

Égalité et justice en éducation

Jean-Étienne Bergeron, Université de Montréal, Canada

Résumé : La question de la justice des systèmes d'éducation est au cœur des débats dans de nombreux pays. La justice est un concept historiquement rattaché au concept d'égalité, mais que faut-il égaliser quand il est question d'éducation ? La littérature à cet effet est abondante, mais n'est pas dénuée de tensions. À partir des auteurs choisis, différents termes reliés au concept d'égalité sont précisés et regroupés selon les enjeux de la justice en éducation pour, dans un deuxième temps, les relier à des approches philosophiques. Sans vouloir tomber dans le piège d'apposer des étiquettes souvent réductrices, cet article veut mettre en lumière les différentes considérations philosophiques principalement mobilisées dans les débats entourant la justice éducative. Au final, il s'agit d'une invitation à élargir le cadre de références quand il est question de la justice des systèmes éducatifs.

Mots-clés : Égalité, Équité, Justice, Éducation

Abstract: The question of the justice of education systems is at the heart of debates in many countries. Justice is a concept historically linked to the concept of equality, but then what should be equalized when it comes to education? The literature on this subject is abundant, but it is not without tensions. From selected authors, different terms to be equalized were brought together with regard to the issue of educational justice and then linked to philosophical approaches. Without wanting to fall into the trap of affixing labels that are often reductive, this article aims to highlight the various philosophical considerations mobilized in the debates surrounding educational justice. Ultimately, it is an invitation to broaden the frame of reference when it comes to the justice of education systems.

Keywords: Equality, Equity, Justice, Education

Introduction

Le 2 novembre 2016, le journal *Le Soleil* titrait « Système scolaire québécois : le plus inéquitable au Canada » (Cloutier, 2016). Cet article fut le premier d'une longue série dénonçant le manque d'équité de ce système scolaire. Il faut dire qu'en septembre de la même année, le Conseil supérieur de l'éducation (2016) déposait un rapport identifiant un certain nombre de problèmes, mais aussi de recommandations, dans le domaine scolaire québécois. Il n'en fallut pas plus pour déclencher un débat important concernant le système québécois où les termes d'iniquité, d'inégalité et d'injustice furent amplement utilisés pour dénoncer quelques-uns de ces problèmes. Mais comment évalue-t-on la justice en éducation et, surtout, de quoi est-il question exactement ?

Cet article n'a pas l'ambition de répondre à cette question qui nécessiterait beaucoup plus d'espace que ce qui est disponible. Plus modestement, c'est la notion d'égalité, souvent évoquée quand il est question de justice en éducation, qui sera examinée. À partir de son utilisation par les auteurs choisis, différentes catégories ont été définies en recoupant les principaux types d'égalité présents chez ceux-ci. Enfin, ces différentes utilisations du concept d'égalité furent reliées à des philosophes ou à des approches philosophiques s'intéressant à la notion de justice. L'objectif principal étant d'attirer l'attention sur certaines tensions dans l'évaluation des systèmes éducatifs à l'aune du concept d'égalité. Voici un tableau qui résume brièvement les auteurs ciblés ainsi que les concepts qu'ils approfondissent.

Tableau 1 : Différentes conceptions des égalités en éducation

Liste des auteurs ciblés	Liste des concepts abordés par ces auteurs ciblés
Crahay (2012) en s'inspirant de Grisay (1984).	- Égalité des chances (elle est méritocratique et elle comprend l'égalité d'accès) - Égalité de traitement - Égalité des acquis
Dubé (2004, 2009)	- Égalité méritocratique des chances - Égalité d'accès des chances - Égalité des chances
Dubé et Duru-Bellat (2004)	- Égalité distributive des chances - Égalité sociale des chances - Égalité de résultat - Minima garantis

	individuelle des chances
Demeuse et Baye (2005) en s’inspirant de Grisay (1984) et Friant (2013)	- Égalité d’accès/chance - Égalité de traitement/moyen - Égalité des acquis/de production - Égalité de réalisation sociale/exploitation des produits
Ghesquière (2013)	- Égalité des chances (accès et réussite) - Égalité des résultats - Égalité des acquis de base - Égalité (indépendance) des sphères de justice

Dans les sections subséquentes, les différents résultats de cette recension des écrits sont explicités et structurés de manière à rendre compte de toutes les nuances dans ce concept d’égalité en éducation.

1. Le concept d’« égalité » en question

La relation entre la justice et l’égalité puise ses sources, en Occident, dans l’Antiquité grecque. Sans vouloir entrer dans les méandres de l’argumentation d’Aristote (310 av. J.-C./1959), ce dernier opérationnalise le concept de justice en développant, entre autres, les concepts d’égalité, d’équité et de mérite.

