

Justice scolaire : de la redistribution à la reconnaissance

Éléments pour une approche relationnelle de l'école

Membres du jury :

Thèse réalisée par
Thomas Michiels

Hervé Pourtois, promoteur

Mark Hunyadi, lecteur

Marie Verhoeven, lectrice

Danielle Zwarthoed, lectrice

Stéphane Leyens, lecteur

Jean-Michel Counet, président

en vue de l'obtention du grade de
Docteur en philosophie

Louvain-la-Neuve
Année académique [2016-2017]

Justice scolaire : de la redistribution à la reconnaissance

Éléments pour une approche relationnelle de l'école

REMERCIEMENTS

Parce que cette thèse a d'abord constitué un défi lancé à moi-même, suivi d'un doute continu sur mes capacités à le relever, je ne pourrai jamais assez remercier Hervé Pourtois pour l'attention bienveillante qu'il m'a témoignée durant ces six années. Ses relectures patientes et ses invitations à la réflexivité auront autant encouragé ma liberté de chercheur qu'elles auront permis de donner une forme définitive à ce projet. En cela, nos échanges resteront longtemps pour moi une source d'inspiration pédagogique. Je remercie également les membres du comité d'accompagnement Mark Hunyadi et Marie Verhoeven pour leurs lectures attentives et remarques dont cette thèse a pu bénéficier. L'orientation méthodologique du chapitre trois est, en particulier, tributaire d'une suggestion de Marie Verhoeven, sans laquelle je me perdrais encore aujourd'hui dans la multitude des approches et conflits d'écoles en sociologie.

Tout au long de mon mandat d'assistant, j'ai pu profiter d'un environnement de réflexion stimulant qui a nourri mon propos. Je pense à l'Institut supérieur de philosophie et à la chaire Hoover en particulier, mais aussi au centre Europé, au GIRSEF, à la FOPA et à Nosophi. Je suis redevable aux membres de ces lieux d'échanges, et singulièrement à Jean-Michel Counet, Philippe Van Parijs, Raphaël Gély, Vincent Dupriez, Jacques Gillardin, Danielle Zwarthoed, Juliette Roussin, Pierre-Etienne Van Damme, Charlotte Luycks, Sylvain Camilleri, Pierre-Luc Dostie Proulx, Fabio Bruschi, José Antonio Errazuriz, Emanuele Murra – tantôt pour leurs observations critiques, leur curiosité pour cette recherche, ou tout simplement pour leur sympathie et amitié.

À tous ces enseignants, professeurs, éducateurs, étudiants et animateurs que j'ai côtoyés et qui ont inspiré par leur attitude et leurs questionnements mon souci pour les questions d'éducation. À Jean Derèse pour la confiance et liberté qu'il m'accorde chaque semaine à La courte échelle. À Chloé Arnould, enfin, qui supporte depuis plus de dix ans un conjoint « philosophe », et dont l'amour a été mon plus précieux soutien.

NOTE

Par souci de simplification, cette thèse cite une première fois les auteurs par leurs noms et prénoms, puis se contente de les mentionner par leurs seuls noms. Pour cette même raison, elle privilégie également un système de références intra-paginales de type anglo-saxon, à l'exception des documents administratifs et légaux, ainsi que des documents audio-visuels.

INTRODUCTION

Nos sociétés semblent aujourd'hui prises au dépourvu : des attentes et conflits originaux leur viennent des milieux scolaires, et il leur paraît visiblement difficile de savoir comment s'y rapporter. Ces enjeux, ce sont ceux qui concernent explicitement les relations entre acteurs de l'école. Ils regroupent les expériences d'humiliation, de mépris, d'indifférence ou de rejet vécues par des enseignants, éducateurs, chefs d'établissement, élèves ou par leurs parents. Ils se déploient autour de propos « blessants », de règles de vie commune « violées », de politiques « stigmatisantes », de pratiques pédagogiques « discriminantes »... Ils disent le ras-le-bol des uns, la souffrance des autres. Ils nous confrontent aux cas de suicides d'élèves harcelés, au *burn out* et à la démission d'enseignants fatigués, aux recours en justice de parents en colère s'estimant trop peu écoutés par les pouvoirs publics. Or, que devrions-nous globalement penser de ces enjeux ? Quelles stratégies d'ensemble devrions-nous adopter ? Entre indifférence et résignation, sanctions pénales et appels formels au respect, nos sociétés suggèrent selon nous des réponses encore limitées ou confuses. Des réponses dont le contraste avec ce qu'elles nomment des questions de justice scolaire, et qu'elles associent avec une habitude déconcertante à la lutte contre les inégalités sociales, est frappant. Pourquoi un tel écart ?

Pour le comprendre, sans doute faut-il insister sur la familiarité historique que nous entretenons avec ce dernier type d'enjeux. Depuis plusieurs décennies, nous avons conscience que nos systèmes scolaires reproduisent, voire renforcent, les inégalités socio-économiques initiales des élèves. De même nous accordons-nous généralement à dire que l'équité, au même titre que l'efficience et la qualité de l'enseignement, doit constituer autant de balises pour assurer la justice de nos systèmes scolaires. Nos représentants nationaux et internationaux en témoignent. On peut ici parler d'une habitude à comprendre les problèmes de justice scolaire en termes de ressources (financières, humaines, éducatives) à distribuer équitablement. Ainsi, sommes-nous soucieux de mesurer la gratuité effective de l'école, la formation initiale des maîtres et sa qualité égale, la proportionnalité entre contribution et rétribution des élèves, ou encore l'existence d'un encadrement différencié bénéficiant aux plus défavorisés. Le concept d'équité dit notre volonté d'intégrer et de manipuler sans les exclure différentes acceptions historiques de l'égalité (égalité d'accès, de traitement, des chances, des acquis de base...). Il

exprime surtout notre volonté de dépasser une vision tantôt trop formelle, tantôt trop absolue de l'égalité. Du reste, ces analyses bénéficient d'appuis théoriques aujourd'hui devenus classiques. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur la reproduction en sont des figures exemplaires, bien avant qu'apparaissent des enquêtes comme PISA¹ ou les Indicateurs de l'enseignement (pour la Belgique francophone). Pareillement, lorsqu'en 2003 un groupe d'experts fut chargé avec le soutien de la Commission européenne de formuler des indicateurs d'équité à destination des systèmes scolaires, celui-ci pu compter sur la référence aux travaux philosophiques d'auteurs comme John Rawls ou Amartya Sen². Peut-on en dire autant des questions plus directement relationnelles ?

On niera difficilement l'existence d'une littérature scientifique sur des enjeux scolaires tels le harcèlement, les pratiques de rabaissement, ou sur les sentiments d'injustice liés aux normes de respect³. On ajoutera d'ailleurs que ces derniers bénéficient d'une forte médiatisation lorsqu'ils conduisent à un dénouement tragique ou violent. En fait, les questions que nous rapportons ici à des besoins, attentes, tensions ou conflits relationnels sont loin d'être étrangères à nos espaces de discussions publics. Elles peuvent prendre la forme d'une carte blanche écrite par un enseignant qui se sent de plus en plus stigmatisé par la société (« horaire léger », « peu de stress »...), ou de moins en moins respecté par ses élèves et leurs parents. D'un film documentaire sur le suicide d'un élève, à la suite de formes répétées de harcèlement à l'école. D'un « feuilleton » journalistique sur les suites d'un recours en justice mené par des parents en colère contre une nouvelle politique éducative. Le problème de ces enjeux relationnels n'est pas qu'ils manquent de visibilité, mais qu'ils soient traités, disions-nous, de façon souvent confuse ou limitée. Par ce biais, nous nous référons à la difficulté qu'éprouvent nos sociétés à statuer sur ces phénomènes, à les inscrire dans un cadre propre tout en les connectant à des défis éducatifs plus larges. Dans le rapport cité plus haut sur les indicateurs d'équité, ses auteurs évoquent la probabilité que certains systèmes puissent parvenir davantage que d'autres à éviter la dévalorisation et l'humiliation qu'entraîne une faible réussite à l'école.

¹ PISA (*Programme for International Student Assessment*) est un programme d'enquête mené tous les trois ans par l'OCDE qui mesure la performance des systèmes éducatifs de différents pays.

² Voir : GERESE (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs), 2005. Parmi les 29 indicateurs suggérés, citons à titre illustratif : les avantages économiques et sociaux de l'éducation, les inégalités de revenus, les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans, les inégalités de dépenses d'éducation, les inégalités de carrières scolaires, la contribution du système éducatif à la situation des plus défavorisés, les inégalités de compétences en fin de scolarité obligatoire, le sentiment des élèves d'être traités avec justice ou encore la perception du climat disciplinaire, d'après les élèves de 15 ans.

³ Citons dès la fin des années 1970, la publication d'écrits pionniers sur le harcèlement par Dan Olweus. Mais aussi les travaux plus récents d'auteurs comme François Dubet, Marie Duru-Bellat, Pierre Merle ou Benoît Galand. Nous nous contentons pour l'instant d'une simple mention.

Estimant la question « importante », ils pointent cependant que, faute de données, ils n'ont pas pu investiguer cette dimension (GERESE, 2005, p. 146). Pareillement, les données recueillies actuellement par les Indicateurs de l'enseignement (belges francophones) ou par PISA sensibilisent très peu à ces questions. Tout au mieux, PISA va-t-il mesurer de façon isolée certains sentiments envers l'école (« se faire des amis facilement », « se sentir heureux à l'école », « se sentir appartenir à l'école »...). Mais quel écho la presse en donne-t-elle ? Et si la référence politique à PISA est systématique, quelle place accorde-t-elle ultimement à ces sentiments ?

Dans la majorité des cas, c'est la gravité de la situation qui dictera la compréhension du problème. Ainsi un manque de reconnaissance vécu par des parents peut-il éventuellement devenir une question juridique : celle de savoir par exemple si telle décision politique est anti-constitutionnelle. Ainsi, le harcèlement dénoncé publiquement d'un élève, pourra-t-il souvent se résumer à une question policière et judiciaire – celle d'identifier les coupables, de rappeler la loi et d'énoncer une série de sanctions. Dans ce type de configuration, il est facile de transformer des attentes et conflits relationnels en une affaire de droit, insistant sur les libertés de chacun ou sur une norme de respect. Sur ce point, un phénomène comme le harcèlement est d'ailleurs situé dans la même catégorie thématique que l'abus d'alcool et de drogues. Mais qu'en est-il des expériences moins visibles, nettes ou tragiques d'humiliation et de mépris vécu ? Quelle valeur intrinsèque doit-on globalement conférer aux besoins de reconnaissance, et particulièrement en milieu scolaire ? Quand elles ne sont plus solubles en controverses de droit, ces questions relationnelles deviennent délicates. Nos politiques éducatives attestent aujourd'hui d'un attrait pour l'épanouissement et la confiance en eux des élèves. Mais mis à part sa formulation explicite, cet objectif peine à préciser sa portée, son lien à d'autres missions éducatives, ou à se déployer en mesures plus concrètes. Quand il n'insiste pas formellement sur le respect mutuel que doivent refléter les règles de vie scolaire, ou sur les services ou équipes compétents qui peuvent intervenir pour prévenir et lutter contre les violences à l'école, on le verra simplement traduit comme un encouragement discret à privilégier des pédagogies inclusives. De même arrive-t-il que ce but soit compris dans un cadre distributif de justice : l'épanouissement de l'élève étant le fruit d'une rétribution (notes, opportunités, acquis) méritée.

