

- Merci de m'avoir invité à ce moment solennel (cérémonie)
- pour l'occasion
- l'objectif de ce moment est de l'élève

-1- Evénement

L'évaluation des élèves à travers le regard d'un sociologue.

Un sociologue, sociologie = en soi un point de vue
- Relations sociales, configurations

- Moi macro-socio, forêt - arbres

un point de vue

je vais prendre une certaine distance : je ne suis pas spécialiste de l'évaluation des élèves tandis que vous l'êtes. Je peux donc peu vous apporter de ce point de vue.

Je ne vais donc pas traiter de pratiques et procédures d'évaluation, mais plutôt d'enjeux plus lointains de l'évaluation quotidienne

= idée que

- l'évaluation contribue à établir, attester, communiquer la valeur des connaissances et compétences acquises par les élèves, que
- ces valeurs sont inégales et
- ont des conséquences sur l'inégalité sociale.

Problématique que je vais aborder aujourd'hui :

égalité et équité de et par l'école

Penser l'inégalité sous l'angle de la justice sociale.

= un sujet politiquement délicat mais pas incorrect

Interrompez-moi !

si vous éval. des élèves
fait la vie

L'option historique en faveur d'une école publique ouverte à tous est au fondement des démocraties modernes. Elle forme depuis le milieu du XIXe siècle l'un des principaux mécanismes d'intégration culturelle, sociale et économique, en même temps que de gouvernement des sociétés modernes.

option

L'instruction universelle est une condition du suffrage universel et plus généralement de la démocratie. Réciproquement, la décision démocratique permet de légitimer les options de politique éducative, en particulier les buts, les structures, principes, règles et méthodes d'enseignement, d'évaluation et de sélection des institutions éducatives.

En tant qu'elles sont publiques, les institutions scolaires doivent garantir le principe d'égalité des droits.

Mais, non sans paradoxe, l'inégalité est installée au coeur de leur fonctionnement. Nous n'y sommes pas très attentifs, tellement c'est quotidien, tellement cela fait partie des règles du jeu scolaire, de ces évidences institutionnelles que chacun a intériorisées au point qu'il ne sait pas qu'il les sait.

Mais l'école distribue bel et bien inégalement des ressources qui comptent, qui importent aux yeux des élèves, des parents et des enseignants, et plus généralement dans la vie. En effet :

- Compte tenu de leurs performances inégales au regard des attentes et des standards des maîtres

social

social

PTT

- et de l'institution, les élèves reçoivent des notes et des récompenses inégales, ont accès à des filières et des curricula d'inégale valeur sociale, acquièrent des savoirs et des compétences inégales, et finalement des diplômes d'inégale valeur sur le marché du travail et dans la vie sociale. C'est ainsi dans tous les pays ; tout au plus savons-nous depuis peu, notamment par les enquêtes internationales comme PISA, que les disparités sont inégalement grandes selon les pays.
- Une fois la scolarité ou la formation initiale achevées, les retours sur investissement sont inégaux, parce que les différents niveaux et types de formation ont typiquement des conséquences significatives en termes d'inégalités économiques, sociales et culturelles. Le niveau de formation figure ainsi parmi les principales justifications ou légitimations des inégalités de revenus, d'autonomie, de pouvoir et de responsabilité, de prestige social ou d'autorité, etc. Et nous savons qu'il détermine aussi fortement les opportunités d'apprendre tout au long de la vie.

•
J'utilise ici le concept d'inégalité sociale dans l'acception de Bihr et Pfefferkorn (1995, cité par Marie Duru-Bellat, 2002, p.1):

Une inégalité sociale est « le résultat d'une **distribution inégale**, au sens mathématique de l'expression, entre les **membres** d'une société, des **ressources** de cette société, due aux **structures** mêmes de cette société et faisant naître un **sentiment d'injustice** au sein de ses membres » (Bihr et Pfefferkorn, 1995).

Comment l'inégalité est-elle possible ?

Le débat public et la recherche en éducation ont avant tout traité de cette question sous l'angle des causalités : quels sont les facteurs, processus, interactions et chaînes de causalité qui expliquent que certains élèves échouent là où d'autres réussissent à apprendre et à démontrer la maîtrise des compétences que l'école vise à leur faire acquérir ?

L'analyse s'est longtemps concentrée sur les différences individuelles entre élèves. Et on ne peut évidemment pas les ignorer, qu'elles soient de l'ordre de l'intelligence, des talents ou des dons ou encore de l'effort et de la volonté de travail.

Mais à partir des années 1960 la sociologie a produit un imposant corps de connaissances qui montre de façon consistante et non équivoque que les chances de réaliser de bonnes performances à l'école, d'y obtenir de bonnes notes et de bons diplômes sont très inégalement réparties entre les élèves d'origines sociales précisément inégales sous l'angle des ressources économiques, culturelles et sociales.

Bourdieu et Passeron ont placé ces inégalités dans la perspective large de la reproduction sociale dès 1970.

¹ Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970

Dans la suite de ces travaux notamment, la volonté politique de lutte contre l'inégalité sociale dans et devant l'école - de démocratisation des études - s'est affirmée dès les années 1950-60 un peu partout. Pour pallier l'inégalité des chances constatée, on a modernisé les contenus et les méthodes, créé des systèmes de bourses et d'allocation d'études, multiplié les sites des écoles secondaires pour diminuer les distances géographiques ; on a retardé le moment de la première sélection, etc., etc.

Passeron
Elévation générale du niveau de formation des générations toutes classes sociales confondues mais conservation de la structure des inégalités sociales. Echelle dans l'ascenseur.

Bourdieu : 3 formes de capitaux (économique, culturel et social) - en soi une conférence.

L'analyse conceptuelle s'est affinée aussi. On a notamment différencié les réponses à la question "égalité de quoi ?"

Aletta Grisay² a ainsi proposé de distinguer quatre grandes exigences d'égalité qui peuvent s'adresser à l'école :

- égalité d'accès et de chances
- égalité de traitement

² Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3-14.

