus prestigieuses à condition que ses résultats scolaires l'y autorisent. L'école est gratuite, les examens sont objectifs et chacun peut tenter sa chance. Voilà pour les principes. Or, cette conception purement méritocratique de la justice scolaire se heurte à de grandes difficultés et, même si nous en acceptons le principe, il est devenu clair qu'il doit être pondéré. Quelles sont ces difficultés ?

2. La justice indexée sur le mérite est évidemment altérée par l'ensemble des inégalités situées en amont de l'école et l'essentiel de la sociologie de l'éducation montre que l'ouverture d'un espace de compétition scolaire objective n'efface pas les diverses inégalités ⁴. Les inégalités interindividuelles d'abord : dès l'école élémentaire, les performances entre élèves, au sein même des différents groupes sociaux, sont fortes. S'y rajoutent des inégalités systématiques entre les sexes et entre les groupes sociaux ; dès le départ, les plus favorisés ont un avantage décisif qui ne fera que se creuser au cours de la scolarité. Certes, l'école méritocratique de masse a élevé progressivement le niveau de scolarisation de toute la population - le nombre de bacheliers a été multiplié par dix en cinquante ans -, mais les écarts entre les groupes n'ont pas disparu sur la même période. Ils se sont en fait déplacés : on retrouve à l'entrée dans le second cycle long les inégalités sociales qui prévalaient il y a quarante ans à l'entrée en 6^{ème}. Et la compétition pour l'accès aux diplômes les plus prestigieux est de plus en plus rude avec l'élargissement du vivier des concurrents. Cette translation des inégalités engendre un discours désabusé, avec les expressions quelque peu péjoratives de massification et de « démographisation », et un scepticisme rampant s'est installé : une majorité des enseignants ne croient plus aujourd'hui que l'école peut réduire les inégalités ⁵.

⁴ Pour une description synthétique des inégalités scolaires, cf. M. Duru-Bellat, 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

⁵ Interrogés en 2002 par la SOFRES, seulement 10% des enseignants estiment que l'école corrige complètement ou en grande partie les inégalités sociales entre élèves, 75% pensant qu'elle les « corrige un peu mais sans modifier l'essentiel » et 13% qu'elle les renforce (cf. *Le Monde*, 18/11/02).

3. A cette première observation relative à la nature inégalitaire des destinées scolaires s'en ajoute une autre relative aux « impuretés » de l'école elle-même qui ne parvient pas à construire un espace de pure égalité des chances parce qu'elle ne traite pas tous les élèves de la même manière. Le modèle méritocratique suppose que l'école organise une compétition parfaitement juste, une juste concurrence pour des compétiteurs mis dans une situation d'égalité. L'école du mérite devrait être une oasis de justice dans un monde injuste. Or tout un pan de la sociologie de l'éducation montre que l'univers où se joue la compétition n'est pas juste : l'offre scolaire, loin d'être parfaitement égale et objective, entérine souvent les inégalités sociales entre élèves. De manière générale, l'école traite moins bien les élèves les moins favorisés : les contraintes de la carte scolaires sont plus rigides pour les plus pauvres et les enferment dans des établissements ghettos, les enseignants qui y sont affectés sont moins expérimentés et moins qualifiés, la stabilité des équipes éducatives y est moins forte, les progressions scolaires y sont moindres. A l'opposé, l'image extrême de cette situation est celle du traitement réservé aux élèves des classes préparatoires aux Grandes Ecoles : elles offrent à de bons élèves le plus souvent socialement privilégiés une formation intensive, avec des cours nombreux, des effectifs réduits et des professeurs motivés et expérimentés, ce qui tranche point par point avec la formation dispensée dans les premiers cycles des universités destinés aux élèves moins bien dotés.

Par ailleurs, dans ces contextes inégaux, le fonctionnement quotidien de l'école est lui-même producteur d'inégalités. De nombreux travaux montrent que, parce que l'école est une fabrique intensive de jugements sociaux, tant les évaluations des maîtres que les décisions d'orientation portent la trace de l'appartenance sociale des élèves au-delà de leur seul mérite scolaire ⁶. Ces inégalités sociales produites spécifiquement par l'école viennent s'ajouter aux inégalités entre les familles, tenant à leur degré d'information sur les trajectoires et les filières, ou plus largement à leur inégale familiarité avec l'univers scolaire. Au total, qu'il s'agisse de la qualité de l'offre scolaire ou du fonctionnement courant de l'école, le modèle méritocratique est loin d'être accompli et la compétition n'est jamais parfaitement juste.

4. Comment définir le mérite et comment le saisir pratiquement ? Il faut s'interroger sur les épreuves de détection du mérite elles-mêmes. Quand

⁶ Pour une synthèse, cf. P. Merle, 1998, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF (Que sais-je ?).

bien même saurait-on appréhender les réalisations scolaires des élèves avec une précision et une objectivité parfaites, se poserait la question de savoir ce qu'elles révèlent du mérite de chacun. Sous le vocable de mérite, l'école, comme la société, désigne un mélange au dosage incertain entre des qualités naturelles que, selon le « politiquement correct » de l'heure on appellera « dons », talents ou capacités, et des efforts personnels qui font précisément que l'on est méritant. Si l'on peut considérer que les efforts relèvent de la responsabilité de chacun, il n'en va pas de même des capacités. Or celles-ci sont à la fois inégales et fortement corrélées avec l'origine sociale. On sait qu'il n'est guère envisageable, les êtres humains se développant dès la première heure dans un environnement social, de démêler ce qui relève de l'héritage biologique et de l'influence familiale. Toujours est-il que ce que l'on sanctionne comme le mérite ne recouvre jamais quelque chose qui serait de l'entière responsabilité de chacun. Au fond, la sociologie de l'école donne quelque poids à toute la critique que Rawls adresse au modèle de l'égalité des chances. Il est extrêmement difficile d'attribuer le succès des uns à leur seul mérite et à leur seule vertu, non seulement parce que la « grande loterie » a distribué des inégalités sociales, mais aussi parce qu'elle a probablement distribué des talents et des dispositions que l'école sanctionne tout en oubliant qu'elles ne doivent guère à un véritable mérite. En voulant, au nom de la justice, aligner les carrières scolaires sur les mérites révélés à travers les épreuves scolaires, on entérine probablement des inégalités de « nature individuelle » dont on occulte la genèse sociale tout en les dotant d'une légitimité.

5. Supposons que l'égalité des chances méritocratique soit possible, la cruauté de cette norme de justice reste entière. En effet, tant que l'on est dans l'idéal d'une compétition juste et formellement pure, les « vaincus », les élèves en échec (et tous le sont de manière relative), ne sont plus perçus comme les victimes d'une injustice sociale, mais comme les responsables de leurs échecs puisque l'école leur a donné, a priori, toutes les chances de réussir et de réussir comme les autres. Dès lors, ces élèves tendent à perdre leur estime d'eux-mêmes, ils sont orientés par leurs échecs et, par réaction, ils peuvent refuser l'école, se démotiver, voire devenir violents. Ils deviennent en quelque sorte des « exclus de l'intérieur »⁷. L'école méritocratique les a attirés dans une compétition qui paraissait ouverte : ils ont cru en la victoire possible et dans

⁷ Cf. P.Bourdieu et P.Champagne, 1993, « Les exclus de l'intérieur », in P.Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, p.597-603. Sur l'expérience des inégalités par les élèves, cf. aussi F.Dubet, 2000, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année Sociologique*, 50, n°2, 383-408.

l'égalité des chances, mais ils découvrent vite leurs faiblesses sans pouvoir se consoler en invoquant des inégalités sociales dont ils seraient directement les victimes. Dans un mode de fonctionnement où les élèves sont sans cesse comparés et classés, l'inégalité des performances est difficile à vivre ⁸.

Du point de vue des enseignants aussi, l'école méritocratique est cruelle parce qu'elle fait de l'école le principal agent de sélection scolaire et sociale, puisque c'est elle qui prend des décisions d'orientation que la société ne prend plus en amont de la scolarité en décidant d'emblée, sur la base de l'appartenance sociale, des élus et des exclus, comme le faisait sans état d'âme l'école républicaine de jadis. Les enseignants le sentent bien, l'école méritocratique légitime de fait les inégalités sociales. A cette culpabilisation latente s'ajoutent les problèmes pédagogiques considérables qu'engendre le principe méritocratique, dont la crise du collège unique est aujourd'hui la manifestation la plus vive. Tout d'abord, dans cette compétition, les contenus scolaires tendent à devenir seulement des supports de sélection ; en d'autres termes, ils sont instrumentalisés et pervertis, ce qu'expriment les enseignants quand ils déplorent que les élèves ne travaillent que pour la note. Ensuite et surtout, toute compétition, fut-elle juste dans son principe, crée de très grandes inégalités entre les concurrents, sources de difficultés importantes pour les enseignants qui déplorent de plus en plus l'hétérogénéité de leurs élèves. Même si le niveau général des élèves s'améliorait fortement, le problème resterait entier : le seuil à partir duquel se juge l'excellence s'élèverait et le classement des élèves se ferait de manière tout aussi inexorable, avec son lot d'élèves en échec. L'égalité des chances méritocratique entraîne fatalement la formation d'un ensemble de vaincus que la justice de leur défaite ne préserve pas de la cruauté de leur sort.

6. Pourtant, il n'est pas possible d'abandonner le modèle d'une justice scolaire fondée sur le mérite, et ceci pour des raisons de fond. Dans une société démocratique, c'est-à-dire postulant l'égalité en principe de tous les individus, mais aussi dans une société où les places sociales sont inégales, le mérite personnel apparaît comme la seule manière de construire des inégalités justes, c'est-à-dire des inégalités légitimes alors que les autres inégalités, celles de la naissance notamment, sont inacceptables parce qu'elles heurtent directement le postulat d'égalité. De même, pour

⁸ Ainsi, au cours des années collège, l'image de soi des élèves et leur confiance dans leur capacité à réussir se dégradent fortement. Cf. A.Grisay, 1997, L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Les dossiers d'Education et Formation*, n°88.

fonctionner, l'école a besoin de croire que ses verdicts renvoient bien au seul mérite des individus, et plus précisément à leurs seuls efforts, même si les enseignants comme les élèves ne sont pas totalement dupes sur ce point ⁹. Dès lors, il faut poursuivre la construction de ce système en veillant à l'égalité de l'offre scolaire, en contrant les diverses manières de « tricher » par le biais des filières implicites, par les dérogations multiples ... ¹⁰ Plus largement, il importe de s'assurer de l'égalité de l'offre scolaire, quitte à supprimer certains « privilèges », certaines complicités évidentes entre l'école et quelques groupes sociaux. C'est là une lutte essentielle pour la justice scolaire afin que les jugements et les verdicts scolaires n'induisent pas d'inégalités supplémentaires et soient donc le plus possible calés sur le seul mérite scolaire tel qu'il se donne à voir. Si l'on compare la justice méritocratique à une sorte de compétition sportive, il faut s'assurer que tous les compétiteurs connaissent les règles du jeu et que les arbitres sont impartiaux, ce qui n'est pas toujours le cas à l'école.

