

Les composantes de l'identité française

Enseignement et élitisme républicain

La question éducative est étroitement liée à l'identité républicaine dans la mesure où l'exercice du suffrage universel, constitutif de cette identité, requiert des citoyens les mieux éclairés possible. Par-delà l'école et l'université de masse, la matrice de notre système d'éducation continue de renvoyer à la III^e République qui a mis en place un enseignement propre à donner un savoir au plus grand nombre et à sélectionner une élite sur la base du mérite et de la compétence. En dépit de la forte reproduction sociale qui dans la réalité le caractérisait, ce fonctionnement a été longtemps assez bien accepté, du fait d'une accession de plus en plus large aux études supérieures et aux emplois correspondants. Mais aujourd'hui, face aux difficultés et aux ratés de la démocratisation, l'égalité des chances censée accompagner l'élitisme républicain paraît par trop illusoire. Dès lors, le renforcement impératif de cette égalité rend nécessaire, pour Alain Renaut, la définition de politiques préférentielles (*affirmative action*). Lesquelles, explique-t-il, n'impliquent pas obligatoirement le recours à des quotas.

C. F.

Depuis les révolutions du XVIII^e siècle, une discussion de la modernité politique au nom d'idéaux « républicains » n'a cessé d'accompagner le trajet des sociétés démocratiques. C'est en particulier un certain « républicanisme » qui constitua en France, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, le point commun entre des politiques comme Léon Gambetta, Jules Ferry, Louis Blanc ou Georges Clemenceau et d'influents universitaires, philosophes comme Jules Barni, Louis Liard, Jules Simon, Charles Renouvier, Alain, ou non philosophes comme Émile Littré, Victor Seignobos, Gustave Lanson, Émile Durkheim, Léon Duguit. Ce mouvement de pensée se signala à la fois par une référence marquée aux valeurs politiques de la modernité (notamment aux droits de l'homme), et par la recherche d'une position irréductible tant au socialisme qu'au libéralisme. À la faveur de cette recherche s'est dégagé ce qu'on a pu désigner comme une « raison républicaine » (1), combinatoire certes fluctuante d'idées et de sentiments, mais non assimilable néanmoins à la pratique politicienne des compromis qui ont marqué l'histoire de la III^e République.

Parmi les ingrédients de cette « raison républicaine » figure avec constance la conviction selon laquelle le suffrage universel n'a de sens, pour des motifs aisés à dégager brièvement, qu'à la condition d'une éducation des citoyens – ce pourquoi l'identité républicaine a quelque chose à voir avec la promotion de la question éducative au rang de problématique politique majeure.

Raison républicaine et question éducative

La meilleure garantie des droits-libertés proclamés en 1789 apparut de fait aux républicains résider avant tout dans une participation authentique des citoyens à la souveraineté, par l'intermédiaire du suffrage universel. Un exercice du suffrage universel soucieux de toutes les règles formelles de la démocratie présuppose en effet le respect des libertés fondamentales (opinion, presse, association) sans lesquelles l'expression de la volonté du peuple ne pourrait être que faussée. Cette foi dans le suffrage universel constitua donc une constante du républicanisme, même si elle fut ébranlée en décembre 1848 quand les urnes rendirent pour verdict l'élection de Louis-Napoléon à la Présidence de la République. Pour autant, le Parti républicain continua de considérer le principe du suffrage universel comme un dogme sacré : il se borna simplement à enrichir ce dogme par un autre, celui de la nécessaire éducation des citoyens – une éducation conçue, selon la formule de Gambetta, comme « éducation du suffrage universel ». Où nous voyons poindre ce thème central du républicanisme que fut dès lors l'instruction publique.

(1) L'expression est empruntée à C. Nicolet, *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique (1789-1924)*, Paris, Gallimard, 1982.