Tout ceci bien sûr n'est pas rien. Dans ce régime de représentation, beaucoup d'attentes et d'expériences seront malgré tout rendues invisibles, marginalisées et ne susciteront peut-être au mieux que l'empathie de quelques-uns. Ainsi, un règlement intérieur peut-il bien

stipuler que l'élève doit respecter ses camarades, professeurs et surveillants, ou que la violence, le harcèlement, le racisme et la xénophobie sont punissables par la loi. C'est négliger pourtant que les élèves ignorent en fait en grande partie quels sont réellement leurs droits, et que beaucoup de règlements ne sont pas conformes au droit scolaire (Merle, 2005). C'est taire également les expériences ordinaires d'humiliation de l'élève, les formes individuelles ou collectives de rabaissement. C'est peut-être enfin mettre de côté l'une des grandes raisons d'être des écoles alternatives souscrivant aux pédagogies « nouvelles », et de leurs démarcations avec l'enseignement traditionnel. Car à prendre la mesure de ces enjeux relationnels, comme le suggèrent par exemple Alexander S. Neill, Maria Montessori, Célestin Freinet ou Fernand Oury, on pourrait être amené à penser qu'ils interrogent en profondeur notre façon commune d'interagir avec les élèves, d'instituer un climat ou d'organiser le travail scolaire. À l'évidence, on peut rejeter ce point de vue. Après tout, qui n'a jamais eu à supporter à l'école l'une ou l'autre forme de moquerie ou propos désobligeant d'un enseignant. « Les enfants peuvent être cruels entre eux », mais aussi ont-ils besoin de « s'endurcir ». Ces expériences ne nous ont pas empêché, nous, « d'aller de l'avant ». Dans un autre registre, sans doute peut-on aussi trouver risible, voire déplacé – vu la précarité actuelle des travailleurs –, qu'un enseignant puisse se plaindre dans la presse du manque de reconnaissance dont il souffre. « Qu'il s'endurcisse à son tour ou démissionne ! ». Au-delà d'une souffrance momentanée, le problème est que ces expériences négatives peuvent affecter durablement le parcours de vie de ceux qui les vivent, et dans certains cas, limiter ou rendre contre-productives certaines mesures politiques (Draelants, 2006). Aussi, nous semble-t-il naïf de les ignorer ou d'en minimiser a priori la valeur.

Nous parlons depuis le début d'enjeux « relationnels », comme si la diversité des situations mentionnées partageait une structure commune. Or, est-ce précisément le cas ? Un paradigme propre permet-il de relier ces attentes, besoins, tensions et conflits en son sein, en les distinguant notamment de controverses judiciaires ou distributives ? Donne-t-il à décrire et à sous-peser ces dernières, en témoignant de leur importance et en les assortissant à des mesures originales ? Compose-t-il en lui-même un modèle à part entière de justice, une éthique intersubjective ou tout autre chose ? Déployer un tel cadre, en révéler le sens et la valeur, tel exprime en synthèse le but que nous nous proposons de poursuivre dans cette recherche. Si d'aucuns estimerait cet objet revenir en propre aux analyses sociologiques, psychologiques ou à celles plus larges des sciences de l'éducation, c'est pourtant dans le champ de la philosophie politique de l'éducation que nous situerons avant tout son examen.

La philosophie politique désigne cette branche de la philosophie morale interpellée par les institutions sociales, et par les principes normatifs qui en régissent et devraient en régir l'organisation⁴. Nous parlons en l'occurrence de philosophie politique de l'éducation pour exprimer ici son application aux institutions scolaires et, en leur sein, aux règles et valeurs qui structurent son cadre éducatif. Ainsi, cette démarche peut-elle autant discuter des règles de financement des établissements que des conceptions de l'égalité que supportent nos politiques éducatives, des référentiels nécessaires à une éducation civique commune, ou encore des fonctions que devraient remplir les enseignants. Bien sûr, ces sujets ne confèrent pas une dimension immédiatement philosophique au propos. Si cela devient le cas, c'est d'abord parce que le traitement du sujet fait droit à des débats et réflexions qui sont ceux des philosophes. C'est ce qu'affirme Olivier Reboul quand il écrit qu'« on ne peut faire de la philosophie qu'en entrant dans son histoire, en découvrant que nos problèmes ont été déjà posés, qu'ils ont trouvé des solutions, plus ou moins variables, certes, mais qui du moins donnent une structure à nos débats » (Reboul, 1989, p. 6). Le caractère philosophique d'une démarche est ensuite communément associé à son niveau de saisie moins fragmentaire, plus réflexif et normatif en général qu'une science particulière. Ces traits ouvrent par exemple à l'examen épistémologique des autres sciences, à l'élucidation des discours quant à leurs présupposés et valeurs sous-jacentes, à un propos d'anticipation sur des fins et moyens nouveaux, ou à la reprise régulière de la question anthropologique (autant de fonctions énoncées par Avanzini et Mogniotte, 2012, p. 8). C'est également ce dont témoigne Marcel Gauchet, lorsqu'il avance que les autres sciences n'attrapent jamais qu'une partie de la réalité, « sans permettre d'y faire face complètement », tandis que la philosophie permet au contraire « d'accroître la conscience sur laquelle repose l'action collective » (Gauchet, 2002, p. 19-20).

Suivant cette double caractérisation, notre tâche se précise désormais comme une entreprise de contextualisation et d'élucidation philosophiques. Ce qu'il nous faut, c'est distinguer un cadre théorique donnant à voir le sens et la portée de ces enjeux relationnels, tout en permettant au lecteur d'en comprendre l'originalité, en regard des perspectives, questions et débats qui animent aujourd'hui l'éthique de l'éducation. La première partie de cette thèse, intitulée « nos cadres théoriques », poursuit cet ambitieux dessein. Avant de traiter de ces enjeux relationnels – et pour mieux d'ailleurs les mettre en relief –, celle-ci

⁴ Adam Swift rejoint cette définition introductive de la philosophie politique, lorsqu'il considère pour sa part qu'elle interroge les devoirs qui sont ceux de l'État, l'ordre social que ce dernier doit chercher à instituer, ou encore les principes moraux qui devraient sous-tendre son traitement des citoyens (Swift, 2006, p. 5).

recontextualise les débats scolaires contemporains, et cherche à montrer que les questions de justice qui s'y posent sont largement dominées par une sémantique rawlsienne. Par références successives à des philosophes et sociologues de l'éducation, le premier chapitre tente de justifier cette emprise, tout en explorant les tendances et sensibilités éducatives qu'elle implique. C'est en contrepied de ce cadre distributif de la justice scolaire que nous situerons finalement nos enjeux relationnels. Notre intuition est qu'ils gagneraient à être lus à partir des théories de la reconnaissance ; que celles-ci peuvent nous aider à comprendre le propre de ces attentes, tensions ou conflits. C'est à ce titre que le second chapitre investit les œuvres théoriques d'Axel Honneth, de Charles Taylor et de Nancy Fraser. Celui-ci se présente comme une tentative pour conférer à ces enjeux une portée normative ambitieuse : c'est-à-dire l'objet d'une *théorie relationnelle de la justice*. Un objectif dont ce chapitre délimitera le sens et la portée en éducation : soit sa capacité à formuler un type de responsabilité original à destination des institutions scolaires.

Le choix de la « reconnaissance » constitue ici un présupposé de notre recherche, qui n'est par définition pas discuté en son sein. À l'évidence, d'autres approches auraient pu être privilégiées, comme les éthiques du *care* ou utilitaristes. Plusieurs commentateurs font pourtant droit aujourd'hui au vocabulaire de la reconnaissance ou du mépris pour désigner quelque chose des attentes et sentiments d'injustice qui traversent actuellement nos sociétés, et notamment nos systèmes scolaires (par exemple : Dubet, 2008b ; Verhoeven, 2011 ; Morin, 2014). De même, ces théories sont encore relativement « jeunes » – elles s'originent dans les années 90' – et beaucoup de leurs implications restent à explorer. Ces motifs d'actualité sociale et d'opportunité théorique expliquent tous deux notre parti-pris.

La première partie de cette thèse aura dévoilé la nature relationnelle de l'être humain et l'importance que recouvrent les attentes de reconnaissance dans l'horizon d'une vie et d'une société. Celle-ci aura d'ailleurs exploré ces dernières afin de mettre au jour le stade où elles deviennent des questions légitimes de justice et nous indiquent un type singulier de responsabilité scolaire. En outre, cette partie aura-t-elle cherché à comprendre dans quel contexte normatif cette éthique relationnelle intervient : c'est-à-dire à la suite d'approches rawlsiennes de la justice scolaire, encore aujourd'hui très influentes. Celle-ci met donc à jour la portée hypothétique d'une norme dans notre univers éthique. Mais quelle est en l'occurrence sa valeur effective et différenciée ? Car c'est une chose de comprendre la signification générale d'une attente et sa normativité abstraite, et de l'autre, ce qu'elle apporte effectivement à la description et à l'évaluation de la justice scolaire. Or, le paradigme de la

reconnaissance gagne-t-il à être employé en éthique de l'éducation ? Et si tel est le cas, doit-on l'identifier à un complément ou à un substitut nécessaire à celui de la redistribution ?

C'est ce que la seconde partie de cette thèse tente de préciser. À cette fin, celle-ci examine avant tout la pertinence descriptive de cette approche relationnelle de la justice (chapitre trois). Permet-elle le dévoilement d'une normativité sociale qui traverse nos débats publics sur l'école et que ne supporterait pas la justice distributive ? Pour affiner ce problème, le troisième chapitre orientera son propos autour d'une étude de cas : l'échec scolaire tel qu'il est actuellement débattu en Belgique francophone. Concrètement, il s'agira de déterminer dans quelle mesure l'échec est perçu aujourd'hui dans ce contexte comme une question d'allocation de ressources ou comme une question relationnelle. On objectera peut-être que c'est une façon encore bien discrète de mesurer l'attrait pratique d'une théorie. Pourquoi d'ailleurs sélectionner cette problématique plutôt que celle, par exemple, du harcèlement ou de la violence scolaire ? Le choix de l'échec se justifie à notre sens par le fait qu'il ne permet pas d'anticiper sur le cadre de justice qui sera privilégié dans les discours des acteurs sociaux. Contrairement au phénomène du harcèlement appelant plus spontanément à des lectures sociopsychologiques, l'échec est un phénomène dont les analyses nous semblent moins prévisibles, et donc garant d'une plus grande impartialité de jugement dans notre recherche. Si nous interrogeons du reste la valeur de la justice relationnelle en des termes descriptifs, c'est parce qu'elle est débattue de la sorte dans la littérature, et qu'il importe aux yeux d'auteurs comme Honneth ou Fraser de savoir dans quelle mesure ce paradigme épuise le point de vue des acteurs sociaux. Cette pertinence pourrait être prise en défaut, qu'elle n'enlèverait rien cependant au pouvoir prescriptif de la justice relationnelle. Il n'est pas impossible après tout, que les acteurs de l'éducation méconnaissent à tort cet angle d'analyse, sans voir les injustices ou problèmes que leur coûte leur omission. Aussi, ferons-nous suivre ce chapitre plus introductif d'une réflexion ouverte sur l'attrait critique de la justice relationnelle (chapitre quatre). Dans un premier temps, celle-ci proposera de faire retour sur les politiques éducatives menées en Belgique francophone et d'en tracer quelques limites. Nous verrons par exemple si les décrets visant la personnalisation des parcours scolaires satisfont partiellement à des exigences de reconnaissance, ou si l'autonomie laissée aux établissements n'autorise pas davantage une administration sociale du mépris. Dans un second temps, nous discuterons de l'environnement, des normes et aux pratiques scolaires qui réaliseraient plus parfaitement cette conception relationnelle de la justice. Cette école idéale ferait-elle encore l'objet d'un libre choix parental, utiliserait-elle encore les notes, ses cours y

seraient-ils encore obligatoires ? Mais plus généralement, celle-ci serait-elle finalement analogue, compatible ou contradictoire à celle qu'un rawlsien chercherait à encourager ? Voici en bref la manière dont nous ferons se rejouer sur un terrain scolaire le débat qui oppose la reconnaissance à la redistribution. Voici enfin le biais par lequel nous apprécierons réflexivement l'utilité normative des théories de la reconnaissance.

Un point pour conclure sur la méthodologie de cette thèse. Si nous lui attribuons dès son sous-titre le statut d'ébauche (« Éléments pour... »), d'abord est-ce selon nous parce qu'elle ouvre à des développements peu balisés par la philosophie. Pensons au rôle encore discret qu'exerce actuellement la réflexion philosophique sur des thèmes éducatifs. Pensons aussi aux applications des théories de la reconnaissance qui empruntent rarement le chemin de l'école. Oser défendre une théorie relationnelle de la justice scolaire, cela pouvait-il exprimer autre chose qu'une tentative ?

Outre le manque de prédécesseurs, ce statut témoigne aussi de choix méthodologiques assumés. Car il est plusieurs manières d'apprécier le sens et la valeur d'une théorie. Or pourquoi sélectionner un interlocuteur au paradigme de la reconnaissance ? Pourquoi consacrer tant de lignes à l'échec scolaire ou à ces problématiques éducatives ? Notre construction et mise en application de ce paradigme auraient pu suivre un schéma simplifié et gagner ce faisant en rigueur et généralité théoriques. Ainsi, aurions-nous pu nous contenter d'exemples opportuns pour figurer l'attrait original de la reconnaissance. À l'inverse, nous voulions contextualiser notre approche, c'est-à-dire l'immerger dans des débats d'éthique actuels et au sein d'une normativité sociale existante. Cette tâche aura exigé de notre part un effort d'interdisciplinarité. Elle aura surtout forcé notre inscription dans l'ici et maintenant avec tous les risques qu'une telle analyse comporte. En parlant d'« éléments », nous signifions la précarité des conclusions pratiques tirées dans cette thèse, et le besoin qu'il y aurait comme dans toute critique sociale de les actualiser régulièrement. Nous laisserons au lecteur le soin de déterminer leur éventuelle partialité. Il est certain néanmoins qu'elles apportent un regard partiel sur les problématiques abordées, ne serait-ce que pour des raisons de choix d'acteurs sociaux, de thèmes ignorés ou de temporalité limitée.