Laissant le terme de mérite de côté, on comprend que l’égalité peut être stricte (exactement la même chose) ou faire référence à une égalité à géométrie variable en fonction des situations (différences entre les individus ou termes à égaliser). L’inégalité fait généralement référence à un écart d’égalité ; à une disparité entre les individus en ce qui concerne des avantages ou des désavantages en matière de ressources matérielles ou symboliques (Friant, 2013). Certaines inégalités peuvent être justes alors que d’autres sont à combattre — tout dépend du contexte ou de l’époque comme le font remarquer Demeuse et Baye (2005). L’équité est justement l’acceptation d’inégalités considérées justes, alors que l’inéquitabilité existe quand l’on retrouve des inégalités considérées injustes au sein d’une situation. Par exemple, la mise en place d’une mesure de différenciation pédagogique permettant à un élève dyslexique d’utiliser un logiciel d’aide à la lecture pour réaliser une tâche serait considérée comme équitable malgré la différence de traitement des élèves introduite.

Selon Zajda, Majhanovich et Rust (2007), la modernité a amené un désir de transformation sociale par l’entremise des institutions (qui n’était pas présent dans l’Antiquité) d’un état de fait générant une inégalité entre les personnes. Pour Crahay (2012), ce désir résulterait d’une conception égalitaire de l’homme que l’on peut facilement relier aux idées de l’époque des Lumières. Cette dernière en devient même une condition nécessaire, pour de nombreux auteurs, des sociétés démocratiques actuelles. Cependant, comme l’a posé Sen (1980), dans son texte « *Equality of what ?* », la réponse à cette question n’est pas importante à ce stade-ci (mais sera abordée ultérieurement), dans la mesure où l’on comprend que la fonction actuelle de la justice sociale est de corriger des inégalités considérées injustes et que celles-ci sont relatives aux conceptions philosophiques mobilisées. En effet, les inégalités sont toujours relatives à une situation jugée égalitaire ou équitable et celle-ci peut évoluer dans le temps et l’espace.

2. Les différents termes pour le concept « égaliser »

Il existe plusieurs termes susceptibles d’être « égalisés » quand on parle d’éducation en démocratie. C’est en partant de ceux-ci que l’analyse des différentes égalités mobilisées en éducation sera développée.

2.1. L’égalité d’accès

Ce qui est recherché ici, c’est l’accessibilité à une éducation et cela, peu importe les caractéristiques de l’individu, telles que le revenu, le sexe, la situation géographique, etc. Il existe donc des inégalités d’accessibilité possibles à l’intérieur des systèmes d’éducation. Avec l’instruction obligatoire en Occident et les luttes entourant l’éducation

pour tous à la fin du XIX^e siècle, le principe d'égalité d'accès n'est plus un enjeu des sociétés occidentales modernes (Dubet, 2009). Cependant, il existe encore des enfants ayant un accès incertain à une éducation de qualité, que ce soit pour des raisons religieuses, culturelles, idéologiques ou encore par l'existence d'une diversité de rythmes d'apprentissage pas toujours compatible avec la structure des systèmes actuels (CSE, 2016).

2.1.1. Robert Nozick

Si on pouvait associer un philosophe à ce type d'égalité, ce serait Nozick (1974/2008), mais il faudrait nuancer cette affirmation et surtout la portée que l'on veut donner à l'égalité d'accès. Il s'agirait de mettre en place un système d'éducation accessible à tous, mais là s'arrêterait la contribution de l'État — les inégalités concernant la qualité de cet accès ou encore des aptitudes individuelles limitant cet accès ne le concerneraient pas.

Nozick (1974/2008), dans son ouvrage intitulé *Anarchie, État et utopie*, défend le modèle d'un « État idéal minimal » où la loi de l'offre et de la demande garantit un résultat maximal dans la distribution des biens. Une société est juste quand les individus sont libres et, comme le souligne Waltenberg (2008), ces libertés sont garanties par des droits et des procédures sans égard pour les conséquences de celles-ci sur les individus.

Avec la non-intervention de l'État en éducation (sauf dans la garantie d'une possibilité d'accès), une offre éducative s'établirait naturellement ; sans entrave, les individus pourraient choisir librement de se développer de la façon dont ils le veulent et avec les conséquences que cela implique. Selon Nozick (1974/2008), les mesures égalitaristes briment injustement les individus ayant les ressources de jouir pleinement de ce qui leur revient de droit (leurs avoirs matériels).

2.2. L'égalité de traitement, des ressources ou des moyens

Il s'agit d'offrir un traitement identique à chacun des membres en leur offrant une expérience équivalente sur le plan éducatif à travers un cadre uniforme (Crahay, 2012). En fait, dans la démarche pour une plus grande égalité des chances entre les étudiants de tout acabit, l'exigence d'une égalité des ressources sur le plan de l'offre éducative est devenue le mot d'ordre. C'est dans cette foulée que l'école publique s'est portée garante de l'égalité des chances entre les individus par l'octroi d'un service pédagogique égal pour tous, question d'uniformiser autant que possible la compétition vers le succès scolaire ; tâche difficile puisque les inégalités possibles dans ce domaine sont multiples.