La philosophie politique du républicanisme inclut donc une philosophie de l'éducation, conçue comme éducation à la citoyenneté. Il faut ajouter au demeurant que, dans l'idéologie républicaine, si l'instruction civique intervient comme une composante de l'éducation à la démocratie, celle-ci ne s'y réduit nullement : de Gambetta à Jules Ferry, toute la réflexion sur l'instruction publique a été animée plus largement par une reprise de la conviction des Lumières selon laquelle c'est le savoir qui, triomphant de l'ignorance, de la force des préjugés et du poids des traditions, permet d'apercevoir les vraies valeurs d'une politique fondée sur l'exercice des libertés. En ce sens, l'éducation à la démocratie, comme éducation du suffrage universel, correspondra en fait à l'ensemble de l'apprentissage des savoirs et à la généralisation de cet apprentissage. Exprimée par la formule de Proudhon selon laquelle « démocratie, c'est démopédie », l'importance prise par la politique éducative de la III^e République trouve là son plus profond point d'ancrage. Reste alors, pour avoir dégagé selon quelle logique et sous quelle forme une certaine appréhension et promotion de la question éducative se trouve ici au cœur de l'identité nationale-républicaine, à préciser comment, dans ce contexte, la représentation de l'enseignement se structure autour d'une option fondamentale : celle que résume la notion d'élitisme républicain.

Républicanisme et élitisme

Ce par quoi l'élitisme constitue une idéologie politique qui, depuis longtemps caractéristique de notre identité nationale, reste présente aujourd'hui encore dans notre culture contemporaine correspond au premier chef à une façon de concevoir la société démocratique. À la différence des élites des sociétés traditionnelles, qui résultent d'appartenances héritées, les élites démocratiques sont, en tout cas dans leur principe, des élites ouvertes à tous. Un nouvel élitisme s'est ainsi forgé, dont l'une des conceptions les plus élaborées a été fournie en France par l'idéologie républicaine.

Le modèle que la III^e République avait mis en place n'était en effet nullement égalitariste. Il pouvait parfaitement, dans cette optique, exister des différences sociales. Sans doute même fallait-il qu'il y en eût, afin de répondre aux fonctions plus ou moins importantes, plus ou moins complexes, qu'il y avait à occuper dans l'échelle des activités publiques et privées. Il fallait seulement, pour que de telles différences fussent justes, qu'elles fussent aussi justifiées. Pour assurer cette conviction, il suffisait pour l'idéologie républicaine que les mêmes opportunités fussent offertes à tous de faire la preuve de leurs compétences et de leurs mérites, de façon à obtenir par leurs efforts ce qui devait leur revenir. Le centre de gravité d'un tel élitisme républicain résida alors d'autant plus, et fort logiquement, dans une importance particulière accordée à l'école, comprise en l'occurrence comme instrument d'ascension sociale.

La formule par laquelle Louis Liard, philosophe, mais aussi principal acteur (notamment à la Direction de l'enseignement supérieur) de ce que fut la politique universitaire de la fin du XIX^e siècle, dessine au mieux le pari constitutif de l'élitisme républicain : « Donner à tous, peut-on lire dans *L'enseignement supérieur en France* (1888), les clartés scientifiques sans lesquelles la profession choisie par chacun d'eux serait obscure et empirique », mais « en même temps, dans la masse, assurer la sélection de l'élite, et pour cette élite organiser le travail scientifique ».

Cette formule (2) impliquait en fait que, dans la tradition républicaine, la construction de l'élite procédât d'un double appareillage :

- d'une part, un dispositif de masse, permettant de « donner à tous » suffisamment de savoir pour éclairer l'exercice de leurs futures professions (à quoi correspond l'enseignement primaire et secondaire) ;
- d'autre part, un haut enseignement organisé de manière à accomplir, à partir de cette instruction donnée à « tous », la « sélection » même de l'élite, comprise de façon républicaine comme faite de ceux qui ont le plus de mérite pour pratiquer ce que Liard appelle des « recherches savantes ».

Où l'on voit que le dispositif élitiste mis en place par la III^e République était à la fois un dispositif largement ouvert et, pour autant, un dispositif sélectif, permettant la sélection de l'élite à partir d'une formation dispensée à l'ensemble des citoyens, tous concernés par l'acquisition de certaines « clartés scientifiques » destinées à les rendre meilleurs dans l'exercice de leurs professions.

Ce modèle, qui constitue sans doute ce qu'il y a de moins inconsistant dans le rêve d'une « exception française », correspondait à une synthèse fragile entre liberté et égalité : à chacun de faire, par ses libres efforts, la preuve de sa valeur, en bénéficiant des mêmes chances que tous les autres de démontrer cette valeur et d'appartenir à une élite en droit ouverte à tous. Aussi longtemps que le réel a donné des témoignages allant dans le sens de cet idéal, l'ampleur des inégalités n'a pas constitué, dans ces conditions, un obstacle à l'acceptation d'une forte stratification sociale.