Ces justifications enfin, nous ne les produisons pas pour nous dédouaner d'un manque de rigueur ou d'effort. Cette thèse ne forme pas avant tout une étude systématique du concept de reconnaissance, voire une étude sur la philosophie d'Honneth ou de Rawls. Elle ne constitue pas davantage une sociologie de l'échec scolaire ou une critique généralisée des politiques éducatives belges francophones. Elle est tout ceci à la fois ou, si l'on veut, aucun de

ces objectifs pris séparément. À réduire celle-ci à l'un de ces buts, il serait facile d'ailleurs de pointer certains manquements. Le pari de cette thèse, c'est celui d'éclairer des phénomènes sociaux d'un sens précis, en se demandant librement si ce sens contribue autant à l'éthique de l'éducation qu'au progrès potentiel de nos systèmes scolaires. C'est ce qui explique selon nous sa diversité méthodologique, de même que ses arrêts et transitions. Car, entre l'interprétation et la reprise critique d'une certaine littérature philosophique (chapitre un et deux), l'analyse d'une normativité sociale traversant les débats sur l'échec scolaire (chapitre trois), et la rédaction d'essais de philosophie normative (chapitre quatre), cette thèse révèle incontestablement une pluralité d'approches méthodologiques. Nous pourrions justifier sommairement cette dernière en évoquant notre regard initial plutôt ouvert (ou si l'on veut indéterminé) sur la tâche de la philosophie politique. Plusieurs choix méthodologiques se sont décidés au fil de nos découvertes et rencontres, sans schéma préétabli. Et cependant, il serait faux de dire que notre démarche n'a été guidée par aucune intuition. Des influences – que nous rattacherions aujourd'hui à la tradition de la philosophie sociale – nous ont d'emblée rendus réceptif aux lectures élaborant leur point de vue normatif sur base d'une analyse explicite de la société (attention aux contextes de vie, aux représentations sociales, aux « imaginaires sociaux »...). Si cet héritage a contribué à l'orientation implicite de ce projet de recherche (au choix des théories de la reconnaissance et, singulièrement, à l'élaboration de la seconde partie), nous pourrions aujourd'hui justifier davantage celle-ci, en la reliant à une méthodologie objectivée par Honneth : soit, la reconstruction normative. Ce qu'inaugure cette approche honnethienne, c'est sa volonté caractéristique de refuser l'élaboration de principes normatifs isolés des normes qui prévalent dans des institutions et pratiques données (Honneth, 2014, p. 1). Il ne doit plus être question pour le philosophe de « construire » des principes en surplomb, en les confrontant seulement par la suite à la réalité sociale – mouvement descendant caractéristique d'une attitude comme celle que prescrit Kant dans la *Fondation de la Métaphysique des mœurs*. Le travail de « reconstruction » implique à l'inverse un mouvement ascendant, le philosophe élaborant ses principes (et par exemple ceux d'une théorie de la justice) à partir d'une analyse première de la société. Cette attitude force à s'ouvrir davantage à l'interdisciplinarité en identifiant, différenciant, synthétisant cette normativité immanente, en appréciant ses manifestations, ses obstacles et évolutions – tel est le support d'où découleront ensuite légitimement des considérations plus critiques. Comme l'exprime Honneth, « c'est donc *uniquement* en identifiant, à l'aide d'une reconstruction normative, les moments de progrès dans le développement historique d'une certaine sphère

sociale que je serai en mesure d'avoir un critère à ma disposition avec lequel je pourrai identifier les malformations et les mauvais développements du présent » (Hunyadi, 2014, p. 104 – nous soulignons). À l'instar de l'équilibre réflexif⁵ promu par Rawls, la reconstruction normative ne peut déboucher sur un avis isolé et tranché du philosophe : elle suppose une posture de recul et un certain abandon de la prise de décision à la raison publique. La reconstruction permet tout de même d'apprécier selon les circonstances « la meilleure » ou « la plus probable » solution, dira Honneth (Hunyadi, 2014, p. 105). Et si tel est le cas, c'est bien parce qu'elle entend partir de l'expérience vécue par les acteurs sociaux et faire apprécier la justesse de ses considérations sur cette base. Nous préciserons au fur et à mesure de nos tâches le sens que revête cette méthodologie. Il reste qu'elle permet a minima d'expliquer notre effort pour contextualiser nos cadres théoriques, en les situant dans les débats actuels sur la justice scolaire. Et, à plus forte raison, que nous évaluions le type de normativité qui traverse un débat scolaire particulier, avant d'envisager la réalisation plus complète de celui qui se rapporte à la justice relationnelle. Gageons seulement pour conclure que la rareté d'un suivi de ce type compensera les limites fixées par ses parties, et espérons finalement qu'il trouvera un intérêt auprès de nos lecteurs.

⁵ L'idée d'équilibre réflexif, chez Rawls, fait appel à une capacité de raison ainsi qu'à un sens de la justice que possède « normalement » tout citoyen. Il désigne une exigence méthodologique, mais aussi le fruit de cette méthode : soit, le fait de confronter et d'ajuster par un jeu de va-et-vient nos convictions et jugements bien pesés à nos principes de justice, jusqu'à rejoindre idéalement un état où ils « coïncident », au moins provisoirement – l'équilibre réflexif représentant idéalement une base publique de justification, ce à quoi devraient mener les discussions publiques sur la justice, dans le cadre des démocraties constitutionnelles (voir notamment : Rawls, 1987, p. 252 ; 2003, p. 52-56). Parce qu'il s'agit seulement ici d'une introduction sommaire à l'équilibre réflexif, nous négligeons à dessein les nuances (équilibre étroit, large, plein) et questions que soulève cette idée rawlsienne.

Partie I

Nos cadres théoriques

CHAPITRE 1

LES APPROCHES RAWLSIENNES DE LA JUSTICE SCOLAIRE

L'école condense aujourd'hui une multitude d'attentes et de frustrations qui sont caractéristiques de nos sociétés démocratiques en mutation. On l'exhorte tour à tour à promouvoir ou incarner nos idéaux d'égalité et de liberté, on lui demande de produire des citoyens responsables et épanouis, de contribuer à l'utilité collective ou à celle d'intérêts privés, etc. Cette représentation « polyarchique » des normes de la justice éducative (Dubet, 2009a, p. 44) se laisse percevoir à chaque nouvel événement scolaire. L'entrée en vigueur du décret « inscription » en Fédération Wallonie-Bruxelles en est un parfait exemple. Il nous révèle quelque chose de notre rapport contemporain à la justice scolaire : un rapport marqué par l'accumulation de critères et sensibilités toujours plus nombreux, et souvent conflictuels⁶.

Si le rôle de la philosophie politique a pu apparaître, dans ce contexte, comme un effort de fondation d'exigences de justice scolaire – un effort corrélatif aux transformations sociales et historiques de nos systèmes éducatifs (Dubet, 2009a, p. 29) –, il s'est également présenté comme une tentative pour rendre certains principes de justice cohérents entre eux. Pour montrer par exemple les tensions potentielles qu'il peut exister entre ceux-ci, leurs avantages conjugués éventuels, ou l'importance de les appliquer selon un ordre de priorité. Dans ce qui suit, nous aimerions témoigner de l'influence dont jouit la philosophie rawlsienne sur la construction des principales théories contemporaines de la justice scolaire. Cette influence s'exerce, selon nous, dans l'orientation normative de ces théories, mais en outre et plus généralement dans leur façon de décrire et de se représenter les enjeux des débats

⁶ Ce décret s'efforce de concilier des exigences très diverses de justice scolaire : celles-ci allant du soutien à la discrimination positive, de la défense d'une école pour tous et de la lutte contre la ségrégation sociale des écoles au respect envers la liberté de choix des parents (selon un ordre de préférences). Pour plus de détails, voir : <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=decret>.

scolaires contemporains. Afin d'explorer ce phénomène, nous ferons débiter ce chapitre par une lecture introductive de la théorie rawlsienne ; une lecture qui tentera de comprendre ce qu'une sensibilité ou tendance rawlsienne envers la justice peut bien vouloir dire aujourd'hui (section un). Nous poursuivrons ensuite les traces de cette approche dans les théories contemporaines de la justice éducative (section deux). Des pays anglo-saxons au monde francophone, de la sociologie normative de l'éducation à la philosophie politique appliquée, nous défendrons l'évidence d'une filiation entre la pensée rawlsienne et les prises de positions adoptées dans les théories actuelles de la justice scolaire. Si la tâche s'avère difficile tant elle nécessiterait de temps et de références potentielles, nous faisons ici plusieurs choix méthodologiques. Le premier est de limiter notre propos à l'analyse d'une littérature « dominante » et, à nos yeux, représentative sur le sujet : c'est-à-dire, aux œuvres qui jouissent généralement d'une certaine visibilité en matière de justice scolaire – que ce soit dans la sphère publique ou dans le monde de la recherche. Puisque c'est d'une *normativité* rawlsienne dont il s'agit, notre second choix consiste logiquement à exclure les démarches théoriques qui se veulent plus descriptives ; ce qui suppose, dans une certaine mesure, une adhésion plus marquée à la philosophie. Enfin, un dernier choix méthodologique porte sur la largesse d'esprit avec laquelle nous abordons des œuvres philosophiques. Nous ne souhaitons pas négliger la lecture d'une étude de philosophe sous prétexte qu'elle ne développe pas une théorie rigoureuse de la justice scolaire. À vrai dire, c'est rarement le cas. Les travaux philosophiques sur le sujet sur plutôt rares et s'ils ne sont pas liés à des considérations locales et momentanées, ils tendent généralement à discuter de justice éducative au sens large du terme. Nous nous permettrons de les analyser malgré ces limitations.

Nous pourrions réduire notre propos à cette constellation d'écrits rawlsiens, dire qu'ils épuisent non seulement le champ normatif de la justice éducative, mais qu'ils résument en outre parfaitement la pensée rawlsienne appliquée à ce domaine. Ça n'est pourtant pas pleinement le cas. Des travaux minoritaires émergent depuis peu et ambitionnent d'aller prendre au-delà de Rawls – notamment chez Sen ou Michaël Walzer – matière à penser plus finement des enjeux éducatifs. Nous les présenterons au terme de la section deux. Par ailleurs, parce que notre entreprise se définit comme une confrontation à venir entre les approches rawlsiennes et relationnelle de la justice scolaire, il nous paraît plus probe de ne pas limiter cette réflexion aux théories héritières de Rawls et de les assimiler à sa pensée de l'éducation, mais de l'élargir à nos propres considérations sur le philosophe. C'est ce qui sera envisagé

dans les dernières sections. La section trois problématisera certaines évidences et points d'ombre de l'interprétation rawlsienne, ceux-ci étant présents dans ces théories dominantes de la justice scolaire ainsi que dans plusieurs relectures récentes du philosophe. Peut-on affirmer que les principes politiques défendus par Rawls s'appliquent au système scolaire ? L'école est-elle une composante essentielle de la structure de base de la société ? Ces interrogations mèneront à une réinterprétation de la justice scolaire rawlsienne dans une quatrième et dernière section. Nous y affirmerons qu'en tant qu'instrument de réalisation des principes politiques de justice, l'école possède une responsabilité qui peut être bien supérieure à ce que certains commentateurs laissent entendre. Certaines implications pratiques de cette responsabilité seront décortiquées dans cette même section. Ce qui sera alors mis à la disposition de notre lecteur, espérons-le, c'est une vision plus exhaustive de la justice rawlsienne appliquée au monde éducatif – une vision dont on pourra ultérieurement interroger la valeur et l'influence effective dans les discours d'acteurs sociaux.

