



HAL
open science

Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe

Nathanaël Friant, Elsa Laloua, Marc Demeuse

► **To cite this version:**

Nathanaël Friant, Elsa Laloua, Marc Demeuse. Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. Education & Formation, 2008, septembre (e-288), pp.7-23. hal-00408443

HAL Id: hal-00408443

<https://hal.science/hal-00408443>

Submitted on 30 Jul 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe

Nathanaël Friant, Elsa Laloua et Marc Demeuse*

** Université de Mons Hainaut
Institut d'Administration Scolaire (INAS)
18, place du Parc
7000 Mons
nathanael.friant@umh.ac.be
marc.demeuse@umh.ac.be*

RÉSUMÉ. L'étude de l'équité des systèmes éducatifs peut se baser sur des inégalités objectives, produites au moyen d'indicateurs objectifs [GERESE 05]. Cependant, si être objectivement traité de manière équitable est primordial, le fait de ressentir ce traitement comme équitable est tout aussi important [GRISAY 97] [MEURET et MARIVAIN 97]. Cet article présente les premiers résultats d'une enquête par questionnaire à visée comparative réalisée dans cinq pays européens, portant précisément sur cet aspect subjectif de l'équité que sont les sentiments et critères de justice des élèves de grade 9 [GERESE 08]. Les résultats montrent que les élèves ne rejettent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant. Une analyse plus détaillée montre cependant certaines tensions entre les critères de justice des élèves et leurs sentiments, ainsi qu'une certaine tendance de certains groupes d'élèves, en particulier ceux relatant de faibles résultats scolaires, à se sentir traités moins justement que les autres. Ces premières observations montrent la nécessité d'analyses complémentaires sur la base des données de l'enquête.

MOTS-CLÉS : systèmes éducatifs, équité, sentiments de justice, enseignement secondaire

1. Introduction

Une abondante littérature scientifique est consacrée au caractère plus ou moins équitable des systèmes éducatifs [BOUDON 79], [BOUDON et al. 01], [BOURDIEU et PASSERON 66], [BOURDIEU et al. 70], [CRAHAY 00], [DEMEUSE et al. 05], [DURU-BELLAT 02], [TERRAIL 02] ou aux modèles qui peuvent gouverner les choix politiques en la matière [BAKER et al. 04], [DUBET, 04], [MEURET, 00], [MEURET 01a], [MEURET 01b]. Les différents niveaux de pouvoir et différents acteurs institutionnels s'intéressent à la fois à l'efficacité des systèmes d'enseignement et de formation, mais aussi à leur caractère plus ou moins équitable, aussi bien au niveau européen [DEMEUSE et BAYE 07], [EGREES 05] ou international [BAYE 05], [HUTMACHER et al. 01], qu'au niveau national [COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE 05].

À côté des indicateurs « objectifs »¹, le sentiment que les usagers ont d'être traités avec justice constitue aussi un sujet important, mais beaucoup moins traité dans la littérature [DUBET 99], [GORARD 07], [SMITH et GORARD 06], [KELLERHALS et al. 97]. Ils sont cependant dignes d'intérêt pour plusieurs raisons. En effet, d'un point de vue moral, si l'école prétend traiter les élèves de manière juste, il est logique qu'elle s'intéresse aux jugements que donnent ces élèves sur ce traitement. Une école qui n'humilie pas les vaincus est ainsi sans doute plus juste qu'une école qui ne s'en soucie pas [DUBET 04]. D'un point de vue éducatif, on a des raisons de penser que des élèves se sentant injustement traités risquent de réagir d'une manière qui pourrait compromettre leurs performances scolaires et leur développement personnel, ou encore de développer des conceptions inadéquates de la justice ou des attitudes nuisant à leur insertion dans la société [GERESE 08]. La littérature montre ainsi que la motivation, le bien-être, la méthode de travail, l'image d'eux-mêmes et la vision de l'avenir sont meilleures chez les élèves se sentant justement traités qu'injustement [GRISAY 97], [MEURET et MARIVAIN 97].

Cet article propose une synthèse des premiers résultats d'une enquête sur les sentiments de justice des élèves de grade 9 dans cinq pays européens (Angleterre, Belgique francophone, France, Italie et République tchèque). Après une brève revue de la littérature sur le sujet, des tableaux illustrant les principes de justice utilisés par les élèves dans leur jugement et leurs sentiments d'être traités avec justice, selon le pays et certaines variables sociodémographiques et scolaires, seront commentés.

1.1. Les principes de justice

Les individus se conduiraient, en ce qu'ils réalisent des jugements sur la justice, comme des philosophes moraux, sans toutefois que leurs jugements rejoignent automatiquement les observations des chercheurs : les élèves peuvent très bien ne pas juger injustes des inégalités objectivement avérées telles que les inégalités sociales face à l'école. En effet, si la philosophie morale et politique peut décider du caractère juste d'une situation à l'aune de constructions théoriques de la justice [RAWLS 71], [WALZER 83], [SEN 00], [KYMLICKA 01], et à partir d'observations réalisées par les sociologues, les individus, eux, basent avant tout leur jugement sur leur propre expérience sans pour autant monter en généralité [DUBET 99], [DUBET 05].

Le type et la nature des principes de justice qui dirigent les élèves dans leurs jugements ont été étudiés entre autres par Dubet [DUBET 99], [DUBET 05]. Selon lui, les individus vivent dans un état de « *polyarchie morale rationnelle* » : leurs sentiments de justice sont construits à partir de plusieurs critères autonomes. Au travail les individus balancent ainsi entre trois principes de justice : le mérite, l'égalité et l'autonomie [DUBET 05]. Chez les élèves, l'autonomie est remplacée par le principe de respect [DUBET 99]. Avant de présenter plus en détail ces principes, précisons ce que Dubet entend par cette notion de principe de justice. Premièrement, selon [Dubet 99], [Dubet 05] ils ne peuvent pas être considérés comme des valeurs ou comme des normes : ils ne sont pas liés à un contexte social particulier (on les retrouve dans différents contextes), et les individus peuvent monter en généralité. Ensuite, ils ne transcendent pas pour autant les individus et peuvent se retourner contre l'ordre établi : ils ne sont en ce sens pas des idéologies [DUBET 05]. Dubet les considère plutôt comme des capacités pratiques qui permettent aux individus de s'ajuster aux autres et de construire une vie commune. Ils sont enfin caractérisés de « *fictions nécessaires* » [DUBET 05] : fictions car les individus n'y croient pas forcément, nécessaires car elles sont indispensables au développement d'une action avec autrui.

Le mérite pose la correspondance entre les contributions et les rétributions [DUBET 99]. Il serait le principe de justice le plus communément admis à l'école, notamment parce qu'il permet de concilier le principe d'égalité

¹ Les lecteurs intéressés par ce sujet et par des supports pédagogiques utilisables avec des élèves peuvent consulter le site <http://www.schoolequity.eu/> réalisé en trois langues (français, anglais et espagnol) dans le cadre d'un projet soutenu par le programme Socrates de l'Union européenne. Les différentes versions des indicateurs d'équité des systèmes éducatifs peuvent être téléchargées à l'adresse : <http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/pagesfr/cadre3.html>.

fondamentale de tous les individus entre eux avec le fait que tous les individus n'occupent pas la même position dans l'espace social, justifiant ainsi une situation inégale de fait alors que tous les individus sont considérés comme fondamentalement égaux en droit. L'injustice, du point de vue du mérite, consiste en la rupture de l'équivalence entre la contribution et la rétribution.

Le principe d'égalité veut que chacun reçoive la même chose, quelle que soit son origine, sa performance ou son besoin [DUBET 99], [PEYRET 04], [DALBERT 04]. Considérant le principe d'égalité, deux visions sont possibles : soit l'égalité est une norme en soi, soit elle est une norme dérivée du mérite. Dans ce dernier cas, elle apparaît comme prépondérante quand il n'est pas possible d'établir le mérite ou dans les groupes qui ne peuvent accéder au mérite [DUBET 99]. Selon le principe d'égalité, une situation juste est non seulement une situation où chacun est traité de manière égale, mais aussi une situation qui renforce la conscience et la cohésion du groupe, en interdisant notamment la délation et évitant une toute-puissance du mérite [DUBET 05].