En particulier, tant que l'accès à un enseignement supérieur s'ouvrait, à partir des années 70, au plus grand nombre a continué d'apparaître comme l'une des expressions de cette synthèse entre liberté et égalité, l'existence a pu être acceptée, à côté des universités devenues « de masse », d'un système aussi sélectif que celui des grandes écoles, où l'élite des compétences et des mérites correspondait, pour une large part, à une élite sociale. Un sociologue aussi brillant que Pierre Bourdieu a pu durant vingt-cinq ans mettre en évidence dans le fonctionnement de notre système d'enseignement supérieur les procédures favorisant la reproduction des élites sociales. Il n'en reste pas moins

(2) Une étude plus complète de ses attendus et de ses implications est fournie in : A. Renaut, *Les révolutions de l'Université. Essai sur la démocratisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, chap. III.

que de 1968, où l'on comptait 300 000 étudiants, à la fin du XX^e siècle, les jeunes français issus des classes moyennes et entreprenant des études supérieures sont devenus cinq fois plus nombreux – convaincus, comme leurs parents, que les efforts qu'ils feraient ainsi pour réussir personnellement et socialement ne seraient pas consentis en vain.

Fragilisation de l'élitisme républicain ?

Tout indique désormais, notamment à travers la crise suscitée en mars 2006 par le projet de « contrat première embauche » (CPE), que les convictions qui ont nourri un tel élitisme se sont fortement fragilisées. Comme si une génération, soudain, en venait à se frotter les yeux et à se demander si les chances ménagées par quatre ou cinq années d'études universitaires ne constituaient pas une illusion. À partir de quoi tout le fonctionnement du système se trouve en voie de se gripper, aussi bien par le haut (dans la partie de la jeunesse qui avait cru bénéficier de la fabrication républicaine des élites), que par le bas, dans cette autre partie de la jeunesse qui, issue des banlieues et souvent de l'immigration, s'estime exclue d'emblée de cette fabrication.

Ce nouveau contexte impose de rouvrir la réflexion sur ce modèle même de l'élitisme républicain et sur le type de réponse qu'il a pu constituer à la question des inégalités.

Ce qu'on appelle l'élitisme républicain a correspondu en fait à cette conception de l'instruction publique où à lui seul le libre accès ménagé en principe à tous aux divers degrés du savoir et de la culture était supposé permettre de construire une nouvelle élite, fondée non plus sur la naissance ou sur les privilèges (de famille ou d'ordre), mais sur les compétences acquises à la faveur du processus d'instruction ou de formation. Un élitisme, donc, puisqu'il s'agissait bien de faire surgir dans une population ceux qu'on tiendrait pour les « meilleurs » en termes de savoir et de culture : perspective devant laquelle le jacobinisme, confondant l'égalité des droits et toutes espèces d'égalité, avait pour sa part reculé en 1793, au point de supprimer les universités par crainte que le savoir de haut niveau ainsi dispensé ne recréât de nouvelles inégalités. Un élitisme républicain, cependant, en ce sens que la base à partir de laquelle ces « meilleurs » se dégageront serait, j'y ai déjà insisté, la plus large possible, en sorte que personne n'en soit exclu *a priori*.

Au demeurant, l'identification spécifiquement « républicaine » d'un tel élitisme s'inscrit, en France, dans une tradition du républicanisme (3) qui précède de loin et qui déborde largement l'espace français, mais qui a sa teneur propre. Remontant jusqu'à Aristote, cette tradition de réflexion dans la conception du meilleur régime est axée au fond sur deux convictions principales qui contribuent toutes deux à profiler un élitisme original.

La première conviction « républicaine » est celle qui veut qu'un régime politique ne corresponde à un peuple libre, ou à un peuple fait d'hommes libres, que si le gouvernement de ce peuple est assuré en vue du bien commun ou dans l'intérêt de tous : ce que signifie littéralement la référence « républicaine », entendue comme référence à la « chose publique », à ce qui est la chose ou la « cause » de tous, et non pas de quelques-uns. En ce sens, l'idée républicaine s'oppose directement à l'idée de privilège ou à l'orientation par l'intérêt particulier. Ce pourquoi déjà l'élitisme visé par le dispositif de l'instruction publique sera précisément dit « républicain », puisqu'il ne doit dégager une élite qu'à partir d'un système de formation ouvert à tous, animé par la considération égale de l'intérêt de tous, et non par la poursuite d'intérêts particuliers.