- égalité de résultats
- égalité de conséquences

Le tableau distribué donne quelques points de repères et met en évidence les postulats de base (ce que l'on pose et ce que l'on admet), ainsi que les dénonciations et les propositions qui ont cours dans chaque cas. Il peut servir de pense-bête et permettre à chacune et chacun de se situer.

Egalité de quoi ?

PPT

Cinq conceptions de l'égalité sur une base proposée par Grisay (1984)

Bref passage en revue des différentes approches

Equité - justice

Je ne m'étendrai pas davantage sur cette différenciation, fort utile au demeurant, ni sur l'analyse des causes de l'inégalité. Je veux en effet revenir rapidement à la question "Comment l'inégalité est-elle possible qui admet en effet une autre acception encore.

A côté de la problématique - aussi importante que difficile - des causalités, on peut en effet se demander "Comment l'inégalité scolaire est socialement ou politiquement possible ?" Comment, dans une société démocratique, fondée sur le principe d'égalité des droits et d'égale valeur et dignité de tous, une institution publique de surcroît - placée sous le contrôle des citoyens - peut-elle être un lieu à ce point central de production et de reproduction des inégalités sociales ?

Un certain réalisme sociologique me pousse à partir du point de vue que si des inégalités existent dans ces sociétés et dans leurs écoles - et de façon si évidente et régulière - c'est qu'elles sont socialement tolérables et tolérées, ou du moins qu'elles ne sont pas assez intolérables pour soulever des protestations visibles au plan social et politique, ou au plan scolaire.

C'est poser la question des principes et des sentiments de justice, d'équité à et de l'école.

Il pourra vous paraître paradoxal que j'aie été confronté plus directement à cette question dans le cadre du projet "Indicateurs des systèmes éducatifs" de l'OCDE. Le groupe directeur de ce projet, auquel j'ai appartenu plusieurs années, a souhaité à un moment donné développer des indicateurs sur l'égalité des systèmes éducatifs des pays membres. J'étais connu pour m'être préoccupé depuis longtemps de cette question en tant que sociologue, et j'étais tout désigné pour m'en charger de plus près, notamment en organisant un groupe de travail international.

Toutefois, l'anglais – langue dominante à l'OCDE – ne recourt pas volontiers à la notion d'*equality* mais utilise plus souvent celle d'*equity*. Cette tension entre l'anglais et le français, nous a obligés à prendre plus explicitement acte de la tension qui existe en français aussi entre les notions d'égalité et d'équité. Je me suis rendu compte à cette occasion qu'avec beaucoup d'autres – sociologues, pédagogues ou philosophes – je les avais amalgamées. En clair : j'avais dénoncé ou regretté des inégalités (notamment sociales et sexuelles) d'accès, de parcours, de réussite ou de résultats à l'école au nom de la justice sociale. Mais je n'avais pas véritablement interrogé les fondements de la dénonciation en termes de justice sociale ; je n'avais notamment pas précisé ni interrogé les principes de justice – d'équité – que nous invoquons ou appliquons sur un mode implicite plutôt.

Le groupe de travail s'est en particulier appuyé sur les récents développements de la philosophie politique, dans le prolongement de la *Théorie de la justice* de Rawls³ entre autres, dont la première publication en anglais remonte à 1971 déjà et la traduction française à 1987 !. Ni Rawls ni d'autres philosophes politiques n'ont toutefois traité spécifiquement la question de l'équité en éducation ; il a fallu que nous le fassions nous-mêmes. En 2001, le groupe de travail a publié un premier cadre de référence conceptuel⁴.

Mais finalement, l'OCDE n'a pas voulu poursuivre sur cette voie. Un groupe de chercheurs français, anglais, italiens, espagnols, belges et suisses s'est alors tourné vers le programme Socrates de l'Union Européenne et a élaboré dans ce cadre un premier ensemble d'une trentaine d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs qui sera publié prochainement⁵.

Il serait trop long ici de présenter ces indicateurs ;

ils sont sur le point d'être publiés.

³ Rawls, J., *Théorie de la justice*, Seuil Points, 1997

⁴ Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (eds), *In Pursuit of equity. Using international indicators to compare equity policies* ; Kluwer Academic Publishers, Boston/Dordrecht/London, 2001

⁵ Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, à paraître 2005

J'essaierai seulement de développer un peu la question de la justice et je présenterai quelques résultats d'une enquête conduite en Suisse.

clarifier les concepts et les possibilités



avec sujet des
niveau de
la file de
le travail suisse

Explication, justification et légitimité des inégalités scolaires

Une égalité s'apprécie et se mesure aisément, de même qu'une inégalité, qui traduit une différence ou une distance objectivable, pour peu qu'on soit d'accord sur les ressources qui importent et sur les instruments de mesure. Avec des outils adéquats, on constate par exemple que les gens mieux formés touchent dans l'ensemble des revenus plus élevés pour leur travail. Nous savons par ailleurs que les différences de revenu importent aux gens, qu'ils soient avantagés ou désavantagés et, sous réserve de méthode, toute mesure de l'inégalité sera retenue comme crédible.

???

Le graphique ci-après, fondé sur des données de l'Office fédéral de la statistique, montre ainsi qu'en moyenne, en Suisse en 1996, les personnes ayant achevé une formation universitaire touchaient un revenu du travail moyen de l'ordre de 60% supérieur à celui que touchaient des personnes ayant achevé une formation de niveau secondaire supérieur. A leur tour, celles-ci touchaient un revenu moyen de 30% supérieur à celui de personnes qui n'avaient pas achevé une formation après la scolarité obligatoire. On voit aussi que les avantages des universitaires étaient en gros comparables dans des pays comme l'Italie ou la Suède, mais plus importants en France, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis.

$\Sigma = 90\%$

Mais est-il juste, au sens d'équitable, qu'il existe des gens mieux formés que d'autres et qu'ils soient en outre mieux payés ?

Ex. 100

Qu'en pense l'audience ?

A votre avis, est-il équitable que les gens mieux formés soient en général mieux payés ?