La qualité de l'éducation offerte peut grandement varier d'une école et d'un endroit à l'autre. Spontanément, on peut penser à la question relative à l'éducation privée, publique ou des programmes particuliers² sélectifs qui viennent compromettre l'égalité dans le traitement des élèves. Cela tant par la qualité de l'offre (Brighouse, 2000 ; Crahay, 2012) que par la quantité. En effet, comme le soulignent Gauthier (2009) ainsi que Francis et Mills (2012), même à l'intérieur des systèmes d'éducation unifiés, on observe une disparité de l'offre éducative entre certaines régions en fonction notamment du clivage urbain et rural et de la répartition des richesses.

De plus, les élèves ne seraient pas toujours traités de la même façon selon leurs résultats académiques ou encore selon leur provenance socio-économique (sexe, revenu, culture, ethnicité, etc.) (Crahay, 2012 ; Demeuse et Baye, 2008 ; Dubet, 2004, 2009 ; Dubet et Duru-Bellat, 2004 ; Francis et Mills, 2012 ; Gauthier, 2009). Bref, nous nous trouvons devant une école qui ne serait pas neutre et qui légitimerait, sous le couvert de l'égalité, une stratification sociale toujours bien présente. D'ailleurs, nombreux sont les auteurs consultés qui font explicitement référence à des éléments de la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970, cités dans Crahay, 2012 ; Demeuse et Baye, 2005 ; Dubet, 2009 ; Ghesquière, 2013 ; Wesselings, 1997). Pour ceux-ci, l'école viserait, à travers les enseignants, les évaluations et la matière, à reproduire, sous le couvert de la légitimité, les classes sociales existantes.

Une égalité stricte dans le traitement équivaldrait donc à défavoriser systématiquement un certain nombre d'individus dans la poursuite d'une égalité des chances. Un philosophe comme Alain (1970), cité par Crahay (2012), serait celui qui se rapproche le plus du principe ci-dessus. Il défendait ce principe par opposition à une inégalité de

² L'expérience scolaire des jeunes est potentiellement fort différente en fonction du programme fréquenté.

traitement entre les classes populaires et la bourgeoisie. De manière générale, les réflexions théoriques de la fin du XIX^e et du début XX^e siècle ne touchaient pas encore les mécanismes de discrimination véhiculés par l'école même.

2.3. L'égalité des chances

L'égalité des chances prend en considération les deux premières formes d'égalité présentées (accès et de traitement), mais les inégalités de traitement sont acceptables si elles permettent d'égaliser les chances de réussir de tous. Comme Dubet (2009) le mentionne, il s'agit non pas de s'assurer que tout le monde ait un accès aux plus hautes études, mais bien de s'assurer que tous, peu importe leur provenance et leurs ressources, pourront atteindre ces niveaux en fonction de leur mérite, on parle donc ici d'une égalité des chances principalement méritocratique. Ce modèle domine dans les sociétés modernes et repose en grande partie sur la mise en place d'un processus où tout le monde possède les mêmes chances. Celui-ci accepte des inégalités en amont pour assurer le caractère juste de la compétition et produit aussi des inégalités en aval considérées comme justes dans la mesure où elles découlent d'une situation initiale juste. Les critiques entourant cette conception sont cependant de plus en plus nombreuses par l'accent qui est mis sur ce qui semble être la nature arbitraire du mérite (Dubet, 2004 ; Espindola, 2017 ; Ghesquière, 2013).

2.3.1. John Rawls

L'ouvrage *Théorie de la justice* (Rawls, 1971/1997), publié au début des années 70, est encore considéré aujourd'hui comme un ouvrage phare en philosophie politique. La théorie exposée relève de la justice distributive, dans la mesure où elle s'intéresse à la distribution des biens premiers de manière juste.

Rawls (1971/1997) a élaboré une théorie de la justice libérale où, en partant d'une conception idéale de la société, des individus en viennent à choisir des principes constitutifs d'une conception de la justice. Cette conception doit être comprise comme relevant du concept de justice qui peut se traduire à son tour par une égalité dans le traitement des individus et « dont les règles déterminent l'équilibre adéquat entre les revendications concurrentes » (Rawls, 1971/1997, p. 31). Autrement dit, il s'agit d'évaluer la distribution des droits, des devoirs et des avantages sociaux de façon égalitaire. Les règles sont énoncées (de manière fictive) par des individus ne sachant pas quelle position ils occuperont dans la société et leur situation initiale (sexe, richesse, provenance, talents, etc.) — il s'agit de composer des règles par l'entremise du voile de l'ignorance (Rawls, 1971/1997).