Il reste que même si l'on perfectionne le modèle méritocratique, celui-ci a ses propres limites intrinsèques et qu'il ne peut que décevoir parce que certaines de ses faiblesses tiennent à sa nature-même : l'égalité des chances en vue de l'accès à des places inégales crée fatalement des inégalités, de même que le principe consistant à indexer les inégalités de carrières sur les inégalités de mérite individuel ; il engendre plus de vaincus que de vainqueurs, vaincus qu'il renvoie à leurs responsabilités puisqu'ils n'ont pas su saisir leur chance. Il faut donc se tourner vers d'autres principes de justice afin d'aménager ce modèle.

II. La justice distributive.

1. L'idéal méritocratique consiste à égaliser les conditions de la formation et de la sélection et nous savons que, dans le cas scolaire, nous en sommes loin. Cette conception de la justice suffit-elle dès lors que les individus et les groupes sociaux ne sont pas égaux devant l'école ? Même si l'école était capable de traiter les élèves de manière parfaitement égale, cette égalité de traitement envers des élèves inégaux ne pourrait que consacrer leurs inégalités. Que les élèves se présentent à l'école déjà inégaux est un fait. A l'entrée à l'école, l'écart de développement

⁹ Sur cette croyance nécessaire à la toute puissance des efforts et du travail, cf F.Dubet, 2002, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Education et Sociétés*, n°1, 13-26.

¹⁰ En particulier, faut-il imposer la carte scolaire, c'est-à-dire, dans la réalité, la ségrégation par les loyers, ou faut-il supprimer cette carte pour tout le monde afin que chacun puisse choisir ? Dans tous les cas, la situation actuelle est la plus injuste qui soit puisque certains dérogent et d'autres pas.

intellectuel entre les enfants des travailleurs les plus et les moins qualifiés est tel qu'environ 85% des seconds ont des scores inférieurs à la moyenne des premiers (alors que si les deux groupes avaient des performances égales l'écart serait seulement 50%). Quelle que soit l'origine de ces inégalités, biologique ou sociale (pratiques éducatives, soutien apporté aux enfants, compétences pour les suivre et les orienter...), elles ne sont pas plus justes les unes que les autres et dès lors l'« indifférence aux différences » est coupable. Pour atteindre plus de justice, l'école doit tenir compte des inégalités réelles et viser, dans une certaine mesure, à « remettre les compteurs à zéro », plus précisément à compenser tout ce qui échappe à la responsabilité individuelle afin d'atteindre à un juste mérite. C'est le principe de la discrimination positive.

2. Une première chose serait de tout mettre en oeuvre pour combler les écarts manifestes dès l'entrée à l'école. On sait que nous en sommes loin, puisque les analyses qui suivent les scolarités des élèves année après année montrent que dès l'école primaire, et plus vigoureusement ensuite, les effets scolaires des inégalités sociales s'accumulent. Malgré le caractère inexorable de cette accumulation, il y a pourtant du jeu, puisque chaque année les enseignants auxquels l'élève est confronté ont un fort impact sur ses progressions, souvent plus fort que l'origine sociale en tant que telle ; de plus, les maîtres les plus efficaces sont aussi ceux qui réduisent les écarts entre les meilleurs et plus faibles des élèves. La réduction des inégalités, passe donc d'abord par une obsession de l'efficacité pédagogique, qu'on ne saurait par conséquent considérer comme une dérive « libérale », mais qui constitue une exigence impérieuse envers les plus faibles. La discrimination positive consisterait donc à renforcer l'efficacité éducative offerte aux moins favorisés.

Cette discrimination a aussi un aspect « négatif », celui qui consiste à éviter les concentrations excessives d'élèves identiques dans des ghettos de la culture, de l'argent et de l'excellence d'un côté, et des ghettos de la pauvreté et des difficultés de l'autre. Or, nous savons parfaitement que l'école, publique et privée, participe de divers mécanismes de « marchés » scolaires : lycées et collèges forteresses d'un côté, collèges et lycées de relégation de l'autre. La meilleure manière de résister à ce phénomène est d'introduire des mécanismes compensateurs efficaces et centrés sur les élèves et leur travail : optimisation du temps scolaire, études dirigées, stabilité et qualité des équipes éducatives, préparation spécifique aux concours et aux examens ... L'objectif est de faire en sorte que les

conditions de vie et de travail scolaires soient assez uniformes pour tuer dans l'œuf les « bonnes raisons » que les parents les mieux informés ont de vouloir se regrouper entre eux dans les mêmes établissements. La justice ne consiste pas seulement à alléger le travail des enseignants dans les zones les moins faciles, mais à faire en sorte que ce travail soit plus efficace et plus formateur là où le contexte est moins favorable.

3. A côté de politiques visant à une redistribution positive, il conviendrait aussi de contrer les phénomènes de redistribution à l'envers (ou régressive) qui existent au sein du système éducatif. Dans notre pays, les formations réservées aux meilleurs élèves sont généralement plus onéreuses et de meilleure qualité que celles des autres : un étudiant de classe préparatoire aux Grandes Ecoles coûte deux fois plus cher qu'un étudiant de DEUG. De plus, ces formations les plus chères sont fréquentées par les élèves des familles les plus favorisées (en classe préparatoire, un étudiant sur deux est enfant de cadre, contre un tiers dans les autres filières du Supérieur), familles qui « investissent » aussi beaucoup plus dans les études de leurs enfants. Dans un système où l'éducation est gratuite et financée par l'ensemble des contribuables, ceci pose à l'évidence un problème de justice : qui gagne, qui perd ? Est-il juste que ceux qui font des études qui leur apporteront les plus grands bénéfices personnels du fait de la valeur des diplômes acquis n'en assument pas une partie du coût alors qu'ils appartiennent souvent aux catégories les plus privilégiées ? Malgré une certaine compensation par les impôts que paieront plus tard ces jeunes diplômés, la situation globale est injuste puisque leurs études sont financées par tous les autres ¹¹, notamment ceux auxquels l'école ne garantit pas le minimum.

Nous savons bien que dans un grand nombre de cas, la justice consiste à dépasser l'égalité pure. Si l'on veut que les femmes entrent en politique, des quotas peuvent apparaître un temps opportuns ; si l'on souhaite que les bons élèves de banlieue entrent dans les grandes Ecoles, il faut des préparations spécifiques ; si l'on veut que tous sachent lire, il est nécessaire d'augmenter le temps d'apprentissage dans certaines écoles ; si l'on juge souhaitable que les élèves aient un accès à la culture cultivée il faut organiser des clubs de théâtre et des ciné clubs chez ceux qui n'ont que la télévision à la maison ... En la matière, c'est la liberté, le libre accès, le libre choix qui oppriment : ainsi, l'absence de sélection à

¹¹ Il faut sans doute à cet égard lever le tabou de la gratuité, pour des filières auxquelles n'accèdent qu'une minorité, problème qui se pose de manière encore plus drastique dans les pays pauvres : faut-il alors financer par les fonds publics les scolarités dans le Supérieur d'une minorité très privilégiée, alors que dans le même temps les fonds manquent pour scolariser l'ensemble d'une classe d'âge en primaire ?

l'entrée dans certaines filières s'avère souvent bien plus porteuse d'inégalités qu'une sélection ouverte, car les jeunes pratiquent d'eux-mêmes une auto-sélection très inégale, biaisée par des inégalités de ressources financières ou culturelles, ou encore par des inégalités de confiance en soi et de motivation.

4. Ces idées devenues banales se heurtent cependant à trois limites. La première est que la justice distributive rencontre toujours de fortes résistances de la part de ceux dont le modèle méritocratique pur assure efficacement la reproduction des avantages compétitifs, comme le montre l'extrême difficulté de toucher au recrutement des Grandes Ecoles. De manière générale, les acteurs déjà favorisés s'opposent très normalement à tout ce qui pourrait leur enlever un avantage relatif. Les parents les mieux informés s'efforcent avec succès de reconstituer l'avantage de leurs enfants quand une réforme tend à le supprimer ; ce fut le cas par exemple après la réforme de la seconde en 1981, supprimant les anciennes séries nettement hiérarchisées pour instaurer un cursus indifférencié, où l'on a vu les parents les mieux informés se rabattre vigoureusement sur l'option latin, reconstituant très vite, grâce aux classes de latinistes, les anciennes seconde C et leur homogénéité scolaire et sociale rassurante. La deuxième difficulté vient de ce que ces dispositifs n'ont qu'une influence limitée et qu'ils ne sont pas en mesure de transformer sensiblement le jeu de production des inégalités scolaires. De nombreuses évaluations montrent que l'impact de mesures pédagogiques qui prétendent remédier aux difficultés des plus faibles est souvent modéré et parfois contre-productif, accroissant, notamment par la stigmatisation qu'elles induisent, les difficultés des « bénéficiaires ». Les établissements aidés parce que faibles sont stigmatisés pas l'aide reçue elle-même. Enfin, les groupes sociaux les plus mal placés devant l'école, ceux qui devraient « logiquement » défendre le principe de discrimination positive, ne sont pas les plus aptes à prendre la parole. A l'opposé, les groupes bien placés peuvent utiliser certains dispositifs à leur avantage ; ainsi, l'aide individualisée en seconde, récemment introduite dans tous les lycées (égalité oblige), sera parfois détournée de sa vocation de remédiation pour être utilisée comme une aide supplémentaire afin d'obtenir une orientation dans la prestigieuse 1^{ère} S. Face à des acteurs inégaux, il semble donc bien difficile pour l'école de réduire les inégalités. Pour autant, tout ceci ne doit pas conduire à renoncer aux politiques redistributives de discrimination positive.