Marquez votre réponse sur un bout de papier (A6)

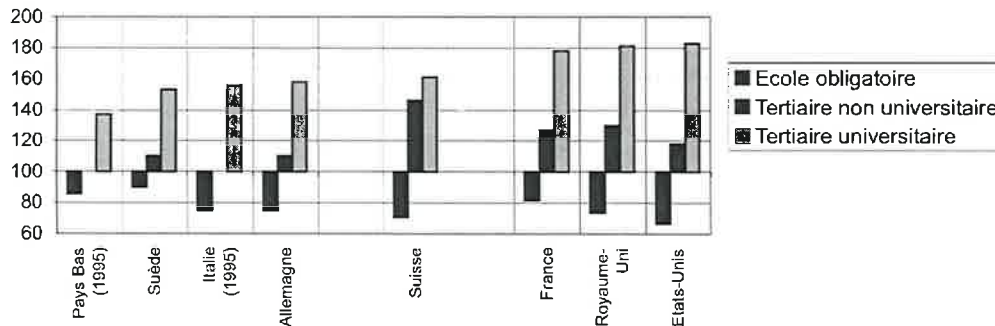
Tout à fait – plutôt oui – plutôt non – pas du tout

Cette question se situe dans le registre éthique ou normatif.

Quelle est la juste attribution, acquisition ou distribution des ressources, des avantages et des désavantages ? Quelle est la juste rétribution des apports des uns et des autres dans les transactions sociales ?

Les points de vue peuvent très largement diverger sur ce sujet, selon les systèmes de valeurs, les

Revenu relatif du travail selon le niveau de formation, comparaison internationale, 1996 (diplôme de degré secondaire II = 100)



orientations idéologiques ou politiques. Et la réponse ne peut pas se mesurer de la même manière qu'une inégalité parce qu'on est ici dans l'ordre des valeurs, des mentalités, des représentations sociales qui se traduisent dans des sentiments, des convictions, des opinions.

Egalité et équité n'en sont pas moins intimement associées ; la question de l'équité se pose parce qu'il existe des inégalités.

Mais la distinction entre les deux concepts ouvre sur quelques questions trappes :

- Toutes les inégalités sont-elles injustes ?
- En vertu de quels principes et de quels critères, certaines sont-elles considérées comme justes et d'autres injustes ?
- Ou bien, un peu paradoxalement : Quelles inégalités sont-elles équitables ? Et lesquelles ne le sont-elles pas ? Voire : quelles sont les inégalités requises par l'équité en éducation ?
- Quelles inégalités sont-elles tolérables et à quelle condition ?

Pas plus que n'importe qui d'autre, le sociologue ne peut répondre de façon "objective" à la question de l'équité. Par contre, il peut en faire une question empirique. Puisqu'il s'agit de représentations sociales et d'opinions, il peut interroger les contemporains à ce sujet.

C'est ce j'ai fait dans une enquête conduite en 1999 auprès d'un échantillon représentatif d'environ 700 citoyens suisses (18-84 ans) ⁶.

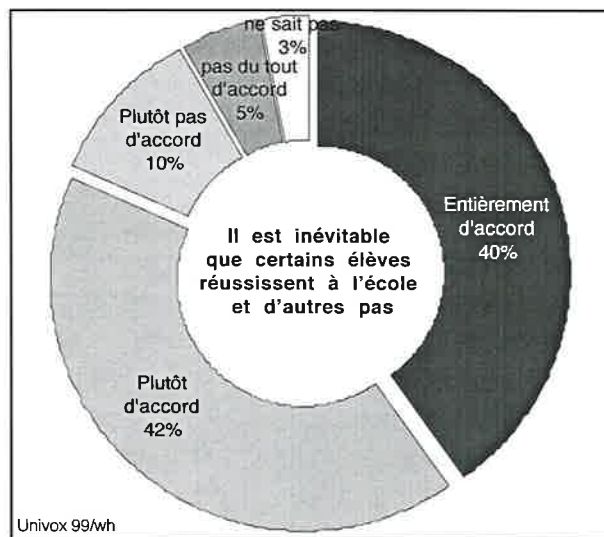
Je voulais savoir si et dans quelle mesure les inégalités scolaires ou en rapport avec la formation sont jugées justes ou injustes dans la société actuelle, lesquelles, et en référence à quels principes.

Il ne s'agit pas là d'une simple curiosité de chercheur, car la réponse importe aussi du point de vue politique. Dans une société démocratique basée sur le principe d'égalité, des inégalités existent entre autres dans la mesure où et parce qu'elles sont tolérées par les citoyens. Il n'en importe que davantage de savoir si l'école est juste du point de vue des citoyennes et citoyens et qu'est-ce qui de leur point de vue est juste à l'école ou ne l'est pas.

⁶ Hutmacher, W., *Explication et justification des inégalités en éducation et formation*, GfS-Forschungsinstitut, Zurich, 2001

PPU

Des inégalités entre individus ne sont dans l'ensemble pas perçues comme injustes



L'observation quotidienne montre que l'inégalité de performance entre les élèves est couramment considérée comme "normale", voire "inévitabile". Les épreuves visent d'ailleurs souvent justement à les différencier, à mettre en évidence les inégalités (effet courbe de Gauss).

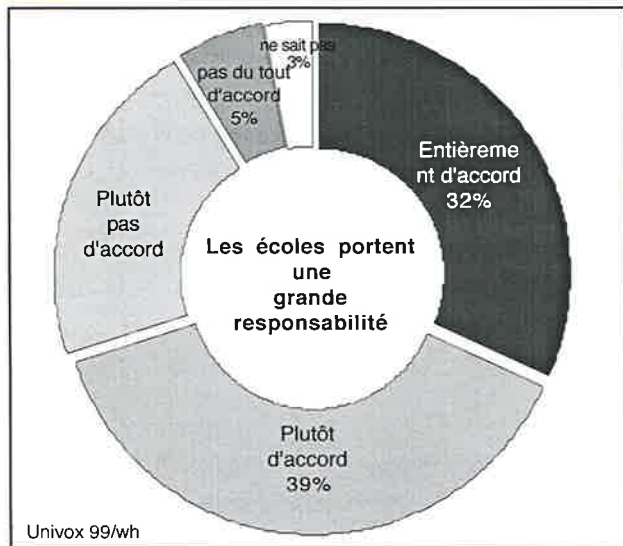
La pratique est si courante, si visible et si peu contestée qu'on peut admettre que des notes ou des appréciations inégales sanctionnant des travaux d'inégale valeur ne sont considérés comme injustes ni par les enseignants, ni par les élèves, ni par les parents.