Enfin, le principe de respect veut que le jugement scolaire n'atteigne pas la dignité de l'élève en tant que personne. Le maître juste, selon ce principe, est celui qui sanctionne l'élève sans l'humilier [DUBET 99]. De la même manière que le principe d'égalité, le principe de respect peut être vu à l'école soit comme un principe de justice en soi, soit comme un dérivé du mérite permettant de s'en protéger. En effet, le mérite « pur » a comme conséquence une culpabilisation des moins biens lotis, responsables de leur malheur. Le principe de respect intervient alors de manière à ce que les conséquences du mérite pur n'atteignent pas la dignité des élèves. Le principe de respect concerne ainsi surtout le domaine de la discipline et des sanctions.

Selon Dubet [DUBET 05], il existe une certaine tension entre ces principes, au sens que chacun d'eux poussé à son maximum annule les deux autres, ce qui oblige les individus à combiner les principes et, en quelque sorte, à les poursuivre tous dans une chaîne sans fin, appliquant l'un ou l'autre principe au gré des circonstances. On est ainsi amenés à critiquer tour à tour chacun de ces principes : l'égoïsme du mérite et l'anomie du respect lorsque l'on se place du point de vue de l'égalité ; les privilèges de l'égalité et le parasitage du respect lorsqu'on suit le principe de mérite ; la négation des caractéristiques individuelles de l'égalité et la réduction du sujet à son « utilité » du point de vue du respect. C'est en ce sens que Dubet [DUBET 05] parle d'une syntaxe de l'activité normative des acteurs.

D'autres auteurs [BRICKMAN et al. 81], [DEUTSCH 85], [KELLERHALS et al. 97], [SABBAGH et al. 06], se sont également penchés sur les principes qu'utilisent les individus dans leurs jugements sur la « justesse » des rétributions, décelant généralement trois principes fondamentaux recouvrant partiellement les principes de Dubet et permettant de les compléter. À côté des principes d'égalité et de mérite, on trouve ainsi le principe de besoin, selon lequel les rétributions doivent être fonction des besoins des individus [DEUTSCH 85], [SABBAGH et al. 06]. Certains auteurs [BRICKMAN, et al. 81] distinguent également le principe de mérite en deux sous-principes : l'un considérant la contribution d'un individu dans son entièreté (ses capacités de départ et ses efforts), l'autre ne considérant que l'effort effectivement réalisé par l'individu. La théorie développée par Brickman et ses collègues distingue enfin les principes selon qu'ils ont trait à la micro-justice ou à la macro-justice : les individus utiliseraient des principes différents selon que la répartition du bien concerne les individus (micro-justice) ou le groupe (macro-justice).

Dans la suite de cet article, nous parlerons de critères de justice pour désigner les critères que les individus emploient pour juger de la justesse ou non d'une situation. Dans le cadre scolaire, il s'agit donc des opinions des élèves sur la manière dont l'école devrait être organisée de manière à être juste [SMITH et GORARD 07]. Nous les distinguerons en cela des sentiments de justice, que nous entendons comme la manière dont les élèves se sentent traités justement ou non par l'école.

1.2. Les critères de justice des élèves

La littérature montre que les critères de justice des individus diffèrent selon un ensemble de variables socio-démographiques et selon la situation qu'ils ont à évaluer. Dans leur revue de la littérature, Kellerhals et ses collègues [KELLERHALS et al. 97] montrent que les sentiments de justice des individus diffèrent selon leur statut socio-économique, notamment parce que leurs points de comparaison diffèrent, mais surtout parce qu'ils valorisent d'autres critères dans leurs jugements. Les critères utilisés diffèrent également, mais dans une moindre mesure, selon le genre des individus (tableau 1)². Ces différences, bien qu'elles existent, n'opposent cependant pas radicalement les conceptions de la justice des différentes catégories sociales.

² Kellerhals et ses collègues s'appuient sur de nombreux résultats de recherche : Robinson et Bell (1978) ; Hamilton et Rytina (1980) ; Muir et Weinstein (1962) ; Alves et Rossi (1978) ; D'Anjou, Stein et Van Aarsen (1995) ; Mahler, Greenberg et Hayashi (1981) ; Gilligan (1983) ; Lamm et Schwinger (1981) ; Brickman et al. (1981) ; Kahn et al. (1980). Nous pouvons également y ajouter les résultats obtenus par [MITCHELL et al. 93]

Tableau 1. Synthèse des critères de justice valorisés selon les groupes sociaux [KELLERHALS et al.97]

Mérite	Égalité	Respect	Besoin
- Statut socio-économique élevé - Masculin	- Statut socio-économique faible - Minorités	- Féminin	- Féminin - Statut socio-économique faible

À l'école, on a pu montrer que la majorité des élèves valorisaient surtout l'égalité de traitement, mais aussi le traitement différencié selon le besoin [SMITH et GORARD 06]. On s'attend à obtenir des différences similaires entre les groupes sociaux [DUBET 99] [GERESE 05] [SMITH et GORARD 06]. À cela s'ajoutent des différences entre les catégories proprement scolaires. Ainsi, les élèves obtenant de bons résultats ont-ils tendance à valoriser un peu plus le mérite, alors que les élèves aux résultats faibles souligneraient davantage les principes d'égalité et de besoin (tableau 2). Des différences existent également selon le niveau de scolarité considéré, notamment parce que le jugement moral des élèves évolue. Les élèves de l'enseignement primaire valorisent l'égalité, surtout parce qu'ils ne font pas de distinction claire entre les différentes normes de justice. Les élèves du début de l'enseignement secondaire, eux, reconnaissent bien ces différents principes, mais ne valorisent pas en général l'un plutôt que l'autre : c'est davantage l'absence de confusion des registres qui importe pour eux. Ils trouvent par exemple particulièrement injuste qu'un élève soit humilié à cause de ses mauvaises notes [DUBET 99], ou simplement que les meilleurs élèves soient mieux traités que les moins bons. Enfin, à la fin de l'enseignement secondaire, les élèves seraient davantage sensibles au principe de mérite.

Tableau 2. Synthèse des critères de justice valorisés à l'école selon les groupes sociaux et scolaires [DUBET 99], [GERESE 05]

Mérite	Égalité	Respect	Besoin
- Élèves « forts » - Fin du secondaire (lycée)	- Élèves « faibles » - Primaire	- élèves « faibles »	- élèves « faibles »
Début du secondaire (collège) : pas de confusion des registres			

Si les principes de justice valorisés diffèrent selon certaines variables sociodémographiques et scolaires, Sabbagh et ses collègues [SABBAGH et al. 06], s'inspirant de la théorie des sphères de justice de Walzer [WALZER 83], ont également pu montrer que les principes des élèves diffèrent selon la sphère considérée. Ils suggèrent en effet que l'on peut identifier des classes et distributions de biens spécifiques à l'intérieur de la sphère de justice de l'éducation, c'est-à-dire cinq « sous-sphères » indépendantes : le droit à l'éducation, l'allocation des places, les pratiques d'enseignement-apprentissage, les relations élèves-enseignants, et l'évaluation des étudiants. Au sein de chacune de ces sous-sphères, ils observent l'application d'un principe de justice particulier et les critères que valorisent les élèves, mettant au jour certaines tensions [SABBAGH et al. 06].