5. Mais à toutes ces difficultés pratiques, qui ne sont pas anodines quand on examine les politiques scolaires à une grande échelle, s'ajoutent des difficultés de principe plus fondamentales et « désagréables » à accepter du point de vue de l'égalité : la question est de savoir si les inégalités auxquelles nous sommes confrontés sont évitables, si on peut raisonnablement espérer les supprimer. Si l'on considère que les inégalités « naturelles » et sociales constituées en amont des parcours scolaires ont un rôle déterminant, et si l'on admet aussi que les politiques de discrimination positive ne peuvent les réduire sensiblement, sauf à mettre en cause le principe-même de l'égalité des chances, cette discrimination ne peut être définie comme une formule globale de justice scolaire. A ce scepticisme quant aux possibilités de neutraliser les inégalités extérieures à l'école, s'ajoute l'incapacité pratique où nous sommes de distinguer finement et fermement les inégalités scolaires issues des inégalités « naturelles » et sociales d'un côté, des inégalités scolaires dont des individus considérés comme étant libres seraient les auteurs de l'autre. Comment tracer la frontière entre les inégalités injustes et le « vrai » mérite qui serait l'expression de la liberté et de l'égalité fondamentale des individus ¹² ? Du même coup, l'argument selon lequel la discrimination positive conduirait à mettre en cause la liberté des individus et les égalités de traitement auxquelles ils ont droit n'en a que plus de poids. Ainsi, les politiques de *busing* mises en œuvre aux Etats-Unis ont dû rapidement reculer, de la même manière que les politiques radicales de quotas scolaires des pays communistes ont progressivement cédé le pas devant une méritocratie plus inégalitaire ¹³. Dans les deux cas, la liberté des individus était trop menacée et une justice qui détruit la liberté à toutes les chances de ne plus paraître juste ¹⁴. Aussi, la discrimination positive doit-elle être tenue pour une modalité d'ajustement à la marge du principe d'égalité des chances. Elle cesse d'être une politique juste quand elle menace trop fortement la « libre compétition » de l'égalité des chances ¹⁵. Dans le meilleurs des cas, elle aménage les injustices les plus flagrantes de la compétition issue de l'égalité des chances et à terme, elle vise à renforcer l'égalité des chances.

¹² C'est pour cette raison que W. J. Wilson critique les politiques de discrimination positives et leur oppose une politique d'*affirmative opportunity* établissant le traitement différentiel des individus selon la singularité de leur histoire et de leurs projets : 1999, *The Bridge Over the Racial Divide. Rising Inequality and Coalition Politics*, Berkeley, University of California Press.

¹³ Dans le cas des pays communistes, l'argument d'efficacité globale a eu plus de poids que l'argument de liberté.

¹⁴ Cf la critique de R. Nozick, 1988, *Anarchie, Etat et utopie*, Paris, PUF. Critique que l'on peut accepter sans prendre à son compte toute l'argumentation de Nozick.

¹⁵ Ceci sans prendre en compte le problème de l'efficacité des systèmes scolaires qui est l'origine d'une modération des quotas dans les anciens pays communistes.

III. Les minima garantis.

1. Si l'on se résout à accepter le fait que l'école engendre nécessairement des inégalités, elle est là pour ça, et que ces inégalités ne peuvent pas être parfaitement justes puisqu'elles sont influencées par des inégalités situées en amont de l'école elle-même, il faut se poser la question des garanties minimales, de ce qu'elle doit à tous et surtout aux plus faibles. Dans la mesure où l'on ne saurait borner les acquis que réalisent les plus forts, l'essentiel est alors de garantir un minimum de ressources et de protection aux plus faibles. C'est un raisonnement qui nous est familier dans le domaine des politiques salariales et des politiques de santé co-construites par les Etats providence et les syndicats de salariés. De ce point de vue, un système juste garantit des seuils minima en dessous desquels aucun individu ne peut descendre : c'est le cas du SMIG, de l'assurance médicale, des prestations élémentaires qui protègent les plus faibles d'une exclusion totale. En fait, de telles garanties visent à limiter les effets inégalitaires des systèmes méritocratiques dont la mécanique conduit souvent au maintien, voire à l'accentuation, des inégalités. Cette conception de la justice, celle de Rawls notamment ¹⁶, amène à considérer que la justice d'un système scolaire ne se mesure pas seulement à l'aune d'une compétition pure, mais à la manière dont il traite les plus faibles. Plus exactement, elle considère que les inégalités sont acceptables, sinon justes, quand elles améliorent les conditions faites aux plus faibles, en tous cas, quand elles ne les dégradent pas.

La plupart des inégalités de salaire ne nous choquent pas ¹⁷ tant qu'elles n'entraînent pas une dégradation des positions les moins favorables. Dans le domaine scolaire, on a souvent beaucoup de mal à penser en ces termes et la notion de « SMIG culturel » est parfois perçue comme le cheval de Troie d'un renoncement, d'une baisse de niveau, d'un alignement sur la médiocrité. Pourtant, il y a bien des injustices fondamentales quand on observe par exemple que dès l'entrée en 6^{ème} les 10% des élèves les plus faibles ont des scores de performance trois fois inférieurs à ceux des 10% des élèves les meilleurs, ce qui les condamne à des difficultés rédhibitoires dans la suite de leur cursus. Dans ce cas, le système juste, c'est-à-dire le moins injuste, n'est pas forcément celui qui réduit les inégalités entre les meilleurs et les plus faibles, mais celui qui garantit

¹⁶ Pour une présentation du principe de différence rawlsien appliqué à l'éducation, cf. D.Meuret, Rawls, l'éducation et l'égalité des chances, in D.Meuret (dir.), 1999, *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 37-54.

¹⁷ Sauf pour les très hauts revenus qui semblent inscrire leurs bénéficiaires dans une autre humanité que l'humanité commune.

aux moins bons et aux moins favorisés des élèves des acquis et des compétences perçus comme élémentaires.

2. Cette affirmation de bon sens n'est pas sans conséquences pratiques et ne va pas sans de profondes réformes des conceptions de la compétition scolaire. Il importe d'abord de définir ce niveau garanti et, plus concrètement, de définir les contenus de la culture scolaire commune, celle que tout élève doit acquérir au terme de la scolarité obligatoire. D'une certaine manière, il s'agit ainsi de revenir aux sources de l'école républicaine dont l'ambition n'était pas d'atténuer les inégalités sociales mais « simplement » de former des citoyens éclairés. Or, les programmes du cycle scolaire obligatoire ne sont pas toujours conçus de cette manière. Dans une logique méritocratique, permettant à chacun d'atteindre l'excellence à laquelle il a théoriquement droit, ils sont définis par cette excellence, c'est-à-dire par les attentes des cycles ultérieurs et, dès lors, les élèves les plus faibles décrochent. Cette inégalité apparaît comme normale : un exercice réussi par tous sera jugé trop facile, et on sait que dans leurs jugements, les enseignants ont naturellement tendance à sur-estimer l'hétérogénéité du niveau de leurs élèves, tout comme ils sur-estiment les écarts de niveau entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers ¹⁸.

Cette conception de la justice, où c'est l'égalité de résultat - comme dirait Sen, l'« égalité des capacités de base »¹⁹ - qui prime, implique un changement de perspective : les programmes de la scolarité commune et obligatoire doivent être définis à partir des exigences communes garanties à tous, les meilleurs des élèves pouvant, évidemment, en faire beaucoup plus et aller plus vite. Une école juste n'est pas une école où tout le monde entre dans une Grande Ecole. Mais il n'y a aucune raison pour que la qualité du parcours des uns implique la vacuité et l'indignité totale du parcours des autres. Il reste que, pour atteindre un seuil commun à tous, il faut accepter le principe d'une dose de discrimination positive, ce qui nous renvoie au point précédent.

Le refus de cette conception de la justice reste cependant très vif chez ceux qui veulent préserver à tout prix leur supériorité relative, le prestige de leur fonction, et qui dénoncent sans cesse la baisse du niveau qu'entraînerait à leurs yeux toute uniformisation. Ce refus s'appuie aussi sur une confiance peut-être excessive dans la qualité des élites issues de

¹⁸ Cf. D.Meuret et F.Alluin, 1998, La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré, *Education et Formations*, n°53, 67-81.

¹⁹ Cf. A.Sen, 2000, *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.

la compétition méritocratique. Mais connaît-on le prix humain et économique d'un sous-investissement dans les catégories les moins qualifiées ?

3. La définition d'une garantie minimale ne concerne pas seulement les compétences scolaires, elle englobe aussi le problème de l'efficacité sociale des études, de l'utilité économique des formations. Une école de masse vise à donner des diplômes à tous les élèves pour lesquels ils sont devenus indispensables. Sans se rallier à un utilitarisme étroit, on peut donc considérer que ces diplômes ont une valeur parce qu'ils attestent d'un certain nombre de compétences qui seront utiles dans la vie quotidienne et professionnelle et parce qu'ils fixent les niveaux et les opportunités d'emploi auxquels les individus peuvent prétendre. Ce n'est rien ôter à la dimension culturelle des diplômes que de les considérer comme des biens pourvus d'une certaine utilité. Or, une grande cause d'injustice vient de ce que certains diplômes possèdent une forte utilité pendant que d'autres n'en ont aucune. Il serait évidemment vain d'imaginer que tous les diplômes puissent avoir la même utilité dès lors qu'ils débouchent sur des positions professionnelles inégales, mais il n'en est pas moins choquant d'observer que certains diplômes n'en possèdent quasiment aucune sur le marché du travail.

Bien sûr, les liens entre la formation et l'emploi sont extrêmement complexes. Ils dépendent, pour l'essentiel, de l'état du marché du travail et de la démographie, et l'on ne saurait accuser l'école d'être à l'origine du chômage des jeunes. Mais cela ne signifie pas pour autant que l'école soit totalement sans responsabilité en cette affaire. Bien des formations secondaires et supérieures fonctionnent comme de véritables « nasses » quand elles sont déconnectées de l'emploi. Les élèves et les étudiants s'y orientent de manière « négative », par défaut, et souvent n'arrivent pas au terme d'un parcours qui s'avère très sélectif en raison de l'étroitesse des débouchés. Ces formations vivent des illusions qu'elles nourrissent et certains travaux sociologiques ont montré que les élèves et les étudiants qui y sont engagés découvrent souvent sur le tard et avec beaucoup d'amertume qu'ils ont été « floués »²⁰. On peut estimer que, depuis les années quatre-vingt et la montée du chômage des jeunes, bien des filières fonctionnent comme des formes de dérivation des files d'attente des chômeurs et comme des lieux où, petit à petit, les jeunes apprennent à devenir plus « réalistes » selon un processus de « refroidissement des attentes » (« cooling out ») moins brutal que ne le seraient des formes

²⁰ Cf. par exemple, sur les premiers pas dans l'enseignement supérieur de jeunes bacheliers de milieu populaire, S.Beaud, 2002, *80% au bac, et après... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

plus drastiques de sélection, mais pas moins efficace et souvent plus injuste.