1) PENSER LA JUSTICE DANS DES TERMES RAWLSIENS

A Theory of Justice – le premier écrit célèbre de Rawls – est publié en 1971. Celui-ci pose les bases d'une démocratie libérale et sociale qui jouira rapidement d'une « carrière fulgurante » (Blais *et al.*, 2002, p. 186). Son succès est immense, tant et si bien qu'il serait difficile de rendre compte de l'ensemble des inflexions que la pensée rawlsienne a produit sur le devenir de la philosophie politique. Nous limiterons ici notre propos à plusieurs grandes orientations prises par son texte – orientations qui constituent à notre sens une voie d'entrée intéressante, mais partielle vers une construction rawlsienne des enjeux de justice⁷.

Un trait majeur de sa théorie est qu'elle se présente explicitement et de part en part comme une approche idéale de la justice. À l'instar de Platon et des penseurs du contrat social, Rawls nous donne à voir un modèle volontairement contrefactuel de société juste. Sa fonction n'est pas de représenter le réel – quoique celui-ci reprenne des orientations propres au développement historique de nos démocraties –, mais de servir de guide dans l'évaluation réflexive de notre condition. Cet idéal, il le nomme « société bien ordonnée » : c'est-à-dire, une société qui est parvenue à réaliser complètement ses valeurs politiques (voir Rawls, 2003,

⁷ Cette première section renferme une valeur introductive à la justice rawlsienne et à son influence sur les approches dominantes de la justice éducative. Elle est loin pourtant d'épuiser le sujet. Pour une lecture plus approfondie des principes rawlsiens de justice et d'autres notions, nous renvoyons le lecteur à la section quatre de ce même chapitre.

p. 32). S'il s'agira plus loin de comprendre les composantes de cette société juste, on peut déjà observer comment elle conduit à une reformulation de la question fondamentale de la philosophie politique. Son problème devient avec Rawls d'identifier « quelle est la conception politique de la justice la plus acceptable pour spécifier les termes équitables de la coopération » (Rawls, 2003, p. 25). Autrement dit, il faut pouvoir mettre à jour les principes de justice qui nous rapprochent de l'idée de société bien ordonnée. Un effort d'élaboration normative que le philosophe inscrira d'ailleurs dans un contexte lui aussi idéal : car les principes de justice ne relèvent pas de notre actualité sociale et des conflits qui la constituent, ils renvoient en réalité à diverses conditions considérées d'emblée comme étant satisfaites. Ainsi, les termes équitables de la coopération sociale seront-ils cherchés dans un environnement immédiatement favorable au sein duquel les citoyens se considèrent comme « libres et égaux, comme raisonnables et rationnels et (nous ajoutons) comme des membres normaux et pleinement coopérants de la société pendant toute leur vie, d'une génération à la suivante » (Rawls, 2003, p. 25). Cette idéalisation des circonstances de la justice, tout comme l'idéalité d'une société bien ordonnée, appellent évidemment à un approfondissement si nous voulons saisir les implications générales d'une posture ou sensibilité rawlsienne.

En assimilant la société à un système de coopération sociale et en s'interrogeant à titre premier sur les termes équitables qui organisent sa structure de base, Rawls nous indique rapidement où il veut en venir. S'il aurait pu appréhender la société à partir de formes de vie particulières, de tendances ou problématiques circonstancielles, son analyse se bornerait plutôt aux institutions durables et essentielles qui la composent, ainsi qu'à leurs règles générales d'organisation. Pas n'importe quelle institution, d'ailleurs, ni même une institution en particulier, mais les institutions sociales et politiques fondamentales de nos sociétés démocratiques occidentales prises comme un tout. C'est cela l'idée de structure de base et on voit ici à quelle restriction elle mène. Cela exclut au fond la possibilité d'étudier une institution spécifique de la société de façon indépendante : c'est-à-dire quant à ce que Rawls nomme sa vie interne ou ses règles propres. L'intérêt qu'on peut porter à telle ou telle institution fondamentale réside au contraire dans une responsabilité générale qu'elle partage avec d'autres institutions. C'est en ce même sens qu'il distingue entre justices domestique (nationale), locale et internationale ; sa théorie adoptera essentiellement le premier point de vue. Nous sommes par conséquent éloignés d'une vision walzerienne de la société conçue

comme une addition de sphères autonomes de justice, dont chacune réclame un examen propre.

Nous parlions plus haut de responsabilité générale entre les institutions de base : en l'occurrence, Rawls nous focalise ici sur les règles par lesquelles ces dernières répartissent ensemble les droits et devoirs des membres de la coopération.

La notion de droit introduit à un premier rapport entre la structure de base et les individus : elle demande ce que les institutions de base doivent à ces derniers afin qu'ils puissent réaliser librement leur conception de la vie bonne. C'est la dimension déontologique de la théorie rawlsienne. Le philosophe dispose ici de plusieurs idées normatives pour orienter l'analyse. Incontestablement, l'idée de biens premiers sociaux en est une grande. Non seulement Rawls sensibilise à un minimum requis pour se réaliser individuellement, mais en outre, il lui donne un contenu assez substantiel. Ces biens premiers recouvrent « les droits et libertés de base, la liberté de mouvement et le libre choix d'une occupation, les pouvoirs et prérogatives, le revenu et la richesse, les bases sociales au respect de soi et le loisir » (Rawls, 2003, p. 89-90). Autant de biens matériels et symboliques spécifiés par Rawls dont on peut faire l'examen à sa suite. Le point de vue des individus et des conditions de la vie bonne reste pourtant toujours apprécié à l'intérieur du champ de la philosophie politique : à savoir, de la perspective des institutions de base de la société et de leurs règles de répartition de ces biens premiers. Car l'enjeu reste en définitive un enjeu distributif ; la contribution rawlsienne réside dans l'éclairage nouveau qu'elle donne au paradigme distributif de la justice sociale.

Le problème rawlsien est bien là : il consiste à apprécier les règles qui doivent régir la distribution la plus équitable des biens premiers sociaux. Un défi qu'il relèvera au travers de ses trois principes politiques de justice : le principe d'égle liberté, celui d'égalité équitable des chances et le principe de différence. S'il est certain que la méthodologie rawlsienne affectera la façon d'organiser les débats futurs en philosophie politique, ces trois principes et leur hiérarchisation structureront aussi et dans une large mesure cette littérature. Ceux-ci articulent de façon originale et rigoureuse liberté et égalité, efficacité et responsabilité (Van Parijs, 2004). Le premier porte d'abord notre attention sur un ensemble de libertés de base égales pour tous, dont l'État devrait assurer la protection. Centrés sur des termes socio-économiques, les deux autres principes donnent aussi une vue moins abstraite des libertés précédentes ; elles en approfondissent quelque part les conditions sociales d'exercice. Par ces deux derniers principes, Rawls rejette une perspective strictement égalitariste. L'injustice se

situe du côté des inégalités qui ne correspondent à aucune égalisation des chances et qui ne peuvent sembler bénéfiques à tous (Renaut, 2007a, p. 40). Dans le premier cas, le souci de Rawls portera sur le rejet d'une version méritocratique de l'égalité des chances. Mais sans pour autant abandonner cette forme d'égalité, il lui donnera un nouveau contenu en la remplaçant de surcroît au fondement de la vie démocratique. Dans le second cas et conjointement, il s'agira de ne pas laisser les plus démunis sur la touche, mais d'exiger que les inégalités socio-économiques produites par la société soient toujours à leur plus grand bénéfice (Rawls, 2003, p. 69-70).

Après les droits, il reste à distinguer ce que Rawls appelle les devoirs des citoyens. Ceux-ci sont en réalité plus discrets que les premiers dans les œuvres du philosophe. Ils sont d'ailleurs plus souvent occultés par les travaux et introductions sur lui⁸. Pris ensemble, ces devoirs se rapportent à un même but : ils permettent à la coopération sociale d'assurer sa reproduction et sa stabilité à travers le temps. Cet aspect de l'œuvre rawlsienne réinterroge au fond les conditions favorables dans lesquelles il place sa société bien ordonnée. Pour qu'elle puisse se perpétuer, celle-ci a besoin de citoyens capables de se concevoir mutuellement comme des personnes libres et égales, elle a besoin de citoyens capables d'user à un degré minimal de certaines facultés. Par exemple, de développer des vertus politiques, de comprendre la culture publique d'une société, etc. (Rawls, 2006, p. 245). Elle a également besoin de citoyens qui se respectent et qui respectent les autres ; d'une éducation publique qui forge un sens de la solidarité, ou plus précisément encore de la réciprocité. Nous pouvons décliner sous différents angles le problème, *stricto sensu*, il renvoie principalement à l'exigence que les citoyens puissent développer un sens de la justice suffisamment solide « pour qu'ils se conforment normalement aux dispositifs justes et qu'ils ne soient pas poussés à agir autrement, sous l'effet de l'envie ou de la rancune, d'une volonté de domination ou d'une tendance à la soumission » (Rawls, 2003, p. 246). Lorsque les citoyens vivent dans des institutions justes, ils accordent spontanément leur allégeance à leurs institutions et ces devoirs semblent s'imposer à eux comme une évidence naturelle. Pour morcelée qu'elle soit, cette réflexion rawlsienne sur les devoirs des citoyens ouvre à une sensibilité envers les conditions psychologiques et sociales de la justice.

Il faudrait probablement encore parler de la place prépondérante attribuée par Rawls à la question de la justification des principes politiques, que ce soit à travers l'argument de la

⁸ En témoigne notamment l'introduction de Will Kymlicka aux théories de la justice, dont celle de Rawls (Kymlicka, 1999).

position originelle, ou via l'idée de consensus par recoupement. Rétrospectivement, il s'avère cependant que ce ne sont pas les traits les plus saillants des reprises éducatives de la pensée rawlsienne. On retiendra surtout certains points d'attention spécifiques : par exemple, une propension très nette à adopter le point de vue du législateur face à un problème politique donné ; une difficulté à concevoir des règles de justice distinctes entre institutions de base d'une même société ; un souci systématique pour le sort des plus démunis ; ou encore une tendance à assimiler l'injustice à l'inégalité et, de surcroît, à un certain type d'inégalité de nature socio-économique. Ce sont là autant de marqueurs rawlsiens que nous chercherons dans la littérature contemporaine sur la justice scolaire, dans ses analyses et habitudes de langage.

2) UNE RÉFÉRENCE DES THÉORIES DE LA JUSTICE SCOLAIRE

En produisant une analyse des conditions d'une politique de justice sociale, Rawls va devenir le point de départ d'une immense littérature, d'un rapport renouvelé au travail philosophique. Source d'inspiration de l'éthique appliquée, son œuvre a marqué la compréhension d'enjeux pratiques tels que la pauvreté, la justice en matière de soins de santé ou la responsabilité sociétale des entreprises. En outre, sans n'avoir jamais soumis sa propre réflexion à l'étude systématique des institutions scolaires, Rawls est néanmoins devenu un auteur influent au sein des théories de la justice éducative. Une référence très présente que l'on constate dans la majorité des ouvrages du genre édités depuis la fin des années 90⁹. Nous souhaitons ici rendre compte de l'influence du philosophe sur la façon dont ces théories décrivent certains enjeux du débat scolaire et se positionnent à leurs endroits.