Ainsi, en ce qui concerne l'allocation des places et l'évaluation, les élèves utilisent majoritairement un principe de mérite, qui correspond à la manière de fonctionner de l'école : l'accès aux différentes filières étant tributaire des résultats scolaires. Par contre, au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les élèves valorisent clairement les principes d'égalité et de besoin, alors que l'école tend à valoriser notamment le mérite. Enfin, au niveau des relations entre élèves et enseignants, une distinction importante est faite entre les récompenses et les punitions : les élèves prônent massivement l'égalité dans les récompenses, mais utilisent un principe de mérite lorsqu'il s'agit de punitions [SABBAGH et al. 06].

Tableau 3. Synthèse des critères de justices des élèves selon la sphère de justice [SABBAGH et al. 06]

Sphère	Principe de justice observé	Critères des élèves
Droit à l'éducation	Égalité	Pas de données

Allocation des places	Mérite, parfois assorti du principe de besoin (discrimination positive)	Mérite
Pratique d'enseignement-apprentissage	Mérite et besoin	Égalité et besoin
Relations élèves-enseignants	Pas de principe équivoque	- Récompenses : égalité - Punitons : mérite
Évaluation des élèves	Mérite	Mérite

1.3. Les sentiments de justice des élèves

La littérature, notamment l'enquête pilote réalisée par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes éducatifs [GERESE 05] montre que, comme les critères, la manière dont les élèves se sentent traités avec justice par l'école et les enseignants diffère selon les catégories sociodémographiques et scolaires [GERESE 05], [SMITH et GORARD 06]. Si, en général, le sentiment qu'ont les élèves d'être traités avec justice est positif (plus de 70% de réponses positives à l'item « *mes professeurs me traitent toujours avec justice* »), moins de la moitié des élèves estiment que les professeurs respectent tous les élèves, particulièrement au Royaume-Uni [GERESE 05] [SMITH et GORARD 06]. De plus, quel que soit le principe de justice étudié, les élèves « faibles » se sentent moins traités avec justice que les autres élèves, particulièrement du point de vue de leurs faibles notes, selon eux non méritées [GERESE 05]. Bien que Dubet [DUBET 99] suggère que les élèves de statut socio-économique faible perçoivent un plus fort sentiment d'injustice que les autres, en particulier selon le critère du respect, de tels résultats ne sont pas mis en évidence par l'enquête du GERESE. Par contre, les élèves au statut socio-économique élevé semblent davantage que les autres être conscients du fait que certains groupes d'élèves sont traités de manière injuste, en recevant des punitions non méritées, en étant moins bien traités par les enseignants, ou en n'étant pas respectés (tableau 4). Enfin, la grande majorité des élèves, quelle que soit leur catégorie sociale ou scolaire, estiment que l'école ne donne pas davantage d'attention aux élèves les plus faibles, alors qu'elle le devrait [SMITH et GORARD 06].

Tableau 4. Synthèse des principes sur lesquels portent les sentiments d'injustice des élèves selon les groupes sociaux et scolaires [GERESE 05], [SMITH et GORARD 06].

En général	Mérite	Égalité	Respect	Besoin
- élèves « faibles »	- élèves « faibles » (punitons et notes) - statut socio-économique élevé (punitons)	- statut socio-économique élevé - élèves « faibles »	- statut socio-économique élevé - élèves « faibles »	tous

2. Méthode

Cet article veut présenter une synthèse des premiers résultats obtenus par une enquête portant sur les sentiments de justice des élèves de grade 9 dans cinq pays européens (Angleterre, Belgique francophone, France, Italie, République tchèque) [GERESE 08]³, menée par un nombre important de chercheurs de différents centres universitaires⁴. La section méthode de cet article présente donc la méthode utilisée pour cette enquête.

2.1. Échantillon

L'enquête par questionnaire s'adresse aux élèves de grade 9 (en Belgique, ce grade correspond à la troisième année de l'enseignement secondaire) des cinq pays participants. Cette année d'études a été choisie en fonction de

³ *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Projet soutenu par la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne, dans le cadre du programme Socrates.

⁴ Université de Mons-Hainaut (Belgique), Université de Liège (Belgique), University of York (Angleterre), University of Birmingham (Angleterre), Charles University in Prague (République tchèque), Université de Bourgogne (France), Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (Italie).

sa correspondance à une classe d'âge (14-15 ans), considérée comme l'âge minimum auquel les individus commencent à développer des jugements sur l'équité et la justice [GERESE 08]. L'âge moyen des élèves de l'échantillon est d'un peu plus de 15 ans (15 ans et demi en Belgique francophone), avec un écart-type d'un peu plus de huit mois (près d'un an en Belgique francophone).

Un échantillonnage stratifié avec probabilité de sélection proportionnelle à la taille de l'école (*PPS sampling*, [FOY 06]) a été réalisé dans chaque pays, avec des variables de stratification différentes pour chaque pays. Cette technique d'échantillonnage garantit une bonne représentativité de l'échantillon, avec un nombre relativement restreint d'individus et d'écoles étant donné la taille importante de la population à appréhender: moins de 100 écoles par pays et un peu plus de 12500 questionnaires au total (tableau 5). Bien que la procédure d'échantillonnage ait prévu une seule classe par école, les données françaises et italiennes contiennent deux classes par école, ce qui explique le nombre important d'élèves représentant ces pays. Enfin, l'échantillon anglais a été réalisé de manière peu systématique, ce qui invite à la prudence quant à l'interprétation des résultats concernant l'Angleterre.

Le plan d'échantillonnage stratifié avec procédure *PPS*, s'il permet d'obtenir un échantillon auto-pondéré, produit des erreurs d'échantillonnage plus grandes⁵ qu'un échantillonnage aléatoire et simple, avec pour conséquence, lorsque les estimations par défaut des logiciels statistiques sont utilisées, une sérieuse tendance à considérer comme significative une différence qui ne l'est pas réellement [FOY 06]. C'est pourquoi les résultats présentés dans cet article se centrent sur l'observation de tendances fortes, et non sur une analyse statistique inférentielle.

Tableau 5. Caractéristiques de l'échantillon

	Nombre d'élèves	Pourcentage de l'échantillon	Nombre d'écoles	Nombre de classes par école	âge des élèves	
					Âge moyen (en mai 2007)	Écart-type
Belgique	1608	12,8	86	1	15,5	0,9
République tchèque	1512	12,0	74	1	15,4	0,5
France	3627	28,8	86	2	15,2	0,7
Italie	2992	23,8	79	2	15,2	0,9
Angleterre	2836	22,6	78	1 (~70% des cas) 2 (~20% des cas) >2 (~10% des cas)	15,2	0,5
Total	12575	100,0	403		15,3	0,7

2.2. Outil de recueil des données

Les sentiments de justice des étudiants ont été appréhendés au moyen d'un questionnaire écrit, développé parallèlement en français et en anglais, traduit ensuite en italien et en tchèque, et adapté pour la Belgique francophone. Le questionnaire a été conçu pour appréhender entre autres, à l'aide de questions fermées, les deux dimensions principales de la justice à l'école auxquelles nous allons nous intéresser : la quantité et le type d'injustice que les élèves vivent à l'école et les critères de justice de ces élèves [SMITH et GORARD 06].

Les items relatifs aux sentiments de justice des élèves se présentent comme des affirmations auxquelles les élèves doivent réagir sur une échelle ordinale à cinq pas, allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Certains d'entre eux portent sur le sentiment que l'élève a d'être personnellement traité avec justice, alors que d'autres portent sur le fait que les autres élèves sont traités avec justice. Les items relatifs aux critères de justice se présentent soit comme des questions à choix multiples suite à la présentation d'une situation

⁵ Il est toutefois possible d'estimer les erreurs réelles d'échantillonnage au moyen de méthodes statistiques appropriées (*Jackknife Repeated Replication Method* et *Balanced Repeated Replication Method*). L'ensemble des opérations d'ajustement des pondérations et d'estimation des erreurs d'échantillonnage nécessitent de nombreuses informations au niveau international, que nous n'avons pas encore pu, à ce stade du travail, intégrer aux données.

concrète où la notion de justice est mise en jeu, soit sous le même format d'échelle ordinale à cinq pas que les items concernant le sentiment de justice.