Toujours est-il que, parallèlement à leur multiplication, les diplômes ont perdu progressivement de leur valeur, la structure des emplois ne suivant pas celle, à la hausse, des niveaux de formations ²¹. La relative démocratisation de l'accès aux diplômes a été contrebalancée par ce glissement général de la valeur de diplômes et un peu plus d'égalité scolaire ne s'est pas traduit par un peu plus de mobilité sociale. On objecte parfois que la question de l'adéquation entre la formation et le marché du travail ne fait qu'exprimer une demande patronale participant d'un projet « libéral ». Il est vrai qu'il y a là un danger, mais il y a aussi une grande injustice à laisser les élèves et les étudiants s'engager dans des formations dépourvues d'utilités sociales manifestes et aux effectifs massifs complètement déconnectés des capacités d'absorption du marché du travail. Par exemple, est-il juste de laisser des milliers d'étudiants s'engager dans des premiers cycles universitaires de lettres et sciences humaines en sachant que beaucoup y échoueront et que les « survivants » auront de grandes difficultés à convertir leurs diplômes en emploi, si ce n'est au prix d'un fort déclassement (ainsi, seulement 23% des étudiants dotés d'une licence ou d'une maîtrise dans ce secteur accéderont à des emplois de cadres) ? Cette question n'est pas « politiquement correcte » au nom du refus de la sélection et du droit de chacun aux études les plus longues. Mais elle pourrait être entendue au nom de la lutte contre une hypocrisie assez banale : ces formations sont en fait très sélectives et ces étudiants peuvent apparaître comme les victimes de principes certes indiscutables mais que n'appliquent pas à eux-mêmes tous ceux qui peuvent y échapper : combien sont ceux qui, critiquant cette menace « libérale » de l'adaptation aux débouchés et défendant le libre accès aux formations de masse et à la culture gratuite, s'efforcent dans le même temps de « placer » leurs enfants dans les classes préparatoires aux Grandes Ecoles, à défaut dans les IUT, là où la sélection et l'utilité sont maximales ? Le souci de l'utilité économique des études secondaires et supérieures participe donc d'une dimension de la justice scolaire qui, comme celui des compétences minimales, invite à juger de la justice d'un système par la manière dont il traite les plus faibles ²².

²¹ Dans la littérature, très abondante, sur la « dévaluation des diplômes », cf. notamment L. Chauvel, 1998, *Le destin des générations*, Paris, Seuil.

²² Il reste néanmoins que le principe d'utilité des formations a lui-même des limites, évidentes si on se focalise sur leur efficacité sur le marché du travail. Ne serait-ce que parce que le marché du travail est un marché où la valeur des diplômes se détermine notamment par le rapport entre une offre et une demande. Fondamentalement, on ne peut guère soutenir que la formation doit se limiter à ce que l'on perçoit aujourd'hui comme devant être utile un jour parce qu'on est bien incapable de prévoir l'évolution du travail.

4. L'introduction du « principe de différence », c'est-à-dire le souci du sort réservé aux élèves les plus faibles, quelles que soient les raisons de leur faiblesse relative, constitue sans doute la figure de la justice la plus capable de contrebalancer la « cruauté » du modèle méritocratique de l'égalité des chances. Ce souci des minima dus aux plus faibles peut aussi apparaître comme un renoncement au regard de l'ambition et de l'orgueil de la juste sélection des meilleurs. Pourtant, ce type de raisonnement offrirait bien des avantages. L'un d'entre eux tient à ce qu'il permet de redéfinir la vocation et les buts de l'école commune obligatoire et de la décrocher de la seule détermination par l'aval des études qui induit une forme continue de sélection par l'échec. Il obligerait à redéfinir des contenus scolaires communs et à s'interroger sur l'utilité sociale des formations offertes aux élèves, y compris aux plus faibles. Nous savons aussi, grâce aux comparaisons internationales, que les systèmes scolaires les plus efficaces en termes de performances et qui sont aussi les moins inégalitaires, tiennent fermement le cap d'une école commune et non sélective jusqu'à seize ans. Pourquoi un raisonnement aussi banal dans le monde du social est-il aussi étranger au monde de l'école ? Pourquoi les enseignants paraissent-ils aussi réticents alors que les sondages indiquent que les parents les moins favorisés y sont favorables ? Il semble que nous touchons là aux croyances fondatrices les plus ancrées de l'école républicaine, à la logique du recrutement des enseignants sur la seule base de l'excellence scolaire, ainsi que, il faut bien le dire, aux intérêts des catégories sociales qui tirent le mieux leur épingle du jeu méritocratique puisqu'on ne peut oublier que les professionnels de l'école en sont aussi les plus avertis des usagers.

IV. Les effets sociaux des inégalités scolaires

1. Si l'on fait le deuil de la possibilité de construire une école de la pure égalité des chances, tout en sachant que cette norme reste fondamentale dans des sociétés démocratiques, si l'on admet aussi que ce modèle peut être aménagé par une dose de discrimination positive et par le souci des minima dus à tous, il faut admettre que l'école produit fatalement des inégalités scolaires non totalement justes qui, à leur tour, engendrent de nouvelles inégalités sociales. Alors que nous sommes habitués à raisonner sur les effets scolaires des inégalités situées en amont de l'école, il convient de s'intéresser aux inégalités situées en aval de l'école, c'est-à-dire aux effets sociaux des inégalités scolaires. Dans ce cas, il faut prendre en charge un problème peu familier aux sociologues de

l'éducation qui considèrent assez spontanément que les inégalités sociales pervertissent l'égalité des chances scolaires, alors que les inégalités scolaires, plus justes, auraient des effets beaucoup moins négatifs sur la justice globale d'une société.

Un des problèmes majeurs de la justice est celui des relations entre les diverses « sphères de justice ». Walzer ²³ considère que tous les domaines de l'activité sociale, toutes les sphères, voient surgir des systèmes d'inégalités. L'école crée ses propres inégalités, l'économie crée ses propres inégalités, la culture et la politique créent leurs propres inégalités ... Les inégalités de chacun de ces domaines peuvent et doivent être combattues. Mais il y a une inégalité et des injustices nouvelles quand les inégalités produites par une sphère de justice entraînent automatiquement des inégalités dans une autre sphère. Ainsi, des inégalités de revenus entraînent des inégalités dans la sphère de l'école, celle de la culture, celle de la politique, celle de la santé, voire celle de la beauté ... Dans cette perspective, un système juste est celui qui assure une certaine indépendance entre les diverses sphères. C'est d'ailleurs ce que s'efforce de garantir le principe d'une école méritocratique voulant se protéger des inégalités de revenus, ou bien encore les divers systèmes de protection sociale qui garantissent un accès aux soins indépendamment du revenu et de la culture des individus.

Or la sphère scolaire est loin de fonctionner comme un univers autonome en raison des effets des inégalités économiques et sociales sur la carrière des élèves. Les effets des inégalités engendrées par l'école sur les inégalités sociales ne sont pas minces, puisque si le diplôme n'est pas l'unique déterminant des carrières, il reste le facteur qui détermine le plus l'insertion et le déroulement de la vie professionnelle. Est-il juste que les meilleurs élèves bénéficient pour la vie de revenus et de protections extrêmement favorables, alors que les plus mauvais seront presque définitivement handicapés ? Est-il juste que la réussite à un concours à l'âge de vingt-deux ans, ou bien que l'échec à un examen à l'âge de dix-huit, détermine aussi totalement la carrière des individus ? Est-il juste qu'un redoublement au collège ferme à jamais certaines portes parce qu'on a pris un an de « retard » ? Autrement dit, est-il juste que les diplômes exercent une emprise aussi forte et aussi durable sur les autres sphères d'activité ? Faut-il faire comme si la vie s'arrêtait là, comme si l'activité professionnelle n'était que la conséquence des études ? Combien d'individus ne parviennent pas, malgré leurs compétences, à se faire

²³ Cf. M. Walzer, 1997, *Sphères de justice*, Paris, Seuil.

reconnaître professionnellement parce qu'ils sont handicapés par leur cursus scolaire, combien d'anciens bons élèves ont été protégés par des diplômes fonctionnant comme des castes ou des aristocraties se réservant les places ?

La question est iconoclaste en France où l'on pense volontiers que la réussite scolaire a été la seule voie légitime de mobilité sociale et où, par conséquent, le renforcement de l'emprise de l'école entraînerait plus de justice dans la société. Or, si l'on admet que les diplômes sont loin de mesurer seulement du mérite et des compétences, et donc que les inégalités scolaires ne sont pas tellement plus justes que les autres inégalités, alors il faut se demander s'il n'est pas injuste de leur donner tant d'importance. Ne pourrait-on relâcher un peu l'emprise des diplômes sur le déroulement des carrières sociales des individus ? En ce domaine, une école juste ne prétendrait pas trier les individus de manière aussi définitive, elle permettrait à ceux qui y ont échoué ou qui en sont sortis de tenter de nouveau leur chance. Aujourd'hui, l'école de masse est écrasée par sa propre puissance, par l'emprise sans précédent qu'elle exerce sur le destin des individus ; ses inégalités propres sont démultipliées dans la vie sociale, de la même manière que les inégalités sociales sont démultipliées dans l'école. Une école moins attachée à la formation de castes de l'excellence et un peu moins stigmatisante pour les élèves faibles, aurait sans aucun doute des effets sociaux moins injustes. Mais comment en convaincre un monde scolaire lui-même issu de concours fixant les carrières pour toute la vie, ceci quasiment indépendamment des mérites et du travail des individus ; plus largement, comment en convaincre tous ceux qui doivent leur position à leurs titres scolaires ? Ce n'est pas un hasard si ce sont les moins diplômés, ceux que l'école a écarté rapidement de la course, qui défendent, par l'intermédiaire des syndicats professionnels notamment, la validation des acquis de l'expérience professionnelle qui viendrait briser le monopole de l'école dans la délivrance des diplômes.

Un système plus ouvert, plus mobile, offrant des deuxièmes et des troisièmes chances, particulièrement peu développées en France si on en juge à la rareté des reprises d'études par les adultes, serait moins injuste parce que ses propres injustices auraient moins de conséquences irréversibles sur le destin des individus. Ceci ne signifie évidemment pas que l'école est plus injuste que l'économie, mais il faut simplement rappeler que, quand les inégalités ne restent pas enfermées dans leur propre sphère d'action, elles accroissent l'injustice générale de la société.

