HAL
open science

Pourquoi parler d'équité ?

Marc Demeuse, Ariane Baye

To cite this version:

Marc Demeuse, Ariane Baye. Pourquoi parler d'équité ?. M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul. Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation., De Boeck Université, pp.150-170, 2005, collection "Economie, Société, Région". hal-00808843

HAL Id: hal-00808843

https://hal.science/hal-00808843

Submitted on 7 Apr 2013

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.

Référence : Demeuse, M., Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 150-170).

Chapitre 10 - Pourquoi parler d'équité ?

Marc Demeuse
Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège
IREDU, Université de Bourgogne / CNRS
Ariane Baye
Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège

Introduction

Comme nous l'avons vu dans la première partie, parler d'efficacité, en matière d'éducation et de formation, ne constitue pas une incongruité ou une attaque en règle contre un service publique déjà malmené ou un art bien décrié. La volonté des auteurs n'est pas de mettre à mal l'éducation, de « marchandiser » l'école ou les instances de formations, mais bien de s'interroger, et donc de les interroger, d'une part, sur leur capacité à répondre aux attentes, au contrat social, aux missions qui leur sont confiées, et d'autre part, sur l'utilisation qui est faites des moyens disponibles, non dans l'espoir de les amoindrir, mais de s'assurer de leur utilisation optimale, au service de tous. C'est en cela que l'efficacité et l'efficience, conduisent naturellement à une interrogation sur la justice des systèmes d'enseignement et de formation.

Malheureusement, la définition du juste, et donc de ce qui est équitable, peut varier d'une époque ou d'un lieu à l'autre. Par exemple, battre un esclave à Athènes pouvait être juste et l'équité commandait alors seulement que la peine infligée, aussi cruelle soit-elle, ne puisse varier selon le bon vouloir du maître, mais respecte un code particulier de manière à traiter de même les auteurs de fautes identiques. « Dans la société esclavagiste, les esclaves sont « égaux » entre eux – en tant qu'esclaves » comme le fait remarquer Cornélius Castoriadis (1986, p. 316, cité par Vogel, 1997, p. 70). L'esclavage – selon le principe contemporain que tous les hommes sont égaux – nous est à présent insupportable et nous ne parlerions certainement pas de justice et d'équité en cette matière[1]. L'examen de l'équité des systèmes d'éducation et de formation n'échappe donc pas à un regard rétrospectif rendant compte de différentes conceptions du juste.

À travers les différents épisodes historiques où se manifestent des revendications, l'égalité – au sens d'une aspiration à plus d'égalité – sert à la fois de régulateur et de moteur (Vogel, 1997, p. 69). Elle fixe l'objectif et fournit les raisons de la mobilisation. Pour Montesquieu, c'est cet « amour de l'égalité » qui sert de ciment à la démocratie. Mais encore faut-il qu'une inégalité soit perçue comme « illégitime » ou « inique » pour qu'elle suscite revendications et actions. Meuret (2000) précise la notion d'iniquité : « On est ainsi conduit à penser que pour qu'une inégalité soit illégitime, il faut pouvoir imaginer qu'elle puisse être supprimée par une

[1] Pour prendre un exemple plus actuel, lorsqu'en 1991 le législateur fédéral place sur un même pied, dans l'ordre de succession au trône, les filles et les fils du Roi des Belges, il peut nous sembler que la monarchie devient plus équitable – les filles et les garçons sont à présent traités de la même manière – alors même que ce système politique reste très inégalitaire si on veut bien considérer que la fonction royale est réservée à une infime partie de la Nation, l'appartenance à l'un ou l'autre sexe ne modifiant en rien la situation de la majorité de nos concitoyens : ils n'appartiennent pas à « la bonne famille » et sont donc jugés indignes d'exercer la direction de l'exécutif fédéral. Peu de voix s'élèvent pourtant jusqu'ici en Belgique pour revendiquer plus de justice en cette matière.

action collective. Il faut donc imaginer que l'on puisse persuader une majorité que cette inégalité n'est ni nécessaire, ni juste, ou, plus précisément : qu'elle est assez injuste pour qu'il vaille la peine de la supprimer ».

Si l'égalité formelle – c'est-à-dire l'égalité juridique, soit l'égalité de traitement des égaux – peut être examinée de manière relativement simple en théorie[2], le passage au concept d'équité qui suppose que des inégalités d'un point de vue strictement formel et aveugle[3] puissent être justes et acceptées, voire mises en œuvre sciemment, pose un grand nombre de problèmes complexes. Ainsi, précise le Conseil d'État (1997, p. 63) « l'égalité devant le sort – notamment lorsque le sort engage la vie ou la mort d'un être humain [lorsqu'il s'agit, par exemple, de tirer au sort qui bénéficiera d'un traitement médical qu'il n'est pas encore possible de généraliser, pour des raisons de moyens] – n'est pas perçue comme une égalité juste. Le rejet très fort par la conscience collective de cette procédure du choix aléatoire renvoie aux débats fondateurs de la philosophie du droit occidentale. La position d'Aristote selon laquelle, dans certaines circonstances, l'équité traduit mieux l'exigence de justice que l'égalité est ici revendiquée par la conscience moderne. L'équité consiste en l'occurrence à définir des critères de choix objectifs, de nature scientifiques ou personnels, permettant d'affiner et, en quelque sorte d'humaniser, l'universalisme de l'égalité ».

Comment peut-on, dès lors, définir ce qui serait juste, notamment en matière d'éducation et de formation, dans une situation où les moyens sont nécessairement limités ? Comment apprécier l'effet de mesures nouvelles visant à assurer plus d'équité, y compris à travers des traitements différenciés ? Nous allons tenter de répondre à ces questions en nous donnant un référentiel. Ce référentiel est synthétisé dans un tableau (tableau 2) que nous avons en grande partie repris à Grisay (1984) et qui a déjà été présenté et commenté par Crahay (2000). Mais auparavant, il nous semble utile de préciser le cheminement qui a pu conduire d'une société stable, construite sur un ordre immuable et un système de droits et de devoirs donnés par la naissance, à un système qui tente d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale, notamment à travers des différences de traitement. C'est à travers ce cheminement que nous reconstruirons notre référentiel.

---

2 Comme le souligne le Conseil d'État français, dans son rapport annuel (1997, p. 51) : « L'égalité est, en théorie, une idée simple. On souhaiterait la mettre en œuvre avec la limpidité des dix mots de l'article premier de la Déclaration de 1789 [Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits]. Mais une société développée présente une grande diversité de situations et d'intérêts. Le législateur est conduit à multiplier les dispositions pour tenter de tenir compte des unes et des autres, ce qui a pour effet de rendre le droit complexe sans toujours le rendre complet. »

3 Lorsque tous ne peuvent être traités de manière identique, soit en raison d'une limitation des moyens disponibles, soit parce qu'il est nécessaire de choisir un petit nombre seulement d'individus pour accomplir certaines missions, le recours au tirage au sort peut permettre de sortir de l'impasse en permettant de rétablir la justice. « Du point de vue juridique – et c'est le principe d'égalité qui est essentiellement en cause – la question du tirage au sort, non seulement n'est pas nouvelle, mais est l'une des plus anciennes de l'histoire du droit. En effet, la Grèce classique invente la démocratie en s'appuyant sur la procédure du tirage au sort pour mettre un terme à la dévolution aristocratique du pouvoir. Les institutions mises en place par Clisthène, notamment l'assemblée politique (le conseil des cinq cents), son président, et le comité restreint qui gère les affaires quotidiennes sont sélectionnés par tirage au sort. Cette procédure est la seule, selon les théoriciens grecs de la démocratie, à assurer une égalité parfaite entre les citoyens.
Depuis lors, le tirage au sort a été abandonné au profit de l'élection, lors du choix des représentants politiques ; mais il a longtemps été conservé dans d'autres domaines de la vie civique, par exemple pour la conscription. Il demeure aujourd'hui encore utilisé dans un petit nombre d'occasions telles que le choix des jurés d'assises. Il est incontestable que cette procédure satisfait strictement les critères du principe d'égalité. » (Conseil d'État, 1997, p. 62)

