

# D OSSIÉ

## L'égalité en éducation : redistribution, reconnaissance, représentation et relations affectives

### Présentation

---

Kathleen LYNCH

UCD Equality Studies Centre, UCD School of Social Justice  
University College Dublin  
Belfield, Dublin 4, Ireland  
Kathleen.Lynch@ucd.ie

Jean-Paul PAYET

Sociologie de l'Action. Transformation des Institutions. Éducation (SATIE)  
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation  
Université de Genève, Boulevard du Pont d'Arve, 40  
CH - 1211 Genève 4, Suisse  
Jean-Paul.Payet@unige.ch

### Théorie égalitaire et analyse de l'égalité

La plupart des branches de la réflexion politique sur l'égalité se sont centrées sur la sphère publique : relations politiques de l'État, relations économiques du marché, relations culturelles à l'origine de la reconnaissance sociale (Payet & Battégay 2008). Les préoccupations concernent les inégalités de revenus, de richesse, de statut et de pouvoir. Par exemple, Rawls dans *Théorie de la justice*, ouvrage dominant depuis sa publication en 1971, donne la primauté à la sphère publique. Les théories sociologiques contemporaines sur les inégalités –de tradi-

tion weberienne (Tilly 1998), structuraliste et marxiste (Wright 2010) ou néo-marxiste (Bourdieu 1979, 1989)– ont également traité les dynamiques économiques et/ou culturelles de l'injustice.

Les théoriciens politiques occidentaux ont glorifié le citoyen. Depuis Hobbes et Locke, en passant par Rousseau et Kant, jusqu'à Rawls, tous ont maintenu une vision ignorant l'interdépendance des personnes au cours de la vie (Benhabib 1992). Les sociologues ont en outre idéalisé l'autonomie et l'indépendance comme signes de maturité et de croissance, privilégiant une condition humaine jamais complètement réalisable (England 2005). En ignorant l'aspect relationnel, la réflexion politique libérale ou socialiste a magnifié un concept de la personne potentiellement contraire à l'éthique en ce sens qu'il est présumé détaché et redevable d'abord à un moi séparé.

Au regard de l'histoire des idées politiques sur le citoyen idéal, il n'est pas surprenant que l'éducation formelle s'intéresse au citoyen rationnel et autonome. La primauté donnée aux relations économiques, politiques et culturelles détourne l'éducation d'une approche relationnelle, notamment en termes d'interdépendance ou de relations affectives et solidaires de la personne (Noddings 1984, 2003). À l'époque du néolibéralisme, l'individualisme concurrentiel n'est plus vu comme une nécessité amoral mais plutôt comme un attribut nécessaire à l'entrepreneur en perpétuelle remise en cause (Ball 2003, Peters 2005, Boltanski & Chiapello 1999).

La théorie politique a été influencée par la rationalité cartésienne : "les émotions sont condamnées en tant qu'ennemies de la raison non seulement par de nombreuses traditions mais aussi par la vision actuellement dominante de l'utilitarisme économique" (Nussbaum 1995, 361). L'importance des émotions et des réalités affectives est niée dans le monde politique et éducatif, d'où des omissions significatives d'objets de recherche (Lynch, Lyons & Cantillon 2007). La priorité du rationalisme cartésien et la fixation sur le raisonnement cognitif sautent aux yeux dans la taxonomie de Bloom (1956) organisée en objectifs pédagogiques hiérarchisés et devant son influence après guerre sur les politiques d'évaluation et de tests de nombreux pays. La taxonomie du domaine affectif (Krathwohl, Bloom & Masia 1964), aussi importante que la précédente, n'a jamais été prise au sérieux par les politiques ni par les pédagogues. Le développement de la logique mathématique et de l'abstraction verbale domine la réflexion et les pratiques d'éducation formelle (Gardner 1983, 1999).

En somme, la théorie politique définit la personne de trois façons : personne publique, sujet autonome dépourvu d'interdépendances et être rationnel autosuffisant –"Je pense donc je suis". Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'éducation à l'interdépendance et à la solidarité a été reléguée à un rang subalterne.

## Nancy Fraser sur la justice sociale

Bien que socialiste et féministe, le concept de justice sociale selon Fraser repose sur une tradition théorique et politique dominante. Pour elle, le critère déterminant pour évaluer la justice sociale est la participation paritaire. “La résolution des injustices passe par le démantèlement des obstacles institutionnalisés qui empêchent certains de participer à égalité avec les autres en tant que partenaires à part entière de l’interaction sociale” (Fraser 2008, 16). Défendant une perspective duale, elle ajoute que la redistribution et la reconnaissance coexistent et forment deux dimensions fondamentales et mutuellement irréductibles de la justice sociale. Certains se voient dénier la participation paritaire à cause de structures économiques qui les privent des ressources nécessaires ou de bases culturelles qui les empêchent d’obtenir la reconnaissance indispensable à une participation pleine et égale (Fraser 1995, Fraser & Gordon 1997).

Elle se fonde sur l’hypothèse sociologique selon laquelle les injustices liées au statut se distinguent de celles engendrées par la classe sociale. Si les deux sont éminemment liées, elles ne sont pas réductibles l’une à l’autre.

L’efficacité analytique de la dimension duale de la justice selon Fraser a fait débat, opposant par exemple Fraser & Honneth (2003), ce dernier (1996) affirmant que la reconnaissance est la catégorie morale essentielle et la distribution de biens matériels une catégorie dérivée. Fraser lui a répondu qu’il psychologisait le problème de l’injustice, voyant dans la justice sociale une question d’épanouissement personnel (à partir de la perte de confiance et d’estime de soi) en laissant de côté ses aspects structurels.