Une autre raison de desserrer l'articulation école/destin social est qu'elle verrouille le système dans la mesure où elle est anticipée par les familles les mieux informées. Dès lors que les diplômés ont un impact fort sur la destinée sociale des enfants, on comprend que les parents conçoivent leur scolarité de manière instrumentale et en fonction de visées plus sociales et professionnelles que proprement éducatives. Dès lors, la boucle est bouclée : dans la compétition pour des statuts inégaux et inégalement désirables, les familles cherchent avec des moyens inégaux à reproduire leurs avantages pour leurs propres enfants ²⁴.

2. Le raisonnement en termes de séparation des sphères de justice ne concerne pas seulement les relations de l'école à son environnement. Il vaut aussi à l'intérieur de l'école où les inégalités des performances et des jugements scolaires ne devraient pas affecter les jugements et les comportements envers les individus, sauf à considérer qu'un élève n'est que la somme de ses performances.

Une utopie répandue chez les pédagogues vise à répondre à cet impératif : dans une école juste, chaque élève pourrait épanouir ses propres talents et goûts personnels, indépendamment de ses performances scolaires. Une école juste respecterait chaque élève comme il est. Mais cette vision, pour généreuse qu'elle soit, peut éloigner de toute figure de justice partagée. Elle revient à calibrer les formations sur les goûts manifestés par les élèves à un moment donné. Certains auront alors le goût des humanités, d'autres celui des choses plus concrètes ; nul besoin d'être grand sociologue pour prévoir que les premiers seront issus de familles plus instruites que celles des seconds. S'il est possible, de manière abstraite, de décréter l'égalité de tous ces goûts, « l'égalité dans la différence », il reste qu'elle augure d'orientations vers des filières puis des orientations professionnelles inégales. Dans une société où les goûts fonctionnent comme des critères de distinction et où toutes les filières sont hiérarchisées, il est difficile de décréter l'égalité des formations et la multiplicité des critères d'excellence car c'est le statut donné dans notre pays aux emplois manuels qui explique la dévalorisation des filières technologiques et des goûts qui vont avec.

²⁴ Cela apparaît en toute clarté quand on demande aux parents s'ils seraient heureux que leur enfant s'engage dans la même profession qu'eux : c'est le cas d'environ 60% des enseignants ou des membres des professions libérales et de moins de 10% des ouvriers non qualifiés ou des personnels de service. Cf. C.Baudelot et M.Gollac, 2003, *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Fayard.

De plus, ces goûts relèvent de socialisations familiales dont on consacrerait ainsi l'emprise sur les élèves. Or, c'est la vocation d'une école juste que d'ouvrir l'horizon des élèves et de développer les goûts et les connaissances issus d'une culture perçue comme universelle et libératrice. Il faut alors se poser la question du dosage souhaitable entre une formation commune à tous et des options à la carte où la diversité des goûts pourrait s'exprimer : une école juste n'est pas une école sans différence et toute différence n'est pas une injustice. Mais à trop s'aligner sur les talents et les goûts manifestes des élèves et à prétendre s'adapter à leur diversité on court le risque de renoncer à toute formation commune. Dans une certaine mesure, l'adaptation des formateurs aux formés est inévitable, mais de fait elle constitue un vecteur privilégié d'inégalité : ainsi, dans les établissements populaires, les attentes des enseignants se font moins exigeantes ²⁵.

Cependant, on ne peut éluder la question cruciale de ce que pourraient être des programmes et des contenus « justes », à l'opposé de ce que R.Connell ²⁶ appelle un curriculum hégémonique conçu pour satisfaire les besoins et les aspirations d'un groupe dominant. Alors que les programmes qui prévalent aujourd'hui dans le secondaire ont été, malgré les modifications dont ils ont fait l'objet, définis par et pour les groupes sociaux qui accédaient au lycée avant son ouverture à tous, un exercice sain serait d'imaginer ce que pourraient être des programmes qui sauraient susciter l'intérêt de tous les élèves, de quelque horizon qu'ils viennent, tout simplement parce que tous les élèves méritent une égale considération. Evidemment, ceci laisse augurer bien des conflits, notamment dans un pays comme le nôtre qui prône une unité culturelle, fut-elle largement de façade. Dans les Etats américains qui ont instauré le libre choix de l'école par les familles, on observe une tendance au regroupement des diverses communautés ethniques dans les mêmes écoles ; les familles noires par exemple, disent préférer les écoles qu'elles perçoivent comme plus respectueuses de leur propre culture ²⁷. Il y a là une vraie question qu'on ne saurait caricaturer trop vite en dénonçant les risques d'une dérive communautaire et le spectre d'une mort de la Culture. Faut-il pour autant se masquer le fait que les contenus actuellement proposés ne sont sans doute pas également stimulants et désirables par tous les jeunes, qu'ils ne « font pas sens » pour tous et

²⁵ Dans une recherche en cours à l'Iredu, on a demandé à des enseignants du primaire s'ils jugeait les programmes scolaires adaptés à leurs élèves ; il est frappant de constater que, dès ce niveau de la scolarité, 75% les jugent irréalistes, dans les écoles populaires, contre 33% dans les écoles favorisées.

²⁶ Cf. R.Connell, 1994, *Poverty and Education*, *Harvard Educational Review*, 64, n°2, 125-149.

²⁷ Cf., sur cette question du choix de l'école, M.Duru-Bellat et D.Meuret, 2001, *Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers*, *Revue française de pédagogie*, n°135, 173-222.

que, par conséquent, tous n'en retireront pas un bénéfice identique dans leur vie d'adulte ?

3. Comment traiter les vaincus ? Même si le modèle l'égalité des chances est pondéré par une discrimination positive qui ne peut être que marginale, et par un ensemble de garanties minimales, il n'empêche que toute école crée nécessairement des « vaincus », des élèves en échec, des élèves moins bons et moins dignes. Une école juste se reconnaît au fait qu'elle traite bien les vaincus, qu'elle ne les humilie pas, qu'elle ne les blesse pas, qu'elle préserve une dignité et une égalité de principe avec les autres. Le respect de la valeur propre de chacun est alors préservé, au sein de ce qui est alors une sphère de justice autonome.

Ceci est loin d'être le cas dans une école purement méritocratique où, si l'on considère que la compétition est juste, alors, « malheur aux vaincus » puisqu'ils sont responsables de leur propre malheur. Il faut rappeler que c'est largement le cas aujourd'hui. Non seulement, comme nous l'avons vu, les élèves les plus faibles sont généralement moins bien traités, mais ils sont « contraints » de s'identifier à leur échec quand ils accumulent des années de difficultés sanctionnées par des orientations subies vers des filières considérées comme indignes. Le plus étrange est que cette indignité scolaire semblant aller de soi pour les conseils de classe, ne signifie pas que ces filières soient mauvaises ou inutiles comme dans le cas de l'enseignement professionnel. Mais, peut-on considérer comme juste une école qui pratique l'orientation négative, qui oriente les élèves non pas en fonction de leurs compétences, mais en fonction de leurs incompétences dans les seules disciplines jugées comme dignes et valorisantes ?

Il y a une injustice certaine à voir que les enfants des familles défavorisées ont toutes les chances d'occuper à leur tour des emplois d'ouvriers et d'employés, même si l'école n'endosse pas l'entière responsabilité de ce mécanisme. Mais il y a une injustice plus grande encore quand cette reproduction des inégalités s'accompagne d'une stigmatisation et d'une dévalorisation des individus. C'est à la fois cruel et inutile pour les vaincus de la compétition scolaire : il est difficile d'échouer et d'être conduit vers les emplois peu valorisés ; il est inutilement cruel d'être méprisé durant ce parcours. Comment ne pas « comprendre », ce qui ne veut pas dire justifier, les violences de certains élèves dénoncés par tous comme de simples délinquants alors qu'ils sont aussi des victimes pendant que la plupart des campagnes politiques et

syndicales les présentent comme des ennemis de l'intérieur puisqu'il serait devenu dangereux de leur faire la classe ?

Une école juste préserverait mieux la dignité et l'estime d'eux-mêmes de ceux qui n'y réussissent pas comme on l'attend. Ceci suppose deux grands types d'action. Le premier exige de remettre à plat les questions récurrentes d'une véritable revalorisation des enseignements techniques et professionnels et d'une meilleure prise en compte de la diversité des élèves, d'un intérêt accru pour leurs goûts et pour leurs talents. Compte tenu de nos traditions scolaires, ce serait là une véritable révolution dans les mécanismes de l'orientation et dans la culture des conseils de classe. Le second type d'action est l'affirmation du rôle éducatif de l'école. Une école de masse confrontée à des scolarités longues et à l'accueil de toute une jeunesse ne peut plus s'appuyer sur la fiction selon laquelle l'instruction suffit à éduquer les élèves. Ceci n'était possible que dans une école réservée aux bons élèves, aux élèves biens nés et aux « croyants » dans les valeurs de l'école. Il faut donc se demander en quoi l'école peut être un espace d'éducation et de culture dans l'instruction et au-delà, dans les activités culturelles et sportives, dans l'organisation de la vie scolaire elle-même, dans la prise en charge des élèves en dehors de la classe. Mais, de la même manière que la culture de notre système le conduit à dévaloriser les enseignements techniques et professionnels, elle considère parfois que cette activité éducative est indigne, ramenée à de l'animation socioculturelle, juste bonne à être confiée à des emplois jeunes, à des intervenants extérieurs et à des enseignants volontaires. Les vaincus seront mieux traités quand on pensera que l'école doit éduquer tous les élèves indépendamment de leurs performances scolaires, quand les élèves et leurs familles seront associés à la vie de l'école, quand les élèves seront traités comme des sujets en devenir et pas seulement comme des élèves engagés dans une compétition. Ici, l'école ne doit pas seulement être juste, elle doit se donner une éthique.