1. La société comme lieu de redistribution : le plus « utile » n'est pas toujours le meilleur

Nous ne nous étendrons pas ici sur la plus longue partie de l'Histoire, celle où la Justice constitue principalement le moyen d'assurer la stabilité du système politique, économique et social, et la punition des crimes et délits à travers un système différencié de droits et de devoirs selon la position sociale et la naissance. L'école y est d'ailleurs peu présente. Nous allons commencer notre réflexion à partir du moment, difficile à préciser dans le temps, où l'idée que la société constitue un lieu de redistribution s'installe dans les esprits. Cette idée ne s'installe pas alors dans tous les esprits et les raisons qui y poussent certains peuvent être fort différentes de celles qui en motivent d'autres. Ces raisons sont d'ailleurs plus pragmatiques que philosophiques : l'industrialisation nécessite une main d'œuvre mieux formée et plus « docile ». La redistribution n'est donc pas nécessairement affaire de justice sociale, et encore moins de justice individuelle. Il s'agit de faire « œuvre utile ».

L'utilitarisme permet d'apprécier ce qu'il est bon de faire, dans l'intérêt général. Les problèmes de société sont analysés, par les tenants de cette philosophie, comme David Hume, Jeremy Bentham, John Stuart Mill ou Henry Sidgwick, en opposition au courant du « droit naturel ». Ces auteurs se proposent de procéder de manière aussi objective que possible, sans *a priori,* sans recours à une fiction historique comme l'état de nature et le contrat social. On pourrait très schématiquement résumer leur position de la manière suivante : nous devons conduire la société de telle manière que soit toujours maximisée la somme des utilités individuelles. La meilleure option, lorsqu'un choix se présente, c'est l'option qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles. L'utilité individuelle est alors définie comme le bien-être, le confort ou la satisfaction de chacun. En apparence basée sur les individus, cette approche est pourtant aveugle à ceux-ci. Si chacun contribue à la somme des utilités de manière théoriquement identique (chacun possède un poids équivalent), cette approche conduit à préférer une somme d'utilités A, légèrement plus élevée mais obtenue à partir d'une dispersion très étalée, à une somme B, issue d'une distribution beaucoup plus resserrée.

En termes de notes scolaires, une approche utilitariste conduirait à préférer une école plus discriminante, mais dont les résultats moyens seraient légèrement supérieurs (A) à une école dont les résultats, moins dispersés, conduiraient à une moyenne plus faible (B, dans la Figure 1).

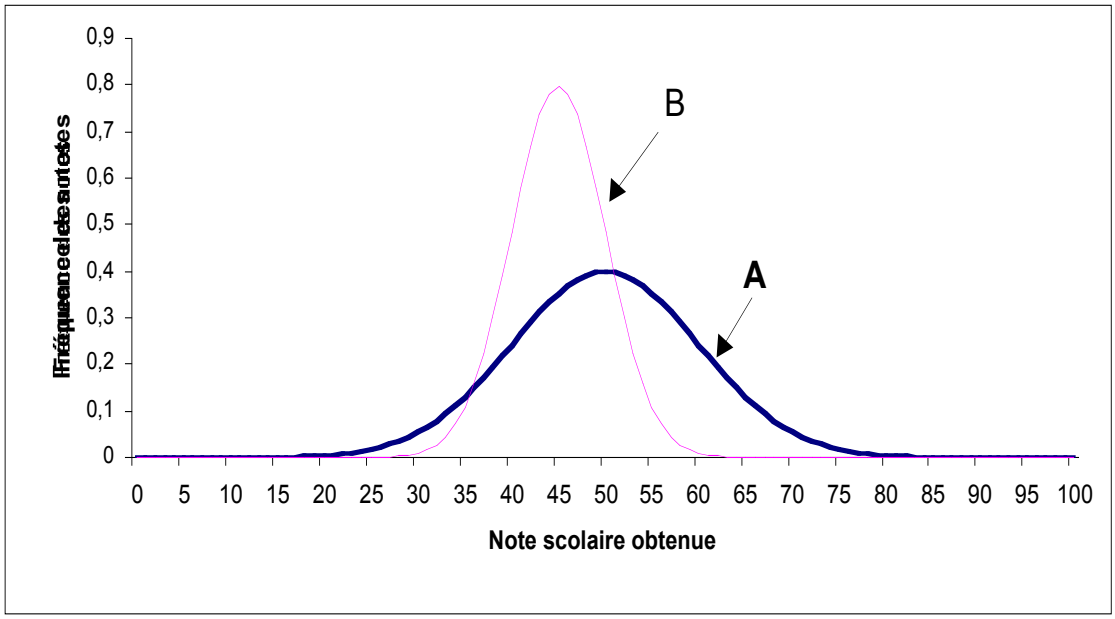

Figure 1. Distribution des notes obtenues à un même test au sein de deux écoles (A & B)[4].

C'est une approche de type « utilitariste » qui fait écrire à Saint-Simon (s.d., p. 10), à propos d'une école pour indigents dont il assure la surveillance : « Je vous engage aussi à ne point borner vos soins à l'enseignement de la dernière classe de la société : l'accroissement des lumières de la classe moyenne est plus facile et plus utile à opérer. Je pense que c'est essentiellement de l'instruction de cette classe que nous devons nous occuper d'abord. Je considère les propriétaires comme la première classe, ceux qui possèdent une industrie [au sens de « métier » ou de « commerce »] comme la classe moyenne, et ceux qui n'ont que leurs bras comme la dernière ». Meuret (2000, p. 238) résume bien l'approche utilitariste en matière d'éducation de la manière suivante : « Il semble en effet qu'on y considère comme juste une égalisation approximative des utilités marginales des différents élèves. La version locale de ce principe – interne au système éducatif – mesurerait l'utilité à l'aune des connaissances acquises. La version externe stipulerait qu'un élève doit arrêter sa scolarité quand les bénéfices sociaux – privés et collectifs – d'une année supplémentaire de cette scolarité cessent d'être supérieurs à son coût social. La règle de justice serait donc qu'on ne propose un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il recueille d'une unité supplémentaire d'enseignement se situe au dessus d'un certain seuil, le même pour tous. Si l'on accepte de baisser ce seuil pour certains élèves, on accepte de baisser à leur profit la somme globale du savoir transmis, ce qui est contraire au principe d'efficacité. » Meuret oppose cette logique utilitariste à la logique méritocratique au sens où si la première travaille

[4] Cette présentation schématique, pose cependant un certain nombre de problèmes : le *continuum* postulé n'est généralement pas « si continu que cela », les intervalles ne sont pas tous égaux, l'espace des notes n'est pas homogène et donc la signification d'une note n'est pas univoque. En effet, l'écart entre 49 % et 51 % n'est pas identique à celui qui sépare 89 % de 91 % si on veut bien considérer que 50 % constitue un seuil de coupure entre l'échec et la réussite d'une année scolaire, par exemple. L'allure de la distribution est aussi importante : la valeur d'une note peut être « simplement » individuelle au sens où elle est supposée refléter la compétence vraie d'un sujet donné dans un domaine particulier (approche critériée). Elle possède souvent aussi une valeur qui est relative à « sa rareté » (approche normative). Un « dix sur dix », obtenu dans une classe où tout le monde a reçu cette même note est bien moins valorisé qu'une note plus faible, obtenue dans une classe où tous les autres élèves ont reçu des notes plus faibles encore. On le constate, l'estimation de l'utilité d'une note (le bien-être qui en résulte ou la valeur qu'il est possible d'en tirer) n'est pas nécessairement aisée, même dans un modèle aussi simple que celui qui vient d'être présenté.