On comprend bien que cette égalité n'est pas stricte et comporte un certain nombre d'inégalités. La justice rawlsienne est une justice centrée sur l'équité et non l'égalité. Approche assurément kantienne par l'importance mise sur le processus et la formulation de principes, qui se résument comme suit :

- 1) Principe d'égalité de liberté
- 2) Les inégalités socio-économiques sont tolérables quand :
 - a. Elles bénéficient aux moins avantagés (principe de différence)
 - b. Elles sont attachées à des fonctions ouvertes à tous — à talent égal (principe d'égalité équitable des chances)

Rawls (1971/1997) prend position notamment contre la vision de la justice défendue par les utilitaristes où la justice d'une action est déterminée par l'utilité de celle-ci (Meuret, 1999 ; Pourtois, 2008 ; Rawls, 1971/1997 ; Waltenberg, 2008 ; Weinstock, 2007). En fait, il dénonce la volatilité du critère de justice et la non-justification politique de celui-ci et finalement, la non-prise en compte des libertés individuelles qui sont soumises au diktat du principe d'utilité (Rawls, 1971/1997 ; Sandel, 2016).

2.3.2. Harry Brighouse

S'inscrivant dans le libéralisme rawlsien, celui-ci insiste sur un renforcement important de l'égalité en relativisant l'argument du principe de différence ; les inégalités sont acceptables si elles bénéficient aux plus défavorisés (Malenfant-Veilleux, 2019 ; Pourtois, 2008). Il faut prioriser, dans notre évaluation d'une situation, la condition des personnes les plus défavorisées sur le plan de l'égalité et essayer de réduire *prima facie* les inégalités dont sont victimes ces individus (Brighouse et Swift, 2006). Rawls (1971/1997) accepte des compromis au nom du principe de

différence que Brighouse (2000) ne considère pas assez ambitieux sur le plan de l'égalité dans la course aux biens positionnels³ (Espindola, 2017).

De plus, Brighouse (2000) suggère une éducation centrée sur l'*Autonomy Facilitating*. Suggérant que ce type d'éducation respecte la neutralité de l'État en matière de conception du bien — position libérale oblige — il propose de favoriser l'autonomie des individus par un enseignement centré sur des compétences analytiques. Celles-ci se résument à la pensée critique, la connaissance des raisonnements fallacieux, la connaissance des différentes postures éthiques (religieuses et séculières) et, finalement, les différentes manières (religieuses et séculières) de régler les problèmes moraux et les expériences reliées à la religion. L'objectif est de permettre aux jeunes de choisir, en toute égalité conformément à leur capacité à penser par eux-mêmes, les opportunités préférables pour eux.

La critique de Sandel (2016) à l'égard des libéraux, dont Brighouse (2000) fait partie, vaut la peine d'être examinée, et cela, même si son livre *Justice*, à partir duquel je construis ce commentaire, n'aborde pas directement la question de la justice scolaire. Contrairement à la croyance libérale et à son désir de neutralité, Sandel (2016) suggère que les critères de justice sont inscrits dans des communautés ayant des conceptions particulières de ce qu'est le bien. Essayer de créer un modèle théorique libre de tout ancrage et répondant de manière unique à la question de la justice ne lui semble pas possible. Les libertés de base et les biens premiers qui sont des éléments essentiels à la théorie de la justice rawlsienne dont s'inspire Brighouse (2000) ne peuvent être protégés de toute critique. Ils doivent être débattus, contestés, réaffirmés sans cesse, et cela autant dans le temps que dans l'espace. Sandel (2016) plaide notamment pour un retour en force de la pensée vertueuse dans l'espace public. À l'instar d'Aristote (310 av. J.-C./1959), il faudrait favoriser cet espace démocratique où il est question de conception du bien, de vertu, d'honneur et de fierté au lieu d'essayer de se réfugier derrière des règles du jeu à l'apparence neutre et juste.

2.4. L'égalité de résultat, des acquis ou de seuil

Les critiques adressées à l'égalité des chances (notamment par les limites dans l'atteinte de celles-ci et les conséquences sur les élèves) ont provoqué un certain déplacement vers la recherche d'une autre forme d'égalité, soit celle de résultat (Dubet et Duru-Bellat, 2004). Celle-ci met l'accent sur l'atteinte d'objectif de développement et c'est une diminution des écarts entre les élèves, sur le plan académique, qui est recherchée (Crahay, 2012 ; Demeuse et Baye, 2005 ; Dubet, 2009 ; Ghesquière, 2013) ou encore par l'atteinte d'un seuil minimal de connaissances à maîtriser pour tous avant de quitter l'école. Les inégalités que l'on retrouve ici sont donc d'ordre scolaire (abordées avec l'égalité de traitement) et les moyens mis de l'avant sont ceux pouvant les réduire. On retrouvait cette approche notamment dans la politique américaine *No Child Left Behind* aux États-Unis (Felouzis, 2014) où les institutions doivent atteindre un certain seuil minimal de résultat et de connaissances scolaires de manière globale, mais aussi chez les différents groupes ethniques de l'établissement.