Il est d'abord un fait notable que nombre d'auteurs se réfèrent spontanément au vocabulaire rawlsien lorsqu'ils parcourent l'histoire de la justice scolaire et de ses étapes. La chose peut être plus allusive, voire artificielle. Lorsque Dubet traite par exemple de la naissance de l'obligation scolaire en France, il associe ce phénomène à une sensibilité des Français envers le thème des « minima ». À ce titre, il est intéressant de noter qu'il ne peut

⁹ Cette période correspond au retour de la philosophie de l'éducation. L'apparition et le succès des sciences de l'éducation avaient conduit à une marginalisation, voire à un discrédit du discours philosophique (Avanzini et Mogniotte, 2012, p. 8). Des années 90 à aujourd'hui, on constate une volonté des philosophes de se réapproprier ce champ d'étude appliqué (Reboul, 1989 ; Blais *et al.*, 2002). La philosophie politique de l'éducation nous semble participer de ce mouvement en posant notamment la question de ce qui confère aux institutions éducatives leur caractère juste.

s'empêcher de l'articuler par analogie au principe de différence rawlsien (Dubet, 2004, p. 54-55). La référence peut aussi jouir d'une place essentielle. Ainsi, s'il est très commun d'associer Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) à la critique historique de la méritocratie scolaire et du rôle de reproduction sociale exercé par l'école, il n'est pas rare d'y connecter aussi la pensée rawlsienne. Lorsque celle-ci présente l'égalité méritocratique des chances comme un moyen de « laisser en arrière les plus défavorisés dans la quête personnelle de l'influence et de la position sociale » (Rawls, 1987, p. 137), elle fait directement écho à ces critiques de la méritocratie scolaire. Si Rawls n'est pas le premier à en pointer les limites, son nom revient néanmoins presque systématiquement dans les ouvrages de justice éducative lorsqu'il en est question. Mais le philosophe expose également une vision positive de l'égalité des chances, une vision qui exprime quelque chose de l'esprit qui animera les attentes et réformes du système scolaire qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale. C'est sans doute pour cette raison qu'on le retrouve dans la majorité des écrits qui dressent une liste ou un historique des principes d'égalité en matière d'éducation (Meuret, 1999 ; Dubet, 2004 ; Dupriez *et al.*, 2008 ; Derouet et Derouet-Besson, 2009 ; Ladd et Loeb, 2013). On pourra enfin le voir identifié à des mécanismes scolaires très spécifiques. À une égalité des chances centrée sur l'épanouissement individuel et les ressources qu'il nécessite (Blais *et al.*, 2002, p. 175). Ou encore et surtout aux politiques éducatives de discrimination positive (Renaut, 2007a ; Dubet, 2004). Si Rawls n'a jamais expressément défendu les discriminations positives, l'opinion publique les lui renvoie souvent, sans doute parce que sa théorie « esquisse par ses idées un cadre propice à l'application de cette politique » (Nya, 2013, p. 126). Marie-Claude Blais ira même ici jusqu'à défendre un impact direct de l'œuvre rawlsienne sur le paysage éducatif français. Selon elle, les politiques éducatives de discrimination positive s'originent dans une mentalité anglo-saxonne (*affirmative action*) et, en particulier, dans un principe de différence qu'elle attribue explicitement à Rawls (Blais *et al.*, 2002, p. 190-191). Ces invocations du vocabulaire rawlsien sont multiples. Interpellantes, elles s'inscrivent dans une logique d'histoire des idées qui indique déjà quelque chose de l'influence exercée par la théorie du philosophe. Il reste évidemment à confirmer son impact sur les prises de position normatives en matière de justice scolaire. C'est cet examen qui retiendra désormais principalement notre attention.

Largement critiquée, constamment reformulée, exigence impossible, « mythe » pourtant nécessaire, l'égalité éducative des chances ne laisse pas d'animer les esprits : de sa

version méritocratique à ses manifestations plus contemporaines, elle balise incontestablement le débat scolaire, voire universitaire. Nous nous focaliserons ici sur les tentatives actuelles de reformulation critique de ce principe. Ces tentatives ont cela d'intéressant qu'elles composent une part dominante de la littérature sur la justice éducative, mais surtout, qu'elles s'enracinent implicitement ou non dans une normativité rawlsienne. Nous saisissons l'égalité des chances comme du premier et principal thème de filiation. Seront abordées librement dans cette partie les œuvres de Dubet, Patrick Savidan, Alain Renaut et Michel Seymour.

La liberté parentale de choisir la scolarité de leurs enfants définit un principe prégnant des débats scolaires et une liberté garantie par nos régimes constitutionnels¹⁰. Or cette liberté se heurte régulièrement au projet d'égalisation des chances en matière scolaire. Peut-on en effet parler de chances égales lorsque l'opportunité est laissée aux parents d'acheter, s'ils en ont les moyens, une meilleure éducation pour leurs enfants ? Ou de sélectionner une école qui promeut les mêmes valeurs morales et religieuses auxquelles ceux-ci adhèrent ? L'examen de ces tensions définit le second axe de notre réflexion. Problème récurrent de nos débats scolaires contemporains, il alimente depuis une décennie les œuvres bien connues de deux philosophes anglo-saxons : Adam Swift et Harry Brighouse. Délimitant les fonctions légitimes des sphères familiale et scolaire, leur discours s'inscrit dans une veine égalitariste-libérale héritière de Rawls. C'est ce que nous montrerons enfin.

Rappelons finalement que cette entreprise de synthèse ne pourra prétendre à une pleine exhaustivité, ni même à une pure impartialité. Nous faisons ici le choix d'aborder librement des œuvres qui nous semblent significatives des recherches contemporaines sur la justice scolaire et qui révèlent d'une façon ou d'une autre des emprunts à la théorie rawlsienne. Cependant, afin de nuancer notre propos, nous ouvrirons finalement cette section à certains écrits qui adressent une critique aux approches rawlsiennes de la justice scolaire et envisagent leurs dépassements. Plus minoritaire, leur nombre ne cesse pourtant d'augmenter actuellement.

¹⁰ Elle apparaît déjà en filigrane dans la Constitution belge de 1831, comme une composante de l'article 14 qui garantit un enseignement libre. Cette liberté se voit clairement affirmée dans la déclaration des Droits de l'homme de 1948.

2. 1. REFORMULER L'ÉGALITÉ ÉDUCATIVE DES CHANCES

À quel type d'égalité les écoliers ont-ils droit ? Nous débuterons cette enquête par la contribution de Dubet à cette question. Sociologue de l'éducation précité, directeur d'études à l'EHESS¹¹, il a publié un nombre important d'études sur les inégalités scolaires en France et fait figure de référence en ce domaine¹². S'il porte un regard sociologique sur l'école, il l'intègre régulièrement à des réflexions plus philosophiques ; de même, refuse-t-il de penser son travail dans un axe strictement descriptif, estimant que la sociologie doit aussi « transformer la société »¹³. C'est à ce titre qu'il dénonce actuellement une crise de sens de l'école républicaine (Dubet, 2010b). Tirillée par une multitude d'attentes, accusée à juste titre d'accentuer les inégalités sociales, affaiblie par des politiques éducatives superficielles – elles-mêmes fragilisées par les syndicats et professionnels de l'école (Dubet, 2013a) –, l'école française serait aujourd'hui bien démunie. La société n'assurerait plus suffisamment ses responsabilités en matière d'éducation (Dubet, 2013a). Ce phénomène, il faudrait principalement l'imputer à un manque de vision politique. Dubet cible ici l'urgence de déterminer les finalités que l'on assigne à l'école républicaine. Il importe de formuler des objectifs nationaux en matière d'éducation, de déterminer ce que l'on souhaite réellement pour nos écoliers. Les politiques doivent si possible réinvestir l'éducation publique en traitant avec ces questions de fond. Cette attitude conduit à s'interroger sur les possibilités de l'école : est-elle capable de produire la justice sociale, de répondre à toutes nos attentes ? Selon Dubet, délimiter le « périmètre d'action » des écoles permettra de « renvoyer la société à certaines de ses responsabilités », à libérer l'école « d'attentes qu'elle ne peut pas satisfaire » (Dubet, 2010b). Cela permettra notamment de relativiser ce qui se présente en France comme un idéal dominant et implicite : l'éducation réduite à une compétition méritocratique dont on espère qu'elle sera plus juste (Dubet, 2010b). Cette dernière citation n'est pas anodine, car, par-delà son contexte médiatique, elle reflète une réflexion plus systématique du sociologue. Dans son parcours, Dubet s'est intéressé à la définition d'une école juste. Enracinant sa pensée dans une relecture critique de l'égalité des chances, il s'efforce de compléter la version méritocratique du principe par des trois mécanismes additionnels. Normative, mais « réaliste » eu égard aux

¹¹École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

¹² Que ce soit pour le monde de la recherche, pour la presse française ou même pour le monde politique (il a été le seul sociologue membre du groupe d'experts associé à la réforme du lycée, organisé par Luc Chatel, alors ministre de l'Éducation nationale). On le retrouve d'ailleurs dans de multiples contributions belges en sociologie de l'éducation.

¹³ Repris d'un discours prononcé par Dubet lors d'un colloque à l'université Bordeaux-Segalen, « Inégalités et justice sociale », du 30 mai au 1^{er} juin 2013.

pouvoirs des institutions scolaires, cette conception de la justice scolaire participe de la théorie rawlsienne de la « justice comme équité ». C'est ce que nous montrerons.

Évoquée en différents endroits, l'approche de la justice scolaire propre à Dubet apparaît plus explicitement dans son ouvrage intitulé *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?* (2004). L'œuvre a ceci d'original qu'elle interroge l'égalité méritocratique des chances à partir d'un angle spécifique : celui des vaincus du système. Dubet débute évidemment par une caractérisation de ce principe puissant. Consubstantiel aux sociétés démocratiques, celui-ci cherche à concilier deux exigences fondamentales : l'égalité entre individus et la division du travail nécessaire aux sociétés modernes (Dubet, 2004, p. 13). L'égalité des chances introduit à une distribution des diplômes et positions qui, tout en restant inégalitaire, devient juste parce qu'elle ne dépend plus seulement de l'origine sociale, mais d'une compétition équitable ouverte à tous. Pour maintenir le respect de l'égalité des personnes à l'intérieur d'un contexte inégalitaire et producteur d'inégalités, le mérite apparaîtra comme une « fiction nécessaire ». En matière d'éducation, cette fiction du mérite « consiste à faire comme si les résultats scolaires des élèves étaient la conséquence directe de leur travail, de leur courage, de leur attention, bref de tout ce qu'ils engagent librement dans leur travail scolaire » (Dubet, 2004, p. 28). Cet idéal est cependant mis en mal depuis plusieurs décennies. Il est clair que la société n'est pas parvenue à supprimer l'impact des contingences sociales dans les possibilités offertes aux individus. À cet égard, l'école n'a pas su rester « neutre et objective », voire « innocente » (Dubet, 2004, p. 23) ; Dubet lui associe une responsabilité dans l'échec de l'égalité des chances. D'abord, parce qu'elle reproduit et accentue à l'évidence les inégalités sociales. Ensuite, et cela est plus original, parce qu'elle est cruelle envers les vaincus du système, « qu'elle ne protège pas du mépris des vainqueurs », que la hiérarchie des établissements et des filières « est une échelle de ce mépris » (Dubet, 2004, p. 31). Faisant ce constat, on pourrait raisonnablement vouloir abandonner cette croyance au mérite. Au niveau des principes, on pourrait « se demander avec John Rawls si le mérite existe et s'il est vraiment juste », écrit Dubet (2004, p. 33). Cependant, à l'instar du philosophe américain, il ne s'agira pas tant pour Dubet de se débarrasser du mérite que de lui donner une autre portée, et ce en le replaçant dans un cadre de justice plus large.

Ce cadre, le sociologue le construit autour d'une triple proposition : outre sa version méritocratique, il s'agira de défendre les vertus complémentaires d'une égalité *distributive*, *sociale* et *individuelle* des chances.

Parce que la compétition scolaire favorise encore dans une large mesure les individus privilégiés, l'égalité distributive des chances se présente comme une tentative pour améliorer « l'équité de l'offre scolaire » (Dubet, 2004, p. 8). Le terme « équité » est explicitement emprunté à la tradition anglo-saxonne (Dubet, 2004, p. 44) et se réfère à la possibilité de distribuer des ressources supplémentaires aux individus et établissements scolaires plus démunis. Ce que propose Dubet, dans une veine tout à fait similaire à celle de Rawls, c'est d'atténuer dans une plus large mesure l'impact des contingences sociales durant les parcours scolaires¹⁴. Cette volonté poussera également Dubet à promouvoir des mécanismes compensatoires en faveur des plus défavorisés. Tandis que Rawls envisage par exemple de couvrir les coûts de la scolarité des plus démunis (Rawls, 2003, p. 95), de son côté, Dubet valorisera trois propositions. Outre sa défense des politiques éducatives de discrimination positive, il suggère également que l'on transmette de façon accrue l'information relative aux parcours scolaires (orientations, filières,...) en s'adressant particulièrement aux familles plus démunies qui ne maîtrisent pas les subtilités d'un jeu scolaire devenu complexe. L'égalité distributive des chances concerne enfin la mobilité des écoliers. Dubet dénonce les rigidités de l'école républicaine qui tolère assez mal les parcours et profils marginaux. À travers les phénomènes du décrochage et redoublement scolaires, il pointe la difficulté des écoles à tenir compte des projets, parcours et de la singularité des individus (Dubet, 2004, p. 51).