à préparer l'avenir, y compris celui de la société, dans son acception « externe », la seconde vise plutôt à « récompenser » le passé et les acquis.

Mais la façon d'obtenir la somme des utilités importe peu aux utilitaristes, c'est en cela que leur approche est aveugle aux individus : 10 % d'analphabètes malheureux peuvent facilement être compensés par 15 % d'universitaires qui nageraient dans le bonheur !

C'est pourtant ce type d'approche qui a longtemps dominé les débats et a conduit à examiner la massification scolaire à l'aune de la question suivante : la société gagne-t-elle, globalement, à ouvrir ses différents niveaux d'études à un nombre de plus en plus grand de jeunes d'une classe d'âge ou doit-elle réserver les niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire à un nombre restreint d'individus « sélectionnés »[5], de manière à maintenir la qualité de l'élite qu'elle poussera aussi loin que possible, pour le meilleur profit de tous ? L'utilitarisme n'implique d'ailleurs pas que l'optimisation de l'utilité collective résulte d'une optimisation de chacune des utilités individuelles (Van Parijs, 1991, p. 33). Bien au contraire, la solution la plus favorable à l'ensemble a peu de chance d'être nécessairement la solution qui convient le mieux à chacun, individuellement. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'arbitrer entre les solutions collectives de manière à produire la somme la plus grande d'utilités individuelles, quitte à sacrifier certains membres de la collectivité. De ce point de vue, le recours au concept d'utilité moyenne ne règle rien, si ce n'est le problème posé de comparer des sociétés de tailles différentes.

2. Des limites à la redistribution : des droits inaliénables

Une critique fondamentale assez généralement adressée à l'approche utilitariste (Munoz-Dardé, 2000 ; Van Parijs, 1991) concerne sa focalisation exclusive sur la notion de bien-être. Peut-on tout sacrifier à un bien-être instantané ? Non, répondent les contradicteurs, il existe des droits individuels qui ne peuvent être abdiqués ou échangés contre un bien-être momentané. Il en va par exemple ainsi du « droit à l'éducation », devenu « obligation scolaire », et qui, pour certains, serait volontiers « échangé » contre des moments d'école buissonnière plus immédiatement agréables. Le débat sur la durée de la scolarité obligatoire porte pourtant parfois les traces de cette approche : « s'ils ne veulent pas rester à l'école, s'ils en perturbent le bon fonctionnement, pourquoi les forcer ? ». L'approche pragmatique, « et s'ils n'en veulent pas, qu'ils s'en aillent plus tôt ! », élude alors la question « pourquoi ne veulent-ils pas de ce droit ? », c'est-à-dire « qu'est-ce qui les pousse à ne pas considérer l'école comme un droit, mais comme un fardeau ? ».

Rawls (1997), dans ses « principes de justice », propose un système à deux niveaux qui permet de tenir compte de cette objection, comme le résume Van Parijs (1991, p. 18) : « 1. Toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales qui sont compatibles avec l'attribution à tous de ce même ensemble de libertés (principe d'égale liberté). 2. Les inégalités d'avantages socio-économiques ne sont justifiées que si (a) elles contribuent à améliorer le sort des membres les moins avantagés de la société (principe de

[5] Litt, en 1980 (p. 25), sur la base de données antérieures (Etudes et documents, 1974, n° 9), pointe bien une injustice supplémentaire de la sélection vers les études supérieures si elle s'opère sur la base de l'appartenance sociale : « le pourcentage d'enfants de travailleurs qui accèdent à l'enseignement supérieur reste dérisoire, ce qui pose un problème de justice distributive dans la mesure où un étudiant de l'enseignement supérieur coûte en moyenne à la collectivité trois fois plus cher qu'un élève du secondaire et six fois plus cher qu'un élève du primaire. Non seulement la démocratisation de l'accès à l'université n'est pas réalisée, mais les privilégiés qui peuvent y accéder sont subsidiés par l'impôt perçu même sur ceux qui sont défavorisés. » Ce sujet est discuté par Bayenet et Demeulemeester dans un chapitre de cet ouvrage consacré aux politiques publiques de financement de l'enseignement supérieur et par Francia lorsqu'elle décrit les dispositifs suédois.

différence), et (b) elles sont attachées à des positions que tous ont des chances équitables d'occuper (principe d'égalité des chances). » Ces deux principes sont hiérarchisés : pas question de justifier par exemple des différences de libertés fondamentales ou de favoriser certains groupes de manière à leur assurer une égalité des chances en bafouant les libertés fondamentales. La théorie de la justice de Rawls insiste donc sur la primauté des libertés fondamentales. Mais, que sont ces fameuses libertés fondamentales inaliénables ?

En matière d'éducation, il est parfois difficile de trancher. Faut-il, par exemple, considérer de la liberté de choix d'établissement (et donc du mode d'éducation des enfants) comme une liberté fondamentale ? En Belgique, la réponse est clairement positive : cette liberté est garantie par la Constitution, depuis la naissance de l'État, alors que l'égalité de résultats ou même de traitement[6] sera introduite bien plus tard dans le droit (scolaire) belge. Ce libre choix semble encore devoir actuellement être placé au-dessus de toute autre considération. Il faut donc composer avec ce fait. La situation est différente dans d'autres pays, comme en France, notamment.

Cette liberté de choix pose un grand nombre de problèmes à partir du moment où elle s'exerce par opposition à un autre droit, celui de l'égalité de traitement ou de l'égalité de résultats. Les parents, en Belgique, n'exercent d'ailleurs pas de la même manière ce « libre choix » qui est pourtant garanti à tous : l'information n'est pas également répartie et les moyens d'accès aux biens ne sont pas identiques pour tous, ne serait-ce qu'en termes de mobilité. Ces deux aspects condamnent le système à ne pas être un marché parfait, au sens classique du terme en économie. Le système de *vouchers* informels, c'est-à-dire la subsidiation des différents établissements « à l'élève » est perturbé, en Belgique, par le fait que si la somme attribuée à chaque école est semblable à l'intérieur d'un réseau particulier, elle ne correspond pas, en retour, à un produit normalisé et comparable à travers l'ensemble du système. De plus, la ségrégation scolaire conduit, lorsqu'on se penche sur les effets de pairs mis notamment en évidence par Vandenberghe (1996, 1999)**,** à prendre en considération la population scolaire elle-même dans la définition de la qualité du service reçu, ce qui ne manque pas de complexifier la notion même d'égalité de traitement.

Si la liberté de choix des parents en termes de méthodes pédagogiques ou de philosophie peut être opposée à juste titre à la conception républicaine et uniformisante de l'éducation qui prévaut parfois, il est néanmoins assez difficile de fonder un système éducatif sur l'acceptation de fait d'une inégalité de résultats ou de moyens qui ne seraient pas au service des plus défavorisés[7]. Cette conception est contenue dans le second principe de Rawls (principe de différence). Celui-ci répond ainsi de manière intellectuellement satisfaisante à l'égalitarisme aveugle qui nierait toute différence au profit d'une égalisation totale dans tous les domaines. Pour Rawls comme pour la Constitution belge, les différences se justifient si elles servent les moins favorisés. Une critique intéressante est cependant adressée à ce principe : il permet certes de justifier des différences de traitements, si elles peuvent améliorer la position des plus défavorisés, mais il conduit aussi à accepter que les écarts se creusent de manière importante entre les deux extrêmes, pour autant que la situation des déshérités s'améliore quelque peu « en valeur absolue »[8]. Ces écarts peuvent pourtant, avec le temps, constituer de nouvelles sources d'injustice, à moins de les considérer comme légitimes puisque acquis dans un système juste.