De manière générale, le principe de l'égalité des résultats entre les élèves interpelle par la remise en question de l'idéal d'égalité méritocratique des chances ; il ne s'agit plus d'une compétition, mais d'un objectif de réussite pour tous. On comprend ici tout l'intérêt que revêt la question de la mixité scolaire par les défenseurs de ce type d'égalité (mais aussi ceux de l'égalité des chances) ; que ce soit par la composition des classes ou des écoles, les effets d'une plus grande mixité scolaire tendent à réduire les écarts entre les élèves en bénéficiant grandement à ceux ayant plus de difficultés, tout en n'ayant que peu d'impact sur les résultats des élèves plus doués (Duru-Bellat, 2006).

2.4.1. Michael Walzer

C'est dans l'ouvrage intitulé *Spheres of Justice*, publié en 1983, que Walzer énonce ce qui deviendra le cœur de sa théorie politique. Pour ce dernier, il existe onze sphères de justice ayant leurs propres mécanismes de distribution — l'éducation est l'une de celles-ci. Les règles distributives sont donc relatives aux sphères et intimement liées aux communautés dans lesquelles elles existent (Friant, 2013 ; Walzer, 1983 ; Wesselingh, 1997). Une théorie libérale de la justice, comme celle de Rawls (1971/1997), ne tient pas compte des spécificités des contextes en tentant de trouver une règle de justice universelle, ce qui, pour Walzer (1983), est impossible.

³ Un bien qui permet d'améliorer sa position sociale.

Pour Walzer (1983), ce qui est injuste, ce ne sont pas les inégalités, mais plutôt leurs conséquences dans d'autres sphères ; c'est la domination d'une sphère, sur d'autres sphères de justice qu'il faut combattre. On peut prendre l'exemple de l'argent ou de la richesse (une sphère) qui ne doit pas donner un avantage sur l'éducation (une autre sphère). Cet exemple, notamment donné par Friant (2013), illustre le désir de garder une autonomie entre les différentes sphères.

Walzer (1983) insiste aussi sur la séparation de l'école en deux parties. L'une est obligatoire, de nature unique, et vise un seuil minimal de connaissances et de compétences pour être en mesure de fonctionner dans une société démocratique — dans cette école tout le monde réussit. Ensuite viendraient les écoles professionnelles et les universités qui pourraient utiliser un mode de sélection méritocratique. Cependant, il faudrait s'assurer de l'existence d'alternatives, pour bien réussir sa vie, par des opportunités de carrières intéressantes à l'extérieur du parcours dit professionnel ou universitaire (Walzer, 1983). Cette proposition d'un seuil minimal de compétence à atteindre, pour tout citoyen, va dans le sens d'une égalité des acquis ou de seuil de compétences (Friant, 2013 ; Satz, 2007).

De plus, si cette autonomie entre les sphères est garante de la justice — il faudrait s'assurer que les « biens » distribués en éducation ne causent pas de domination dans d'autres sphères. La course aux diplômes et aux filières d'études prestigieuses par bon nombre d'étudiants (et leurs parents) est peut-être encouragée par le pouvoir relié à la réussite académique, alors que l'échec stigmatise celui qui n'a pas réussi.

Finalement, la position de Walzer (1983) sur l'autonomie des sphères vient notamment poser la question du rôle de l'éducation au regard de la justice sociale. Est-ce que la justice éducative s'évalue par rapport à l'égalité sociale atteinte ou plutôt par les résultats individuels obtenus sur le plan du développement ? Question légitime qui mériterait d'être débattue et évaluée sur le plan normatif.

2.4.2. L'Adequacy

Le courant « adéquatisme » est une critique importante d'un système de distribution (justice distributive) fondé sur l'égalité des chances comme la théorie rawlsienne ou son pendant égalitariste que l'on retrouve chez Brighouse (2000). De manière un peu sommaire, la principale différence entre ces deux approches se situe au niveau de l'objectif à atteindre. Dans l'un des cas, on cherche à compenser les inégalités naturelles entourant l'égalité des chances et, dans l'autre, l'accent est mis sur les résultats à atteindre (Satz, 2007).

Dans la version développée par Satz (2007), il est question d'atteindre un plancher pour tous les élèves. Il ne s'agit plus de comparer les chances de chacun, mais de s'assurer que tous atteignent les exigences fixées par la société et cela, peu importe les coûts engendrés.

Satz (2007) soulève aussi le côté réducteur de la justice distributive en évacuant d'autres facettes de l'éducation qui ne se résument pas à essayer d'égaliser la distribution de ressources dans un système. Elle suggère de dépasser l'approche fondée sur l'égalité des chances par une justice fondée sur l'égalité citoyenne. Les questions de ségrégation scolaire (résultats, culture, richesse, idéologie, etc.) et de sous-financement seraient abordées d'un point de vue substantif en fonction du type de société que nous voulons et les inégalités que nous sommes collectivement prêts à accepter. Tout cela serait en fonction des valeurs des citoyens et non en vue d'égaliser les règles d'un jeu dont l'égalité reste, au final, à faire (Satz, 2007).