L'égalité sociale des chances, second mécanisme additionnel, ouvre à une responsabilité des écoles concernant l'intégration sociale des élèves : c'est-à-dire leur accession à la culture commune, à un seuil commun garanti. Par elle, Dubet entend défendre l'obligation pour les écoles de distribuer certains « biens premiers » (Dubet, 2004, p. 54) à tous leurs membres, en marge de la sélection des talents. Ceux-ci renvoient à des savoirs et savoir-faire que même « le plus démuné » des élèves doit maîtriser, pour « mener une vie considérée comme bonne » (Dubet, 2004, p. 60). Outre des références conceptuelles explicites, cette perspective normative partage son ambition avec celle de Rawls. « L'égalité des chances doit être pondérée par un principe de garantie commune, par la création d'un bien scolaire partagé par tous, indépendamment de la réussite de chacun » (Dubet, 2004, p. 8). Cette pondération renvoie chez Rawls à l'idée que la sélection des talents n'est pas la seule fin de l'éducation. Les ressources éducatives possèdent aussi une valeur intrinsèque : « une valeur

¹⁴ « Les chances d'acquérir de la culture et des compétences techniques ne devraient pas dépendre de notre situation de classe et ainsi le système scolaire, qu'il soit public ou privé, devrait être conçu de manière à aplanir les barrières de classe » (Rawls, 1987, p. 104).

d'enrichissement de la vie sociale et personnelle des citoyens, y compris des plus défavorisés » (Rawls, 1987, p. 137). C'est la raison pour laquelle il faut également modérer la logique sélective des écoles pour le philosophe. Rawls et Dubet n'apporteront pas de définition substantielle de cette culture commune minimale. Dubet laisse seulement entendre qu'il faut dépasser le seuil plancher « lire-écrire-compter », et intégrer des éléments formateurs de la citoyenneté. Rawls ne donnera aucune indication très précise de son côté, évoquant seulement des traits généraux : « la capacité à goûter la culture de sa société » (Rawls, 1987, p. 132), ou « la capacité à être des membres de la société économiquement indépendants leur vie durant, à développer des vertus politiques » (Rawls, 2006a, p. 245). En réalité, ce qui importe à Dubet comme à Rawls vis-à-vis de cette culture commune, c'est sa portée politique, le fait qu'elle incarne une exigence de justice légitime. Dubet critique particulièrement la naïveté de ceux qui la croient incompatible avec la promotion de l'excellence. En témoigne par analogie le SMIC qui n'a jamais empêché les « meilleurs » d'accéder à de meilleurs salaires (Dubet, 2004, p. 59).

Dernier amendement à la méritocratie scolaire, l'égalité individuelle des chances se concentre sur les conséquences personnelles et professionnelles des biens scolaires pour les individus. Autrement dit, ce que les individus peuvent retirer de leur formation en termes d'utilité. Cette troisième partie cherche en synthèse à nous confronter sur deux problèmes de société. D'abord, sur le rôle prépondérant qu'exercent les diplômes sur nos parcours de vie. La scolarité ne devrait pas forger le destin des individus, au détriment de toute autre forme d'influence. Or, c'est ce qui se passe visiblement en France et c'est une critique que Dubet a encore récemment adressée dans les médias français. S'il s'avère indispensable d'atténuer cet impact, c'est selon lui pour que les non-diplômés aient « davantage d'opportunités », tandis que les diplômés seront « allégés d'une injuste rente » (Dubet, 2013a). Si Rawls n'a pas traité de ce sujet spécifique (et qu'il est logiquement absent de l'analyse faite par Dubet), cet effet de l'école sur le social n'est pas indifférent à la pensée du philosophe. L'égalité équitable des chances défendue par Rawls porte avant tout sur l'accès aux positions sociales. L'école ne se présente, chez lui, que comme un moyen parmi d'autres de la réaliser. Autrement dit, Rawls ne serait pas indifférent aux inégalités sociales produites par les inégalités scolaires. Le second problème de Dubet porte ensuite sur la cruauté du mérite envers les vaincus. Le système éducatif adoptant le modèle de l'égalité méritocratique des chances, il advient le danger que les perdants se confrontent à leur propre nullité en tant que personnes ; leur échec

étant d'autant plus grave qu'ils ne le doivent plus qu'à eux-mêmes, à leur manque d'effort, de travail, de motivation. Dubet souligne ici le risque d'incorporation de l'échec qui tend à produire chez certains vaincus des comportements violents envers les « juges » du système scolaire, ou la volonté de quitter ce dernier. Si l'échec est potentiellement juste et résulte d'une compétition équitable, une école se doit également de traiter les vaincus de manière juste, elle doit éviter leur humiliation (Dubet, 2004, p. 81). L'auteur oppose des jugements négatifs glissant des performances aux personnes, à une éthique de l'éducation reconnaissante de la dignité de chacun.

Soucieux des inégalités sociales sur les parcours scolaires, d'une culture commune indépendante des logiques sélectives et enfin, des inégalités sociales produites par l'école elle-même, Dubet témoigne finalement d'une filiation normative très rawlsienne. Il est clair que son œuvre et ses propositions ne s'y réduisent pas et qu'il atteste par ailleurs d'une référence notable à d'autres théoriciens tels Sen, Walzer, voire Honneth. Certains ajouteraient que les liaisons esquissées plus haut relèvent en partie de notre propre fait ; bref qu'il s'agit surtout d'une entreprise de comparaison secondaire. Cependant, Dubet montre une tendance assez régulière à chercher une assise normative dans le vocabulaire rawlsien. Cela apparaît parfois explicitement, parfois implicitement à travers certains engagements. Nous avons essayé de mettre cette liaison à jour pour *L'école des chances* qui nous interpelle plus directement¹⁵. La référence nous semble valoir plus généralement pour les écrits et communications de Dubet relatifs à des enjeux de justice sociale¹⁶.

Après Dubet, il nous semble judicieux d'aborder un second auteur français : Patrick Savidan. Philosophe de formation, directeur de la revue *Raison publique*, il est également président du conseil scientifique de l'Observatoire des inégalités. S'il n'a jamais développé une théorie de la justice scolaire à proprement parler, il a néanmoins publié plusieurs écrits remarquables sur la justice sociale et les inégalités en France, en en tirant localement des implications pour penser l'école. Nous nous intéresserons ici à l'un de ses ouvrages : *repenser l'égalité des chances* (2007). Explicite quant à ses intentions, l'œuvre se présente

¹⁵ Dans son ouvrage d'introduction aux théories de la justice sociale, signalons que Ferial Kandil constate également une nette proximité entre cette étude de Dubet et la philosophie rawlsienne (Kandil, 2012).

¹⁶ Ses positionnements en la matière l'apparentent à l'égalitarisme libéral. S'il a récemment prôné un regain d'intérêt pour l'égalité des places (Dubet, 2010) en l'opposant un peu simplement au modèle rawlsien de l'égalité des chances, ses échanges récents avec Philippe Van Parijs (2013) l'ont amené à manifester plus de nuances dans sa vision de Rawls.

immédiatement comme un effort pour repenser l'égalité des chances. Savidan adopte un point de départ identique au projet dubetien : « nous pensons avec lui [c'est-à-dire avec Dubet] que l'égalité des chances demeure un horizon normatif sur lequel il est nécessaire de tenir » (Savidan, 2007, p. 213). Le problème n'est pas d'échapper à cet idéal régulateur, il incarne de fait une balise incontestable dans l'expérience morale des acteurs sociaux. Le but sera d'en fournir une acception légitimante. Car, comme Dubet, Savidan estime que sa version méritocratique dominante est productrice d'effets néfastes. Sa faiblesse principale réside selon lui dans la représentation des capacités qui l'accompagne : fortement individualiste, celle-ci tend à considérer les talents et performances comme les biens exclusifs de leurs propriétaires, des biens dont eux seuls pourraient jouir. Lorsque « le différentiel des gains et des pertes est très important », cette égalité « ne sait que produire une société verticale, abandonnée à une sorte de nouveau brutalisme social » (Savidan, 2007, p. 232). Son problème est d'encourager l'égoïsme des victorieux du mérite et le désespoir de ceux qui attribuent leur déclassement au mérite. Bref, cette version du principe génère une atomisation sociale, elle amène à une société « qui se dresse contre elle-même » (Savidan, 2007, p. 24). Entre cette dernière et le choix non désirable d'un égalitarisme radical, Savidan suggère une définition renouvelée de l'égalité des chances : une vision plus « sociale », plus « solidariste ». Une vision plus rawlsienne aussi, car Savidan mêle intimement son entreprise à une relecture du philosophe américain¹⁷. On a trop longtemps pensé que la « justice comme équité » n'était qu'une simple justification de l'État providence moderne. Rawls est en réalité « nettement plus radical et novateur » (Savidan, 2007, p. 16). Déployant les implications sociales profondes de la théorie rawlsienne, Savidan se les approprie en un même mouvement pour former sa conception affirmative et soutenable de l'égalité des chances. Des premiers mots aux derniers, la référence à la normativité rawlsienne sera constante et explicite. Dans ce qui suit, nous identifierons cet héritage revendiqué par Savidan, pour exposer enfin la vision de la justice scolaire à laquelle il conduit.

Introduisant à la conception rawlsienne de l'égalité des chances, Savidan note avant tout qu'elle dépasse une acception formelle : non réductible à un droit légal, elle exige que des individus « aux dons et motivations semblables » aient des chances de succès plus ou moins

¹⁷ En atteste au plus haut point cette citation : « Engagé, avec d'autres, depuis 2003 dans la création puis l'animation de l'Observatoire des inégalités, j'ai surtout voulu m'attacher à formuler les principes et les idées sur lesquels repose cet engagement. Il se trouve que c'est dans les positions défendues par Rawls que me paraissent s'enraciner les orientations intellectuelles et politiques les plus prometteuses à cet égard » (Savidan, 2007, p. 15-16).

identiques ; autrement dit, l'accès aux positions et métiers doit être détaché le plus possible des contingences sociales initiales (origine, position sociale). Plus exigeant qu'il n'y paraît, ce principe réclame en réalité une série de moyens concrets, dont un rôle actif du système éducatif dans l'aplanissement des obstacles sociaux. S'il persiste alors d'inévitables inégalités de parcours, celles-ci résulteront d'une loterie naturelle (santé, talents) ou de l'investissement variable des individus – leur mérite. Savidan rappelle sur ce point que Rawls n'entend pas « réparer » ces inégalités naturelles, mais – et ce sera le thème de sa reprise normative – leur donner une perception différente, au même titre que le mérite. Entre égalitarisme radical et égalité méritocratique des chances, Rawls dessine une voie médiane en affirmant que le mérite et les dons naturels ne doivent pas être vus comme des biens strictement individuels. Leur apparition et leurs développements dépendent en grande partie d'attitudes de classe, de conditions sociales (Savidan, 2007, p. 259). Aussi doit-on les réinscrire dans une logique sociale. La force de Rawls est de tracer « les contours d'une conception juste, post-capacitaire, de l'égalité des chances, qui se fonde sur une conception non solipsiste, individualiste, du sujet humain » (Savidan, 2007, p. 279). Sensible à ces thèses, Savidan les répète et les revendique. Il nous faut aujourd'hui repenser le rapport du sujet au social, en l'occurrence, dé-moraliser avant tout le mérite individuel.

En termes éducatifs, cela signifie de ne pas exiger des écoles la lutte contre tout type d'inégalité initiale. Les inégalités naturelles ne sont pas injustes en elles-mêmes et le coût de leur réparation s'avère probablement trop élevé. Mais cela implique aussi de ne pas trop vite justifier des inégalités de parcours scolaires à partir des notions de dons naturels ou de mérite individuel distincts. La nature est aussi un arrangement social (Savidan, 2007, p. 236). Savidan ne nie pas, en la matière, toute « pertinence sociale » ou « valeur psychologique » du mérite scolaire, mais il critique des dispositifs qui s'y réfèrent en figeant « très tôt et de manière très profonde les hiérarchies entre individus » (Savidan, 2008). Positivement, Savidan incite à « ne pas accorder une telle importance au diplôme » et à donner une valeur accrue « à l'expérience acquise par les individus et aux profils généraux qui sont les leurs » (Savidan, 2008). Ces prises de position se rapprochent fortement des thèses dubetiennes. Par-delà ces considérations plus locales, ce qui relie visiblement Dubet et Savidan, c'est une volonté commune d'offrir une vue plus substantielle de ce que l'égalité scolaire des chances devrait signifier : l'un et l'autre se référant à l'égalitarisme radical ainsi qu'à l'égalité formelle des chances comme des contrepieds à leur propre pensée.

Parce qu'un même type d'équilibre et qu'une même filiation rawlsienne les rapprochent, permettons-nous d'évoquer brièvement deux autres perspectives appliquées cette fois au milieu universitaire : celles de Renaut et de Seymour¹⁸.