---

[6] L'article 24 de la Constitution est antérieur à l'obligation scolaire et même au suffrage universel, comme le montre le chapitre consacré à l'évolution du système éducatif belge.

[7] La notion de « différences objectives », bien que non explicitée, est déjà contenue dans la loi du Pacte scolaire pour justifier les différences de traitement entre réseaux. Elle figure aussi dans la Constitution dans un article qui consacre l'égalité de tous devant la loi.

[8] Guillarme (1995) présente notamment une discussion intéressante de cette « réfutation ».

Nozick (1988), philosophe libertarien, est certainement l'auteur qui a porté aux principes de Rawls les critiques les plus essentielles, notamment sur le fait qu'un bien acquis de manière honnête, mais qui « creuse la différence » ne puisse pas être considéré comme un avantage injuste (puisque il a été acquis dans système juste). On peut cependant rétorquer à Nozick que ce principe se heurte à un problème de taille, celui des inégalités de départ. Si les principes d'acquisition d'un avantage sont justes, la position occupée à la suite de cette acquisition peut reposer sur une position initiale injustement occupée. À cette critique fondamentale, Nozick ne semble pas parvenir à proposer une solution convaincante.

3. Les individus ou les groupes ?

L'un des problèmes centraux dans le domaine qui nous occupe concerne l'unité d'analyse. Parle-t-on des individus ou plutôt des groupes d'individus ? Cette question peut sembler triviale : assurer la justice entre individus reviendrait à assurer de fait la justice entre les groupes ou, au contraire, assurer la justice entre les groupes conduirait nécessairement à plus de justice entre individus. Ce lien de nécessité postulé n'est cependant pas certain. Il est en effet parfaitement possible, après avoir instauré une politique éducative spécifique, de réduire les écarts entre les groupes (en termes de moyennes de groupes), tout en conservant, voire en amplifiant les différences interindividuelles au sein des différents groupes (Figure 2, Solution 2). À l'opposé, il est tout aussi possible de réduire les différences au sein de chacun des groupes tout en ne modifiant pas, dans le même sens, les différences entre les groupes eux-mêmes (Figure 2, Solution 1).

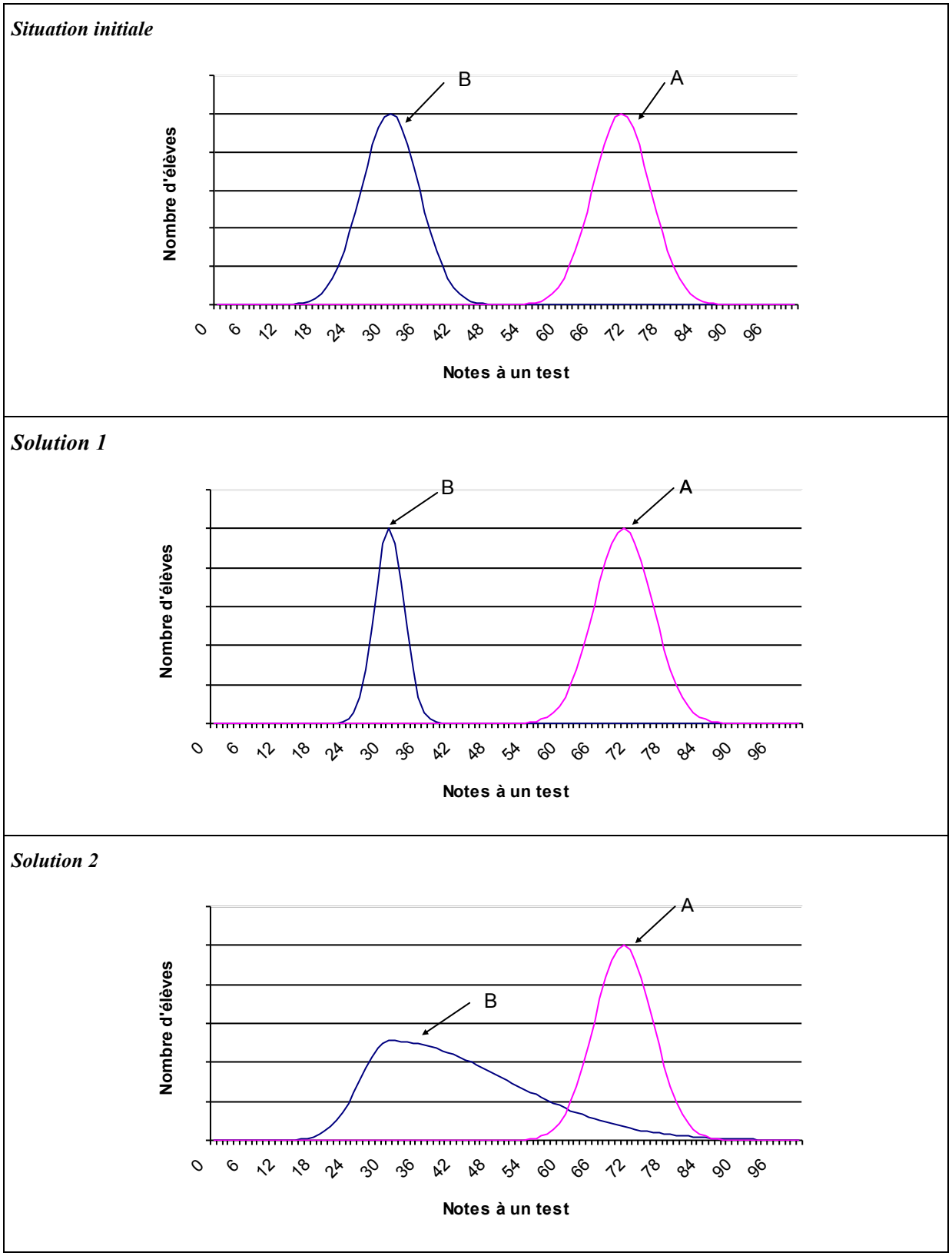

Figure 2. Distributions des notes des élèves d'un groupe favorisé (A) et d'un groupe défavorisé (B) à l'issue de deux politiques éducatives différentes. **Solution 1** : réduction des écarts au sein du groupe défavorisé, sans réduction des écarts, en termes de résultats moyens, entre les groupes. **Solution 2** : réduction des écarts entre les groupes favorisés et défavorisés, mais accroissement des écarts au sein du groupe défavorisé.

Les actions à mener pour corriger une situation inégale ne sont pas nécessairement simples à implanter et des effets non désirés peuvent apparaître. Les avantages accordés à certains groupes peuvent ainsi profiter aux individus qui étaient les plus favorisés des groupes cibles, au détriment, en quelque sorte, des plus faibles de ces groupes, ce qui va accroître les disparités au sein des groupes cibles tout en élevant éventuellement la moyenne de ces groupes pour les rapprocher des groupes plus favorisés. À l'inverse, les avantages indifférenciés permettent aux membres des groupes les plus avantagés au départ de distancer encore les plus faibles. Un cas simple et classique est la mise en vente de places de théâtre pour lesquelles une subvention publique est attribuée : seuls ceux qui peuvent (ou veulent) consentir un certain investissement bénéficient d'une retombée positive des moyens communs et accroissent leur capital culturel en grande partie grâce à des moyens publiques. Bien que formellement accessibles à tous et financées par tous, certaines formes de culture profitent donc plus aux plus favorisés. Il en va de même des études supérieures, largement financées par les fonds publics, lorsqu'elles ne sont pas réellement accessibles aux groupes les plus défavorisés.