Plus récemment, dans les *Échelles de la justice*, Fraser a reconnu que l’interprétation duale de l’injustice “n’allait pas assez loin”, oubliant la prise de décision politique : “La troisième dimension est politique. Certes, la redistribution et la reconnaissance sont elles-mêmes politiques au sens où elles sont chargées de pouvoir et de contestation. Mais j’entends politique dans un sens plus précis et constitutif qui concerne le périmètre de compétence de l’État et les décisions par lesquelles il structure la contestation. En ce sens, le politique fournit la scène où se jouent les luttes autour de la redistribution et de la reconnaissance. La dimension politique de la justice, centrée sur la question de l’adhésion et de la procédure, porte principalement sur la question de la représentation” (Fraser 2008, 17).

Pour elle, le politique donne lieu à un type d’injustice différent de celles déterminées par l’inégalité économique et le manque de reconnaissance culturelle. Des barrières à la participation paritaire proviennent de la forme et de la représentation politiques. Certains groupes sont en dehors de la sphère politique (ils ne sont pas définis comme sujets politiques légitimes) et ne peuvent prétendre à une autre répartition de la reconnaissance (Fraser 2009a).

Si le cadre d'analyse bi- et désormais tridimensionnel de l'injustice s'est révélé très fécond pour l'analyse, la dimension politique n'est pas nouvelle pour les spécialistes de l'éducation (Lynch & Lodge 2002). Les pédagogues reconnaissent depuis longtemps que l'abus de pouvoir pose de graves problèmes d'égalité, notamment dans les méthodes traditionnelles d'enseignement, ce que Freire nomme l'éducation bancaire (1970).

Traiter de la façon dont les relations de pouvoir (en plus des relations économiques et culturelles) génèrent de l'injustice ne fournit pas un cadre d'analyse assez large des inégalités en éducation. Ainsi, les relations affectives en éducation (Feeley 2009, Lynch & Baker 2005) et au-delà (England & Folbre 1999, Kittay 1999, Lynch et al. 2009) y contribuent aussi.

La prééminence de l'affectif provient des besoins pressants de chacun à toutes les étapes de sa vie –enfance, maladie, handicap, etc. (Fineman 2008, Kittay 1999). L'attention et l'affection sont des prérequis essentiels au développement humain (Nussbaum 2001). L'amour, l'affection et la solidarité contribuent à établir le sentiment de compter, d'appartenir à la communauté des hommes (Fraser & Honneth 2003), d'être apprécié, valorisé (Lynch et al. 2009). Être privé d'amour et d'affection est vécu comme un manque en éducation et au-delà (Feeley 2009). Les humains sont des êtres qui s'inscrivent dans des relations interpersonnelles et ce relationnel est inextricablement lié à leurs dépendances et interdépendances (Gilligan 1995, Kittay 1999).

Il ne s'agit pas de laisser entendre que l'affectif fonctionne de façon autonome. La figure 1 indique la relation entre l'affectif et l'économique, le politique, le culturel d'une part et entre chacun de ces items et les critères d'égalité/inégalité auxquels ils sont liés d'autre part (Baker 1987). Si des relations économiques inégales impliquent un accès différentiel aux ressources, notamment en termes de revenus et de richesse, elles pèsent aussi sur le degré de respect et de reconnaissance, sur l'exercice du pouvoir et la répartition des relations d'amour, d'affection et de solidarité.

**Figure 1 : Croisement entre systèmes de production d'égalité/inégalité et critères majeurs d'égalité/inégalité**

Systèmes	Critères d'égalité/inégalité			
	Ressources	Respect et reconnaissance	Pouvoir	Amour, soin et solidarité
Économique	XX	X	X	X
Politique	X	X	XX	X
Culturel	X	XX	X	X
Affectif	X	X	X	XX

Source : Baker J., Lynch K., Cantillon S. & Walsh J. *Equality from Theory to Action* 2004, 2009.

## Injustices “intersectionnelles” (Crenshaw 1991), présentation des articles

Ce dossier aborde la question des inégalités en éducation dans des environnements culturels différents – Australie, États-Unis et Grande-Bretagne pour les anglophones, Belgique, France et Suisse pour les francophones. Les auteurs s’attachent tous à mettre en évidence des articulations entre des sphères de la justice éducative, en termes de redistribution, de reconnaissance et de participation. Les articles des anglophones s’intéressent aussi aux corrélations subtiles et inattendues entre justice en éducation et ce qu’ils appellent “care”, qui recouvre notamment la bienveillance, l’attention portée à autrui, le soin qu’on lui prodigue.

### L’article de Jean-Paul Payet (et al.)

Payet et ses collègues proposent une modélisation de l’agir enseignant dans l’institution scolaire contemporaine. Leur hypothèse est que plusieurs cadres de référence, élaborés successivement, coexistent et orientent l’action des enseignants. Ils les étudient sous l’angle de la conception de l’élève, de la prise en compte d’éléments de son appartenance sociale et familiale, de la relation de l’enseignant à des êtres concrets, définis par des caractéristiques sociales et individuelles. Ils distinguent trois principaux cadres et les montrent à l’épreuve de la réalité scolaire ordinaire, chacun démontrant ses limites dans un environnement pluriel et se traduisant par des dilemmes chez les enseignants.

Le premier, celui de l’égalité formelle, est typique d’une école dite républicaine – i.e. un modèle d’école indifférente aux différences. Il trouve son origine dans le modèle politique élaboré en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, où l’école contribue à la construction d’une nation unifiée et laïque. Cette école doit former des citoyens éclairés, affranchis de la tutelle du pouvoir ecclésiastique et de l’influence de particularismes sociaux, culturels, familiaux. Les élèves y ont des droits égaux, indépendamment des appartenances sociales. Dans la réalité, le déni des dimensions vécues par les élèves se traduit par un renforcement de l’inégalité scolaire des plus faibles qui ne sont pas reconnus dans leurs difficultés propres. L’inégalité sociale, comme le montraient Bourdieu & Passeron (1970), est convertie en inégalité scolaire. La posture de l’indifférence aux différences devient difficile à mettre en œuvre dans un monde scolaire et social qui exige l’attention des professionnels aux singularités individuelles. Si les rencontres avec les parents sont alors l’occasion d’accéder à la sphère privée de l’élève, elles peuvent donner lieu à une stigmatisation de modes éducatifs jugés trop distants de la norme requise à l’école.