Professeurs de philosophie renommés, Renaut et Seymour partagent un intérêt commun pour la recherche appliquée, et en l'occurrence pour certains enjeux éducatifs. Si Renaut publie en 2002 *La libération des enfants*¹⁹, c'est en matière d'éducation universitaire qu'il amorce réellement un questionnement suivi autour de la justice. De son côté, Seymour s'est très récemment intéressé à l'université : sa réflexion fait suite aux débats houleux et aux grèves étudiantes qui ont accompagné en 2012 l'augmentation potentielle des droits de scolarité universitaires au Québec. Dans les deux cas, leur réflexion philosophique procède d'un constat similaire : l'égalité éducative des chances est loin d'être une réalité. Selon Renaut, c'est particulièrement vrai de l'accès à l'université en France, qui se résume aujourd'hui au droit à faire un « tour de piste ». Ce qu'on offre actuellement aux étudiants, c'est en fait une simple opportunité à suivre un cursus universitaire sans être formellement discriminé. Cela est encore loin d'être suffisant (Renaut, 2007a, p. 191). Pour Seymour, nos pays occidentaux tendent de plus en plus à concevoir l'université sur le modèle de l'entreprise et de la recherche de profit. Oubliant progressivement le rôle de service public de l'université (Seymour, 2013, p. 78), nos pays identifient les étudiants à un utilisateur-payeur, et c'est cette vision qui est à l'origine de la proposition d'une hausse des frais universitaires au Québec. Chez l'un comme chez l'autre, ces défaillances affectent les opportunités réelles laissées aux étudiants les plus défavorisés et doivent interpeller nos représentants politiques. Pour contrer ces tendances, Seymour et Renaut engageront plusieurs « propositions » qui doivent beaucoup à la justice rawlsienne. L'idée maîtresse sera que l'on doit rendre l'université accessible à l'ensemble de la population tout en formant d'excellents étudiants (Seymour, 2013, p. 108) ; que l'on doit donner à tous des chances équitables de réussite, sans privilégier l'accès d'individus moins compétents à des places ou fonctions (Renaut, 2007b). Dans ce qui suit, nous nous permettons de détailler les balises qu'ils estiment reprendre à Rawls et ce qu'ils en font pour penser notre actualité.

¹⁸ Nous nous étions autorisés dans l'introduction de ce chapitre une certaine ouverture d'esprit quant à notre appréhension de la philosophie politique appliquée à l'éducation. Elle se rapporte principalement à ce passage de notre analyse.

¹⁹ Ouvrage investiguant nos représentations historiques du rapport éducatif aux enfants.

À l'instar de Dubet et Savidan, Renaut situe rapidement sa pensée entre deux modèles de justice éducative : l'égalité formelle des chances et un égalitarisme radical. Le défaut du premier consiste à ne permettre rien d'autre qu'un « tour de piste » ; celui du second est de chercher à abolir l'échec, en ignorant l'existence d'inégalités de talents et de vertus (Renaut, 2007a, p. 192). Entre ces deux extrêmes, Renaut propose une voie médiane, explicitement inspirée de la tradition anglo-saxonne et en particulier, de la « justice comme équité ». Sans chercher à abolir le mérite dans l'accès à l'enseignement supérieur, le problème de Renaut est de le replacer dans un contexte « d'égalité équitable des chances ». Dans la formulation de ce dernier principe, Rawls a bien montré que la réduction des contingences sociales passait outre le droit d'accès à l'éducation, elle nécessitait des mesures plus actives, plus substantielles. Se référant au paragraphe 17 de sa *Théorie de la justice*, Renaut souligne d'ailleurs le rapprochement prudent que Rawls effectue entre sa conception de l'égalité et un principe de réparation (Renaut, 2007a, p. 155-156). Pour limitée qu'elle soit, cette citation rawlsienne importe au projet de Renaut parce qu'elle alimente sa propre réflexion sur la justification d'actions positives à l'université. Contre une tendance républicaine à concevoir l'égalité comme non-discrimination, Renaut s'appuie ainsi sur la tradition anglo-saxonne pour justifier des formes d'action positive de type socio-économique en France (Renaut, 2007b). Celles-ci impliquent d'agir positivement en améliorant le sort des étudiants les plus défavorisés quant à leur parcours universitaire ; il faut compenser les « retards accumulés » (Renaut, 2007b). Renaut donnera différentes inflexions à cette thèse. Elle concerne ce qu'il nomme d'abord la « quasi-gratuité » des études supérieures : car si les coûts d'inscription sont assez peu élevés en France, ça n'est pas le cas des frais qui accompagnent la vie d'un étudiant (logement, alimentation, matériel...) (Renaut, 2007a, p. 170). Sans approfondir le sujet, il estime à tout le moins qu'il faudrait agir à leur égard. La défense des formes d'action positive porte ensuite sur les inégalités d'acquis culturels à la sortie de l'enseignement du second cycle. Ce qu'il propose à cet égard, c'est l'idée que le premier cycle universitaire (baccalauréat) devrait être consacré à améliorer le sort des plus défavorisés en augmentant leurs chances de succès : cela passerait par un renforcement de la culture générale, une amélioration de la langue écrite et orale... Le rôle sélectif de l'université ne devrait en réalité s'exercer qu'à partir du second cycle universitaire, lorsque certains acquis auraient alors été produits durant le baccalauréat (Renaut, 2007b).

Plus analytique dans sa démarche d'évaluation des politiques universitaires, Seymour est aussi selon nous plus fin dans sa référence à la philosophie rawlsienne. Consacrant un chapitre entier à l'interprétation du principe rawlsien d'égalité équitable des chances, Seymour a à cœur d'étayer ses multiples orientations et de montrer qu'il est le seul véritable principe à s'appliquer, chez Rawls, dans la sphère éducative (école, collège et université). Ce principe comprend selon lui six exigences : égalité formelle des chances et égalité de traitement, il renvoie aussi à l'idée d'un seuil minimal d'acquis, de formes d'action positive, d'une évaluation du mérite, ainsi finalement que d'une intervention ciblée auprès des plus démunis (Seymour, 2013, p. 29)²⁰. C'est ce principe que Seymour revendiquera explicitement pour situer son propre propos en matière de justice universitaire. L'université n'est pas qu'une entreprise publique à but lucratif, elle est aussi un service public visant le bien commun. À ce titre, elle doit appliquer le principe de juste égalité des chances. Cette responsabilité, Seymour la formulera essentiellement, dans le contexte québécois, comme un plaidoyer en faveur de la gratuité scolaire. Proche de Renaut, il souhaite en clair une « accessibilité universelle à l'université pour tous ceux qui auraient mérité d'y accéder dans des concours qui ne tiennent compte que des compétences et non des appartenances de classe » (Seymour, 2013, p. 93). Cela passe non seulement par le refus très net d'une hausse des frais universitaires, mais en outre par la volonté que l'État finance plus en avant la scolarité des plus défavorisés, notamment en matière de logement social pour les étudiants.

S'il nous a semblé intéressant de traiter avec les modèles de Seymour et de Renaut, c'est qu'en définitive, leurs revendications ne sont pas réductibles à l'université. Selon Seymour, l'égalité rawlsienne des chances s'applique à l'éducation comprise comme un tout. Par conséquent, ce qui vaut pour l'université vaut, selon lui, pour l'école ou le collège. Il en va de même pour Renaut lorsqu'il recommande « que l'institution universitaire, mais aussi chaque enseignant de nos établissements, réfléchissent à ce qui est concevable pour ménager plus équitablement les chances des étudiants » (Renaut, 2007a, p. 199). Sa défense de l'action positive à l'université est d'ailleurs rapprochée des zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui allouent des moyens accrus à certains établissements scolaires (Renaut, 2007b). Incontestablement, l'université présente pour eux des défis politiques majeurs qui justifient un investissement intellectuel prioritaire. Leur normativité d'inspiration rawlsienne pourrait cependant servir à nourrir une théorie spécifique de la justice scolaire.

²⁰ Nous ne faisons ici qu'évoquer ces sens. Nous les discuterons plus loin dans les sections suivantes.

2.2. L'ÉGALITÉ ÉDUCATIVE DES CHANCES FACE À LA LIBERTÉ PARENTALE

Sans perdre de vue les tentatives de reformulation rawlsienne de l'égalité éducative des chances, permettons-nous d'inscrire les auteurs qui suivent dans un registre plus spécifique : celui d'une tension entre cette égalité et le droit des parents à choisir l'éducation de leurs enfants. Présent chez nous, ce type de débats nous semble plus discuté dans le monde anglo-saxon. Nous l'aborderons à partir de deux auteurs anglais réputés pour leur expertise philosophique en matière de justice scolaire²¹ : Swift et Brighouse. Ceux-ci collaborent régulièrement entre eux et partagent un même ensemble de thèmes de recherche : s'ils traitent tous deux du rôle de la philosophie politique, des fondements du libéralisme et de la démocratie, ils sont sans doute autant sinon pas mieux connus pour leurs réflexions sur l'éducation. Nous nous centrerons ici sur les problèmes éducatifs qu'ils identifient, sur le cadre égalitariste libéral auquel ils adhèrent ainsi que sur certaines des propositions normatives qu'ils défendent.

Quels principes ou valeurs le système scolaire doit-il poursuivre pour être juste ? S'il s'agit là de la question par excellence des travaux de Brighouse et Swift sur l'éducation, ceux-ci la limiteront le plus souvent à deux problèmes majeurs et complémentaires : la portée du droit éducatif des parents et le type d'égalité que les écoles doivent réaliser. Le premier est récurrent, il concerne tour à tour les aspects moraux liés au choix d'une école, la légitimité des écoles privées, la définition d'une bonne éducation familiale, et les raisons qui doivent pousser le législateur à ignorer certaines attentes parentales. Le second problème est indissociable du premier : s'il y a lieu de limiter un droit parental élargi en vertu d'impératifs de justice sociale, il faut alors leur donner un contenu, et réfléchir en particulier à l'égalisation qu'il est nécessaire d'opérer vis-à-vis des parcours scolaires. Swift et Brighouse clarifieront ce dernier problème dans une perspective analytique, en évaluant certaines politiques et réformes éducatives du monde anglo-saxon. Ils présenteront également leur conception de l'égalité scolaire en opposition critique au mouvement « d'adéquation » actuellement populaire aux États-Unis.

²¹ En témoignent plusieurs auteurs. « Adam Swift et Harry Brighouse, les deux philosophes qui se sont penchés ces dernières années avec le plus d'acuité sur la question de la justice scolaire » (Weinstock, 2007, p. 19). « Jusqu'à présent, cette question de la justice en éducation a été très peu traitée par les philosophes et ce en dépit du développement, au cours des vingt dernières années, d'une littérature importante dans le domaine des théories de la justice. La seule tentative quelque peu systématisée a été proposée par Brighouse dans son ouvrage *School Choice and Social Justice*. Son travail s'inscrit dans le sillage des théories égalitaristes contemporaines inspirées de Rawls » (Pourtois, 2008, p. 50).

Leur réflexion commune sur la liberté parentale part d'un constat : aujourd'hui, les USA et le Royaume-Uni autorisent une marge de manœuvre importante aux parents quant à la façon d'éduquer leurs enfants. Parmi une offre d'écoles très variée, ils peuvent choisir celles qui promouvront certaines valeurs traditionnelles auxquelles ils adhèrent, ou celles, privées et coûteuses, qui conféreront des avantages incontestables à leurs enfants (Swift et Brighouse, 2013, p. 199). Or est-il juste que des parents aisés puissent convertir leur argent en éducation de qualité, lorsqu'on sait que l'éducation est elle-même convertible en argent, c'est-à-dire qu'elle fait accéder à l'emploi et au revenu (Swift, 2003, p. 12) ? Sur un autre plan, des parents peuvent-ils exiger de l'État qu'il autorise, voire promeuve un enseignement strictement conforme à leurs valeurs, là où ce dernier pourrait vouloir former des citoyens autonomes et certaines sensibilités démocratiques ? Afin de clarifier cette double question, Swift et Brighouse tenteront de délimiter les prérogatives qui appartiennent à la famille et les responsabilités qui sont celles du législateur en matière d'éducation.