Enfin, le questionnaire comprend une section relative aux caractéristiques des élèves et de leur famille. De manière à différencier certains groupes d'élèves, quatre items ont été utilisés. Les notes que l'élève a obtenues en langue maternelle depuis le début de l'année, classées en trois catégories (faibles, moyennes, élevées), les deux groupes mis en contraste étant les élèves relatant des notes faibles et les élèves relatant des notes élevées.

- Le genre de l'élève (masculin ou féminin)

- La profession du père de l'élève, regroupée en trois catégories, issues de la classification anglaise [OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS 05] des professions : « ouvrier », « intermédiaire » et « service ». La catégorie « ouvrier » a été considérée comme la moins élevée (coiffeur, postier, ouvrier d'usine...); la catégorie « service » comme la plus élevée (médecin, avocat, architecte...).

- Le pays de naissance de l'élève, classé en deux catégories : élève né dans le pays où s'est déroulée l'enquête, élève né dans un autre pays.

3. Résultats

3.1. Qu'est-ce qui est juste selon les élèves ? Les critères de justice

Deux items permettent d'appréhender de manière générale les critères de justice des élèves. Le premier propose aux élèves, à la question de savoir ce qui devrait changer dans leur école de manière à la rendre plus juste, de choisir une réponse parmi les trois propositions ayant trait pour l'une au respect, pour l'autre au mérite et pour la troisième à l'égalité (tableau 6). La première constatation à la lecture des réponses à cet item est qu'elles se distribuent de manière relativement homogène entre les différentes propositions : les élèves ne semblent pas particulièrement valoriser l'un ou l'autre de ces critères. On peut toutefois remarquer quelques différences entre les pays : les élèves tchèques valorisent davantage l'égalité, alors que les élèves anglais sont plutôt enclins à valoriser le mérite.

Le second item permet quant à lui d'appréhender le critère de besoin, que nous avons ajouté à la typologie de Dubet. Une situation est présentée aux élèves, qui doivent choisir la proposition qu'ils estiment juste (tableau 6). Les opinions des élèves sont plus marquées dans le cas de cet item. Le critère de compensation est ici clairement celui qui remporte le plus de suffrages, contrairement à l'étude pilote où le critère d'égalité était le plus valorisé. Un résultat confirmant par contre l'étude pilote est que les élèves italiens valorisent davantage que les autres le principe de compensation. Par contre, les élèves belges choisissent davantage le critère de mérite, tandis que les élèves anglais, dans le cas de cet item, favorisent un principe que l'on peut qualifier de ségrégationniste : l'élève rencontrant des difficultés devrait être envoyé dans une autre classe. Ceci est très probablement dû à l'organisation du système éducatif anglais, qui utilise des classes spécialisées pour les élèves rencontrant des difficultés. Cette réponse est choisie de manière très marginale (moins d'un élève sur 10) dans les autres pays.

Dans les points suivants, nous présenterons premièrement le sentiment qu'ont les élèves d'être traités avec justice. Ensuite, nous examinerons les critères et les sentiments de justice des élèves sur chacun des principes séparément, en décrivant les réponses des élèves aux items spécifiques. Les différences de valorisation de chacun de ces critères ainsi que le sentiment d'être traité avec justice entre catégories sociodémographiques et scolaires seront également mises en lumière.

Tableau 6. Aperçu général des critères de justice valorisés par les élèves⁶

	Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?		
	Même respect pour tous, quelles que soient les différences	Récompense ou punition seulement quand c'est mérité	Même traitement, quelles que soient les circonstances
Belgique francophone	33,5	30,9	35,5

⁶ Les nombres représentent le pourcentage d'élèves de ce pays ayant choisi cette proposition. Cette lecture est identique pour tous les tableaux présentant les items à choix multiple.

République tchèque	32,0	28,0	40,0
France	32,2	33,1	34,7
Italie	29,4	32,1	38,5
Angleterre	32,5	40,7	26,8
Total	31,7	33,6	34,6
	Si un élève éprouve des difficultés à lire et à suivre en classe, il est juste que		
	Le professeur lui donne plus de temps	L'élève travaille davantage	L'élève soit envoyé dans une autre classe
Belgique francophone	42,5	52,1	5,5
République tchèque	56,7	34,3	9,0
France	51,1	40,5	8,4
Italie	64,9	31,9	3,2
Angleterre	28,9	9,2	61,9
Total	49,1	32,2	18,7

3.2. Les élèves se sentent-ils traités de manière juste ? Les sentiments de justice

Un item du questionnaire permet d'appréhender un sentiment général d'être traité avec justice par les professeurs, en demandant aux élèves leur degré d'accord avec l'affirmation « mes professeurs m'ont toujours traité avec justice ». En général, les sentiments de justice des élèves des cinq pays étudiés sont relativement positifs : près de la moitié des élèves sont d'accord avec l'affirmation⁷, contre seulement un quart en désaccord (tableau 7). Les élèves tchèques (36%) et anglais (40%) se sentent cependant traités un peu moins justement que les autres. On constate également, dans tous les pays, une tendance à un sentiment d'injustice plus fort chez les élèves ayant de faibles résultats scolaires. Ainsi, en Communauté française de Belgique, les élèves « faibles » sont 38% à être d'accord avec cette affirmation, contre 55% des élèves forts. Les écarts sont identiques dans les autres pays.

Tableau 7. Sentiment des élèves d'être traités avec justice

	Mes professeurs m'ont toujours traité avec justice				
	Pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	D'accord		
Belgique	24,1	27,5	tous	« faibles » ⁸	« forts » ⁹
			48,4	38,1	54,5
République tchèque	29,7	34,5	35,8	32,9	43,8
France	25,9	27,0	47,1	36,4	54,6
Italie	21,6	26,9	51,5	43,9	58,8
Angleterre	28,3	31,7	40,1	28,9	44,4
Total	25,6	29,0	45,4	38,1	54,5

3.3. L'égalité de traitement

Alors que l'on s'attendait, au vu de la revue de la littérature, à ce que la majorité des élèves choisissent le principe d'égalité dans leurs critères de justice, de tels résultats ne sont pas apparus. Des différences entre

⁸ Élèves déclarant obtenir de faibles résultats en langue maternelle

⁹ Élèves déclarant obtenir des résultats élevés en langue maternelle

catégories d'élèves choisissant l'égalité apparaissent, mais pas toujours dans le sens attendu (tableau 8). Ainsi, un résultat attendu est que les élèves déclarant de faibles résultats accordent davantage d'importance au critère d'égalité, quel que soit le pays. Il en va de même pour le groupe social le plus bas. Par contre, les élèves nés à l'étranger (que l'on peut donc assimiler à des « minorités ») ne valorisent pas davantage que les autres le critère d'égalité. Ils semblent, au contraire, le choisir un peu moins souvent.

Tableau 8. *L'égalité comme critère de justice*¹⁰

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	élèves nés à l'étranger	élèves avec de faibles résultats	tous les élèves
Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?					
<i>Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves de la même manière, quelles que soient les circonstances</i>					
Belgique francophone	33,1	37,4	28,7	39,6	35,5
République tchèque	37,6	39,5	38,2	46,3	40,0
France	32,9	36,1	30,4	40,6	34,7
Italie	37,2	39,5	35,2	42,7	38,5
Angleterre	22,0	32,4	21,8	36,1	26,8

Les élèves se sentent-ils pour autant traités de manière égale ? Deux items du questionnaire permettent de répondre à cette question : l'un concerne l'élève lui-même ; l'autre concerne la manière dont l'élève perçoit le traitement des autres élèves. Les élèves sont en général assez positifs sur le fait qu'ils se sont sentis traités de manière égale aux autres élèves (tableau 9) : environ six élèves sur dix sont d'accord avec l'affirmation « mes professeurs ne m'ont traité ni mieux ni plus mal que les autres élèves », excepté en Angleterre (seulement 4 élèves sur 10). Il existe également une faible tendance des élèves avec des résultats élevés à s'estimer, davantage que les autres, traités de manière égale par les professeurs. En Belgique francophone, les élèves nés à l'étranger se sentent davantage que les autres traités de manière égale (68% contre 62% pour ceux qui sont nés dans le pays), mais ce n'est pas le cas dans tous les pays.