Le second, celui de l’équité, individualise la relation pour adapter l’action de l’institution et de ses acteurs aux réalités vécues par les élèves. Son émergence

est compliquée par la prégnance du cadre de l'indifférence aux différences. Une partie des enseignants individualise sans remettre en cause la norme scolaire alors qu'une autre peut singulariser la relation en adaptant l'école aux besoins de l'élève. Le risque est de traiter les élèves comme des cas particuliers, avec pour effet pervers d'occulter le caractère social des conduites, converties et interprétées dans un registre comportementaliste (Giuliani 2009).

Dans le troisième cadre, celui de la reconnaissance, l'élève est défini par des caractéristiques collectives et bénéficie d'un traitement compensant les effets de la discrimination ou assurant de manière différentielle des besoins particuliers. Les problèmes de sa mise en œuvre tiennent d'une part aux tensions avec un cadre général individualiste reposant sur le mérite, d'autre part aux effets catégorisants d'une reconnaissance non affranchie de préjugés sociaux à l'égard de groupes discriminés (Sanchez-Mazas 2004). L'action positive se pervertit souvent en attitude compassionnelle.

L'article décrit la réalité plurielle de l'école contemporaine, où les conceptions successives de l'égalité ne s'annulent pas mais s'articulent dans les postures et les pratiques enseignantes, de façon parfois congruente, souvent contradictoire. Le poids des impensés et des implicites de l'agir enseignant est tel que les contradictions entre les conceptions de l'égalité scolaire ne sont pas politiquement traitées, laissant aux acteurs de terrain un sentiment ambivalent de liberté individuelle et d'impuissance face aux inégalités sociales. L'image du bricolage individuel de l'agir enseignant masque la distribution différenciée des conceptions de l'égalité, diversement légitimes et opérationnelles selon les situations.

## **Article de Bob Lingard**

Lingard s'appuie sur une étude longitudinale des pratiques pédagogiques enseignantes menée dans le Queensland et financée par le gouvernement australien. Cette étude cherchait à développer une "théorie pédagogique du juste milieu", c'est-à-dire qui évite l'opposition binaire empirie/théorie.

Lingard analyse la façon dont les pédagogies fécondes (i.e. exigence intellectuelle, contextualisation, accompagnement des élèves, valorisation de la différence) sont mises en œuvre au sein d'un échantillon stratégique de classes primaires et secondaires en Australie. L'étude impliquait 250 enseignants et 1000 observations de cours sur trois ans dans des matières et types d'école différents. Ses résultats montrent que les pratiques pédagogiques sont fondées sur l'indifférence aux différences et fortement cloisonnées. Elles manquent souvent d'exigence intellectuelle, notamment face aux élèves de milieu populaire, compensant apparemment par l'affection portée. Dans la lignée de Bourdieu et Passeron (1970), cette étude met aussi en évidence que les établissements scolaires n'apportent pas aux élèves sans capital culturel suffisant le type de compétences dont ils ont

besoin pour réussir. En général, les établissements scolaires ne prennent pas assez en compte les différences de ressources et de compétences dont disposent les élèves à leur entrée et au cours de leur scolarité. À partir de l'hypothèse de Fraser (1995) selon laquelle la reconnaissance est impossible sans redistribution vers ceux qui sont marginalisés, Lingard milite pour une "politique de redistribution des pédagogies bénéfiques qui porte sur les élèves issus de milieux pauvres".

Si Lingard n'affirme pas que l'affection est négligeable dans les apprentissages, avec ses collègues il met en évidence qu'elle remplace l'exigence intellectuelle dans "presque toutes les classes". Lors des entretiens avec les enseignants, Luke (2006) s'est aussi aperçu que la tendance à tester les compétences fondamentales et les exigences d'obligation de rendre compte à l'échelon de l'État incitent fortement à enseigner en fonction des tests, ce qui gêne la réflexion critique et abaisse "l'exigence cognitive et la profondeur intellectuelle".

Pour les élèves, se trouver dans une école tournée vers leur bien-être compte et c'est peut-être cette éthique de l'attention et de l'affection qui rend l'école tolérable, même si cela n'apporte rien sur le marché du travail et ne saurait d'ailleurs suffire. Un vrai soin exige cependant qu'on s'intéresse aux principes de la justice distributive en éducation. Les enseignants doivent anticiper les besoins éducatifs et professionnels des élèves et non se préoccuper simplement de leur bien-être affectif s'ils souhaitent promouvoir la justice sociale.

L'article prouve combien il est essentiel que les établissements scolaires élèvent leur exigence intellectuelle si les élèves veulent réussir leur scolarité. C'est le cas pour les élèves entrant sans le capital éducatif attendu. Si les établissements scolaires apportent leur valeur ajoutée, ils ne sauraient pallier toutes les déficiences. Les forces économiques et culturelles à l'œuvre hors de l'école ont une grande influence sur la façon dont les établissements scolaires assurent l'interface avec les classes socialement privilégiées et défavorisées. L'école poursuit des objectifs contradictoires. D'un côté, elle libère le potentiel humain, permettant aux individus de s'affranchir de l'oppression personnelle et culturelle par les compétences qu'on y acquiert mais aussi par le développement de l'esprit critique (Freire 1970) tout en étant lieu du contrôle social et de la régulation. Elle classe les gens en hiérarchies éducatives et, in fine, professionnelles. Les questions que soulève la lecture de Lingard sont éminemment politiques : les bénéficiaires actuels du système éducatif autoriseront-ils des investissements qui permettraient à leurs concurrents potentiels de lutter à armes égales contre eux sur le marché des compétences éducatives ? Si oui, où cette bataille se situerait-elle ? Si tous les élèves atteignaient le même niveau scolaire, comment s'opérerait la sélection sur un marché du travail stratifié ? Le capital social ne remplacerait-il pas le capital culturel comme mécanisme de sélection ? Des sociétés plus égales au plan économique sont nécessaires pour tendre vers une société plus juste au plan éducatif (Lynch & Moran 2006, Wilkinson & Pickett 2009). Ce n'est que dans cet environne-

ment que la sélection sur le marché du travail aurait une importance économique et politique moindre et que les élèves et pédagogues pourraient se concentrer sur l'éducation en soi plutôt que sur les classements et classifications des élèves.