Plusieurs reprochent à Satz de ne pas vouloir limiter l'inégalité des ressources entre les riches et les plus défavorisés. Espindola (2017), Brighouse et Swift (2009) considèrent que cela avantage démesurément les riches dans l'accaparement de biens positionnels au détriment des autres en raison de la nature limitée de ces biens. De plus, la production de plus d'éducation (par l'ajout de fonds privés) ne se traduit pas nécessairement par des avantages pour les plus défavorisés. À cela, on pourrait répondre que l'éducation ne se résume pas à la distribution de biens positionnels (Kotzee, 2013 ; Satz, 2007) et qu'il serait possible d'intervenir sur les mécanismes de distribution de ceux-ci (Walzer, 1983) sans empêcher les familles voulant investir dans l'éducation de leurs enfants de le faire.

Concernant l'inégalité des ressources éducatives entre riches et pauvres, Kotzee (2013), dans une perspective similaire à Satz (2007), propose de changer l'approche centrée sur la justice distributive par ce qu'il

nomme la justice épistémique. En s'inspirant des travaux de Fricker et Coady (cités dans Kotzee, 2013), il réoriente le débat sur la production de connaissances au lieu de la distribution de positions sociales. Même s'il reconnaît le caractère positionnel de l'éducation et des inégalités entre les groupes sociaux, selon lui, la véritable injustice provient de la non-reconnaissance des savoirs détenus par différents groupes (*testimonial injustice*) ou encore, du fait que l'expérience vécue par les uns n'est pas comprise par les autres et vice-versa (*hermeneutical injustice*). Ces réflexions se retrouvent aussi dans les travaux de Fraser (2004) et de ses réflexions sur la place de la reconnaissance (et de la distribution) dans les débats sur la justice sociale dans les sociétés actuelles.

Une éducation juste se baserait sur un seuil minimal pour tous les citoyens en plus de favoriser la compréhension entre les différents groupes au sein de la société. S'attaquant à la position de Brighouse et de Swift (2009) concernant le nivellement par le bas des ressources éducatives (pour égaliser les chances), Kotzee (2013) souligne que ce n'est pas en produisant moins de connaissances que l'on arrivera à une plus grande justice — au contraire. C'est notamment en s'attaquant aux mécanismes discriminatoires au sein de la société et en favorisant la compréhension des uns et des autres qu'une plus grande justice pourra être atteinte. Intervenir sur les institutions, sur la production et le partage de connaissances et sur la répartition des groupes sociaux sont quelques exemples d'avenues possibles.

Même si Wilson (2017) tend à mettre ce type de discours sous l'égide de la stratégie des « libres choix » en matière d'éducation pour contourner le problème des inégalités engendrées, ce serait une erreur de ne pas explorer davantage cette avenue. Les arguments de Satz (2007) ont assurément leurs limites (Brighouse et Swift, 2009), mais ils ont le mérite d'amener l'attention sur des fonctions autres du système scolaire en déplaçant l'enjeu de l'égalité des chances vers un enjeu d'égalité démocratique.

2.5. L'égalité de réalisation ou de production sociale

On pourrait s'interroger sur les raisons derrière le choix de séparer ce type d'égalité de celle de résultat puisque les critiques reposent sur des bases philosophiques similaires. En effet, un auteur comme Sen (2000) aurait pu aussi être développé dans la partie précédente et surtout, différents auteurs entourant l'égalité de résultat auraient aussi pu être présentés ici. En fait, le choix s'explique par l'accent qui est mis dans le cas de l'égalité de résultat sur l'atteinte d'un niveau académique ou de production de connaissances. Pour sa part, l'égalité de réalisation s'inscrit en aval de la scolarisation et propose de se pencher sur les possibilités des individus une fois sortis de l'école. Les inégalités à ce niveau se situent sur la capacité à se réaliser une fois le parcours scolaire terminé. Il s'agit d'être en mesure de convertir les différentes expériences scolaires en liberté réelle (Sen, 2000) et de revoir les écarts entre les professions en permettant notamment différentes façons de s'accomplir en tant que citoyen (Walzer, 1983)⁴. Ces réflexions ne sont pas sans rappeler celles que Dubet (2004, 2009) formule quand il mentionne qu'il faudrait se préoccuper de ceux et celles qui ne réussissent pas à l'intérieur de la structure scolaire ou encore de ceux qui ne peuvent se trouver un emploi en raison d'un diplôme qui, *in fine*, ne vaut peut-être pas autant que l'on croit.