4. De l'égalité à l'équité : le passage d'une société où les individus occupent une place pré-déterminée à une société ouverte où chacun peut aspirer librement à une situation meilleure

Avec l'avènement d'une société où chacun n'occupe plus une position naturelle et immuable, liée à sa naissance, où il est possible d'aspirer à se développer, à bénéficier de ce qui existe de mieux, à occuper n'importe quelle situation, en fonction de ses mérites et non de dons… mais où les ressources sont limitées, par définition[9], la stricte égalité, en tout domaine, n'est pas possible. C'est dans cette perspective que le rapport 1996 du Conseil d'État (1997, p. 59) associe « équité » et « attribution juste de biens rares » : « L'application du principe d'égalité pose des problèmes spécifiques lors du partage d'un bien ou d'un service rare. En termes économiques, cette situation se présente lorsque la demande excède l'offre. Mais si la théorie des prix donne une solution simple à la partie économique du problème, il n'en va pas de même lorsque le bien ou le service concerné est en dehors du champ de la sphère marchande.
Il faut alors trouver une méthode de répartition qui conduise à un résultat équitable. C'est bien, en effet, l'équité qui est en œuvre ici puisque, par définition, la situation de rareté interdit que tous les demandeurs obtiennent, à égalité, le bien ou le service en cause : certains y accéderont, d'autres non[10]. » Le premier exemple fourni par le Conseil d'État concerne ainsi l'accès aux formations universitaires.

Comme le précise Munoz-Dardé (2000, p. 5), « dans les débats de philosophie politique en langue anglaise, particulièrement depuis la publication de la *Théorie de la Justice* de John Rawls, cette expression est presque devenue synonyme de celle de « justice sociale ». Certains contestent cependant (avec quelque raison) que la notion de justice se résume seulement à savoir ce qui doit être distribué, comment, et à qui, même si cet aspect constitue évidemment un élément important de presque toute conception de la justice. » Mais, comme

[9] Lorsqu'un petit nombre d'individus peut accaparer la plus grande partie des biens produits par l'ensemble, il est possible d'imaginer, pour cette « élite », que les ressources sont virtuellement illimitées. Lorsque chaque individu doit pouvoir bénéficier des mêmes prérogatives, il convient de raisonner en fonction de moyens limités. Ainsi, si on imagine facilement qu'il est possible de fournir un précepteur à chaque enfant des familles très fortunées, il devient impossible de généraliser ce type d'éducation lorsque chaque enfant doit être instruit, quelle que soit la richesse de sa famille, simplement parce que la majorité des forces productives devrait être consacrée à l'instruction, à l'exclusion de toute autre tâche.

[10] Un peu plus loin, le rapport précise : « la rareté peut être appréciée au regard de la quantité du bien ou du service concerné, mais aussi de sa qualité ».

les ressources ne sont pas illimitées, que nous ne sommes pas particulièrement altruistes « par nature » et que les « positions de départ » de chacun ne sont pas égales, nous allons devoir réfléchir à l'allocation des moyens destinés à l'éducation en tentant de répondre aux trois questions évoquées par Munoz-Dardé (2000) : Que faut-il redistribuer ? À qui ? Et Comment ?

5. De la justice et de l'équité éducatives en particulier[11]

Le système scolaire suscite à la fois les plus grands espoirs et les plus grandes méfiances, notamment de la part des sociologues qui s'attèlent à son analyse: « le système scolaire se présente à la fois comme une instance importante de fixation des rapports de classe, de domination et comme moyen de retournement, de renversement de ces rapports » écrit Dandurand (1980). L'école n'est naturellement pas seule et lui accorder des pouvoirs magiques, comme lui dénier tout impact sur l'ordre social, procèderait de la même erreur fondamentale. Nous tenterons de naviguer entre ces deux écueils.

Ross (1983, p. 10) présente, sous la forme d'un tableau de synthèse (tableau 1), les termes que quelques auteurs de langue anglaise utilisent pour nommer trois stades différents dans l'évolution du concept d'égalité des opportunités éducatives (*Equality of educational opportunity*). Il suit, dans sa propre dénomination, celle adoptée par Husén (1972, 1975). Le niveau 1 (*stage 1*), qu'il qualifie de *« conservative »* dans sa description du développement du système éducatif australien, est basé sur une conception qui suppose des différences données par nature et donc acceptables en soi. Depuis le début de la colonisation jusqu'à la fin du XIXe siècle, l'éducation, en Australie, est aux mains d'institutions religieuses ou d'organisations privées. La formation est destinée à exercer un type de vie prédéfinie au départ et l'accès aux études est limité, notamment par des droits d'inscription. Il peut exister des aides spécifiques pour les élèves pauvres, mais particulièrement talentueux. Progressivement, au début du XXe siècle, des écoles publiques sont créées mais conservent un accès limité à l'enseignement secondaire basé sur la sélection. Cette sélection s'opère selon la division en classes sociales. La notion de « talent » est très présente et justifie un système particulièrement déterministe. Ce système s'accommode bien de concepts tels que ceux d'*aristocratie naturelle* (*Natural Aristocracy* chez Bell, 1977) ou de prédestination (Neave, 1979).

Le niveau 2 (*stage 2*) constitue une approche libérale, basée sur l'égalité d'accès ou l'égalité des chances (*liberal*)[12]. Le système australien décrit par Ross évolue d'abord lentement, à partir du début du XXe siècle, puis de plus en plus vite, avec la croissance économique, vers un modèle plus ouvert. Les limites imposées par les droits d'inscription sont progressivement supprimées et le système scolarise de plus en plus de jeunes. L'accès aux études secondaires est alors assuré aux moins favorisés, mais à l'intérieur du système lui-même, c'est le darwinisme social, comme l'a appelé Schrag, qui joue.

La troisième étape (*stage 3*) dans le développement des systèmes sociaux et éducatifs est caractérisée par le souci de l'égalité de résultats (*Equality of Achievement, Equality of Results…*). Ross la qualifie de *« redemptive »*. Depuis les années 60, c'est en effet de plus en plus les facteurs socio-économiques et culturels qui sont incriminés pour expliquer les différences de succès des jeunes dans le système scolaire rendu en principe accessible à tous. L'école a donc à jouer un rôle de soutien et de compensation qui permettra l'égalité des acquis de chacun.

---

[11] On trouve aussi chez Cherkaoui (2001) une très intéressante discussion à ce sujet.

[12] Michel (1999) propose, pour sa part, une discussion du concept d'égalité des chances dans le contexte éducatif républicain actuel, en France.

Comme le montre bien Ross, ces trois étapes reçoivent des appellations diverses selon les auteurs, mais recouvrent assez généralement les mêmes concepts.

La notion d'égalité fait progressivement place à celle d'équité. C'est cette dernière que nous allons dès à présent utiliser, pour tenir compte du fait qu'il s'agit moins d'un examen formel de l'égalité entre les individus ou les groupes d'individus que d'un examen des différences qui peuvent être considérées comme justes par opposition à celles qui ne peuvent pas être qualifiées de la sorte.

Tableau 1. Terminologie adoptée par différents auteurs à propos des modifications relatives à la nature du concept d'égalité (d'après Ross, 1983, p. 10).

	Niveau 1	**Niveau 2**	**Niveau 3**
Bell (1977)	Natural Aristocracy	Liberal Ethic	Socialist Ethic
Coleman (1968)	Differentiated Opportunity	[Equality of] Inputs	[Equality of] Results
Crittenden (1978a, 1978b)	---	Liberal	Egalitarian
Gordon (1972)	[The Dichotomy of the] Educable/Uneducable	[The Universality of the] Educable	[Equality of] Survival Skills
Halsey (1972)	---	[Equality of] Access	[Equality of] Achievement
Husén (1972, 1975)	Conservative	Liberal	Redemptive
Jencks et al. (1972)	---	[Equality of] Opportunity	[Equality of] Results
Keeves (1978)	Conservative	Liberal	Needs Based
Mosteller & Monihan (1972)	---	[Equality of] School Inputs	[Equality of] School Outputs
Neave (1979)	Predestinative	Redemptive	Dissenting / Sectarian
Ross (1983)	Conservative	Liberal	Redemptive

L'équité en matière d'éducation est devenue l'une des exigences fondamentales des démocraties contemporaines[13] conduisant même, pour y parvenir, à passer du droit à l'éducation au devoir d'éducation, comme l'indique le concept d'obligation scolaire. Il reste néanmoins à préciser de quelle forme d'équité il est question ici. Le concept d'équité est, en effet, susceptible de bénéficier de plusieurs acceptions (Bonami et al., 1997 ; Meuret, 2001), lesquelles correspondent à des postures éthiques différentes (Crahay, 2000). On peut notamment distinguer les acceptions suivantes (OCDÉ, 1993) et tenter de traduire chacune par une question :

[13] Par exemple, l'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948 :
« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »

L'équité d'accès ou **égalité des chances** :

Tous les individus (ou groupes d'individus) ont-ils les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ?