Le fantôme des privilèges de classe présent en dehors de l'école hante tous les projets scolaires. Les injustices liées à la répartition des divers capitaux et à la reconnaissance passent à travers les murs poreux de l'institution scolaire.

## **L'article de Denis Laforgue**

Laforgue interroge la capacité de l'institution scolaire ou de ses acteurs à améliorer la justice au sein du système éducatif. À partir de l'étude ethnographique d'une innovation de l'administration scolaire départementale française visant à lutter contre les inégalités d'accès à des formations professionnelles en fin de 3<sup>e</sup>, Laforgue montre deux ressorts du processus de mobilisation de l'innovation, l'un éthique, l'autre gestionnaire. L'institution scolaire réelle est loin d'une indifférence aux différences, dominante dans la sociologie critique, les acteurs scolaires faisant l'expérience des enjeux éthiques de leurs actions. Les administrateurs innovateurs perçoivent les élèves les plus faibles comme des ayants droit à part entière et des êtres vulnérables à protéger contre l'exclusion. L'intérêt gestionnaire de l'institution renforce et légitime l'innovation en permettant le remplissage des places vacantes dans les filières professionnelles les moins attractives. L'hybridation entre une logique de redistribution commandée par un principe gestionnaire et une logique de reconnaissance peut produire une conception distordue de la justice scolaire. Par cette innovation, l'institution définit à la place de l'individu ce qui est bon pour lui (i.e. être maintenu dans le système scolaire coûte que coûte, quelle que soit l'adéquation entre la formation et le vœu de l'élève). Un processus de reconnaissance à distance, d'en haut, est ici à l'œuvre, qui détermine les besoins d'autrui s'il est faible sans même l'associer à la définition. Les dimensions politique –parité de participation– et affective –prise en compte du point de vue de chaque élève–, sont ici absentes.

Cet argument d'une conception de la justice peu adaptée aux besoins réels des élèves sert aux enseignants pour résister à l'innovation et continuer à masquer leurs pratiques de tri inégalitaire : ces élèves ne resteront pas ou échoueront dans les formations professionnelles dans lesquelles ils ont été affectés contre leur gré et mettront en danger par leurs comportements déviants la réussite des autres.

Laforgue montre comment les ressorts d'une justice scolaire sont présents dans l'institution et comment celle-ci se heurte à une pluralité de logiques (éthiques, gestionnaires, individuelles) qui se traduit par des effets pervers et des résistances. Il pointe les limites d'une conception et d'une mise en œuvre verticale de la justice scolaire, qui ne tient compte ni des situations réelles vécues ni des élèves, objets et non sujets de l'action administrative, ni des acteurs de terrain, au front des manifestations relationnelles de l'injustice sociale.

## Article de Sheila Riddell

L'article porte sur les conséquences de la loi écossaise sur l'Éducation de 2004, favorisant l'accompagnement éducatif des élèves en difficultés d'apprentissage, y compris celles tenant à leur milieu défavorisé. L'expression "besoins d'accompagnement supplémentaire" a remplacé "besoins spécifiques" jugée stigmatisante. L'objectif est redistributif et Riddell met en évidence que la loi n'a pas été appliquée comme prévu. Alors que les enfants aux besoins d'accompagnement supplémentaires ont beaucoup plus de chances d'habiter dans des quartiers socialement défavorisés, l'étiquette collée aux enfants de ces quartiers-là est plus de l'ordre du jugement que pour les enfants de milieu favorisé. Ils sont davantage susceptibles d'être identifiés comme ayant des troubles du comportement que des problèmes qualifiés de "normatifs" par Riddell et al. comme la dyslexie, le syndrome d'Asperger, un déficit de l'attention ou l'hyperactivité.

L'enfant diagnostiqué comme ayant besoin d'accompagnements supplémentaires, obtient un droit statutaire à des services d'assistance. Or ce droit a été accordé de façon disproportionnée aux parents de milieu favorisé. Les études de cas montrent que les parents non bénéficiaires, plus vulnérables, notamment les femmes, ont été contraints de se battre pour obtenir un service car ils n'étaient pas sur un pied d'égalité avec les professionnels pour négocier (Phillips 1999). La redistribution massive des ressources susceptibles d'apporter une réelle valeur ajoutée aux zones les plus défavorisées n'est pas effectuée. Les réformes au coup par coup ne règlent pas les injustices structurelles qui, à leur tour, perpétuent les inégalités génération après génération.

Riddell souligne que le travail éducatif informel accompli en famille est inséparable du genre et des classes sociales. Ce travail d'affection et d'éducation informel n'est ni nommé ni analysé en tant que ressource éducative dans la plupart des études alors qu'il joue un rôle crucial dans la réussite scolaire (O'Brien 2007).

## Article de Michael Apple

Apple analyse la façon dont les conservateurs religieux, qu'il nomme "populistes autoritaires" aux États-Unis, se sont approprié le langage de la reconnaissance et, dans une moindre mesure, celui de la redistribution, pour porter des exigences de justice sociale auprès de l'État. À partir de requêtes identitaires, ils revendiquent le statut de minorité religieuse opprimée dans une société laïque et se sont réapproprié le langage de l'égalité à des fins conservatrices. Apple montre, à propos de la scolarisation à domicile, que si la religion acquiert un statut égal à d'autres identités, la revendication de reconnaissance religieuse est identique à celles du handicap, du genre, de la race et/ou la sexualité. Il n'existe aucun principe de hiérarchisation des identités. Si la scolarisation à domicile relève

d'un choix privé, elle redéfinit en partie l'éducation en y impliquant une intensification du rôle des mères. L'accès de ces femmes au marché du travail étant compromis, la scolarisation à domicile est moins vécue comme une domestication que comme un épanouissement. Elles s'identifient comme accomplissant le "travail de Dieu" et "la reconnaissance de Dieu compte plus" que celle d'un État laïc et oppresseur.