Quant aux citoyens, le graphique ci-contre montre qu'ils pensent eux aussi très majoritairement (82%) qu'il est inévitable que certains élèves réussissent à l'école et d'autres pas.

Les élèves sont ici définis comme des individus isolés de leur contexte social, comme c'est

typiquement le cas à l'école. Et si on part du point de vue que, comme tous les êtres humains, les élèves sont différents entre eux, en particulier par leurs héritages bio-génétiques et leurs caractéristiques psychologiques, il est "inévitabile" que devant des attentes normalisées de l'école certains y réussissent et d'autres pas. Or, sous réserve de l'égalité des chances, une inégalité inévitable ne peut pas être considérée comme injuste.

Cette attitude peut paraître quelque peu fataliste en regard du postulat d'éducabilité. Et en effet, elle n'empêche pas une majorité très significative des



Suisses (71%) de penser dans le même souffle que "les écoles portent une grande responsabilité dans l'inégale réussite des élèves" (graphique ci-contre).

Tout enseignant sait cependant que - même individuelles - des notes, des appréciations ou des récompenses inégales requièrent une forme ou une

autre de justification, qui à son tour suppose un accord minimum sur les critères de justesse permettant de juger les contributions des élèves, ainsi que sur les critères et principes de justice qui fondent les décisions entraînant des inégalités.

De tels principes et critères fonctionnent assez couramment sur le mode implicite. Ils sont partie intégrante du savoir tacite des institutions scolaires, appris et incorporé sous l'effet d'une expérience prolongée à l'école, bien davantage en tous cas que par un enseignement ou une instruction formalisée.

On tient là typiquement un effet d'apprentissage (de socialisation) scolaire qui ne figure pas explicitement dans les finalités des systèmes d'enseignement. C'est le cas par exemple du principe de justice méritocratique, dont l'équation pose que

$$\text{"mérite scolaire} = \text{talents} + \text{effort"}$$

Dès qu'il entre à l'école, très jeune donc, à un âge où il ne dispose pas de tous les outils de prise de distance critique, tout enfant apprend qu'en dehors de la famille, les récompenses ne sont pas attribuées en fonction de ses besoins, mais en proportion de ses performances et du mérite individuel qui lui est reconnu par d'autres. Ce qu'il apprend là ne lui est pas véritablement enseigné dans un cours formel, il l'apprend par osmose, dans l'expérience pratique quotidienne de l'école telle qu'elle fonctionne. Par le biais de l'évaluation et des sanctions (récompenses ou punitions), chacun

apprend progressivement, sur ce mode surtout implicite, deux composantes majeures de la vie scolaire et ultérieurement sociale :

1. Les critères de **justesse** (ou d'excellence) que l'école et la société appliquent à ses performances. Tous les élèves ne réussissent pas à apprendre ce que l'école enseigne. Mais la plupart apprennent à reconnaître et à respecter les standards de référence cognitifs, comportementaux, esthétiques, éthiques, etc. qui y sont en usage, même les élèves qui ont des difficultés, comme on dit.
2. Les critères de **justice** en vertu desquels l'école évalue et juge ses performances. Les élèves n'ont pas tous le sentiment d'être traités équitablement.

Une enquête conduite auprès d'élèves du dernier cycle de scolarité obligatoire à Madrid, Cardiff, Paris et Rome montre bien qu'une forte majorité se sentent traités équitablement dans leur école. Mais pas tous. On ne sera pas surpris que les élèves forts se sentent bien plus souvent traités avec équité que les élèves faibles.

Mais dans ce registre aussi, après un long parcours, même ceux qui n'ont pas le sentiment d'être traités équitablement, auront intériorisé et pour la plupart appris à respecter les principes de justice en vigueur, en particulier l'équation méritocratique.

On ne mesure pas assez je crois l'importance de ce double apprentissage de l'école, une contribution essentielle à l'homogénéisation culturelle, au fonctionnement relativement pacifié et au gouvernement des sociétés modernes où les places et les conditions sociales sont très inégalement désirables.

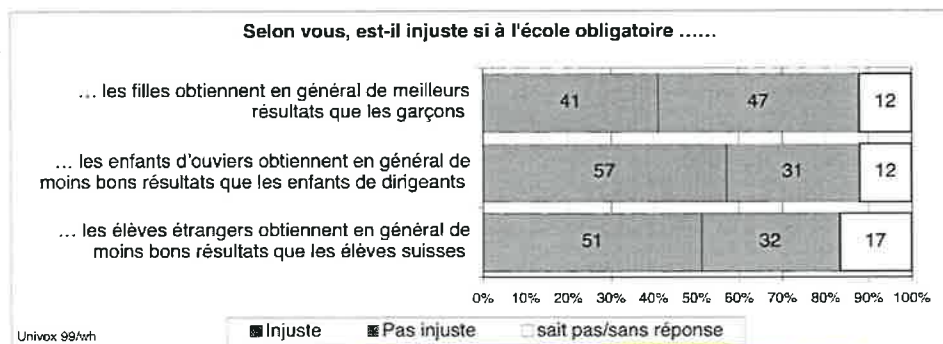
Revenons cependant aux sentiments de justice des citoyens suisses que nous avons interrogés et qui ont pour la plupart aussi fait leur initiation aux critères de justice et de justesse à travers leur expérience scolaire, même s'ils ont eu l'occasion de les soumettre au débat critique par la suite.