L'équité en termes de confort pédagogique ou **égalité de moyens** :

Tous les individus jouissent-ils de conditions d'apprentissage équivalentes ?[14]

L'équité de production ou **égalité d'acquis** (ou encore de résultats) :

Les élèves ou étudiants maîtrisent-ils tous, à un même degré d'expertise, les compétences ou les connaissances assignées comme objectifs au dispositif éducatif ?[15]

L'équité de réalisation ou d'exploitation des produits :

Une fois sortis du système, les personnes ou les groupes d'individus ont-ils les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises, c'est-à-dire de se réaliser en tant que personne ou groupe dans la société, et de valoriser leurs compétences ?

Grisay (1984) a bien synthétisé les idées sous-tendant ces quatre conceptions de l'équité. Son analyse peut être résumée en un tableau (Tableau 2) qui s'éloigne peu de celui de Ross, mais l'explicite davantage[16]. Elle a également le mérite de préciser un système d'indicateurs qui rencontre chacune des quatre conceptions qu'elle présente et d'inclure dans le modèle l'équité de réalisation sociale qui est souvent négligée dans les analyses menées par les spécialistes de l'école et qui était absente dans le tableau de Ross. Nous y avons ajouté une cinquième conception qui prend place en tête du tableau. À ce niveau, il n'y a visiblement aucun intérêt manifeste pour les problèmes d'équité. C'est la « sélection naturelle » qui joue. On occupe « sa place » en fonction d'un d'ordre naturel pré-existant aux individus. Ce niveau correspond aux conceptions médiévales, par exemple, où trois ordres se côtoient et où l'appartenance à chacun d'eux détermine droits et devoirs (en ce compris la forme, le type et le niveau d'éducation). Cette description peut également correspondre à la société athénienne classique si on y inclut, non seulement les citoyens, mais aussi les autres groupes, numériquement plus importants, comme celui des esclaves, des étrangers… ou des femmes.

Mais, ce premier niveau peut aussi bien correspondre aux conceptions « libertariennes » contemporaines, ce qui justifie l'intérêt plus que simplement historique de cette distinction supplémentaire. En effet, pour les tenants de cette philosophie politique – Nozick en constitue le représentant emblématique – le point focal est la liberté des acteurs. Tout transfert contraint est injuste s'il s'applique à une situation qui, bien qu'enregistrant des différences entre individus et groupes, est bâtie sur une suite d'acquisitions justes. Sans entrer dans une longue

[14] Cette question prend généralement la signification concrète suivante : les personnes ou les groupes défavorisés bénéficient-ils d'un confort pédagogique équivalent à celui dont jouissent les personnes ou les groupes favorisés en termes de niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, de taux d'encadrement, de nombre et de qualité des infrastructures scolaires, de quantité et de qualité des outils didactiques ?

[15] Plus particulièrement, les individus d'origines sociales différentes sont-ils dotés, au terme de la période d'enseignement ou de formation étudiée, de compétences égales ? Ou encore, tous les individus ont-ils les mêmes chances de jouir des mêmes degrés de qualification (ex.: le diplôme) à la sortie et ceci, indépendamment de leurs caractéristiques d'origine ? Ce souci de réaliser l'égalité des acquis se fonde sur un idéal de justice corrective (Crahay, 2000) et s'accompagne inévitablement d'une volonté de réduire l'écart existant entre les forts et les faibles en termes de performances scolaires entre le début et la fin d'une action pédagogique (Bressoux, 1995) en améliorant l'efficacité des pratiques scolaires (Jarousse et Leroy-Audouin, 1999).

[16] Pour une discussion approfondie de ce tableau, on peut notamment se reporter à l'ouvrage de Crahay (2000).

discussion, cette position nous semble cependant difficile à tenir d'un point de vue strictement logique car elle pose le problème de la constitution des situations actuelles et contrastées des acteurs[17], en dehors des cas de figures théoriques exposés par Nozick.

Tableau 2. Présentation synoptique des idées pédagogiques sous-jacentes à cinq conceptions différentes de l'égalité (adaptée de Grisay, 1984, p. 7).

On pose	**On admet**	**On dénonce**	**On prône**
Niveau 0 : Pas d'intérêt pour l'équité: position "naturelle" ou libertarienne			
La naissance, la force ou l'appartenance à un groupe particulier détermine les droits. La liberté ne peut souffrir de redistributions contraintes.	La reproduction et le maintien de l'ordre naturel et des différences basées sur des acquisitions justes.	Eventuellement, les inégalités dans les groupes de pairs. Les interventions contraires à la liberté.	Un ordre stable, un partage des fonctions (société de castes, d'ordres…) ou un système basé sur la liberté des acteurs.
Niveau I : Égalité d'accès ou des chances			
L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Celles-ci définissent le niveau ou seuil que l'individu peut espérer atteindre.	Des résultats inégaux, à condition qu'ils soient proportionnels aux aptitudes de départ. L'existence de filières de valeur inégale. Une inégalité de traitement.	Le fait que le mérite ne soit pas le seul critère d'accès aux filières nobles. Les biais socioculturels affectant les tests d'orientation. Les imperfections des évaluations responsables du fait qu'à valeur égale, tel élève réussisse et tel autre échoue.	Une détection objective ou scientifique des talents, et des procédures scientifiques d'orientation. Une égalité d'accès aux filières longues, à aptitudes égales, pour les enfants de milieux favorisés et défavorisés. Une école sur mesure, c'est-à-dire un système d'options variées et des filières d'enseignement adaptées aux aptitudes des élèves. Une aide aux défavorisés doués (bourses, etc.).
Niveau II : Égalité de traitement			
La capacité de tous à réaliser les apprentissages fondamentaux et donc à bénéficier d'un enseignement de base.	L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Des résultats inégaux à condition que les élèves aient pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente.	L'inégale qualité de l'enseignement, responsable d'acquis inégaux. Les écoles sanctuaires et les écoles-ghettos, les classes de niveaux, les filières explicites et implicites qui engendrent une inégale qualité d'enseignement.	L'Ecole Unique ou l'enseignement compréhensif et, notamment, le tronc commun pour l'enseignement secondaire inférieur.

[17] Par exemple, comment examiner la position des noirs en Amérique du Nord alors que leur seule présence initiale résulte d'une situation particulièrement inique : l'esclavage, et que les « compteurs » n'ont pas été remis à zéro avec son abolition.

Niveau III: Égalité des acquis ou de réussite scolaire			
Des potentialités d'apprentissage extensibles. Des caractéristiques individuelles (cognitives et affectives) modifiables. Des différences de rythme d'apprentissage.	Des différences de résultats au-delà des compétences essentielles.	L'idéologie des dons. Les discriminations négatives (parmi lesquelles les classes de niveau, les filières, les écoles-sanctuaires et les écoles ghettos) c'est-à-dire toutes les situations où l'inégale qualité d'enseignement amplifie les inégalités de départ.	L'égalité des acquis pour les compétences essentielles. La discrimination positive, la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative ainsi que tous les dispositifs de soutien qui visent à réduire les inégalités de départ.
Niveau IV : Égalité de réalisation sociale (output social)			
Des caractéristiques individuelles, motivationnelles et culturelles différentes, mais sans qu'il existe de hiérarchie entre celles-ci.	Des différences de profil des résultats.	L'existence d'une norme unique d'excellence. Une culture « noble » et une « sous culture ».	Une pédagogie différenciée.