* * *

Nichée dans son environnement social inégalitaire, l'école est le terrain de luttes qui la dépassent entre des acteurs inégaux. Cette observation aussi forte que décourageante a amené des sociologues comme Jencks²⁸ à conclure que la réalisation d'une école plus égalitaire dépendait davantage de la réduction des inégalités sociales que des réformes éducatives. Il est

²⁸ Cf. C. Jencks, 1979, *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris, PUF.

vrai que les comparaisons internationales montrent que les rares pays, comme la Suède, qui ont vu les inégalités sociales face à l'école se réduire sensiblement sur les trente dernières années, ne se distinguent pas par des réformes éducatives exceptionnelles mais par les efforts visant à réduire les inégalités économiques entre les adultes ²⁹. Mais s'il importe de relativiser ainsi le rôle de l'école, il n'en demeure pas moins qu'elle est pleinement responsable de la façon dont elle traite les élèves inégaux, ceux qu'elle accueille et ceux qu'elle crée par son propre fonctionnement. Il ne faut pas oublier qu'une école de la pure égalité des chances, pour souhaitable qu'elle reste, n'en produirait pas moins des inégalités, d'autant plus cruelles pour les vaincus qu'elles seraient perçues comme justes et que leurs effets sociaux seraient importants et multiformes.

Nous sommes donc invités à raisonner sur plusieurs critères, plusieurs principes à partir desquels il est possible de définir, sinon l'école juste, l'école la moins injuste possible. C'est là un renoncement qui est déjà fort ambitieux. L'un de ces principes est essentiel parce qu'il est à la fois au cœur de notre tradition républicaine et parce qu'il participe structurellement des sociétés démocratiques. Il s'agit du modèle d'une école méritocratique. Ce modèle d'une compétition juste est bien loin d'être pleinement réalisé et sans doute faut-il travailler à son meilleur accomplissement. Cependant, il faut être conscient des limites et des contradictions du modèle méritocratique, du fait qu'il annule d'autres définitions de la justice tout aussi désirables, surtout quand on se place du point de vue des élèves les moins favorisés.

C'est pour cette raison que l'on peut mobiliser d'autres principes de justice et les combiner avec un modèle méritocratique. L'égalité de résultats est un principe de justice en soi appelant une dose de discrimination positive afin d'assurer une plus grande égalité des chances. Mais cette orientation est nécessairement limitée, sauf à bousculer la liberté. Dès lors, il faut garantir l'accès à des biens scolaires considérés comme élémentaires et indispensables à tous ou, pour le dire plus brutalement, à un SMIG scolaire doté d'une valeur intrinsèque ; la formation inévitable et sans doute nécessaire d'une hiérarchie scolaire ne peut se faire aux dépens des plus faibles. L'école juste doit aussi prendre ses utilités externes, celle de la valeur instrumentale de tous diplômes, en même temps qu'elle doit veiller à ce que les inégalités scolaires ne produisent pas, à leur tour, trop d'inégalités sociales.

²⁹ Cf. R.Erikson et J.Jonsson (eds), 1996, *Can Education Be Equalized ?* Oxford, Westview Press.

Enfin, un système compétitif juste, comme celui de l'école méritocratique de l'égalité des chances, doit bien traiter les vaincus de la compétition, même quand on admet que cette compétition est juste. L'école juste ne peut pas être le fruit d'un seul principe de justice, elle ne peut être que le produit plus ou moins stabilisé d'une combinaison de principes croisés et atténuant réciproquement leurs effets.

Ces idées ne se bornent pas à affirmer l'idéal d'une égalité parfaite, celui d'une école capable de faire réussir tous les élèves et de produire une société elle aussi parfaite. Elles seront donc jugées bien timides par beaucoup. Mais cette timidité n'est-elle pas finalement plus courageuse que les déclarations d'intention les plus radicales qui n'ont aucune chance d'être mises en œuvre ? Certains, plus silencieux et plus nombreux, penseront, au contraire, que ces quelques idées sont des provocations parce qu'elles heurtent de front les croyances, les routines les plus convenues et les plus enracinées dans le monde de l'école et bien au-delà. On doit alors se poser la question de savoir à qui appartient l'école et si une société qui se veut démocratique possède encore quelque capacité d'agir sur son système éducatif.

François Dubet, Université de Bordeaux II-CADIS-EHESS

Marie Duru-Bellat, Université de Bourgogne-IREDU.

IINTEGRATION ET COHESION SOCIALES

« Comment tiennent les sociétés ? » Le problème s'est posé tout au long du 19^{ème} siècle quand les communautés traditionnelles étaient érodées par la révolution industrielle et par la révolution démocratique, quand l'ordre social ne pouvait tirer sa cohérence, ni des dieux, ni des traditions. C'est là que la pensée sociale et la pensée socialiste ont construit une représentation de la vie sociale en terme d'intégration et de solidarité. Nous vivons aujourd'hui, que cela nous plaise ou non, une nouvelle révolution et il n'est pas certain que notre conception de l'intégration et de la solidarité tienne toujours, ce qui provoque de très profonds sentiments de crise. Mais déjà d'autres représentations de l'intégration sociale se dessinent et je voudrais réfléchir un peu sur ce que peut signifier, sociologiquement, et peut-être politiquement, le passage de la

notion d'intégration à celle de cohésion sociale car je crois que ce simple changement de vocabulaire est plus qu'une mode ; il est une des signes d'une mutation des représentations de notre vie sociale. Ce glissement des registres n'est pas seulement intellectuel et théorique ; il est aussi, aujourd'hui comme hier, politique si l'on considère que la politique a pour fonction de représenter et de construire une vie sociale relativement ordonnée.

INTEGRATION¹

Une grande part de la sociologie est née de la question de savoir comment se compose la vie sociale après les diverses ruptures révolutionnaires. Quand on laisse de côté les réponses contre-révolutionnaires pour lesquelles les sociétés ne peuvent être que des communautés tenues par la tradition et le sacré, et quand on refuse tout autant de réduire la vie sociale aux équilibres miraculeux du marché, il apparaît que la pensée sociale a apporté deux grands types de réponses.

La première est l'idée même de société. La vie sociale est perçue comme un ensemble organique, fonctionnel, dans lequel la division du travail sépare les individus tout en les inscrivant dans un ordre cohérent, dans un ordre où chacun est nécessaire, défini et reconnu par son utilité et sa fonction. La Troisième République a été très marquée par le positivisme, par la sociologie de Durkheim et par le solidarisme de Duguit. Mais pour que ce système sociale soit pleinement intégré, il faut aussi que les individus partagent des valeurs et des croyances communes, il faut donc que, l'Eglise s'affaiblissant et refusant la modernité, elle soit remplacée par d'autres institutions, comme l'école ou l'armée de conscription, capables de forger une socialisation commune, de créer des symboles et des sentiments d'appartenance capables de résister aux effets destructeurs et « atomisant » du capitalisme et de l'individualisme moderne. A terme, l'intégration sociale est conçue comme l'ajustement des individus à leur position grâce à ce que Bourdieu nommait des *habitus* ajustant l'ordre du système à celui des subjectivités. Cette conception de l'intégration sociale a conduit à identifier la République aux institutions de socialisation, notamment à l'école : « la république sera enseignante ou ne sera pas » disait un parlementaire proche de Jules Ferry. Souvent, la société dont on parlait ici, était en réalité la nation incarnée par la République éradiquant les patois, créant une culture commune, un patriotisme, une foi dans le progrès, mais ne visant nullement à bousculer l'ordre social.

La seconde réponse, qui se conjugue souvent à la précédente, porte une formule plus politique « qu'organique ». Les sociétés modernes étant dominées par l'égalité, la liberté et la diversité des intérêts, par la lutte des classes, l'intégration sociale est produite par des mécanismes

¹ Texte inédit et qui mérite peut-être de le rester.

d'institutionnalisation politique. C'est alors la démocratie qui tient la société. Les partis représentatifs, les syndicats, les mouvements sociaux transforment les conflits en compromis et les compromis en intégration. Ici, le problème majeur est moins celui des valeurs communes que celui de la légitimité du pouvoir, que celui de l'ouverture du jeu démocratique. C'est moins la nature de la société que celle de l'Etat qui établit l'intégration. Dans ce cas, ce sont les associations, notamment les syndicats et les partis représentatifs, qui fabriquent l'intégration sociale en institutionnalisant progressivement les demandes sociales, en créant des droits sociaux, en forgeant l'Etat providence, en protégeant successivement les groupes les plus démunis. Force est de constater que ce modèle, comme le précédent a fonctionné efficacement, que les droits sociaux ont succédé aux droits démocratiques, bien que ces droits ne soient pas de même nature, et que dans les pays où la classe ouvrière a été puissante et organisée la rhétorique révolutionnaire n'a pas empêché les pratiques réformistes alors que les révolutions n'ont eu lieu que là où la classe était faible et là où les avant-gardes révolutionnaires ont liquidé les mouvements ouvriers autonomes.

Ces deux visions se sont combinées et se sont articulées autour du thème de la solidarité républicaine en établissant plusieurs croyances et plusieurs récits sociaux particulièrement forts en France, particulièrement vivants à gauche où les défenses de la République, des droits sociaux, de l'école républicaine, ont été mêlées dans un imaginaire commun porté par le mouvement ouvrier et par la petite bourgeoisie d'Etat. Le parti communiste représentant plus le premier groupe, et le parti socialiste, plus le second.

Parmi ces récits nationaux canonique et aujourd'hui quasiment « sacrés », il y a celui de l'intégration nationale par l'école et par la promotion de l'élitisme républicain. Evidemment, il y a loin de cette représentation à la réalité historique qui ne fut pas toujours aussi glorieuse. Mais il reste que la gauche a fondé son imaginaire dans cette représentation et dans cette croyance. Un autre récit, est celui des conquêtes sociales : les grandes grèves, juin 36, la Libération, Mai 68 ont transformé des conflits en acquis. Et on sait à quel point cette représentation de la solidarité participe de la légitimité des « acquis », même si l'histoire de l'Etat providence est plus proche de ce qu'Esping Andersen nomme le « corporatisme conservateur » que d'une fresque héroïque. C'est aussi le récit du « creuset » français dans lequel l'intégration des travailleurs immigrés se faisait par l'école et par le travail au prix d'une dilution des identités

culturelles dans un modèle français à la fois universel et national. Là encore, il y a loin des représentations aux faits qui furent bien plus cruels. Mais il reste que ces représentations sont extrêmement vivantes, comme le montrent les discours des candidats aux élections présidentielles, et que les représentations ont aussi une grande efficacité sociale parce qu'elles forgent des identités et des idéaux. Grâce à cette conception de la solidarité et de la République, la société industrielle a fini pas se combiner au capitalisme sous l'emprise d'une classe dirigeante plus « colbertiste » que véritablement libérale. C'est ce qu'on appelle le modèle républicain.