Des inégalités entre groupes ou catégories sont plus souvent perçues comme injustes

Notons au passage que les très grandes inégalités de niveau de compétences entre les pays et les cantons observées dans l'enquête PISA ne sont en général pas considérées comme des injustices, tout au plus comme des inégalités de performance entre systèmes éducatifs. Les Genevois pourraient être jaloux des performances de l'école finlandaise ou valaisanne, comparativement à la leur. Mais on serait étonné qu'ils ressentent leur désavantage comme une injustice.

De même, on ne considère pas non plus les inégalités de rémunération entre les pays comme une injustice, mais comme un effet du marché.

Les principes de justice sont bornés par des



limites institutionnelles et s'appliquent pour l'essentiel à l'intérieur de ce qui est défini comme une commune "société", un "Nous", en référence à la Nation, la Région ou le canton, pas l'Europe (encore ?), ni la planète.

En revanche, à l'intérieur des cadres nationaux ou régionaux, en contraste avec les inégalités entre individus, les inégalités entre des groupes sociaux ou des catégories sont souvent considérées comme injustes et contraires au principe d'égalité des chances.

Que le sexe, l'origine sociale, l'appartenance ethnique ou raciale affectent les chances de réussite scolaire est considéré comme une discrimination injuste et intolérable par beaucoup. C'est d'ailleurs au nom du principe d'égalité des chances que les femmes - en tant que groupe - ont conquis l'égalité à l'école et plus généralement dans la formation et

qu'elles luttent pour l'acquérir en termes de revenus et de places.

Le sentiment d'injustice devant les inégalités sociales à l'école est en effet assez répandu chez les citoyens suisses, comme le montre le graphique ci-dessous.

Notons d'abord toutefois qu'un citoyen sur huit ou sur six ne peut ou ne veut pas répondre à la question. Aveu d'ignorance, effet de malaise ou d'impréparation face à une question "délicate", posée à brûle pour point dans le cadre d'une interview face à face ? On ne sait pas.

Parmi ceux qui répondent, les sentiments de justice se distribuent différemment selon la catégorie d'élèves concernés :

- Une majorité appréciable de près de deux tiers trouve injuste que les bons résultats scolaires soient liés à l'origine sociale et à l'origine nationale.
- L'inégalité en faveur des filles divise davantage l'opinion, puisqu'une courte majorité ne les trouve pas injustes. On a là peut-être un effet de compensation en faveur des femmes, plus souvent discriminées ailleurs. Et en effet, les interviewées féminines sont particulièrement nombreuses à ne pas juger l'avantage des filles injuste.

Mais on retiendra aussi de ce résultat que les citoyens ne sont pas unanimes à propos de

l'inégalité sociale devant l'école. Qu'il s'agisse des garçons, des enfants d'ouvriers ou des élèves étrangers, il reste à chaque fois une proportion notable qui ne trouve pas injuste que leurs résultats scolaires soient en général moins bons.

Quels principes fondent donc les sentiments de justice scolaire ?

PPT : Exercice

Ramasser les fiches et les redistribuer dans un autre ordre - Décompte rapide

Historiquement, on peut discerner trois grands principes d'équité en matière d'éducation et d'instruction et dont les conséquences diffèrent sensiblement:

1. Un très ancien *principe utilitariste* veut qu'on mérite une bonne instruction d'autant plus que l'on peut en faire un bon usage selon les critères scolaires. Suivant ce principe *les meilleurs élèves doivent recevoir le meilleur enseignement* et le plus long. On tend ici à privilégier l'excellence d'une élite. En proportionnant les ressources (humaines, temporelles, financières) aux résultats, on recherche aussi une certaine efficacité. Quoique la rhétorique prétende souvent le contraire, ce principe est d'un usage très courant dans la réalité des règles et des pratiques scolaires.

2. Le *principe d'égalité des chances* se trouve au fondement de l'école républicaine, et a été réaffirmé avec force depuis les années 1970, notamment au vu du constat des inégalités sexuelles et sociales devant l'école. Ce principe commande ^{voet} que *tous les élèves doivent avoir les mêmes chances de recevoir un bon enseignement*. Dans les faits, l'option de la même école pour tous et de l'égalité de traitement se traduit le plus souvent par une uniformisation des ressources, des temps et des pratiques. Comme pour le principe utilitariste, les inégalités de résultat sont admissibles en regard de l'égalité des chances et, pour lutter contre l'inégale réussite, l'école ne peut que chercher à améliorer la qualité pour tous, notamment en augmentant les ressources.
3. Les deux précédents principes se situent du point de vue des ressources que l'école offre et met en œuvre. Or, on sait que dans le succès scolaire, les inégalités de ressources des élèves et de leurs familles comptent pour beaucoup, que ce soit du point de vue matériel (revenus, équipement, etc.), culturel (niveau d'information, distance par rapport à la culture valorisée à l'école, etc.) ou encore social (réseaux de relations, accès aux lieux de décision, confiance, loyauté, etc.).

En regard de ce constat, on a vu s'affirmer récemment un principe de discrimination positive. Il contraste avec le principe utilitariste et vise en fait l'égalité des chances par le biais d'une compensation de la faiblesse des ressources de certains élèves, cherchant à corriger dans le sens d'une plus grande égalité les désavantages dus aux contingences de la naissance. L'école doit prêter dans ce cas davantage d'attention et consacrer davantage de ressources à ceux qui disposent de moins bonnes conditions de départ : *les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés doivent recevoir le meilleur enseignement*. A noter que ce principe aussi est compatible avec l'inégalité des résultats, mais ceux qui l'invoquent visent plus directement à la réduire.