On pouvait s'attendre à un taux d'accord beaucoup plus faible à l'affirmation « tous les élèves sont traités de la même manière en classe », étant donné la référence externe [SMITH et GORARD 06]. On observe effectivement une telle prise de conscience du fait que certains groupes d'élèves ne sont pas traités de manière identique aux autres, avec un taux d'accord de seulement 3 élèves sur 10. Alors que la plupart des élèves s'estiment traités comme les autres, ils estiment dans le même temps que d'autres élèves font l'objet d'un traitement différencié (tableau 9). Cette prise de conscience est davantage présente chez les élèves du groupe social le plus haut, ce qui confirme les résultats de recherches antérieures. Elle est également moins marquée chez les élèves nés à l'étranger, qui sont davantage confiants dans le caractère égalitaire de l'école.

Tableau 9. *Le sentiment d'être traité de manière égale*

<i>Mes professeurs ne m'ont traité ni mieux ni plus mal que les autres élèves</i>						
Pays	Groupe social le plus bas	Groupe social le plus haut	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Élèves avec des résultats élevés	Tous les élèves
Belgique francophone	62,9	62,5	67,9	62,6	67,3	61,8
République tchèque	63,1	59,2	57,6	57,6	68,6	59,3
France	66,2	59,9	55,8	63,8	68,2	61,6
Italie	56,5	58,7	63,8	59,8	64	57,6

¹⁰ Les nombres représentent le pourcentage des élèves de cette catégorie dans ce pays ayant répondu « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à cet item. Le pourcentage restant est constitué des élèves ayant répondu « ni d'accord ni pas d'accord », « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ». La proportion d'élèves en désaccord avec l'affirmation est donc souvent beaucoup plus petite que 100% - pourcentage d'élèves d'accord. Cette lecture est identique pour tous les tableaux présentant les items de type « Likert ».

Angleterre	38,6	44,4	43,3	43,8	43,7	41,9
<i>Tous les élèves sont traités de la même manière en classe</i>						
Belgique francophone	36	24,8	32,1	25,9	32,5	31,3
République tchèque	36,9	33,9	41,9	33,3	36,1	34,0
France	34,3	27,4	37,3	25,4	29,7	30,6
Italie	38,2	36,5	48,8	33,6	40,6	37,6
Angleterre	30,8	30,8	29,5	28,2	31,3	29,8

3.4. Le mérite

Le principe de mérite peut être décomposé en différents sous-principes, selon qu'il a trait à une distribution ou à un traitement différencié des meilleurs. De même, l'objet sur lequel porte la distribution n'est pas anodin [SABBAGH et al. 06]. Nous séparons donc les résultats concernant le principe du mérite en trois catégories : la distribution des notes, la distribution des punitions, et le traitement différencié des meilleurs.

3.4.1. La distribution des notes

En s'intéressant à la distribution des notes, on peut distinguer la notion de rétribution proportionnelle aux efforts d'une part, et à la qualité du travail d'autre part [BRICKMAN et al. 81]. Si on leur pose les deux questions séparément, les élèves interrogés, quel que soit le pays, sont massivement d'accord avec les deux « sous-critères » du mérite : les notes des élèves devraient correspondre à la qualité de leur travail (82% d'accord), un peu plus toutefois qu'aux efforts qu'ils ont fournis (74% d'accord). Comme attendu, les élèves déclarant de faibles résultats scolaires valorisent un peu moins le mérite que les autres, quel que soit le « sous-critère » considéré, et les filles prennent davantage en compte les efforts que les garçons (par exemple, en Belgique francophone, 77% des filles contre 70% des garçons sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle les notes des élèves devraient correspondre aux efforts qu'ils ont fournis).

Les résultats apparaissent plus marqués lorsque les élèves sont forcés à un choix. A la question de savoir s'il est juste qu'un élève ayant moins travaillé qu'un autre obtienne de meilleurs résultats, la grande majorité des élèves, quel que soit leur pays, répond par la négative (tableau 11). Les filles ont, ici encore, davantage tendance à considérer cette situation comme injuste que les garçons. Tout se passe donc comme si, lorsque les élèves sont confrontés à une situation concrète, ils reconfiguraient leurs critères, en prenant davantage en compte le travail fourni (tableau 9). Cette observation rejoint en cela les résultats de Dubet [DUBET 99], obtenus dans le cadre d'une recherche qualitative.

Tableau 11. *Le mérite comme prise en compte de la qualité du travail ou des efforts fournis*

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	garçons	filles	élèves nés à l'étranger	élèves avec de faibles résultats	tous les élèves
Un élève qui a consacré moins de temps qu'un autre obtient de meilleures notes...							
<i>C'est injuste que l'élève qui a consacré moins de temps reçoive une meilleure note</i>							
Belgique francophone	64,8	61,7	58,2	64,9	61,8	62,2	60
République tchèque	58,5	61,3	56,8	63,7	58,8	65,0	59,6
France	67,3	70,3	63,4	74,5	66,0	66,1	66,6
Italie	64,1	69,4	61,6	70,9	69,8	68,6	65,3
Angleterre	58,5	64,4	54,3	67,2	54,7	60,3	58,1

Les élèves estiment-ils recevoir les notes qu'ils méritent ? La réponse générale est oui. La majorité des élèves estiment que les notes sont fonction des efforts fournis (plus de 60%) et de la qualité du travail (plus de 60%). Les notes sont donc « méritées » selon eux, quoique le degré d'accord à cette affirmation soit un peu plus faible (53%). Les élèves tchèques sont clairement ceux pour qui la distribution des notes est la plus juste, de même que, dans tous les pays, les élèves avec des résultats élevés. Les élèves les plus faibles ont, eux, nettement moins confiance au caractère méritocratique de la notation, ce qui confirme les résultats obtenus lors de l'étude pilote du GERSE [GERSE 05]. Enfin, en ce qui concerne les élèves nés à l'étranger, la seule différence

observée concerne la République tchèque : les élèves nés à l'étranger y ont, davantage que les autres, confiance au caractère méritocratique de l'école, du moins en ce qui concerne la prise en compte des efforts.

Tableau 12. *Le sentiment d'obtenir les notes méritées*

Pays	Groupe social le plus bas	Groupe social le plus haut	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Tous les élèves
<i>Mes notes reflètent correctement mes efforts</i>						
Belgique francophone	64,9	57,6	62,4	43,8	71,1	59,8
République tchèque	70,3	70,2	79,4	54,9	75,1	69,3
France	57,2	57,9	56,2	40,2	73,5	57,1
Italie	58,6	55,7	53,4	43,8	74,5	57
Angleterre	66,6	64,5	60,4	48,1	69,2	64,5
<i>Mes notes reflètent correctement la qualité de mon travail</i>						
Belgique francophone	66,9	59,9	60,2	45,5	75,1	63,5
République tchèque	71,1	72,1	70,6	52,4	84	70,8
France	60,2	60,3	60,7	41,2	77,1	59,7
Italie	58,9	57,9	56,2	44,4	73	58,2
Angleterre	64,1	67,1	59,3	45,3	72,5	65,1
<i>Les élèves ont obtenu les notes qu'ils méritaient</i>						
Belgique francophone	63,3	51,8	56,6	48,6	67,6	58,2
République tchèque	62,4	60,1	64,7	50,6	68,9	60,7
France	55,9	53,1	57,4	44,2	62,3	54,6
Italie	46,1	46,0	52,8	38,3	56,4	46,5
Angleterre	53,4	53,4	52,8	30,9	58,6	52,1

3.4.3. La distribution des punitions

Sabbagh et ses collègues [SABBAGH et al. 06] ont montré que les principes de justice valorisés par les élèves dans la distribution des récompenses et des punitions étaient différents. On a vu ci-dessus que, dans la distribution des notes, les élèves valorisent la prise en compte de l'effort. On ne peut par contre pas vérifier ici si le principe de justice que les élèves valorisent dans la distribution des punitions est bien l'égalité, étant donné l'absence d'item du questionnaire traitant des critères des élèves dans cette « sous sphère » de justice. On peut par contre connaître leurs sentiments à ce sujet. Ainsi, pour une majorité des élèves, les punitions ne sont pas proportionnelles à la faute commise : pour une même faute, certains élèves sont punis plus que d'autres (tableau 13). C'est davantage le cas en Angleterre que dans les autres pays et, dans tous les pays, chez les élèves avec de faibles résultats, et chez les garçons. La seule exception notable concerne les élèves tchèques nés à l'étranger, qui sont massivement en désaccord avec cette affirmation (50%).