Alors que la mère est redéfinie en tant que travailleur à domicile, en assurant chez elle l'éducation scolaire des enfants, elle émerge comme actrice puissante sur la scène politique, reconstituant la sphère publique via la sphère privée. C'est une tentative d'inversion de l'ordre politique par la réappropriation comme travail politique des relations affectives au service de l'éducation. Apple ajoute que ce mouvement de scolarisation à domicile n'est pas le fait de femmes isolées ou refoulées. La plupart des ressources –matériel, guides, programmes, CD– sont réalisées par des femmes pour un nouveau marché de l'éducation, largement approvisionné par le commerce électronique et les éditeurs religieux.

Apple montre comment des idéaux tels que le progressisme et l'égalité peuvent être repris à des fins non égalitaires par des populistes religieux dans le champ de l'éducation. Il prouve aussi l'attaque simultanée contre l'État laïc et l'enseignement public, en congruence avec le dessein capitaliste de réduire l'État-providence et de laisser l'éducation aux mains du marché (Harvey 2005, Bowles & Gintis 1976).

Les idéaux féministes sont réinventés à travers la scolarisation à domicile, les conservateurs religieux s'appropriant le maternage comme un travail productif en éducation, bien qu'il soit antiféministe et opportunément capitaliste. Le féminisme devra clairement "associer la critique féministe à la critique du capitalisme et ainsi repositionner le féminisme à gauche" (Fraser 2009b, 116) s'il ne veut pas voir ses discours détournés.

## **L'article de Marie Verhoeven**

Verhoeven examine la scolarité de jeunes issus de l'immigration sous le prisme des questions de justice sociale et de reconnaissance en s'appuyant sur une enquête par entretiens auprès d'adolescents scolarisés en Communauté française de Belgique. Prônant une approche intégrée des différentes dimensions des inégalités sociales (distribution, reconnaissance, pouvoir), l'article saisit leur imbrication au sein d'environnements scolaires concrets qui constituent les espaces de contrainte et d'opportunité dans lesquels ils se construisent comme sujet moral et développent une capacité d'action.

Deux sources majeures d'inégalités apparaissent : la ségrégation sociospatiale qui influe sur le choix de l'établissement fréquenté et inscrit les élèves issus de l'immigration dans des environnements de moindre valeur dans la compétition

scolaire, le stigmate socioethnique dont ils font l'expérience dans les relations scolaires, avec les enseignants ou avec les pairs. Verhoeven distingue trois idéaux-types de carrière qui donnent à voir des formes de revendication d'une parité de participation. La "carrière scolaire ouverte", la "carrière scolaire confinée" et la "carrière instable" engendrent parcours, identités et revendications contrastés.

Verhoeven donne une forme sociologique incarnée à des processus inégaux, mettant en évidence le travail des individus –stratégies de saisie d'opportunités, aménagements identitaires. Elle rappelle que, pour les victimes d'inégalités, leurs environnements scolaires instituent et perpétuent ces inégalités sociales et qu'elles tentent de s'accommoder des effets négatifs de la stigmatisation sociale. La condition pour ceux qui ont la chance d'accéder à un environnement scolaire de qualité est de disposer de ressources familiales et amicales qui les soutiennent dans la dialectique coûteuse de mise à distance du stigmate et de reconnaissance de leur origine et/ou appartenance ethno-culturelle.

## Transversalités et spécificités des questionnements sur l'égalité scolaire

### Soin (care) et égalité scolaire

La spécificité des environnements culturels des études du dossier, au sens de leurs fondements philosophiques et des orientations politiques ainsi que des traditions sociologiques, n'est pas sans effet sur l'appréhension de la question des inégalités, notamment l'articulation opérée entre les dimensions décrites ci-dessus et la sphère des relations affectives, du soin (care, en anglais). Points communs et différences se dégagent des textes, justifiant la dimension internationale du numéro et dessinant des transversalités manquantes.

La sphère des relations affectives est diversement problématisée selon les environnements. Les auteurs anglophones s'inscrivent plutôt dans une tradition du soin, développée à partir des travaux féministes, qui renvoie à une activité peu reconnue de travail relationnel dans le domaine du soin, de l'accompagnement, du nourrissage de proches en situation de vulnérabilité. Il vise à réhabiliter une sphère productive méconnue, celle du travail des femmes dans l'espace du foyer et de leur prise en charge des enfants, des parents âgés, et/ou des proches handicapés. Une telle approche étend la définition originelle du soin, restreinte au travail profane, à la dimension affective de l'activité formelle ou informelle de professionnels en relation avec autrui, notamment s'il est vulnérable ou affaibli (Lynch 2007). Tradition plus que choix des auteurs, le soin est absent des textes francophones. Cela ne signifie pas que la question n'a pas

pénétré, notamment en Europe, les régions francophones (Laugier & Paperman 2006), mais que son intersection avec le champ de l'éducation scolaire ne s'est pas (encore) faite. Si le soin est très présent dans les études de genre en pleine explosion dans les communautés scientifiques européennes de langue française, il n'est pas encore repris par la sociologie de l'éducation de ces mêmes régions.

Une part de l'explication tient au clivage du travail éducatif entre école (publique) et famille plus net dans la tradition française qu'anglophone. L'école dite républicaine s'est construite contre les appartenances des enfants et ses enseignants déniaient une dimension éducative à leur métier. Chaque corps d'enseignants rejette en amont la responsabilité de l'éducation, la valeur du métier se trouvant du côté de la transmission des savoirs et non des savoir-être ; et tous rejettent in fine la responsabilité de l'éducation sur la famille. La conception anglophone plus communautaire –incluant les parents et le voisinage– de l'école explique en partie la légitimité à l'école du soin, comme une des composantes du métier enseignant et la présence de cet aspect dans les travaux anglophones.