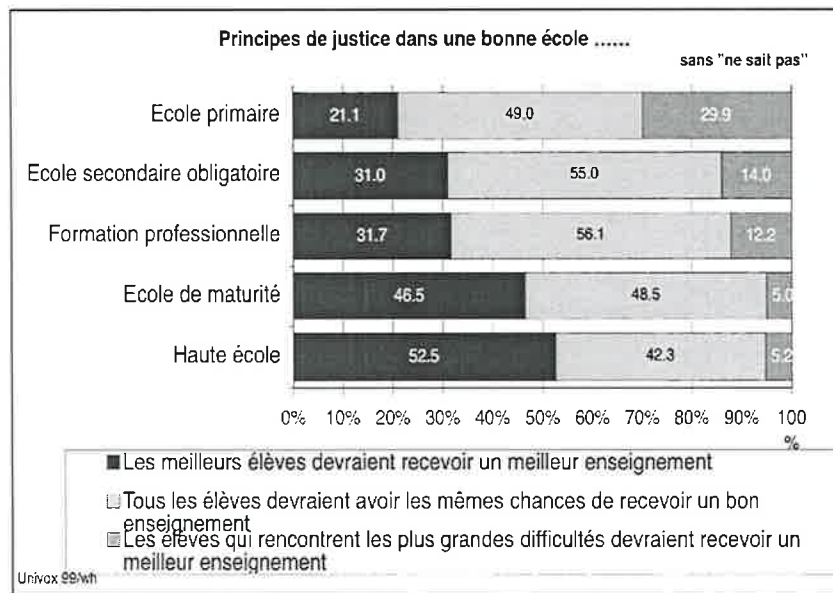
L'échantillon de citoyens suisses a été invité à choisir l'un de ces trois principes pour chaque niveau de scolarité (comme vous).

L'analyse des réponses tiendra évidemment compte du fait qu'on n'est pas dans le cas d'un vote consécutif à un débat approfondi. On obtient tout au plus un reflet de l'état de l'opinion dans ces conditions.

Premier constat : le débat pourrait en effet être utile. La question semble laisser perplexes un plus grand nombre d'interlocuteurs encore que la question sur l'inégalité entre groupes sociaux plus

haut. De nombreux interviewés semblent avoir été pris de court dans l'interview. Sur 703, 115 ne pouvaient ou ne voulaient pas choisir entre les trois options pour l'école primaire, 203 pour le secondaire I, 343 pour la formation professionnelle, etc. Difficile de dire si ces chiffres traduisent la perplexité, l'impréparation ou l'absence de débat informatif préalable.

Pour donner tout de même une idée des tendances, le graphique ci-contre fait abstraction des non-réponses. Il apparaît alors que le principe utilitariste est retenu par un citoyen sur cinq au niveau de l'école primaire. Mais cette option gagne rapidement à mesure qu'on s'élève dans les niveaux de formation: un répondant sur trois l'adopte pour le secondaire obligatoire et la formation professionnelle, un sur deux pour les gymnases et pour les hautes écoles.



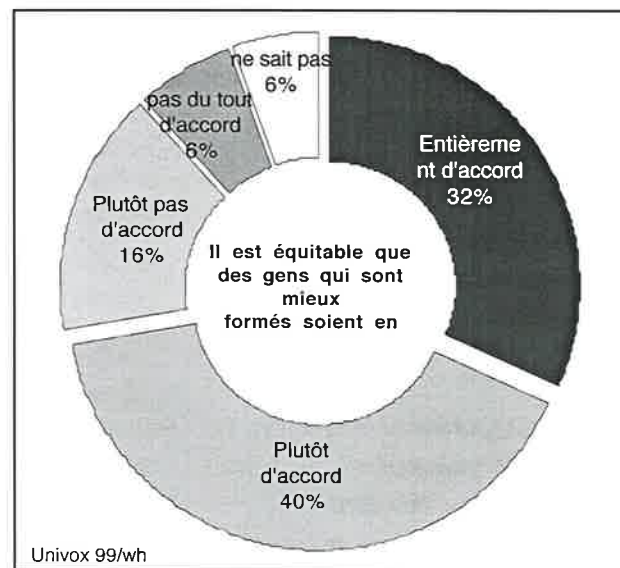
L'augmentation de l'adhésion au principe utilitariste à mesure qu'on avance dans la scolarité s'opère en premier lieu au détriment du principe de discrimination positive qui est retenu par un tiers des répondants pour l'école primaire, mais seulement un sixième pour le secondaire obligatoire et la formation professionnelle, et un vingtième au-delà de ce niveau scolaire !

Le principe d'égalité des chances est fortement affirmé à chaque niveau de scolarité, mais il perd du terrain à mesure que l'on avance dans le parcours éducatif. Au final, au delà de l'enseignement primaire, deux principes dominent dans l'opinion suisse, qui tous deux admettent des

inégalités sinon d'accès, du moins de résultats, le premier plus explicitement que le second.

Les inégalités de conséquences

Des niveaux de formation inégaux donnent



typiquement lieu à des conditions de vie sociales, pécuniaires et culturelles inégales. On a déjà vu comment les revenus sont positivement corrélés avec le niveau de formation. Dans les grilles d'évaluation des fonctions et des

postes de travail que les entreprises et les administrations utilisent - et négocient avec les syndicats - le niveau de formation requis figure d'ailleurs parmi les critères à forte pondération.

Le graphique ci-contre montre que cette association entre niveau de formation et niveau de revenu est largement jugée équitable par les citoyens suisses. Trois sur quatre estiment ainsi qu'il est équitable (en allemand "gerecht") que "des gens qui sont mieux formés soient en général

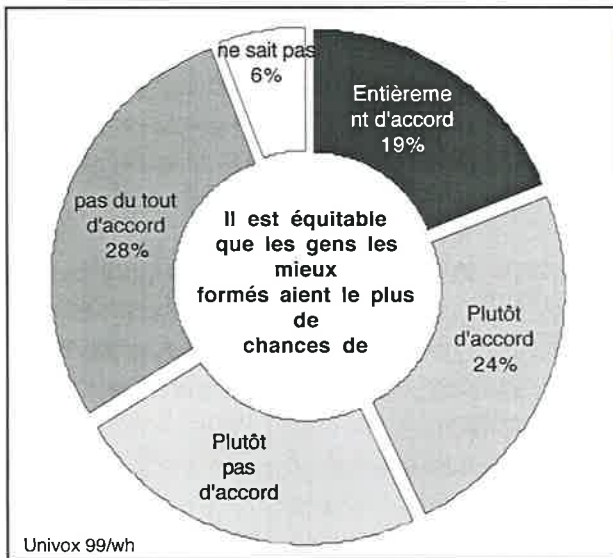
- 15 -

mieux payés" ; 6% seulement ne sont "pas du tout d'accord" et 16% se disent "plutôt pas d'accord" avec ce lien.