« Républicaine » est aussi une seconde conviction : l'excellence d'un dispositif politique dépendrait de la vertu des citoyens, et il faudrait donc, pour qu'un régime politique global ou qu'un secteur administratif plus délimité fonctionne bien, que la vertu ou le mérite en constituât un ressort. Cette conviction « vertuiste », ou cette fondation de l'excellence d'un système sur la vertu des acteurs, trouve un terrain aisé d'application dans le domaine de l'instruction et notamment de l'instruction supérieure, puisqu'il va s'agir de fonder ainsi l'apparition d'une nouvelle élite sur le mérite de ceux qui ont accepté de faire l'effort de mettre en œuvre les talents ou les compétences dont la « nature » les avait dotés. En ce sens, l'élitisme recherché sera de type méritocratique.

D'un tel élitisme, on peut certes discuter le principe. Pour que la notion de mérite soit entièrement défendable, il faudrait que nul ne puisse hériter de la fortune de ses parents ou que tout soit égal, par exemple, dans la première éducation des enfants par les familles. Reste que c'est bien quelque chose de cette tradition vertuiste du mérite, ou de ce qu'on appelle parfois une « coutume du mérite », qui s'exprime à travers la désignation d'un élitisme comme « républicain » – indiquant par là avant tout que l'excellence du système de recrutement d'une élite du savoir ou de la culture prend pour fondement l'engagement de ne faire dépendre les inégalités de savoir ou de culture résultant du processus d'instruction que des mérites des individus engagés dans ce processus. Ce par quoi, dans l'élitisme républicain, c'est la notion d'égalité des chances qui assure la compatibilité des inégalités sociales qui sont tenues pour justifiées et de l'égalité de tous les hommes en droits. Or, c'est sans doute autour de cette thématique de l'égalité des chances, pièce centrale de l'élitisme républicain, qu'une telle représentation de la formation des élites rencontre aujourd'hui le plus de difficultés et appelle certains réaménagements, au demeurant délicats à intégrer dans notre culture politique.

(3) Un examen critique de cette tradition est proposé in : A. Renaut, *Qu'est-ce qu'un peuple libre ? Libéralisme ou républicanisme*, Paris, Grasset, 2004.

Enrichir le principe d'égalité des chances

Dans son principe ou comme principe, l'égalité des chances n'implique nullement l'égalité des résultats – ne serait-ce que dans la mesure où une réelle égalité des chances n'empêchera pas que certains fassent plus d'efforts ou manifestent plus de talents, et qu'ils obtiennent donc de meilleurs résultats que d'autres, dans leurs études comme dans les parcours sociaux. Raison pour laquelle précisément l'égalité des chances, essentielle à l'élitisme républicain et, plus généralement, démocratique, demeure compatible avec le projet de dégager une élite du savoir et du talent. Une telle égalisation des chances entreprend seulement de fournir à chacun, en matière d'accès au savoir et à tel ou tel domaine de compétence, les moyens d'essayer d'atteindre les buts qu'il se donne. Auquel cas l'échec, quand il se produira (et il est compris dans le concept même d'élitisme que certains finissent par échouer là où d'autres finissent par réussir), pourra être vécu sur un tout autre mode que dans un système fondé sur l'exclusion *a priori* de ceux qui ne sont pas nés pour réussir.

Resterait alors, et c'est là ce qui soulève aujourd'hui de plus en plus de difficultés, à apercevoir par quelles dispositions il serait concevable de mettre en œuvre une véritable égalité des chances, permettant à chacun, dans les trajectoires de la réussite, de tenter sa chance avec des perspectives raisonnables de succès.

Comme on ne l'ignore plus en France, c'est ce type de problématique qui, aux États-Unis, a obtenu à partir des années 60 un style de réponse prenant la forme de ce qu'on a appelé « *affirmative action* ». La traduction de cette expression par « discrimination positive » a fini par s'imposer, tout en présentant le défaut de mettre en avant, dans la démarche ainsi désignée, un geste discriminatoire, alors qu'il s'était agi en fait de lutter par un moyen nouveau contre toutes les formes de discrimination. Mieux vaudrait sans doute, pour laisser à ce type de démarche la possibilité d'être considéré sans prévention, parler soit de politiques préférentielles, soit de politiques d'action positive ou d'action volontariste : de quelque manière qu'on les désigne en tout cas, il s'agit ainsi d'intervenir activement pour, allant au-delà de la non-discrimination, égaliser les chances des plus défavorisés, du point de vue, en l'occurrence, de la capacité pour chacun d'obtenir des perspectives non négligeables, autres que formelles, de réussite.