La définition politique de l'État, son degré de centralisation expliquent aussi qu'en France la prise en compte d'un rôle de soutien affectif de la part des enseignants à l'égard de leurs élèves soit quasiment absente. Le modèle dit républicain incarne de la manière la plus pure, tout au moins dans le cadre de référence, la construction d'un individu rationnel, décrite plus haut. Enfin, il conviendrait d'interroger la manière dont la conception de l'éducation, dans une tradition européenne cartésienne valorisant la dimension cérébrale de l'apprentissage, a occulté les aspects affectifs du développement de l'intelligence (travaux récents sur les intelligences multiples, Gardner 1983, 1999).

Ainsi, les relations affectives et leur rôle dans la réduction des inégalités scolaires sont-ils diversement appréhendés par les articles. Apple et Riddell en reprennent une conception originelle où le rôle des mères est central. Pourtant, ce lien entre les ressources de nourrissage de la sphère familiale et les opportunités scolaires donne lieu à des réinterprétations symboliques et des transactions sociales opposées. Dans l'étude d'Apple, l'argument est détourné, par des parents de milieu plutôt favorisé appartenant à une minorité religieuse, à des fins de séparatisme, avec des conséquences majeures sur la pérennité d'une éducation scolaire commune. La même inégalité de compétences d'accès à la scène publique ou aux acteurs institutionnels ("voice", Gilligan 1982) conduit, dans l'étude de Riddell, les familles favorisées à capter une part proportionnellement plus importante des ressources publiques destinées aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Les parents de milieu défavorisé font l'objet de jugements disqualifiés sur leurs compétences éducatives. Le soin, même objet d'une certaine reconnaissance dans des environnements anglophones et parfois même au nom de cette reconnaissance, ne se traduit pas aisément en politique visant l'égalité sociale.

Lingard se réfère explicitement à une orientation de l'action des enseignants en termes de soin distinguant une prise en charge affective des élèves (care-as-therapy) et une prise en charge qui intègre les problèmes d'inégalités en termes de distribution et de reconnaissance (deep care). La distinction renvoie à une séparation entre la sphère de l'école et la sphère extérieure à l'école, constitutive de l'école dite républicaine. Elle interroge l'étendue de l'objet de l'attention particulière de l'enseignant, la légitimité des caractéristiques qui défavorisent les élèves dans l'accès aux biens scolaires et la participation à la compétition scolaire. Lingard décrit des pratiques pédagogiques attentives aux élèves mais s'inscrivant néanmoins dans un registre de l'indifférence aux différences. Le soin se limite ainsi à la construction d'un climat relationnel qui rend l'école supportable aux élèves, mais est impuissant face aux inégalités de ressources liées à leur appartenance sociale. La posture enseignante de l'individualisation décrite par Payet et ses collègues correspond à cette manière de remodeler l'espace scolaire sur un mode plus proche, plus affectif, tenant compte des singularités propres à chaque élève. Les deux articles soulignent le risque de déconnexion entre les sphères affective et sociale, l'action dans la première n'enclenchant pas d'effets dans la seconde, voire encourageant une naturalisation des inégalités sociales. La dérive –au regard d'un horizon d'égalité– comportementaliste d'une politique du soin apparaît.

Le soin dans l'espace scolaire se déploie-t-il à l'écart du jugement social ? Ne produit-il pas, par son attention aux différences et aux inégalités, des effets inégalitaires propres en termes de stigmatisation ? Payet et ses collègues le montrent dès lors que, pour éviter le mépris qui menace la posture enseignante de l'indifférence aux différences, celle de l'individualisation prend en compte des éléments de la sphère familiale. Les informations recueillies sur les conditions de vie de l'élève nourrissent les discours enseignants sur les carences culturelles et les dysfonctionnements éducatifs des milieux populaires. La posture enseignante dans le cadre d'une politique de reconnaissance pourrait neutraliser le stigmate catégoriel, mais elle se heurte, dans des situations où la pluralité n'est pas affirmée comme une valeur politique, aux mêmes préjugés sociaux et soupçons d'incapacité éducative développés par les enseignants à l'égard de groupes discriminés. C'est ce qu'illustrent les auteurs sur l'intégration des enfants de migrants dans l'école genevoise et Riddell sur la politique d'attribution de ressources pour les enfants à besoins particuliers dans l'école écossaise.

La lutte contre la stigmatisation des élèves de milieux défavorisés est l'argument qui sous-tend l'action en termes d'égalité scolaire d'une administration départementale en France décrite par Laforgue. Si l'action institutionnelle vise à garantir un accès égal aux formations professionnelles des élèves en grande difficulté scolaire et en risque d'exclusion scolaire et sociale, elle n'est possible que parce qu'elle répond à une logique gestionnaire de l'institution –remplir des

places disponibles, justifier l'utilisation des moyens humains et matériels. Elle rencontre d'importantes résistances de la part des enseignants, car l'égalité d'accès ne s'articule pas à l'égalité de résultats. Les bonnes intentions de la politique éducative définies formellement ne prennent pas en compte les conditions de réalisation de l'égalité réelle. Au travers des plaintes exprimées par les enseignants vis-à-vis de l'absence de moyens alloués pour s'occuper d'une population scolaire très difficile, la question du soin peut être reposée. La prise en charge d'élèves en situation d'échec se traduisant par des comportements a-scolaires ou anti-scolaires nécessite des ressources pour les élèves eux-mêmes, leurs familles et les enseignants. L'intérêt d'une visée de l'égalité en éducation intégrant la sphère affective est de développer une perspective centrée sur des configurations relationnelles, où les différents acteurs sont impliqués et touchés. La question des ressources relationnelles des enseignants et de leurs besoins mérite d'être posée pour traiter des inégalités sociales telles qu'elles se manifestent dans une dimension vécue, affective et émotionnelle, à l'école (Payet & Franchi 2010).