Quid de ce groupe : exploitation Excel

Un autre avantage lié au niveau de formation concerne l'accès à la formation continue : plus on est formé, plus on a accès en fréquence et en intensité à des occasions de formation continue. Les

citoyens suisses sont plus partagés au sujet de la justice de cette inégalité. La moitié d'entre eux (51%) trouvent injuste que "les gens les mieux formés aient aussi le plus de chances de continuer à se former tout au



long de leur vie", tandis que 43% trouvent au contraire que c'est équitable (graphique ci-contre).

Manifestement, les critères et les sentiments de justice se modulent selon les domaines de vie. Se

- 15' -

former semble ainsi davantage mis en rapport dans l'opinion publique avec l'égalité des chances que ne le sont les rémunérations, qui sont peut-être davantage mises en rapport avec le mérite.

déjà beaucoup Excel

Récapitulons - Réseaux

Conclusion -

On se met assez facilement d'accord sur les inégalités si on s'entend à propos de ce qui importe ou qui fait une différence dans la vie. C'est généralement le cas dans nos sociétés au sujet de l'influence, du pouvoir, de l'argent, du confort, du niveau d'instruction, etc. Et ces grandeurs s'apprécient assez facilement en termes de plus ou moins. Tel est aussi le cas à l'école, où des performances inégales se traduisent couramment en récompenses, reconnaissances et notes inégales et en fin de compte en diplômes d'inégale valeur sociale.

L'équité ne peut se mesurer aussi facilement que l'égalité ; c'est une question d'appréciation et de jugement en référence à des principes et des critères de justice à propos desquels les divergences sont fréquentes. Mais si, dans une société démocratique fondée sur le principe d'égalité, des inégalités scolaires sont possibles à l'école publique, c'est entre autres parce qu'elles ne sont pas considérées comme injustes ou du moins sont tolérées par les élèves, les parents, les enseignants et les citoyens, dont il importe donc, en principe, de connaître les jugements et les sentiments de justice.

Je me suis intéressé ici plus particulièrement aux sentiments de justice des citoyens. Sur la base d'un

sondage certes sommaire, mais à ma connaissance le premier du genre en Suisse. Récapitulons :

- Les citoyens considèrent très majoritairement qu'il est inévitable qu'à titre individuel les élèves aient des résultats scolaires inégaux ; or des inégalités inévitables ne peuvent pas être considérées comme injustes. Une forte majorité de citoyens n'en considère pas moins que les écoles portent une grande responsabilité dans l'inégale réussite des élèves.
- Environ deux tiers des citoyens trouvent injuste que les enfants d'ouvriers et les élèves étrangers obtiennent en général de moins bons résultats que les enfants de dirigeants ou les élèves suisses. On vérifie ainsi que, contrairement aux inégalités entre individus, les inégalités entre groupes ou catégories sociales sont généralement considérées comme injustes et discriminatoires. Toutefois les inégalités entre sexes semblent un peu moins intolérables : la moitié des citoyens (et un peu davantage de citoyennes) ne considèrent en effet pas qu'il est injuste que les filles aient en général de meilleurs résultats à l'école que les garçons. Cela tient peut-être au sentiment que les filles et les femmes sont discriminées par ailleurs ; mais peut-être aussi au fait que cette inégalité est attribuée à des différences bio-génétiques réputées inévitables.

- Consultés plus directement au sujet des principes de justice qui devraient prévaloir dans une bonne école, un grand nombre de citoyens trouvent difficile de se déterminer entre trois options qui leur sont proposées. Nombreux sont ceux qui ne peuvent ou ne savent décider si les meilleurs élèves doivent recevoir le meilleur enseignement ou bien ceux qui ont le plus de difficultés, ou encore si tous doivent avoir les mêmes chances de recevoir un meilleur enseignement. On est tenté d'attribuer cette difficulté de se positionner à l'absence de débat public explicite sur ces questions de justice scolaire.
- Parmi ceux qui savent ou peuvent choisir, la pondération entre les trois options varie significativement selon le degré scolaire. L'option de l'égalité des chances retient entre 40 et 50% des suffrages selon le degré scolaire. La discrimination positive (le meilleur enseignement pour les élèves qui ont le plus de difficultés) obtient une part appréciable de suffrages dans l'enseignement primaire seulement. Sa faveur diminue rapidement à mesure qu'on s'élève dans les degrés scolaires, tandis que gagne l'option utilitariste (le meilleur enseignement pour les meilleurs élèves).
- Quant aux conséquences des inégalités de formation, près de trois citoyens sur quatre

jugent équitable que les gens mieux formés soient en général mieux payés. Mais deux sur cinq seulement jugent équitable qu'ils aient le plus de chances de continuer à se former tout au long de la vie.

Du point de vue politique, dans une démocratie, l'école est juste si et tant que les citoyens considèrent qu'elle l'est, ou du moins une majorité d'entre eux.

L'un dans l'autre, nos résultats suggèrent que dans l'état présent des sentiments de justice, tel est le cas en Suisse. L'école est légitime de produire des inégalités de résultats, à condition de ne discriminer aucun groupe et aucune catégorie sociale, et d'assurer notamment l'égalité des chances entre enfants d'origines sociale et nationale différentes.

Qu'à leur tour les inégalités scolaires entraînent des inégalités sociales et notamment économiques, est également considéré comme équitable par une majorité des citoyens.