Cette conception, qui reste au cœur de la pensée de gauche, a acquis une grande force, une force si grande même que, quand la gauche était politiquement minoritaire, on pouvait penser que sa pensée était idéologiquement hégémonique. En France, bien plus qu'ailleurs, elle a associé la construction de la nation au progrès social, la démocratie à de puissance des institutions, la faiblesse relative des syndicats aux conquêtes sociales. Aujourd'hui, beaucoup de militants perçoivent les années soixante comme une sorte de paradis perdu dans lequel la foi dans le progrès, l'autorité de l'Etat gaulliste et la puissance du parti communiste se conjuguèrent pour produire toujours plus de solidarité et d'intégration².

L'EPUISEMENT D'UN MODELE

Il semble évident que nous vivons aujourd'hui des mutations aussi brutales que celles que connurent les sociétés européennes au 19^{ème} siècle. Alors que le capitalisme détruisait l'ordre ancien des communautés, ce qu'on appelle aujourd'hui la globalisation menace notre modèle d'intégration sociale. Dès lors, nous faisons de ce modèle une icône de la même manière que les communautés paysannes furent enrobées dans un romantisme folklorique au moment où elles s'éteignaient.

Le changement le plus lourd vient sans doute du déclin des capitalismes nationaux maîtres de leur monnaie et de leurs frontières et pouvant pratiquer les politiques keynésiennes. Mais nous savons, depuis 1983, que l'augmentation des revenus n'accroît pas automatiquement la demande nationale quand on achète les vêtements en Chine, les écrans plasma en

² Là encore, une observation fine des données sociales devraient nous rendre plus prudents.

Corée et les voitures sur l'ensemble de la planète. Le temps où le programme commun de la gauche dénonçait le « capitalisme monopoliste d'Etat » semble bien loin.

Dans cette nouvelle phase de développement du capitalisme où la France ne perd pas systématiquement et toujours, l'Etat nation abandonne une part de sa souveraineté car il dépend de plus en plus d'instances supranationales. Il perd aussi une part de son homogénéité culturelle tant il semble évident que nous entrons dans des sociétés multiculturelles. Et sur ce plan, une société aussi culturellement homogène que la société française est particulièrement déstabilisée. Cette véritable mutation provoque deux réactions opposées et associées. La première est celle d'une sensibilité populiste défendant l'intégration nationale sur le modèle de la communauté, quand ce n'est pas ce n'est pas celui de la race et de l'identité nationale. Les plus pauvres des Français y sont sensibles, mais la même réaction s'observe en Suisse quand les plus riches craignent de partager. La seconde réaction est celle de la défense d'un modèle national républicain universaliste qu'il convient de préserver contre les menaces venues, elles aussi, de l'étranger. Bien qu'il n'y ait pas d'équivalence morale entre ces deux réactions, force est de constater qu'elles s'associent quand il s'agit de voter sur un projet de constitution européenne.

De manière générale, cette mutation est vécue comme une menace. Elle engendre un sentiment de crise, un sentiment de croissance continue des inégalités, un sentiment d'incertitude... Or, bien qu'il ne soit pas très populaire de le souligner, il n'est pas vrai que les inégalités ne cessent de croître partout et toujours, il n'est pas vrai aussi que les conditions de vie se dégradent partout et toujours, ce qui ne rend évidemment pas les injustices tolérables pour autant. Pourtant, les sondages indiquent avec constance que les Français ont le sentiment que tout va toujours plus mal, qu'aujourd'hui est pire qu'hier et que demain sera pire qu'aujourd'hui. En fait ce sont moins les inégalités qui s'accroissent que l'incertitude, que le sentiment sourd qu'un modèle d'intégration sociale et nationale se défait. Ceci explique d'ailleurs que le sentiment de croissance des inégalités est beaucoup plus prononcé en France que dans des pays proches où, cependant, les inégalités sont plus fortes. Mais il est vrai que ces pays ont développé un modèle d'intégration sociale et nationale beaucoup moins ambitieux que le notre.

Ces changements ne sont pas seulement de l'ordre de l'imaginaire et des représentations. Les grandes institutions sont en crise, alors même que leur emprise sur la société n'a cessé de s'étendre. Or, toutes ces institutions, l'école, l'hôpital, la justice... ont les plus grands doutes quant à leurs finalités et leurs fonctions. Elles sont moins définies par leurs valeurs qu'elles incarnent que par leurs capacités de répondre aux demandes, inépuisables et parfois contradictoires, des « usagers ». Alors qu'elles n'ont jamais été aussi « performantes », elles sont critiquées de toute part : elles créent des inégalités, elles ne résolvent guère les problèmes sociaux, elles sont soumises à des changements continus... Aussi les professionnels des institutions républicaines se sentent-ils menacés, ont-ils l'impression de perdre leur légitimité et leur autorité et beaucoup d'entre eux, à l'école notamment, sont séduits par les discours les plus conservateurs attachés à un âge d'or républicain à jamais perdu.

Alors que longtemps les mouvements sociaux ont été dominés par le seul mouvement ouvrier structurant l'opposition entre la gauche et la droite, nous assistons à une diversification considérable de ces mouvements allant des protestations morales en faveur des sans papiers, par exemple, aux mouvements de « Nimby » défendant leur environnement immédiat, en passant par les mouvements identitaires et la concurrence des mémoires. Quand aux syndicats, ils sont de plus en plus confinés au seul monde des grandes entreprises et de la fonction publique. Cet éclatement de la scène sociale, que l'on peut aussi tenir pour un succès de la démocratie puisqu'il fait émerger d'autres problèmes et d'autres acteurs, a cependant pour conséquence de diversifier et de rendre plus instables les mécanismes de la représentation politique et d'accélérer le « flottement » des électorats. Ni la gauche, ni la droite ne peuvent s'appuyer sur des électorats tenus pour plus ou moins « captifs ».

Alors que nous ne sommes ni sensiblement plus pauvres, ni sensiblement plus inégaux, nous avons une conscience aiguë de nouveaux problèmes sociaux. Ainsi, des inégalités peu visibles ou plus ou moins supportées nous paraissent scandaleuses et choquantes. Jusque là subsumées par les seules inégalités de classes, elles émergent comme des problèmes nouveaux. Ce sont les inégalités entre les classes d'âges, entre les régions, entre les sexes, entre les groupes culturels... Les sciences sociales et la statistique jouent un grand rôle dans la prise de conscience de ces nouvelles lignes de clivage et, surtout, elles soulignent comment les institutions chargées de produire de l'intégration participent parfois à la construction de ces inégalités, contribuant ainsi au désenchantement. Par exemple, bien que

l'école soit plutôt moins inégalitaire qu'autrefois, les inégalités scolaires sont de moins en moins tolérées. Il est aussi vrai que l'esprit de l'égalité démocratique s'est renforcé et que les inégalités sont moins supportables, y compris quand elles se réduisent tendanciellement comme c'est le cas pour les femmes ; bien plus « égales » qu'autrefois, elles sont cependant plus sensibles aux inégalités qu'elles subissent.

Ces problèmes et ce climat changent nos perceptions de la justice sociale. Le thème de l'égalité des chances se substitue progressivement, y compris à gauche, à celui de l'égalité sociale, pendant que les enjeux de la discrimination positive, qu'elle soit plus ou moins cachée derrière des politiques sociales générales, finissent par s'imposer dans les esprits. En réalité, tous ces changements sont fondamentaux car nous pensons moins en termes d'intégration qu'en termes de juste distribution ou, pour le dire plus brutalement, d'inégalités justes.

Le changement le plus sensible est sans doute le passage d'une question sociale identifiée à la question ouvrière, vers une question urbaine incarnée par les banlieues et les émeutes des jeunes. Ici, on parle moins d'exploitation que d'exclusion, d'inégalités que de ghettos, de culture populaire que de différences culturelles... Dans une large mesure, nous retrouvons la figure des « classes dangereuses » où se mélangent pauvreté, relégation, dépendance, délinquance et révoltes sociales. La question de l'intégration nationale et culturelle se mêle à la vieille question sociale et on doit bien constater que c'est ainsi que les acteurs s'en saisissent en évoquant l'histoire coloniale française au moment où les politiques de la ville conduites depuis plus de vingt ans ont déçu. En ce domaine, dire que c'est pire aux Etats-Unis est une maigre consolation.

Toute ceci engendre un sentiment de crise si profond que se développe une critique attribuant les malheurs de l'intégration « à la française » à une emprise extérieures, voire à un complot néo-libéral conduit par les Etats-Unis. (Il est vrai que Bush rend service en la matière) Dès lors, la protestation sociale contre les patrons cède le pas à une défense nationale contre la globalisation, à une défense du modèle d'intégration identifié à la nation. Il faut souligner que ce sentiment est particulièrement vif en France car notre pays, bien plus que d'autres, s'est perçu pour une société intégrée par ses institutions, son Etat et ses luttes sociales. Il va de soi que cette crise est dramatiquement ressentie à gauche quand se réduit l'espace de l'intégration et quand la défense du passé se substitue parfois à l'imaginaire du progrès et de la construction de l'avenir. La gauche ne

survivra pas longtemps si elle reste centrée sur la seule préservation d'un système de solidarité qui s'épuise pratiquement.

Avant d'aller plus loin, je voudrais affirmer que ce n'est pas porter une critique frontale contre le modèle de l'intégration que de dire qu'il se heurte à de grandes difficultés et que de se demander s'il n'est pas en train de s'épuiser en ne protégeant efficacement qu'une part de plus en plus réduite de la population. De la même manière, ce n'est pas critiquer contre ce modèle que de constater que le reste du monde n'aura sans doute pas la bonne grâce de changer de nature afin que notre conception de l'intégration et de la solidarité survive en l'état.

QUE SIGNIFIE LA COHESION SOCIALE ?

La fin d'un modèle n'étant pas la fin du monde, il faut donc chercher les signes d'une recomposition de la figure de l'intégration. Nous les résumerons sous le terme vague de cohésion, en faisant, a priori, l'effort de ne pas le réduire à une simple ruse de la pensée néolibérale. Aussi je supplie le lecteur d'aller plus loin dans la lecture de ce texte, ma conviction étant qu'il peut y avoir un modèle de gauche de la cohésion sociale, comme il y eut un modèle de gauche de l'intégration.