Étonnamment, la majorité des élèves sont aussi d'accord pour affirmer que les professeurs punissent les comportements de façon juste (plus de 40% sont d'accord avec l'affirmation, contre 25 % en désaccord). Cette tendance est encore plus marquée chez les élèves déclarant des résultats scolaires élevés. Pareille observation pose question à propos des critères que les élèves utilisent dans leurs jugements sur la justice des punitions, et vont à l'encontre de la littérature sur le sujet [SABBAGH et al. 06]. Il semble, de toute évidence, qu'une autre composante entre en jeu que la stricte égalité : alors que certains sont punis plus que d'autres, les punitions sont ressenties comme étant justes.

Tableau 13. *Le sentiment d'obtenir des punitions méritées*

Pays	Groupe social le plus bas	Groupe social le plus haut	Elèves avec de bons résultats	Elèves avec de mauvais résultats	Filles	Garçons	Tous les élèves
Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres							
Belgique francopho	57,7	65,3	57,9	80,3	55,8	66,7	61,4

ne							
République tchèque	49	57,6	53,7	61	49,5	57,4	53,4
France	61,6	66,9	61,4	70,3	60,1	68,8	64,5
Italie	50,2	48,9	46,7	51,1	44,1	53,5	49
Angleterre	67,7	72,4	74	73,1	69,3	74,7	71,7
Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste							
Belgique francophone	48,6	45,7	54,2	32,7	49,4	44,1	46,5
République tchèque	47,7	44,8	52,7	41,5	48,4	41,7	44,9
France	45,2	39,8	47,0	34,8	44,5	39,7	42,1
Italie	47,0	48,0	50,8	41,3	48,6	46,6	47,6
Angleterre	37,0	40,4	42,3	24,1	38,2	38,1	38

3.4.2. Le traitement différencié des meilleurs élèves

Smith et Gorard ont pu montrer qu'une proportion non négligeable d'élèves estimait que leur système éducatif favorisait les meilleurs élèves [SMITH et GORARD 06]. L'enquête réalisée permet de savoir si les élèves ressentent la même chose dans les interactions de classe, et s'ils utilisent ce principe dans leurs critères de justice. Les élèves interrogés ont ainsi été amenés à exprimer leur degré d'accord avec l'affirmation « les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs » (tableau 10). Au vu de la formulation de l'affirmation à laquelle ils ont été confrontés, proposant un typique mélange de registres, il n'est pas étonnant que moins d'un élève sur quatre ait manifesté son accord (1 élève sur 10 en République tchèque) [DUBET 99]. Dans tous les pays, il s'agit plus souvent de garçons que de filles, et d'élèves nés à l'étranger que d'élèves nés dans le pays.

Tableau 10. Le traitement différencié des meilleurs élèves comme critère de justice

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	garçons	filles	élèves nés à l'étranger	élèves avec de faibles résultats	tous les élèves
Les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs							
Belgique francophone	24,3	17,9	23,8	17,0	25,4	17,7	20,5
République tchèque	9,7	9,7	13,6	7,0	11,8	8,8	10,2
France	22,5	22,5	25,4	19,6	25,0	19,2	22,5
Italie	26,0	27,7	30,0	24,5	30,9	25,7	27,4
Angleterre	27,6	28,5	34,0	22,1	24,3	24,7	27,5

Les sentiments des élèves à ce sujet confirment les résultats de Smith et Gorard [SMITH et GORARD 06] : la majorité des élèves (plus de 60%) estiment que les élèves les plus travailleurs sont généralement les mieux traités. Les élèves avec de faibles résultats sont encore plus critiques que les autres à ce sujet (tableau 11). Ces résultats permettent de souligner, comme l'ont déjà fait d'autres auteurs [SMITH et GORARD 06], la présence d'un décalage entre la faible valorisation de ce principe par les élèves, et leur fort sentiment qu'il existe un traitement différencié selon le mérite.

Tableau 11. Le sentiment d'un traitement différencié des meilleurs élèves

Les élèves les plus travailleurs sont généralement les mieux traités		
	Elèves avec de faibles résultats	Tous les élèves
Belgique francophone	67,6	61,9
République tchèque	64,6	67,5
France	82	69,1
Italie	64	58,6
Angleterre	70,7	67,1

3.5. Le besoin

Le critère de besoin est le plus utilisé par les élèves : si un élève rencontre des difficultés, il est juste qu'il reçoive davantage d'attention de la part de son professeur. En Belgique francophone toutefois, les élèves sont plus nombreux à estimer juste que l'élève travaille davantage. Aucune différence marquante n'est constatée entre les réponses des différents groupes à cet item, si ce n'est une légère tendance des élèves faibles à choisir plus souvent cette réponse que les autres élèves, observée surtout en Belgique (49% contre 42%) et en République tchèque (62% contre 57%).

Les élèves ont-ils le sentiment que ce critère est utilisé en classe ? Il semble bien que oui : plus de 60% des élèves estiment que les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin, même si les élèves tchèques sont un peu moins d'accord avec cette affirmation. Soulignons cependant que ce se sont précisément les élèves concernés par un tel principe de justice (les élèves avec de faibles résultats) qui le ressentent le moins, et ce dans tous les pays (tableau 14).

Tableau 14. *Le sentiment que les professeurs utilisent un principe de besoin*

Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin			
	Elèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Tous les élèves
Belgique francophone	62,1	74,9	67,4
République tchèque	48,1	57,9	55,8
France	54	67,6	62,5
Italie	64,3	73,8	68,7
Angleterre	48,1	72,2	67,4

3.6. Le respect

A la question de savoir si les professeurs devraient traiter tous les élèves avec respect, les élèves répondent très massivement par l'affirmative (plus de 9 élèves sur 10). On ne perçoit dès lors pas de nette différence entre les groupes. Par contre, les élèves ne choisissent pas ce critère davantage que les autres lorsque le choix est forcé (tableau 15). Il existe, dans ce cas, certaines différences entre les groupes : les filles choisissent un peu plus souvent ce critère que les garçons. Mais on constate surtout clairement que les élèves d'origine étrangère choisissent davantage ce critère que les autres élèves. Ceci peut apporter une part d'explication à leur relatif et inattendu désintérêt pour l'égalité (tableau 11), l'autre part étant due à leur valorisation du mérite comme traitement différencié des élèves les plus travailleurs.