Verhoeven s'inscrit également dans la prise en compte du stigmatisme –lié aux caractéristiques des élèves ou à celles de leur environnement scolaire– comme un élément décisif de l'accès à l'égalité scolaire. Verhoeven montre comment certains élèves de milieux défavorisés développent une capacité d'action propre à se protéger du stigmatisme tant social que scolaire, d'une part en choisissant l'établissement le plus élevé dans un segment de marché scolaire qui leur est accessible, d'autre part en s'appuyant sur des relations affinitaires minutieusement choisies. Le soin est ici celui des pairs, souvent de la même origine ethnique, qui s'avèrent être une ressource précieuse pour tenir dans des environnements sociaux mixtes ou pour gérer le coût subjectif de la mobilité sociale. Les élèves se livrent à un véritable travail identitaire de construction d'un sujet moral. Ce faisant, Verhoeven apporte une autre pièce au regard sur la dimension affective des inégalités en éducation. D'une part, les élèves ne sont pas passifs, ils développent des tactiques et peuvent être considérés comme des acteurs faibles (Payet, Giuliani & Laforgue 2008). D'autre part, leurs ressources, en termes de reconnaissance notamment, se trouvent en partie dans la famille (Folbre 2001), en partie chez des enseignants, mais aussi en partie dans les liens de sociabilité et d'entraide avec des pairs. Le soin n'est donc pas seulement vertical, il est aussi horizontal. On peut postuler que l'absence de ces ressources horizontales conduit à renforcer l'action des inégalités sociales en éducation.

## **Pouvoir, participation et égalité scolaire**

Verhoeven pose aussi la question des inégalités en termes de pouvoir face à l'accès aux biens éducatifs. Les élèves développent une marge d'action, qui relève de la tactique et non de la stratégie –pour reprendre la distinction faite

par de Certeau (1980). Ils n'apparaissent pas comme des acteurs dotés d'un accès à l'espace public, ils développent des aménagements identitaires de l'ordre de la présentation de soi dans des relations proches. La comparaison de cette minorité faible avec une minorité fortement dotée en ressources argumentatives et participatives, telle la minorité religieuse étudiée par Apple, est éclairante. Là où les uns cherchent à se protéger d'une stigmatisation en jouant avec un marché scolaire différencié (choix relatif de l'établissement), les seconds parviennent à faire plier le système en en détournant la rhétorique libérale au profit de leur projet séparatiste. L'étude de Riddell sur la politique distributive de ressources supplémentaires pour les élèves à besoins éducatifs particuliers démontre le poids du capital social des familles et ses effets inégalitaires dans l'intéressement des institutions à leur cas. Formellement prévue, la participation des familles défavorisées, directe ou par le biais de leur représentation, ne leur garantit pas un traitement égalitaire par les professionnels. Les ressources publiques sont captées par les familles à plus fort capital social.

Si l'accès à l'espace public des professionnels est absent des articles proposés dans le dossier, l'étude du rôle des syndicats et des associations représentatives d'enseignants existe en sociologie de l'éducation. Celui de ces acteurs n'apparaît ici que de manière individuelle, comme dans le cas étudié par Laforgue où un innovateur enclenche l'action de son administration avec une faible chance d'aboutir du fait de l'absence de solidarité d'intérêts entre les différents acteurs institutionnels. L'organisation de la participation des professionnels de l'école au sein de leur institution mérite d'être étudiée, en lien avec les inégalités sociales et la perspective de leur réduction.

Le dossier montre que la définition des injustices et des ressources à même de les réduire ou de les supprimer est l'objet d'enjeux et de conflits. La revendication du minoritaire, reconnue par l'idéal égalitaire libéral, peut mettre en danger l'égalité dans sa dimension de bien commun, lorsque les minoritaires de milieux socialement favorisés agissent pour leurs propres intérêts (Apple). La définition des inégalités sur un critère non social –par exemple celui du handicap (special needs)– peut difficilement réduire en même temps les inégalités sociales, car elle favorise des stratégies de détournement des ressources publiques au bénéfice des plus favorisés (Riddell). Enfin, la définition des inégalités sur un critère social produit des effets de stigmatisation (Laforgue) ou d'adaptation (Lingard).

La réflexion devrait prendre en compte le point de vue des individus en situation de subir les inégalités et la disqualification sociales sur leurs besoins, attentes, ressources et sur leurs conceptions de l'égalité. Verhoeven montre les efforts que déploient des jeunes discriminés pour mettre à distance le stigmaté et se construire comme sujets moraux. Payet et al. invitent à comprendre les contradictions dans lesquelles se débattent les enseignants pour produire de l'égalité dans un monde scolaire pluriel et différencié.

Prendre en compte la sphère affective des relations interpersonnelles en plus des sphères économique, politique et culturelle est indispensable pour comprendre le mécanisme complexe des inégalités sociales, de leur perpétuation ou de leur réduction. Cette nouvelle dimension du cadre analytique ne s'affranchit pas de l'interrogation transversale aux autres sphères : définir la norme idéale et la réalité acceptable d'une justice sociale.

Apple met en évidence la ruse du langage de l'égalité qui dissimule les revendications de pouvoir de la nouvelle droite sous prétexte de relever d'une identité religieuse opprimée. Lingard, Verhoeven et Riddel montrent que même si les politiques de redistribution existent en éducation, elles sont mises à mal par les injustices de distribution et de représentation hors du champ éducatif ; la reconnaissance et la représentation en éducation ne sont pas suffisantes pour réduire les privilèges de classe. En éducation aucun règlement des inégalités liées à la classe sociale d'appartenance n'existe. À l'intérieur même du monde scolaire –Laforgue et Payet et al. le mettent en évidence– les inégalités sociales à l'école suscitent de sérieuses divergences de vue et les missions et les références plurielles et contradictoires de l'école actuelle ne permettent pas d'action coordonnée et durable.

Si une doxa cachée de l'école est sa soi-disant neutralité de classe, l'inégalité des soins affectifs auxquels les enfants ont accès en est une autre tout aussi cachée. Le modèle de justice à trois dimensions de Fraser doit être complété par celle des relations affectives et de la solidarité qui ont un impact profond bien qu'invisible sur la réussite à l'école.