Certains spécialistes de l'école, y compris Crahay (2000), n'incluent malheureusement pas le dernier niveau (égalité de réalisation sociale) dans leurs propres analyses et semblent dès lors se limiter à une conception autotélique de l'école. D'autres – principalement issus des domaines de l'économie et de la sociologie – posent quant à eux le problème à partir de la sortie de l'école et l'entrée dans la vie active. Cette opposition classique d'intérêts – qui donne l'impression que certains ouvrent la « boîte noire », en oubliant qu'elle a aussi une finalité externe, alors que d'autres en utilisent uniquement les « outputs » – empêche certainement une compréhension des problèmes d'équité. En Communauté française de Belgique, le décret « Missions » (1997) qui définit les objectifs généraux du système éducatif est, pour sa part, particulièrement ambitieux et intègre bien l'école dans un principe de la dépasse : assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale, sans oublier les missions « internes », liées au savoirs et au développement des compétences. L'école est ainsi définie, non plus pour elle-même, mais dans son implication dans la construction des adultes et des citoyens.

Les présupposés des cinq conceptions de la justice présentées dans le tableau 2 aident à répondre, de manière assez précise, à la question du « Comment assurer une distribution juste des biens éducatifs ? ». Le tableau 2 permet également de comprendre que, lorsque l'on parle d'égalité en matière d'éducation, l'important n'est pas tant de répondre à la question « Convient-il de s'intéresser à l'égalité ?[18] », mais bien de répondre à la question formulée par Sen (1992) : « Equality of What ? »

Selon nous, les quatre réponses possibles (égalité des chances d'accès, de traitement, d'acquis ou de résultats sociaux) ne sont pas contradictoires, dans la mesure où elles s'adressent à différents niveaux des systèmes d'enseignement ou de formation, comme le suggère la modélisation articulant principes de justice et niveaux des systèmes d'enseignement et de formation présentée ci-dessous (figure 3). Ces quatre réponses sont néanmoins clairement hiérarchisées au sens où de l'égalité des chances d'accès à l'égalité de résultats sociaux, le niveau d'exigence s'élève.

Les quatre niveaux des systèmes éducatifs tels qu'ils sont généralement présentés dans les systèmes d'indicateurs (par exemple, Shavelson, 1987, Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs (GERESE), 2003, Demeuse, 2004) – le contexte dans lequel

[18] Cette question n'est pertinente que pour distinguer les tenants d'une position libertarienne des autres conceptions de la justice éducative.

prend place l'institution éducative (1), les processus qui sont mis en œuvre pour atteindre les objectifs (2), les résultats internes (3) et les résultats externes (4) produits par l'institution – appellent des principes de justice différents : si l'on s'intéresse aux processus éducatifs, il convient de mesurer l'égalité de traitement des personnes, et non à l'égalité de leurs chances d'accès, qui en constitue l'amont ou à l'égalité des acquis, que l'on mesurera en aval, et qui peut quant à elle être mesurée indépendamment de l'égalité des processus éducatifs. C'est ainsi que le principe même des discriminations positives repose sur une tentative d'égalisation des résultats, au prix d'une différentiation des moyens. L'examen différencié des types d'égalités à prendre en compte en fonction du niveau du système où l'on se situe n'exclut pas une vision d'ensemble de l'équité éducative : il explicite le fait même qu'un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, comme dans le cas des discriminations positives, certaines inégalités considérées comme justes (par exemple, donner plus de moyens aux écoles qui scolarisent des élèves défavorisés de manière à atteindre des résultats identiques à ceux des autres élèves).

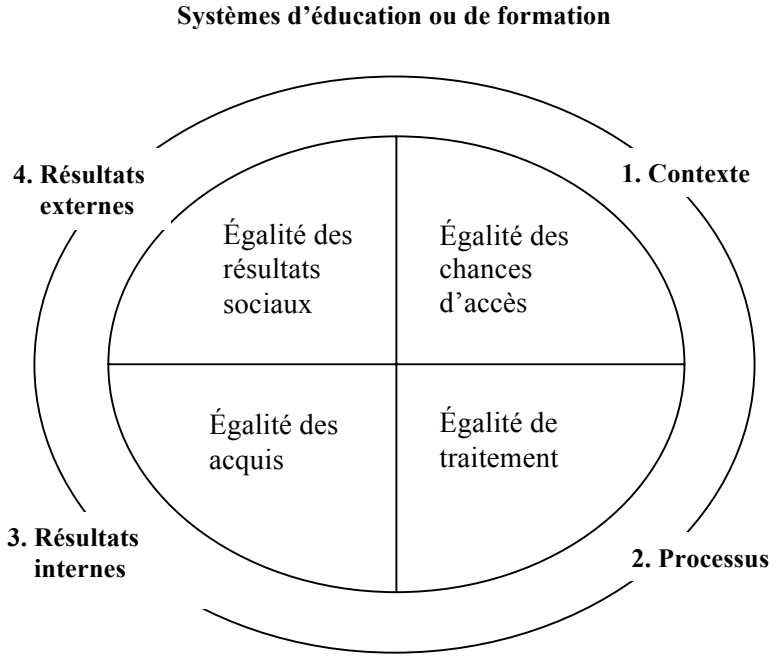

Figure 3. L'équité éducative : quatre perspectives en terme d'égalité de…

Conclusions

Dans la discussion sur l'égalité éducative qui est au centre des préoccupations lorsque l'on s'intéresse à l'institution scolaire, Dewey (cité par Winn, 1959) rappelle qu'il s'agit avant tout d'une position philosophique ou légale, et non d'un donné psychologique, les hommes étant par nature différents, c'est la Loi qui leur assure des droits égaux. Depuis Dewey, l'éducation compensatoire et la volonté d'assurer à chacun des droits égaux en terme d'accès, mais aussi de réussite, ont conduit à tenir compte de l'élève lui-même dans la détermination des moyens qui doivent être attribués aux différentes institutions : un enfant n'est alors plus égal à un enfant, du moins lorsqu'il s'agit d'attribuer les moyens nécessaires à chacun en fonction de besoins différents, mais d'objectifs communs. C'est ce que déclare, par exemple, le

Législateur, en Communauté française de Belgique puisque l'école ne doit pas conduire chaque élève à prospérer en suivant « sa pente naturelle » ou à développer des « dons », mais doit assurer des chances égales d'émancipation sociale, notamment en prenant une part active dans la société, en donnant les moyens nécessaires à chacun pour y parvenir et en acceptant que ceux-ci soient différents d'un élève à l'autre et d'une école à l'autre, sur la base de critères objectifs.

Certains vont encore plus loin dans le souci de rendre l'école et la société plus justes. Ainsi, Husén (1972, p. 42), dans un document publié par l'OCDÉ, n'hésite-t-il pas à écrire : « Il ne suffit pas d'instaurer l'égalité formelle d'accès à l'éducation, encore faut-il donner aux enfants issus de milieux sociaux divers plus de possibilité d'accéder à l'intelligence et, pour ce faire, accentuer l'égalité dans les établissements préscolaires ou à l'école proprement dite. En ce qui concerne la différenciation du Q.I., elle est déjà accomplie en grande partie avant même que l'enfant n'entre à l'école. La famille, et surtout le niveau culturel de ses camarades (Coleman, 1961) continuent à exercer une influence importante. Pour mieux égaliser les résultats scolaires, il faut donc que la société prenne des mesures spéciales destinées à compenser les carences du milieu où l'enfant grandit, et à compléter ce qui aurait éventuellement été fait à la maison. *Pour atteindre à tout prix l'objectif de l'égalité, on pourrait même être amené à agir contre le gré des familles qui se montreraient indifférentes, voire hostiles, aux mesures envisagées par la société.*[19] Le rapport de la Commission royale suédoise sur les établissements préscolaires confirme ces données. » Husén (1972) souligne combien une approche basée sur les dons peut constituer une forme de darwinisme social : l'école exerce une pression identique sur tous, tout en sélectionnant impitoyablement et en reportant « la faute » sur les parents qui n'assurent pas un suivi suffisant ou l'élève qui n'a pas les dons, les capacités ou la volonté nécessaires pour aller plus loin.