Tableau 15. *Le respect de tous les élèves comme critère de justice*

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	garçons	filles	élèves nés à l'étranger	élèves avec de faibles résultats	tous les élèves
Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?							
<i>Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves avec le même respect, quelles que soient leurs différences</i>							
Belgique francophone	33,9	34,3	31,5	35,5	41,1	36,7	33,5
République tchèque	35,5	31,7	30,9	33,4	41,2	36,6	32,0
France	32,8	32,2	29,7	34,7	36,7	33,1	32,2
Italie	30,5	28,8	25,4	33,5	40,9	29,2	29,4
Angleterre	35,8	26,6	28,3	35,9	40,6	33,3	32,5

En se penchant sur les sentiments qu'ont les élèves d'être respectés, on remarque que, dans tous les pays à l'exception de la République tchèque, les élèves ont un sentiment assez positif sur le respect que leur accordent leurs professeurs. Ils sont en effet 44% à être d'accord avec l'affirmation « les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas » contre 24% à ne pas l'être. Ce constat est cependant nuancé par le nombre important d'élèves (32%) qui ont préféré ne pas se prononcer sur cette question. En République

tchèque, par contre, le sentiment des élèves à ce sujet est plutôt négatif : ils sont plus nombreux à estimer que les professeurs ne respectent pas leurs opinions. Enfin, dans tous les pays, les élèves avec des résultats élevés estiment, davantage que les autres élèves, que leurs opinions sont respectées (tableau 16).

Tableau 16. *Le sentiment d’être traité avec respect*

Pays	Elèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Tous les élèves
<i>Mes professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas</i>			
Belgique	46,6	55	48,4
République tchèque	27,6	36,1	29,3
France	47,3	49,9	46,6
Italie	49,9	56,3	49,1
Angleterre	42,6	47,3	43,2

4. Conclusions et perspectives

En première analyse des résultats présentés dans cet article, on peut affirmer que les élèves ne rejettent pas l’école comme un lieu d’injustice flagrant. Ils considèrent au contraire en majorité que l’école est relativement juste, que les notes et les punitions sont méritées, que leurs opinions sont respectées, et que les enseignants sont attentifs aux besoins des élèves. De même, en règle générale, on ne constate pas de différences très importantes entre les pays : les critères et sentiments de justice des élèves sont le plus souvent très semblables entre les cinq pays de l’enquête.

Du point de vue des critères de justice, un résultat marquant est la valorisation, par les élèves, du principe compensatoire de besoin. De ce point de vue également, les élèves se sentent traités de manière relativement juste, puisqu’ils estiment majoritairement que ce principe de compensation est utilisé par les enseignants. Cette attitude des enseignants à « donner un coup de pouce aux élèves qui en ont besoin » n’empêche cependant pas les élèves de dénoncer, car contraire à leurs principes de justice, un traitement généralement meilleur accordé aux élèves les plus travailleurs. Ces résultats sont en accord avec la littérature [SABBAGH et al. 06], si l’on veut bien considérer que les items présentés aux élèves portent sur les pratiques d’enseignement.

Un résultat étonnant a par contre pu être soulevé concernant les critères qu’utilisent les élèves pour juger de la justice d’une punition : il ne s’agit pas seulement de la stricte égalité. Les élèves semblent ainsi s’accommoder du fait que, pour une même faute, certains élèves soient punis plus sévèrement que d’autres. Une telle observation mériterait d’être approfondie, notamment en analysant les réponses des élèves à la seule question ouverte du questionnaire, leur demandant de relater une injustice vécue. D’autres recherches pourraient également poser explicitement une question liée à l’utilisation de plusieurs critères dans cette situation, qui fait défaut dans le questionnaire utilisé pour cette enquête.

Au-delà de ces constats concernant tous les élèves, un certain nombre de différences ont pu être mises en évidence entre les pays. Ainsi, les élèves belges, français et italiens se sentiraient un peu plus traités avec justice que les élèves tchèques et anglais. De même, le principe de compensation, qui veut que l’enseignant donne plus d’attention aux élèves qui en ont besoin, n’est pas valorisé de la même manière dans tous les pays. Les élèves belges francophones préfèrent le mérite, alors que les élèves anglais, du fait de l’organisation de leur système éducatif, optent pour la prise en charge de cet élève dans une autre classe.

Des différences entre catégories scolaires ont également pu être soulignées, confortant et affinant les résultats des recherches antérieures [GERESE 05] [SMITH et GORARD 06]. Les différences entre les élèves relatant de bons résultats scolaires et les élèves plus faibles sont ainsi marquées. Sur la plupart des points, les bons élèves se sentent traités de manière plus juste que les élèves faibles : ils estiment davantage mériter leurs notes et punitions, se sentent plus souvent traités de manière égale aux autres et respectés. Les élèves relatant de faibles résultats sont non seulement moins positifs sur chacun de ces points, mais dénoncent aussi plus que les autres le meilleur traitement accordé aux bons élèves, au détriment de la prise en compte de leurs propres difficultés. Enfin, du point de vue des critères de justice, les élèves faibles valorisent davantage l’égalité, la prise en compte des efforts et le besoin que les bons élèves, alors que ces derniers valorisent un peu plus le mérite.

Les différences entre catégories sociodémographiques sont moins marquées. On a pu noter une certaine tendance des filles au compromis : valoriser davantage la prise en compte de l’effort dans les notes scolaires, ne pas offrir un meilleur traitement aux élèves les plus travailleurs, respecter tous les élèves. Les garçons sont moins nuancés et valorisent un peu plus le mérite. Peu de différences entre les catégories socioéconomiques ont pu être mises en évidence. On a toutefois pu confirmer que les élèves d’un milieu plus favorisé sont plus

conscients que les autres du fait que les élèves ne sont pas tous traités de la même manière [GERESE 05]. Il faut toutefois rappeler le caractère un peu fruste de la catégorisation que nous avons faite des élèves dans des groupes socioéconomiques.

Les élèves nés à l'étranger valorisent davantage le respect que les autres élèves, au détriment de la stricte égalité de traitement qui pourrait, il est vrai, leur être défavorable car ne prenant pas en compte leurs différences propres. Ils tendent également à valoriser un principe de traitement différencié des élèves les plus travailleurs et semblent, plus que les autres, estimer que tous les élèves sont traités de manière égale. Mais souvent, les résultats concernant ces élèves diffèrent selon les pays. Il faut, ici aussi, rappeler que la réalité « élèves nés à l'étranger » n'est pas la même dans les différents pays étudiés. Il s'agit premièrement d'un nombre différent d'élèves selon le pays, un système éducatif comme celui de la Belgique francophone regroupant beaucoup plus de ces élèves que celui de la République tchèque. Ensuite, l'origine de ces élèves est différente selon le pays considéré, les flux migratoires étant sensiblement différents entre les pays. Enfin, la catégorisation est, ici aussi, un peu fruste : seuls les élèves déclarant être nés dans un pays étranger ont été repris dans cette catégorie, sans prise en compte des élèves nés dans le pays d'accueil de parents issus de l'immigration.

De toute évidence, les premiers résultats présentés dans cet article méritent d'être approfondis, en utilisant notamment des techniques appropriées d'inférence statistique de manière à tester la significativité des différences observées, ou en proposant des modèles explicatifs liant les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves et leurs sentiments et critères de justice. De plus, les comparaisons entre les pays, grossièrement réalisées ici, méritent d'être approfondies en prenant en compte la structure des différents systèmes éducatifs. Il est en effet pertinent de formuler l'hypothèse que l'explication d'une part de variation des sentiments de justice des élèves peut être trouvée dans l'organisation du système éducatif, et notamment, en Belgique francophone, au niveau des établissements scolaires. En effet, le sentiment de justice des élèves est, comme la valeur scolaire qu'ils s'attribuent, éprouvé en référence à un contexte [DURU-BELLAT et al. 04] [LANNEGRAND-WILLEMS 04] [BRESSOUX et PANSU 03]. Des recherches ultérieures pourraient ainsi se pencher sur la variation des sentiments de justice entre établissements, dont les enquêtes PISA ont pu montrer qu'elle était très importante, notamment Belgique francophone et en République Tchèque, dans le cadre d'une épreuve cognitive [BAYE et al. 04] : pour une large part, des élèves différents fréquentent ainsi des établissements différents, et éprouvent donc une expérience scolaire différente. La mise en lien des sentiments de justice des élèves avec des variables au niveau des établissements scolaires pourrait ainsi permettre de répondre à la question de savoir si des élèves dans une situation « objectivement » moins enviable se sentent traités de manière moins juste que les autres.