## Références bibliographiques

- BAKER J. 1987 *Arguing for Equality*, London, Verso
- BAKER J., LYNCH K., CANTILLON S. & WALSH J. (2004, 2<sup>nd</sup> édition 2009) *Equality: From Theory to Action*, London, Palgrave Macmillan
- BALL S.J. 2003 "The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity", *Journal of Education Policy*-18(2), 215-228
- BENHABIB S. 1992 *Situating the Self*, Cambridge, Polity Press
- BLOOM B.S. 1956 *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. London: Longman
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. 1979 *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit
- BOURDIEU P. 1989 *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éd. de Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit
- BOWLES S. & GINTIS H. 1976 *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul

- CRENSHAW K. 1991 "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review*-43(6), 1241-1299
- De CERTEAU M. 1980 *L'invention du quotidien*, Paris, UGE
- ENGLAND P. 2005 "Emerging Theories of Care Work", *Annual Review of Sociology*-31, 381-399
- ENGLAND P. & FOLBRE N. 1999 "The Cost of Caring", *Annals American Academy of Political and Social Science*-561, 39-51
- FEELEY M. 2009 Living in Care Without Love; the impact of affective inequalities in learning literacy, in Lynch K. et al. eds. *Affective Equality*, London, Palgrave Macmillan, 199-215
- FINEMAN M. 2008 "The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition" *Yale Journal of Law and Feminism*-20(1), 1-23
- FOLBRE N. 2001 *The Invisible Heart: Economics and Family Values*, New York, New Press
- FRASER N. 1995 "From Redistribution to Recognition: Dilemmas of Justice in a Post-Socialist' Age", *New Left Review*-212, 68-93
- FRASER N. 2008 *Scales of Justice*, Cambridge, Polity Press
- FRASER N. 2009a "Who Counts? Dilemmas of Justice in a Postwestphalian World", *Antipode*-41, 281-297
- FRASER N. 2009b "Feminism, Capitalism and the Cunning of History", *New Left Review*-56, 97-117
- FRASER N. & GORDON L. 1997 A Genealogy of "Dependency", in Fraser N. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*, New York, Routledge
- FRASER N. & HONNETH A. 2003 *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*, New York, Verso
- FREIRE P. 1970 *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Penguin
- GARDNER H. 1983 *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, London, Paladin Books
- GARDNER H. 1999 *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*, New York, Basic Books
- GILLIGAN C. 1982 *In a Different Voice*, Cambridge M.A., Harvard University Press
- GILLIGAN C. 1995 "Hearing the difference: theorizing connection", *Hypatia*-10(2), 120-127
- GIULIANI F. 2009 "Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées", *Revue Française de Pédagogie*-168, 83-92
- HARVEY D. 2005 *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press
- HONNETH A. 1996 *Struggles for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Oxford, Polity Press
- KITTAI E.F. 1999 *Love's Labour*, New York, Routledge
- KRATHWOHL D.R., BLOOM B.S. & MASIA B.B. 1964 *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook 2: Affective domain*, London, Longman
- LAUGIER S. & PAPERMAN P. eds 2006 *Le Souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, EHESS
- LUKE A. 2006 Teaching after the market: from commodity to cosmopolitan, in Weis L. McCarthy C. & Dimitriades G. eds. *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: revisiting the work of Michael Apple*, New York, Routledge

- LYNCH K. 2007 "Love labour as a Distinct and Non-Commodifiable Form of Care Labour", *Sociological Review*-54(3), 550-570
- LYNCH K. & BAKER J. 2005 "Equality in Education: The importance of Equality of Condition", *Theory and Research in Education*-3(2), 131-164
- LYNCH K., BAKER J. & LYONS M. 2009 *Affective Equality: Love, Care and Injustice*, London, Palgrave Macmillan
- LYNCH K. & LODGE A. 2002 *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*, London, Routledge
- LYNCH K., LYONS M. & CANTILLON S. 2007 "Breaking Silence: Educating Citizens for Love, Care and Solidarity", *International Studies in Sociology of Éducation* 55(3), 550-570
- LYNCH K. & MORAN M. 2006 "Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice", *British Journal of Sociology of Education*-27(2), 221-235
- NODDINGS N. 1984 (2<sup>nd</sup> ed. 2003) *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press
- NODDINGS N. 2003 *Happiness and Education*, Cambridge, Cambridge University Press
- NUSSBAUM M.C. 1995 Emotions and Women's Capabilities, in Nussbaum M. & Glover J. eds. *Women, Culture and Development: A Study of Human Capabilities*, Oxford, Oxford University Press
- NUSSBAUM M. 2001 *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press
- O'BRIEN M. 2007 "Mothers' emotional care work in education and its moral imperative", *Gender and Education*-19(2), 159-177
- PAYET J.-P. & BATTEGAY A. eds 2008 *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion
- PAYET J.-P., GIULIANI F. & LAFORGUE D. eds 2008 *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- PAYET J.-P. & FRANCHI V. 2010 "Qu'est-ce qu'une 'école décente' ? L'expérience scolaire de la disqualification sociale, perspective comparative (France, Afrique du Sud)", *Éducation et Sociétés*-25, 99-111
- PETERS M. 2005 "The New Prudentialism in Education: Actuarial Rationality and the Entrepreneurial Self", *Educational Theory*-55(2), 123-137
- PHILLIPS A. 1999 *Which Equalities Matter?*, Cambridge, Polity Press
- RAWLS J. 1971 *A Theory of Justice*, Oxford, Oxford University Press
- SANCHEZ-MAZAS M. 2004 *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF
- TILLY C. 1998 *Durable Inequality*, Berkeley, University of California Press
- WILKINSON R. & PICKETT K. 2009 *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always do Better*, London, Penguin
- WRIGHT E.O. 2010 *Envisioning Real Utopias*, London, Verso