Sachant l'impact des revenus sur la vie sociale, culturelle, familiale, voire même simplement physique des individus, il n'est par conséquent pas faux de dire que par le biais de l'inégalité des niveaux de formation l'école ne contribue pas seulement à la reproduction des inégalités sociales, mais aussi à leur légitimité sociale. La sociologie commande de se rendre à ce constat.

Certes, ni la production de l'inégalité de compétences et de connaissances ni la légitimation des inégalités sociales ne figurent parmi les buts explicitement assignés au système de formation. Mais ensemble avec l'homogénéisation des critères de justesse et de justice, elle en est un effet. Et cet effet constitue sans aucun doute une de ses contributions majeures au fonctionnement relativement pacifique des sociétés modernes inégalitaires.

Ce n'est cependant pas la moindre des contradictions de l'institution scolaire que de ne pas atteindre tous les buts qui lui sont assignés, mais d'avoir des effets importants du point de vue du fonctionnement de la société qui ne figurent pas explicitement parmi ses buts.

On aura aussi noté au passage que certaines réformes pédagogiques peuvent ne pas correspondre au sentiment de justice dominant, voire le heurter. Ainsi, l'allocation de ressources supplémentaires aux élèves qui ont les plus grandes difficultés n'apparaît acceptable qu'à une minorité des citoyens et seulement dans l'enseignement primaire. Il sera sans doute nécessaire de plaider cette cause davantage pour qu'elle devienne acceptable pour une majorité significative des citoyens et pour le niveau de la scolarité obligatoire au moins.

Car, si le réalisme sociologique commande de prendre le poids des sentiments de justice pour ce

qu'il est à un moment donné, ces sentiments et leur distribution ne sont pas nécessairement figés à tout jamais. Il est raisonnable de les considérer comme malléables, en particulier par le biais de la communication et du débat social et politique.

Les principes et les sentiments de justice que nous venons de voir à l'œuvre font partie d'un héritage institutionnel qui remonte pour une bonne part à la fin du XIXe siècle et résulte pour une autre du débat (inachevé) de politique de l'éducation de la deuxième moitié du XXe.

Remarquons au passage que l'exigence de démocratisation des études est restée prisonnière de la logique sélective de l'école. En revendiquant un accès plus égal aux études et aux diplômes, elle combat avant tout l'inégale distribution sociale des succès et des échecs mesurés dans la logique de la sélection et de la certification scolaires ; elle prône au mieux indirectement un égal accès aux savoirs, à la culture et aux compétences. Or, l'échec scolaire n'est pas seulement le non accès aux diplômes et aux titres, c'est aussi et surtout la privation pour une fraction des jeunes de savoirs et de compétences qui sont de plus en plus indispensables pour mener sa vie dans des conditions économiques et sociales satisfaisantes. Ce n'est pas le moindre mérite des études de l'IEA⁷

⁷ International Association for Student Assessment, organisation non gouvernementale de chercheurs qui a entre

et de l'enquête PISA que de souligner précisément, au-delà de l'inégalité d'accès aux titres, l'inégalité d'accès aux compétences, aux savoirs opérationnels, et en particulier aux plus élémentaires et fondamentaux, aux outils qui ouvrent la voie du savoir et de la culture : compétence lectrice, culture mathématique et scientifique, aptitude à aborder et résoudre des problèmes, etc.

Cet héritage de la société industrielle demande réexamen et une réinterprétation qui prenne en compte les défis qu'entraîne l'émergence de la société de la connaissance sur fond de mondialisation économique et culturelle.

Dans ce nouveau contexte, il devient à la fois pertinent et urgent de débattre aussi de deux autres principes de justice préconisés par Rawls que je n'ai pas abordés jusqu'ici.

1. Le premier de ces principes veut que les privilèges des plus avantageés soient - au moins aussi - au service des plus désavantageés. Il commande notamment que les plus désavantageés aient les mêmes chances que les plus avantageés de bénéficier des services de qualité produits par les mieux formés, tels par exemple les médecins, les ingénieurs ou les chercheurs, ... et naturellement les enseignants. Il soulève à ce titre sérieusement la question de

la loyauté et de l'engagement de l'école en général, et des enseignants en particulier, à l'égard des élèves les plus faibles, notamment ceux qui sont issus des conditions sociales les plus désavantageés.

2. Le deuxième de ces principes commande que personne ne tombe en dessous d'un niveau de ressources minimum. Or, le niveau minimum de compétences et de formation nécessaire pour conduire une vie citoyenne, sociale, familiale et économique satisfaisante, s'est dramatiquement élevé au cours du dernier demi-siècle. Pour garantir un minimum d'égalité des chances à l'entrée dans la vie adulte, il faut aujourd'hui que tous les jeunes maîtrisent à la sortie de la scolarité obligatoire des compétences et une culture de base leur permettant de poursuivre une formation et d'acquérir un niveau de compétences professionnelles donnant accès à l'emploi.

Ce dernier principe met directement la problématique de l'équité en rapport avec celle de l'efficacité, et représente un véritable défi pour l'école et ses professionnels.

En effet, son adoption pourrait signifier une sorte d'obligation de résultat minimum pour l'institution. Cela représenterait une véritable révolution institutionnelle. Il ne peut être question d'obligation de résultat pour les enseignants, on le sait, notamment parce que cette obligation entrerait en

*la sont les élèves qui
affaiblissent
et admettent
insuffisance*

conflit avec la liberté des élèves. Il n'empêche, l'école est mise au défi aujourd'hui au nom de l'efficacité et de l'équité, de rechercher constamment et de mettre en œuvre les méthodes d'organisation et de travail les plus efficaces, y compris et même surtout pour les plus faibles.

Selon les études internationales comme PISA, certains pays comme la Finlande, la Suède ou le Canada et le Québec semblent mieux répondre à cette exigence que d'autres, comme le nôtre. A nous de chercher à comprendre pourquoi et comment nous pourrions progresser dans ce sens.

✓/références, commentaires ✓ (a) cités de

désavantages ?