2.5.1. Amartya Sen

Son article, publié en 1980, intitulé « *Equality of what ?* », a fait de Sen (2000) l'un des critiques importants des théories utilitaristes et rawlsiennes. La principale critique que nous retiendrons (Sen, 2000 ; Farvaque, 2008 ; Willems et Leyens, 2010) s'articule autour de la portée réelle des libertés d'opportunités obtenues par une « juste » redistribution des biens premiers. Farvaque (2008) parle de l'accent qui est mis par Rawls (1971/1997) sur les moyens d'obtenir ces libertés d'opportunités, mais non sur l'étendue de celles-ci. Autrement dit, je pourrais mettre en place un programme de pêche accessible (dans un contexte où la pêche serait essentielle à chacun) à tous et pourtant certaines personnes pourraient ne pas saisir cette opportunité. Est-ce que ces personnes sont nécessairement responsables de ne pas avoir saisi cette chance ? Sen (2000) répondrait négativement en nous disant que les facteurs de conversion des individus (transformer les droits et libertés en opportunités réelles) ne sont pas les mêmes pour tous. Les raisons sont multiples et Nussbaum (2001) (citée dans Willems et Leyens, 2010) explore cette question en parlant de préférences adaptatives poussant certains individus à limiter leurs choix (dues à des facteurs éducatifs, politiques, économiques, culturels, etc.) en fonction de ce qu'ils pensent pouvoir atteindre. Dans cette situation, nous sommes très loin d'une conception de l'homme agissant rationnellement de manière optimale — caractéristique fondamentale de la pensée libérale.

⁴ Brighouse et Swift (2006) suggèrent aussi de réduire la très grande disparité économique entre les emplois.

Il s'agit ici, à travers l'approche par les capacités de Sen (2000), de porter une attention à la liberté effective des individus et non seulement à une liberté théorique.

À travers cette critique, c'est aussi une critique des approches à tendance déontologique où l'on postule que la mise en place d'une procédure juste produira nécessairement des résultats justes. L'approche de Rawls (1971/1997) ne tient pas compte de l'effectivité des opportunités générées. Si la liberté est importante, il faudrait peut-être s'assurer que celle-ci se transforme en capacité réelle des individus de choisir. En éducation, il faudrait garantir que tous les jeunes soient capables de convertir les gains académiques en libertés réelles.

Conclusion

Finalement, Dubet (2004, 2009 ; Dubet et Duru-Bellat, 2004) suggère que les différentes formes d'égalité recherchées en éducation sont potentiellement concurrentes entre elles. En effet, on comprend bien que l'égalité de résultat entre en conflit avec l'égalité méritocratique des chances ou encore une égalité de traitement avec une égalité de résultat, dans la mesure où, si c'est complètement l'un, ça peut difficilement être complètement l'autre. Cependant, comme le souligne Ghesquière (2013), l'analyse de données internationales tend à démontrer qu'il est possible de concilier plusieurs de ces principes d'égalité au sein de mêmes systèmes d'éducation et qu'une opérationnalisation du concept de justice éducative est possible. Par contre, comme le souligne Satz (2007), cette opérationnalisation se fait principalement dans une perspective de justice distributive, se faisant, le regard posé à l'aune de la justice sociale en éducation est réducteur.

Au-delà de savoir si ces principes polyarchiques sont nécessairement contradictoires ou lacunaires, une chose est certaine ; les différentes conceptions mobilisent des considérations philosophiques, mais aussi de droits, qui ne peuvent pas être traitées isolément et sans questionnement. Un système d'éducation équitable accepte certaines inégalités en fonction des angles avec lesquels il aborde différents critères d'évaluation — que ce soit par le respect d'un principe ou de l'atteinte d'un résultat.

Enfin, comme le mentionne Aristote (1959), la justice d'une action s'évalue toujours en tenant compte de la finalité (*telos*) — il serait peut-être bon de réfléchir davantage aux différentes fonctions et missions des systèmes éducatifs et ainsi mieux comprendre l'articulation des différents objectifs et les inégalités qu'elles produisent. Quoiqu'il arrive, il y aura toujours des inégalités, mais une fois la production de celles-ci comprise, certaines peuvent apparaître plus acceptables que d'autres.