On dit souvent que ces politiques d'action positive ne sont pas transposables directement en France et qu'elles heurtent, à travers notre culture républicaine, une part de notre identité nationale. De fait, les objections formulées contre une forme de transposition sont issues en général de la conscience républicaine – structurée par la conviction que le peuple français est un et indivisible, et qu'une politique républicaine fait abstraction des appartenances des citoyens à de quelconques groupes ou minorités : parce que, dans leur version nord-américaine, les politiques

préférentielles ont consisté, pour égaliser les chances, à favoriser l'accès aux universités des membres de groupes jusqu'ici sous-représentés, comme les Noirs ou les femmes, la démarche se heurte inévitablement à des réticences dans un pays qui identifie l'égalité à l'abstraction des différences et à l'égalité, voire à l'uniformité de traitement.

Une politique n'a assurément pas à se calquer toujours sur l'état de l'opinion publique. Du moins n'a-t-elle aucune perspective d'aboutir si elle prend directement à rebours cet état de l'opinion, sans chercher à argumenter pour le modifier. Il convient donc de tenir compte de ces réticences, mais en même temps de garder présente à l'esprit la constatation que le respect des conditions formelles de l'égalité des chances, qui fait assurément abstraction de toutes les appartenances, n'assure pas l'égalisation réelle des chances et, en ce sens, contribue directement à la crise actuelle d'un modèle social organisé en grande partie autour de l'élitisme républicain. De là vient qu'on peut se demander s'il est si convaincant d'attendre encore et toujours les effets de la non-discrimination, en espérant que ce que la mise en œuvre de cette condition formelle de l'égalité n'a pas fait jusqu'ici, elle finisse par le faire un jour. Parce que l'espoir n'est pas une politique, pourquoi exclure que, sous certaines formes, des politiques d'action positive en faveur de ceux qui sont les moins favorisés du point de vue de leurs chances de réussir socialement pourraient relancer le fonctionnement d'un élitisme démocratique ? À ceux qui sont privés injustement par les circonstances individuelles et collectives de la vie sociale, ménager des chances qui ne leur ont pas été ouvertes à égalité avec tous les autres, par exemple des chances d'accéder à des emplois ou à des formations, et réparer ainsi un dommage déjà subi ou dont tout indique qu'il pourrait l'être, s'agit-il vraiment là d'une rupture avec la dynamique démocratique d'égalisation ?

Resterait alors, pour évaluer les politiques d'action positive, à se demander si elles impliquent intrinsèquement des choix incompatibles avec la reconnaissance de l'individu comme seul sujet de droit. C'est ici, avant tout, la relation entre politique de discrimination positive et politique des quotas qui doit être interrogée.

De fait, certains groupes sociaux, ethniques ou génériques sont manifestement, plus que d'autres, exclus de l'égalité des chances à chaque fois, ou presque, que tourne la roue de la loterie éducative qui décide en grande partie des trajectoires au sein de la société. Faut-il alors, pour réparer l'injustice collectivement commise, privilégier ces groupes en tant que tels, qui constituent souvent des communautés ? Dans cette hypothèse, le sujet du droit ne serait plus l'individu, mais le groupe, avec la reconnaissance corrélatrice de droits communautaires. Un tel glissement, qu'il est légitime de prévenir, est-il toutefois inévitable ? Répondre à cette question sera le principal enjeu de la façon dont s'amorce en France la discussion sur cette nouvelle approche de l'égalité et sur sa capacité à s'intégrer à notre élitisme républicain. Pour l'heure, trois observations peuvent d'ores et déjà être versées au dossier.

Intégrer une forme d'action positive à l'élitisme républicain

Tout d'abord, même aux États-Unis, la condamnation des quotas, dans l'accès à l'Université, est intervenue très tôt (arrêt Bakke, 1978), sans annuler pour autant les politiques préférentielles. Au demeurant, en France, la politique des « zones d'éducation prioritaires » (ZEP), apparue à partir de 1982, a bien consisté à donner plus, en matière de moyens d'enseignement, à ceux qui en avaient le plus besoin, sans inclure la définition de quotas.