Enfin, les résultats présentés ici se centrant sur un nombre très limité d'items du questionnaire, sont loin d'exploiter toute la richesse des données que cette enquête a permis de produire. De manière complémentaire aux analyses statistiques plus approfondies sur un nombre plus important d'items et sur des catégorisations plus fines des élèves, une analyse des productions des élèves décrivant une injustice vécue serait d'un grand intérêt pour mieux comprendre les tensions observées. Il y a là matière à tout un programme de recherche, déjà entamé par les membres de l'équipe GERESÉ.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les chercheurs du Groupe Européen de Recherche sur l'Équité de Systèmes Éducatifs (GERESE) ayant réalisé l'enquête dont les premiers résultats sont présentés dans cet article : Denis Meuret, Emma Smith, Frederique Artus, Luciano Benadusi, Orazio Giancola, Stephen Gorard, Aletta Grisay, Bernadette Giot, Christian Monseur, Giuseppe Ricotta, Karel Cerny, Marielle Lambert, Norberto Bottani, Sophie Devignes, et Vanita Sundaram. Ils tiennent également à remercier particulièrement Frédérique Artus et Thai Nguyen pour leur travail, notamment de gestion des questionnaires, au sein de l'INAS.

Bibliographie

- [GERESE 2005] GERESÉ., *L'équité des systèmes éducatifs européens*, Liège, Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale, Liège, 2005.
- [BAKER et al. 2004] BAKER, J., LYNCH, K., CANTILLON, S., WALSH, J., *Equality. From Theory to Action*. Palgrave MacMillan, New York, 2004.
- [BAYE et al. 04] BAYE, A., DEMONTY, I., FAGNANT, A., LAFONTAINE, D., MATOUL, A., MONSEUR, C., « Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003 », *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, N°19 et 20.

- [BAYE 2005] BAYE, A., « Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire ». In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL. (Eds.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p. 539-558.
- [BOUDON 79] BOUDON, R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris, 1979.
- [BOUDON et al. 01] BOUDON, R., BULLE, N., CHERKAOUI, M. (Eds.). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Presses universitaires de France, Paris, 2001.
- [BOURDIEU et PASSERON 66] BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1966.
- [BOURDIEU et al. 70] BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., CHAMBOREDON, J. C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1970.
- [BRESSOUX et PANSU 03] BRESSOUX, P., PANSU, P., *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2003.
- [BRICKMAN et al. 81] BRICKMAN, P., FOLGER, R., GOODE, E., SCHUL, Y., "Micro-justice and Macrojustice", in M.J. Lerner, S.C. Lerner, *The justice motive in social behaviour*, Plenum Press, New-York, p.173-204
- [CRAHAY 00] CRAHAY, M., *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- [DALBERT 04] Dalbert, C., "The implications and functions of just and unjust experiences in school", In C. Dalbert & H. Sallay (2004). *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood*, Routledge, Oxford, 2004.
- [DEMEUSE et BAYE 07] DEMEUSE, M., BAYE, A., « La Commission européenne face à l'efficacité et à l'équité des systèmes éducatifs européens », *Education et Sociétés*, vol 20 n°2, p.105-119.
- [DEMEUSE et al. 05] DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.H., NICAISE, J., MATOUL, A. (éds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. De Boeck Université, Bruxelles, 2005.
- [DEUTSCH 85] DEUTSCH, M., *Distributive justice*, Yale University Press, New Haven, 1985.
- [DUBET 99] DUBET, F., « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », In D. Meuret (éd.), *La justice du système éducatif*, De Boeck, Bruxelles, 1999, p. 177-193.
- [DUBET 04] DUBET, F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Editions du Seuil, Coll. « La République des Idées », Paris, 2004.
- [DURU-BELLAT 02] DURU-BELLAT, M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses universitaires de France, coll. « Education et formation », Paris, 2002.
- [DURU-BELLAT et al. 04] DURU-BELLAT, M., LE BASTARD-LANDRIER, S., PIQUÉE, C., & SUCHAUT, B., « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 45, N°3, 441-468.
- [EGREES 05] EUROPEAN GROUP FOR RESEARCH ON EQUITY IN EDUCATIONAL SYSTEMS, "Equity in European Educational Systems: a set of indicators", *European Educational Research Journal*, Vol. 4, N° 2, p. 1-151.
- [FOY 06] FOY, P., "Whom should be measured in a cross-national study?", in K.N. Ross, I. Jürgens-Genevois (Eds), *Cross national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact*, IIEP-UNESCO, Paris, 2006, p. 155-184.
- [GERESE 08] GERESE, *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*.
- [GRISAY 97] GRISAY, A., « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours de années de collège », *Les dossiers d'éducation et formations*, n°88.
- [GORARD 07] GORARD, S., « Justice et équité à l'école: ce qu'en disent les élèves dans les études internationales », *Revue Internationale d'Education Sèvres*, n°44, p. 79-84.
- [HUTMACHER et al. 01] HUTMACHER, W., COCHRANE, D., BOTTANI, N. (eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2001.
- [KELLERHALS et al. 97] KELLERHALS, J., MODAK, M., PERRENOUD, D., *Le sentiment de justice dans les relations sociales*, Presses universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », Paris, 1997.
- [LANNEGRAND-WILLEMS 04] LANNEGRAND-WILLEMS, C., « Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 33, N°2, p.249-269.
- [MEURET et MARIVAIN 97] MEURET, D., MARIVAIN, T., *Inégalités de bien-être au collège*, Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, 1997.

- [MEURET 00] MEURET, D., « L'équité en éducation selon les théories de la justice ». In A. ALCOUFFE, B. FOURCADE, J.M. PLASSARD, G. TAHAR (éds.), *Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXe Journées de l'Association d'Economie sociale*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 237-247.
- [MEURET 01a] MEURET, D., "School Equity as a Matter of Justice", In W. HUTMACHER, D. COCHRANE, N. BOTTANI (eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2001, p. 93-111.
- [MEURET 01b] MEURET, D. (éd.), *La justice du système éducatif*, De Boeck, Bruxelles, 2001.
- [MITCHELL et al. 93] MITCHELL, G., TETLOCK, P.E., MELLERS, B.A., ORDONEZ, L.D., "Judgments of social justice: compromises between equality and efficiency", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65 n°4, 1993, p. 629-639.
- [OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS 05] OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, *The national statistics socioeconomic classification user manual*, Palgrave MacMillan, New York, 2005.
- [RAWLS 71] RAWLS, J., *Théorie de la justice*, Le Seuil, Paris, 1971.
- [SABBAGH et al. 06] SABBAGH, C., RESH, N., MOR, M., & VANHUYSSSE, P., "Spheres of justice within schools: reflexions and evidence on the distribution of educational goods", *Social Psychology of Education*, vol.9, n°2, p. 97-118, 2006.
- [SEN 00] SEN, A. K., *Repenser l'inégalité*, Le Seuil, Paris, 2000.
- [SMITH et GORARD 06] SMITH, E., GORARD, S., "Pupils' views of equity in education", *Compare*, vol. 36, n°1, 2006, p. 41-56.
- [TERRAIL 02] TERRAIL, J.P., *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.
- [WALZER 83] WALZER, M., *Spheres of justice: A defence of pluralism and equality*, Blackwell, Oxford, 1983.

Références Internet

- [COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE 05] COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, *Contrat pour l'école. 10 priorités pour nos enfants*, Communauté française de Belgique, Bruxelles, 2005. Document électronique consulté en mai 2005 sur le site web du Contrat pour l'école : <http://www.contrateducation.be>.
- [PEYRET 04] PEYRET, M., *Débat public et sentiment de justice*. Document électronique consulté en mai 2008 sur le site http://www.debatpublic-lgvaca.org/docs/pdf/contributions/mises_le_30_mai/contrib_peyret.pdf