Des institutions aux individus. Une des caractéristiques de l'idée de cohésion sociale vient de qu'elle déplace l'action publique des institutions vers les individus. Il s'agit moins de donner des garanties et des positions que de développer des moyens d'agir. Considérant que les sociétés sont plus mobiles, il s'agit d'armer les individus plutôt que de leur offrir des places. Ainsi va-t-on insister sur la formation, sur l'éducation de base, sur l'*empowerment*, sur les « capacités » des individus dirait Sen, afin que ces individus disposent de ressources et de capacités d'agir en fonction de ce qu'ils trouvent bon. Evidemment, dans ce modèle, l'individu n'est plus l'ennemi qui atomise la société, il est l'acteur de base de la vie sociale et la gauche aurait de le percevoir que sous la figure d'un acteur égoïste et cynique. Déjà, les politiques publiques parlent de plus en plus de « contrats », de « projets », de soutiens à des projets, cherchant à éviter l'assignation à des mécanismes d'assistance et l'enfermement dans des seuils de droits.

Le fait d'assurer les parcours et la mobilité plutôt que de maintenir un ordre dans lequel chacun aurait une place éternelle est perçu comme un saut dangereux dans l'inconnu. Aussi, depuis trente ans, avons-nous « choisi » le chômage plutôt que l'emploi, les retraites plutôt que la formation, l'équipement universitaire des petites villes plutôt que la construction de grandes universités performantes, y compris pour les étudiants.. On préfère payer des formations de proximité, plutôt que permettre aux étudiants de se déplacer et de loger loin de chez eux. Tout serait parfait si cette politique n'avait pas conduit à creuser la distance entre les « inclus protégés » et les « exclus assistés » et d'ailleurs, de moins en moins assistés. Le modèle danois et les politiques blairistes ont été décrites, à gauche, comme des repoussoirs au moment où les banlieues brûlaient et quand les taux de chômage des jeunes français battaient les records d'Europe, au moment où les jeunes Français cherchaient du travail à Londres pendant que les riches retraités anglais venaient s'installer en France. Or, il est peut-être plus efficace et plus juste de protéger les parcours que de protéger les places. Après tout, il y a bien longtemps que le droit de la famille vise plus à protéger des risques tenant aux divorces et aux séparations, plutôt que de défendre des familles perpétuellement stables en abandonnant les autres à leur triste sort. Mais nous avons du mal à penser ainsi dès qu'il s'agit du travail.

Jacques Donzelot a raison de se demander s'il est sage de défendre une mixité urbaine que nous sommes incapables de réaliser, alors qu'il faudrait assurer la mobilité des groupes et des individus. Quand on interroge les habitants des grands ensembles de banlieue défavorisés, ce qui leur est le plus intolérable n'est pas toujours la qualité des équipements publics et sociaux, d'autant plus que cette qualité est parfois bonne, mais c'est le fait qu'ils sont assignés à résidence, incapables de partir et de bouger dans l'espace urbain. Mais il est vrai que l'imaginaire de l'intégration républicaine vise plus à construire un territoire parfaitement homogène qu'à permettre aux individus de s'y déplacer. Et comme la droite n'est pas hostile à la ségrégation, la situation est parfaitement bloquée depuis plus de vingt ans.

Déplacements des politiques publiques. De manière générale, on passe des politiques publiques universelles à des politiques publiques ciblées et combinant l'action de l'Etat à celle de la société civile et des associations. Evidemment, ces politiques plus mixtes, plus décentralisées et plus éphémères, sont souvent vécues comme un abandon de la souveraineté et de l'intégration nationales. Mais est-il vraiment scandaleux que

l'épicier du village tienne aussi le rôle du facteur dans les zones rurales désertées et soit rétribué pour cela ? Serait-il scandaleux que l'école se soucie des besoins de la communauté locale. J'observe d'ailleurs que c'est ce qui se pratique parfois, mais la gauche a du mal à assumer idéologiquement ce qu'elle fait pratiquement et à le revendiquer quand la droite ne le fait pas. Le Pays basque industriel est sorti d'une crise économique profonde en associant de manière très volontariste les pouvoirs publics, l'université et les entreprises afin de développer des réseaux d'innovations et de mutualiser des ressources privées et publiques. Bien des présidents de Région essaient de le faire, mais quel parti de gauche oserait faire campagne sur une politique a priori soupçonnée d'abandonner l'idéal de l'intégration nationale et de l'égalité, formelle en la matière, des territoires ?

Sur quelles communautés faut-il s'appuyer ? Le modèle de l'intégration n'a accordé de réelle légitimité qu'aux représentations issues du travail. Les syndicats peuvent même représenter les non syndiqués, ce qui est sans doute une très bonne chose. Mais comment représenter les autres identités et les autres intérêts. La peur du communautarisme, nous conduit à contraindre au silence politique des groupes d'intérêts qualifiés « d'égoïstes » mais qui agissent malgré tout par la bande, et tous ceux que l'on regroupe en fait au nom de leur identité « ethnique » sans que ces identités aient voix au chapitre. Comme toutes les sociétés multiculturelles, la France « s'ethnicise », mais son idéal d'intégration refuse de donner une expression politique à ce processus sous le prétexte qu'il n'est pas bon en soi. C'est avoir fort peu confiance en la démocratie et croire que les choses n'adviennent pas parce qu'on ne les regarde pas.

Une autre justice sociale. Comme je l'ai évoqué, l'horizon de justice est moins l'utopie de l'égalité pure dans un monde enfin réconcilié, que l'égalité des droits et l'égalité des opportunités. Avec l'égalité des chances qui s'impose aujourd'hui comme le seul horizon de justice, la droite peut offrir une image « darwinienne » de ce principe : malheur au vaincu s'il a eu autant de chances que les autres ! En revanche, une politique de gauche peut redistribuer les ressources de base, diversifier les politiques, limiter le poids de l'héritage... afin de compenser les inégalités sociales initiales et les inégalités « naturelles ». Ce tels mots d'ordre semblent acquis, mais force et de constater qu'il y a loin de la coupe aux lèvres quand, par exemple, on ne parvient pas à donner plus à ceux qui ont moins en matière d'éducation ; pire, quand on continue à donner plus à ceux qui ont plus parce qu'ils sont meilleurs élèves et que

leurs études sont plus longues et plus onéreuses. Bien sûr, il faudrait beaucoup de courage pour dire publiquement que la quasi gratuité des études supérieures est, de ce point de vue, un cadeau fait aux riches qui font des études plus longues, plus rentables, plus coûteuses pour la collectivité, alors que ces études sont payées par tous. Il faudrait aussi beaucoup de courage pour arbitrer entre des diplômes rares et très sélectifs garantissant des sortes de « rentes » à leurs propriétaires parés des vertus de l'élitisme républicain, et des systèmes de formation ouverts tout au long de la vie et capables de mesurer des compétences acquises à l'école comme au travail. Pourquoi la gauche s'engage-t-elle si peu sur ce point quand la droite ne s'en soucie guère ? Pire, pourquoi la gauche monte-t-elle au créneau pour défendre si ardemment des formes de sélection qui ne sont justes que dans leur forme ? Le thème de la reconnaissance, de la lutte contre le mépris, de l'égalité des identités des individus et des groupes, s'impose progressivement à côté d'une conception purement redistributive de la justice. Il ne s'agit pas seulement de traiter les individus de manière égale, il faut aussi les traiter avec suffisamment de respect pour qu'ils acquièrent une égale dignité et une égale capacité d'agir.

S'il est si difficile pour la gauche de changer de point de vue, si, bien souvent, des élus de gauche font sur le terrain autre chose que ce que l'idéologie commande, c'est parce que la représentation de la vie sociale en termes de cohésion est perçue comme un renoncement. En effet, le modèle de l'intégration a été pensé comme une forme de résistance au capitalisme, comme une manière de s'en protéger alors que le thème de la cohésion est plutôt défini comme une façon de le domestiquer. Toute la littérature économique et sociologique sur le « capital social » ne cesse de développer ce thème. Dans un débat sans fin, elle vise à montrer que les vices du marché peuvent devenir des vertus publiques dès lors que le marché est régulé, et que les vertus publiques, la confiance sociale et la qualité des équipements publics notamment, sont favorables au développement du marché. Parce exemple, la « mayonnaise » prendrait en Emilie-Romagne en raison de la densité des relations et de la confiance entre les acteurs, alors que les régions dépourvues de ce capital et ne comptant que sur la famille et sur l'Etat resteraient mal développées. Bien sûr, tout ceci peut être largement idéologique, mais quand on voit le mal que se donnent les élus pour attirer les investissements, il faut bien admettre que le thème a quelque réalité. Dans tous les cas, la notion de cohésion vise à dire que la vie sociale est moins un système qu'une activité, et que cette activité

purement sociale, plus ou moins intéressée ou gratuite, est aussi un bien économique.

* * *

Il me semble que nous changeons insensiblement de « paradigme » et bien d'autres pays le font beaucoup plus rapidement que la France qui fut, par excellence, le pays de l'intégration, en tous cas, le pays du récit de l'intégration. Ce changement, peu formalisé intellectuellement, est sans doute aussi important que celui du passage de la communauté à la société qui structura l'entrée dans la société industrielle. De même que le passage de la communauté à la société a été difficile et vécu de manière ambivalente, car il était à la fois le triomphe du capitalisme inégalitaire et celui de la démocratie, le thème de la cohésion correspond à la fois à une nouvelle étape du capitalisme et à une façon de résister à ses effets désastreux en le contrôlant.

Il va de soi que le passage intellectuel et politique de l'intégration à la cohésion représente un grand risque et qu'il serait facile de montrer que le thème de la cohésion n'est que du libéralisme déguisé, ce que ne cesse de dénoncer la gauche de la gauche dans un pays où le mot « libéral » est une insulte alors que, partout ailleurs, il situe à gauche. Mais il est clair aussi que la droite s'appuie sur un autre cadre politique : celui d'un vrai libéralisme économique confiant dans les seules vertus du marché, associé à un certain conservatisme culturel. Elle aime le marché, elle déteste Mai 68. En face, la gauche hésite et, plutôt que de franchir le pas d'une nouvelle forme de pensée et d'action, elle préfère en appeler aux mânes de l'intégration alors même que le modèle s'épuise inexorablement. Dès lors, son espace politique se rétrécit, elle finit par ne plus s'appuyer que sur les secteurs sociaux que l'Etat défend encore et par creuser l'écart entre ses discours, assez confus ces temps-ci, et ses pratiques. Au prix de beaucoup de courage intellectuel et politique, la gauche est née de la grande Révolution, de la révolution industrielle et de la construction d'une nation républicaine. Or cet héritage s'épuise et il faudra sans doute le même courage à la gauche pour renaître aujourd'hui, à moins de considérer que son unique destin est de remplacer la droite quand elle fait faillite. Mais alors, pour faire quoi ?