Il faut insister ensuite sur le fait que l'action positive constitue proprement une politique, qui vient corriger pour un temps une politique antérieure. De ce fait, il n'y a aucune nécessité, pour développer une politique comme celle qui est menée dans les ZEP ou à travers d'autres expériences concernant l'enseignement supérieur (Sciences Po, ESSEC), de toucher au concept de droit en ajoutant des droits collectifs aux droits individuels. En France, une politique de réparation des dommages causés aux anciennes populations colonisées pourrait, par exemple dans les DOM-TOM, prendre la forme d'actions positives qui consisteraient à ouvrir plus souvent des départements universitaires correspondant à des demandes et à des besoins, même si le seuil d'étudiants à atteindre pour ouvrir en général de tels départements ne se trouvait pas atteint. En quoi ici une telle politique, clairement préférentielle, remettrait-elle en cause le concept républicain du sujet de droit ? Elle pondérerait bien la justice distributive par une forme de justice réparatrice, mais elle le ferait pour créer les conditions sans lesquelles, provisoirement, une pratique non pondérée de la justice distributive ne tiendrait pas compte de la différenciation des situations.

Plus largement, la conception de politiques d'action positive sans quotas suppose une réflexion sur ce droit d'être traité comme un égal qui fonde notre notion républicaine de l'égalité des chances. Il s'agit du droit, pour chacun, à être traité avec le même intérêt et le même respect que tous les autres – ce qu'assure en partie la façon dont notre législation condamne toute exclusion ou toute discrimination *a priori* des personnes, étayée sur le sexe, sur la couleur de leur peau, sur la consonance de leur nom.

Cette dimension de l'égalité des chances en épuise-t-elle cependant l'exigence, notamment dans le cas si crucial aujourd'hui des études universitaires ? Pour 40 % d'une tranche d'âge, les universités constituent désormais en France le lieu qui peut permettre le plus large brassage social : l'accès s'y trouve ouvert sans sélection et dans des conditions de quasi-gratuité, là où la moindre petite école de commerce demande, après réussite au concours, 10 000 euros de frais d'inscription. Si toutefois, dans nos universités, le droit à l'égalité des chances se limite au respect, indispensable, de la non-discrimination dans l'examen des dossiers, cette conception de l'égalité des chances risquerait, pour les étudiants issus de familles ou de

quartiers défavorisés, de se traduire le plus souvent par la possibilité de faire seulement un tour de piste dans les études choisies, parce que, faute d'un soutien spécifique à leurs besoins, ils n'auront en fait pratiquement aucune chance de réussir.

Entre l'égalité formelle des chances (la non-discrimination), qui est une condition nécessaire de l'égalité, et l'égalité des résultats (qui est utopique et irréalisable), ne faut-il pas en fait envisager une forme plus complète d'égalité des chances ? Elle ferait en sorte que chacun obtienne de quoi entreprendre son parcours avec des chances de réussite comparables, compte tenu de ses talents et de ses efforts, à celles qui seraient les siennes s'il était issu d'une tout autre origine sociale ou ethnique. Ménager de telles chances de réussite, ce n'est pas promettre l'égalité des résultats, parce que la réussite dépend encore des talents et des efforts des uns et des autres. Mais ce n'est pas non plus s'en tenir à l'égalité-tour de piste (4). Entre l'égalité des résultats et l'égalité-tour de piste, il y a place, notamment dans nos universités (quand les effets des appartenances sociales se font, au sortir du lycée, particulièrement sentir lors de l'accès à des exigences de formation plus exigeantes), pour des politiques d'égalisation des chances, sous forme, par exemple, de compléments de formation adaptés aux déficits de certains en matière de culture générale ou de maîtrise de la langue (5). De tels compléments ne réclament en rien l'établissement de quotas, ni même un accroissement indéfini des moyens, mais seulement une différenciation des formations selon les besoins. Il serait paradoxal que, par attachement obsessionnel au mythe selon lequel l'égalité consiste à dispenser à chacun les mêmes formations, au même rythme ou dans le même ordre, notre conscience républicaine se refuse plus longtemps à envisager, dans l'espace où se joue désormais la mobilité sociale, le recours à des politiques positives d'égalisation des chances.

Alain Renaut,
Philosophe,
Professeur à l'Université de Paris-Sorbonne,
Directeur de l'Observatoire européen
des politiques universitaires

(4) Cette notion est reprise à : L. Thiaw-Po-Une, *L'État démocratique et ses dilemmes. Le cas des universités*, Paris, Hermann, 2007, p. 261 *sqq.*

(5) Pour une présentation plus complète de ce dispositif, voir A. Renaut, *Égalité et discriminations. Un essai de philosophie politique appliquée*, Paris, Éd. du Seuil, 2007, deuxième partie.