RÉFÉRENCES

- Aristote. (1959). *Éthique à Nicomaque* (traduit par J. Tricot). Librairie philosophique J. Vrin. (Ouvrage original publié en 310 av. J. -C.)
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford University Press.
- Brighouse, H. et Swift, A. (2006). Equality, Priority, and Positional Goods. *Ethics*, 116(3), 471-497. doi : [10.1086/500524](https://doi.org/10.1086/500524)
- Brighouse, H. et Swift, A. (2009). Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz. *Journal of Applied Philosophy*, 26(2), 117-128. doi : [10.1111/j.1468-5930.2009.00438.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.2009.00438.x)
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2016). Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Cloutier, P. (2016, 2 novembre). Système scolaire québécois : le plus inéquitable au Canada. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/systeme-scolaire-quebecois-le-plus-inequitable-au-canada-3a2063e4abef0a4bf4ca058114c8d793>
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (Vol. 2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Chapitre 8. Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace* (p. 149-170). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/vers-une-ecole-juste-et-efficace--9782804147129-p_149.htm
- Demeuse, M. et Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165 (4), 91-103. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2008-4-page-91.htm>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubet, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 11, No 1). doi:[10.4000/ethiquepublique.1352](https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1352)
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146 (1), 105-114. doi:[10.3406/rfp.2004.3099](https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099)
- Duru-Bellat, M. (2006). Chapitre 1. Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 25-36). Presses Universitaires de France. doi : [10.3917/puf.chape.2006.01.0025](https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01.0025)
- Espindola, J. (2017). Private schooling and productivity in educational justice. *Theory and Research in Education*, 15(2), 129-144. doi : [10.1177/1477878517713339](https://doi.org/10.1177/1477878517713339)
- Farvaque, N. (2008). Éducation, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de Sen. Dans Dupriez, V., Oriane, J.-F. et Verhoeven, M. (dir.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (65-90). Peter Lang.
- Felouzis, G. (2014). Quelles politiques éducatives ? Dans Georges Felouzis, *Les inégalités scolaires* (p. 99-117). Presses Universitaires de France.
- Francis, B. et Mills, M. (2012). What would a socially just education system look like? *Journal of Education Policy*, 27(5), 577-585. Doi : [10.1080/02680939.2012.710014](https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710014)
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164. Doi : [10.3917/rdm.023.0152](https://doi.org/10.3917/rdm.023.0152)
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. Entornos, Universidad Surcolombiana, 2013, 26 (1), 137-149. <https://www.journalusco.edu.co/index.php/entornos/login?source=>
- Gauthier, P.-L. (2009). Fractures sociales et inégalités scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (52), 85-92. Doi : [10.4000/ries.745](https://doi.org/10.4000/ries.745)
- Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 69-84. Doi : [10.4000/rfp.4300](https://doi.org/10.4000/rfp.4300)
- Kotzee, B. (2013). Educational Justice, Epistemic Justice, and Leveling Down. *Educational Theory*, 63(4), 331-350. doi:[10.1111/edth.12027](https://doi.org/10.1111/edth.12027)
- Nozick, R. (2008). *Anarchie, État et utopie* (traduit par É. d'Auzac de Lamartine). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1974)
- Malenfant-Veilleux, A. (2019). Égalité des chances et justice scolaire. Une interprétation de la conception égalitariste de la justice en éducation. *Dialogue*, 58 (1), 91-105. <https://doi.org/10.1017/S0012217319000039>
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. De Boeck Université.

- Pourtois, H. (2008). Pertinence et limites du principe d'égalité des chances. Dans Dupriez, V., Orianne, J.-F. et Verhoeven, M. (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. (49-64). Peter Lang.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice* (traduit par C. Audard). Seuil. (Ouvrage original publié en 1971).
- Sandel, M. J. (2016). *Justice* (traduit par P. Savidan). Albin Michel.
- Satz, D. (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*, 117(4), 623-648. Doi : [10.1086/518805](https://doi.org/10.1086/518805)
- Sen, A. (1980). Equality of What? Dans S. McMurrin (dir.), *Tanner Lectures on Human Values, Volume 1*. Cambridge University Press.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* (traduit par P. Chemla). Seuil.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice : a defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Waltenberg, F. (2008). Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation. Dans Dupriez, V., Orianne, J.-F. et Verhoeven, M. (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. (23-48). Peter Lang.
- Wesselingh, A. (1997). Spheres of justice: The case of education. *International Studies in Sociology of Education*, 7(2), 181-194. Doi : [10.1080/09620219900200012](https://doi.org/10.1080/09620219900200012)
- Weinstock, D. M. (2007). La justice scolaire. *Revue philosophique de Louvain*, 105 (1/2), 17-41. Doi : [10.2143/RPL.105.1.2020256](https://doi.org/10.2143/RPL.105.1.2020256)
- Willems, T. et Leyens, S. (2010). *Penser la justice dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et « capacités »*. Namur :Interface.
<https://www.unamur.be/sciences/philosoc/interfaces/publications/cip28>
- Wilson, T. S. (2017). Philosophical Understandings of American School Choice. Dans N. K. Buchanan et R. A. Fox (dir.), *The Wiley Handbook of School Choice* (81-95). John Wiley & Sons, Ltd. doi:[10.1002/9781119082361.ch6](https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch6)
- Zajda, J., Majhanovich, S. et Rust, V. (2007). Introduction: Education and social justice. *International Review of Education*, 52(1), 9-22. Doi : [10.1007/s11159-005-5614-2](https://doi.org/10.1007/s11159-005-5614-2)