Coleman (1973, p. 135, traduit par Birzea, 1982, p. 129) nuance quelque peu les actions à entreprendre réellement en matière d'égalité de réalisation sociale : « Pour ces deux raisons, premièrement parce qu'il est irréalisable et deuxièmement parce que, s'il était réalisé, il abaisserait le niveau général des chances offertes aux enfants, l'idéal de l'égalité des chances est un faux idéal. Une société ne peut pas prendre une décision, et la rendre réalisable, de créer des chances égales pour tous les enfants qui en font partie. Ce qu'elle doit faire, c'est de décider jusqu'où son investissement de ressources publiques peut aller afin de réduire l'importance des inégalités causées par les ressources privées ».

La place de chacun, affirme pour sa part le Législateur belge francophone, ne peut pas être déterminée par des variables essentiellement non changeables, au sens de Bloom (1976), l'école ne devant en effet pas servir à révéler des potentialités principalement innées ou tributaires d'avantages liés aux ressources familiales qui cautionnent la logique des héritiers dénoncée notamment par Bourdieu et Passeron (1966; Bourdieu, Passeron et Chamboredon, 1970). Les chances de départ sont encore très inégales dans notre société. Il convient donc, si l'on souhaite atteindre les objectifs déclarés, d'accroître les moyens et de les attribuer de manière appropriée en fonction de besoins aussi correctement identifiés que possible. Husén (1972, p. 43) propose une formule élégante : « Paradoxalement, on pourrait dire qu'il faut donner à tous des chances égales à un traitement inégal en ce qui concerne les différences sociales », bien avant la formule attribuée, en France, au ministre Savary : « Donner plus à ceux qui ont moins ».

[19] Nous soulignons.

Bibliographie

Bell, D. (1977). On meritocracy and equality. In J. Karabel and A.H. Halsey (Eds). *Power and ideology in education.* New York : Oxford University Press.

Birzea, C. (1982). *La pédagogie du succès.* Paris : Presses universitaires de France. Collection « L'éducateur ».

Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning.* New York: McGraw-Hill.

Bonami, M., De Ketele, J.M., Delvaux, B., Deom, D., De Ville, P., Liénard, G., Maroy, C., Paquay, L., Vandenberghe, V. (1997). *Les modes de régulation du système éducatif: enjeux en terme d'efficacité et d'équité. Projet interdisciplinaire en sciences de l'éducation soumis au Conseil de la Recherche.* Bruxelles.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1966). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Chamboredon, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Editions de Minuit, Collection « Le sens commun ».

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de Sociologie*, *36*(2), 273-294.

Cherkaoui, M. (2001). Modèles de démocratie et types d'école. In R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (Éds). *École et société. Les paradoxes de la démocratie.* Paris: Presses universitaires de France. Sociologies. 17-37.

Coleman, J.S. (1973). Equality of Opportunity and Equality of Results. *Harvard Educational Review, 43*(1)*,* 129-137.

Conseil d'Etat (1997). *Rapport public 1996. Sur le principe d'égalité* (Etudes et Documents n°48). Paris : La Documentation française.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles : De Boeck.

Dandurand, P. (1980). Présentation. *Sociologie et sociétés, XII*, 1, 3-7.

Demeuse, M. (2004). A Set of Equity Indicators of the European Education Systems. A synthesis. In L. Moreno Herrera and G. Francia (eds). *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence.* Örebro (Sweden): Örebro University, Reports from the Department of Education.

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

Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens*. *Un ensemble d'indicateur* (Rapport final du projet *Socrates* SO2-61OGBE). Liège : Service de Pédagogie Expérimentale.

Guillarme, B. (1995). Philosophie de l'égalitarisme. *Philosophie politique,* 7, 97-118.

Litt, J .L. (1980). *Origine sociale et scolarité. Les processus générateurs d'inégalité scolaire. Analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg.* Louvain-la-Neuve : Ciaco éditeur.

Husén, T. (1972). *Social background and educational career.* Paris : OECD, Center Educational Research and Innovation. Traduction française : *Origine sociale et éducation.* Paris : OCDÉ.

Husén, T. (1975). *Social influences on educational attainment.* Paris : OECD. Traduction française : *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation.* Paris : OCDÉ, CERI.

Jarousse, J.P., Leroy-Audouin, C. (1999). Les nouveaux outils d'évaluation: quel intérêt pour l'analyse des « effets-classe » ? In J. Bourdon, C. Thélot (Éds). *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives.* Paris: CNRS Éditions. 163-185.

Meuret, D. (2000). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard & G. Tahar. *Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXèmes Journées de l'Association d'Economie Sociale.* Paris : L'Harmattan, 237-247.

Meuret, D. (2001a). A system of Equity Indicators for Educational Systems. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies.* Boston : Kluwer Academic Publishers.

Michel, A. (1999). L'école en quête d'équité. *Administration et éducation, 81*, 73-87.

Munoz-Darde, V. (2000). *La justice sociale. Le libéralisme égalitaire de John Rawls.* Paris : Nathan Université. Collection 128.

Neave, G. (1979). Trends in research on the equality of educational opportunity. In M.D. Carelli and J.G. Morris (Eds). *Equality of opportunity reconsidered : Values in education for tomorrow : Proceedings of the Third European Colloquy for Directors of National research Institutions in Education, Hamburg, September 1978.* Hamburg : UNESCO / Swets and Zeitlinger.

Nozick, R. (1988). *Anarchie, état et utopie.* Paris : PUF.

OCDÉ (1993). *Accès à l'enseignement et à la formation, participation et équité.* Paris: OCDÉ. (Comité de l'Éducation).

Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice.* Paris : Editions du Seuil, Collection « Essais ».

Ross, K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Need.* Hawthorn (Victoria) : Australian Council for Educational Research.

Saint-Simon (s.d.). *Quelques idées soumises par M. de Saint-Simon à l'Assemblée générale de la Société d'Instruction primaire.* Paris : Imprimerie de Cellot.

Shavelson, R. (1987). *Indicator Systems for Monitoring Mathematics and Science Education*. Rand Corporation: Santa Monica.

Sen, A. (1982, 1993 pour la traduction). Quelle égalité ? *Ethique et Economie*. Paris : PUF.

Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and regulation of educational quasi-markets.* Louvain-la-Neuve : CIACO, Nouvelle série N°283 (Ph. D. Dissertation)

Vandenberghe, V. (1999). The Monetary Cost of Education in the Presence of Peer Effects. Louvain-la-Neuve: Institut de Recherches économiques et sociales, Université Catholique de Louvain, Discussion Paper 9921.

Van Parijs, P. (1991). *Qu'est-ce qu'une société juste ? Introduction à la pratique de la philosophie politique.* Paris : Seuil, Collection « La couleur des idées ».

Vogel, J. (1997). Les droits de l'Homme en procès. L'égalité des droits contre le droit à l'égalité. *La revue nouvelle, 105*(4), 67-77.

Winn, R.B. (Éd.) (1959). *John Dewey : Dictionary of Education*. New York : Philosophical Library.