Incontestablement, la famille et les parents en particulier participent au développement moral, affectif, physique et cognitif de leurs enfants. Les histoires qu'on peut leur raconter régulièrement le soir ont par exemple un impact positif reconnu sur leur construction. Un haut revenu peut notamment nous permettre de les emmener plus régulièrement en vacances ou de les mettre en prise avec des objets et pratiques culturels. Jusqu'où devrait-on avoir le droit de leur procurer des avantages ou de les éduquer selon des valeurs qui nous sont propres ? Devrions-nous par exemple interdire aux parents de lire des histoires à leurs enfants sous prétexte que d'autres n'y ont pas droit et n'entrent donc pas dans la compétition scolaire puis professionnelle avec les mêmes chances ? Selon les auteurs, la famille se trouve justifiée par certains biens exclusifs qu'elle engendre à travers ses relations. L'amour qu'on peut porter aux enfants contribue en grande partie à leur développement émotionnel ; les liens familiaux permettent à ceux-ci de jouir d'un sens de la continuité ou de l'appartenance important pour eux ; notre présence et attention régulières leur procurent un sentiment de sécurité essentiel ; en tant qu'adultes nous jouissons nous-mêmes de nos interactions avec nos enfants qui se distinguent de toute autre forme de relations (Swift et Brighouse, 2013, p. 204-205 ; 2009b, p. 53). Amour, filiation, sécurité et jouissance parentale... ce sont là quatre types de biens relationnels qui interviennent fréquemment dans l'argumentaire des auteurs. Dans une étude récente sur le sujet, Swift et Brighouse affineront davantage ces besoins ou intérêts qu'une famille devrait promouvoir. Cette dernière devrait leur fournir les soins de santé,

l'alimentation de base, le toit et les vêtements de sorte qu'ils puissent grandir, sur un plan purement physique. En outre, leur éducation devrait aussi satisfaire les réquisits de leur développement cognitif (réflexivité critique), moral et émotionnel, sans négliger finalement les conditions au fait qu'ils puissent profiter de leur enfance (Swift et Brighouse, 2014, p. 64). Ces biens et intérêts s'articulent à ce que les auteurs nomment la « partialité légitime des parents ». Le concept désigne la licence qu'ont les parents de traiter leurs enfants de façon différente des autres enfants, lorsqu'ils réalisent précisément ces biens relationnels.

Dans la mesure où les parents inscrivent leur action éducative dans le contexte de cette partialité légitime et des biens qui lui sont associés, l'État ne devrait pas être en mesure d'empiéter sur leur autorité. Tout ce qui couvre cette partialité est suffisamment important pour que la liberté parentale qui s'y rapporte soit protégée, « malgré sa tendance à ébranler l'égalité équitable des opportunités » (Swift et Brighouse, 2009b, p. 59 – notre traduction). Cela veut donc dire que le législateur n'a pas à se mêler des histoires racontées à nos enfants, pour reprendre cette même illustration. Mais cette caractérisation des biens familiaux marque aussi et surtout la limite du droit éducatif des parents : ceux-ci ne peuvent exiger du système scolaire qu'il s'adapte parfaitement aux valeurs qu'ils souhaitent forger chez leurs enfants, ou qu'il participe sans résistance à leur intention d'équiper ces derniers en savoirs et savoir-faire élitistes. Demander le respect de l'intimité familiale n'est pas la même chose qu'exiger une aide à l'envoi de son enfant dans une école privée (Swift, 2003, p. 19). S'il est réaliste de penser que les parents souhaitent le meilleur pour leurs enfants et essaieront probablement (s'ils en ont les moyens) de les placer dans des écoles privées de meilleure qualité que l'enseignement public, cet état de fait ne peut alimenter de revendication politique légitime. Il s'agit pour les auteurs d'un « droit parental élargi » dont le législateur ne devrait pas tenir compte, contrairement aux biens familiaux. Car il doit poursuivre d'autres objectifs tels l'autonomisation des étudiants, la formation à la citoyenneté ou le développement d'une plus grande justice sociale. Face à l'exemple des lectures du soir ou à la volonté d'intégrer ses enfants dans des communautés de valeurs, Swift et Brighouse voient d'ailleurs dans le devoir de faciliter l'autonomie de son enfant le critère légitimant la liberté d'éducation parentale (Brighouse, 1998). Car la capacité au jugement réflexif et à la libre délibération sur le bien ou le juste, c'est-à-dire l'autonomie, dépend selon ces auteurs de « préconditions » (confiance en soi, courage, sensibilité morale...) que satisfont dans une large mesure les relations familiales (Swift et Brighouse, 2014, p. 15 et 165).

Ainsi est-ce la position d'équilibre prescrite par ces deux philosophes. La famille n'est pas un royaume isolé qui résiderait au-delà d'une série de considérations en matière de justice distributive, et serait immunisée contre toute action étatique (Swift et Brighouse, 2009b, p. 69). Mais inversement, la famille ne doit pas être à la pure merci de l'État et de ses intrusions potentielles. Le législateur qui fait preuve de « sagesse » et de « modestie », reconnaît à la famille une fonction distributive légitime et unique en termes de valeurs relationnelles, mais refuse de considérer ce qui relève d'un droit parental élargi dans la balance des intérêts politiques (Swift et Brighouse, 2014, p. 13).

Sans être référencée à Rawls, cette prise de position rappelle pourtant ce que le philosophe écrit de la famille. On y retrouve de prime abord le constat rawlsien qu'il existe une tension entre la transmission familiale et l'objectif d'égalisation des chances de la société. Lorsque dans la section 46 de *A Theory of Justice*, Rawls se demande s'il ne faudrait pas abolir la famille, c'est ce questionnement qui inaugure explicitement les réflexions de Swift et Brighouse sur le sujet (2009b, p. 44-45). Plus largement, si la famille ne participe qu'en partie à la structure de base de la société, chez le philosophe, c'est bien parce que les principes de justice ne peuvent s'y appliquer pleinement. Une « vie interne » aux familles doit être protégée de la société (Rawls, 2003, p. 223). Dans une certaine mesure, la société doit pouvoir « faire confiance à l'affection naturelle et la bienveillance des parents » (Rawls, 2003, p. 225), pourvu évidemment que la famille ne viole pas les libertés de base assurées par la constitution (c'est le respect du principe d'égale liberté). D'un autre point de vue, l'État n'est pas indifférent à l'éducation des jeunes, chez Rawls. Son souci à leur égard « tient à leur rôle futur de citoyens. Il porte sur des éléments aussi essentiels que l'acquisition d'une faculté de comprendre la culture publique et de participer à ses institutions, la capacité à être des membres de la société économiquement indépendants leur vie durant, à développer des vertus politiques » (Rawls, 2006, p. 245). Sans entrer ici dans le détail de cette argumentation rawlsienne, on perçoit pourtant sa proximité avec l'équilibre promu par Swift et Brighouse. Lorsqu'ils proposent de résister à un droit parental élargi sur le plan des valeurs, ils ciblent d'ailleurs plusieurs capacités similaires que l'État peut avoir intérêt à développer chez les jeunes : « la capacité aux jugements bien pesés », « la connaissance de soi », ainsi que l'habileté « à réviser ce que Rawls nomme sa conception du bien – un ensemble plus ou moins cohérent de valeurs qui guident nos actions » (Swift et Brighouse, 2013, p. 208 – notre traduction). La référence est même ici explicite.

S'il est pourtant une dimension de l'héritage rawlsien très présente chez ces deux auteurs, c'est dans la conception de l'égalité qu'ils revendiquent dans le contexte scolaire : le principe d'égalité équitable des chances. Face à une liberté parentale élargie, c'est cette notion rawlsienne qui est convoquée : « nous avançons que ce qu'il y a de précieux dans la famille – les valeurs familiales – peut être adéquatement respecté et promu sans que nous accordions aux parents la liberté de pouvoir déterminer le contenu de l'éducation de leurs enfants, ou de leur conférer un avantage qui minerait d'une façon ou d'une autre l'égalité équitable des chances (*fair equality of opportunity*) » (Swift et Brighouse, 2013, p. 200 – notre traduction). Celle-ci renvoie à l'injustice qu'il y a à ce que le capital familial puisse être aussi déterminant dans les perspectives de vie futures des enfants. Parce que les ressources éducatives permettent à la fois de concourir sur le marché de l'emploi, mais renferment aussi une valeur intrinsèque (elles nous permettent de jouir des avantages liés au fait d'être une personne éduquée), le législateur devrait empêcher que ceux qui ont plus de ressources en usent pour améliorer les chances de succès de leurs enfants (Swift et Brighouse, 2006, p. 482 et 487). Cette affirmation n'est pas neuve. Déjà en 2000, Brighouse adoptait une même posture médiane entre égalitarisme et libertarisme radicaux. Afin d'apprécier les réformes et politiques éducatives, il suggérait alors deux principes théoriques : l'autonomie et l'égalité éducative. Le premier, libéral, renvoie le système éducatif à son aptitude à protéger les libertés de base des enfants et à développer leurs facultés morales qui leur permettront de rejoindre la communauté des adultes libres et égaux (Brighouse, 2000, p. 56). Le second exige quant à lui que l'État atténue le plus possible l'impact de l'origine sociale dans les parcours de vie des enfants. De façon analogue, Swift n'adhérait pas en 2003 à une autre vision de l'éducation lorsqu'il opposait l'existence d'écoles privées à ce principe d'égalité équitable des chances. Si cette égalité compte, c'est dit-il, « parce que ceux qui ont un même niveau de talents et de motivation devraient avoir des chances similaires de succès » (Swift, 2003, p. 25 – notre traduction). Une définition de l'égalité qui correspond mot pour mot à ce que Rawls entend par son principe d'égalité équitable des chances.

S'il n'est pas toujours évident d'approfondir cette notion chez Swift et Brighouse, il est certain cependant que celle-ci dépasse une exigence formelle de non-discrimination dans l'accès à l'éducation. Sa forme engage une attention et lutte contre tout ce qui, dans l'éducation, contribue à reproduire et accentuer insidieusement les inégalités sociales initiales. « Conventionnelle », elle engage ainsi la lutte contre les contingences sociales dans les

parcours éducatifs, mais ne semble pas chercher à supprimer absolument l'impact des contingences naturelles (santé, beauté, etc.), ce qui la distingue de l'égalité radicale des chances²². On nuancera pourtant cette première affirmation, en notant que les auteurs s'avèrent être très prudents sur la distinction entre naturel et social. Sans entrer dans le débat sur ce qui nous est « donné » par la nature, les auteurs défendent néanmoins que ce qu'on appelle aujourd'hui une habileté (par exemple, la persévérance, l'autodiscipline, sens de l'effort) est bien plus endogène qu'exogène ; autrement dit, elle relève davantage des interactions sociales que d'un donné qui les précéderait (Swift et Brighouse, 2014, p. 34). Référée à Rawls, cette prise de conscience invite à ouvrir le champ d'application de l'égalité équitable des chances aux opportunités liées spécifiquement au développement. Mais plutôt que d'opposer avec impuissance cette exigence égalitaire à la diversité des modèles d'éducatons familiaux, le tour de force de Swift et Brighouse est d'intégrer la famille à ce but. Voyons en la famille un espace distributif, distinguons les biens qu'elle génère, ceux qui sont légitimes et auxquels tous devraient pouvoir accéder (cf. *supra*), de ceux illégitimes dont on gagnerait sans doute à limiter l'influence (Swift et Brighouse, 2014, p. 40). Ce point de vue n'évincera jamais pleinement la tension qu'il peut exister entre l'égalité équitable des chances et la famille, mais c'est la position d'équilibre des valeurs à laquelle les auteurs souscrivent actuellement. Une position qui assume d'ailleurs de plus en plus que la seconde puisse dans une certaine mesure fragiliser la première.

Malgré ce point, signalons que ce modèle de justice sociale ne semble pas non plus exclusif du mérite et de l'effort qui apparaissent tous deux dans l'argumentation de nos auteurs (voir par exemple : Swift, 2003, p. 24 ; Brighouse, 2010). Mais, pour les raisons évoquées plus haut et notamment parce que l'éducation renferme aussi une valeur intrinsèque (Swift, 2003, p. 25), les auteurs ne souscriront jamais à un modèle scolaire purement méritocratique. Selon Brighouse, le système scolaire doit peut-être assurer en particulier l'éducation des plus démunis, à côté d'une réussite identique à talents et motivations semblables (Brighouse, 2010, p. 43). Il reconnaît ici s'appuyer sur le principe de différence de Rawls et montre chez ce dernier une hésitation quant à l'ordre de priorité de ces deux principes. C'est encore pour ce motif qu'ils estiment tous deux le principe éducatif d'adéquation important, car ce dernier vise à assurer un seuil de compétences de base que tous

²² Sur la distinction entre une égalité minimale, conventionnelle et radicale des chances, voir justement : Swift, 2006, p. 99.

devraient acquiescer au terme de leur scolarité²³. Mais, refusant de l'absolutiser comme certains tenants du mouvement d'adéquation américain, leur conclusion est que la justice éducative demande l'adéquation, mais également l'égalité (Swift et Brighouse, 2009a, p. 118). En conclusion, la théorie de la justice éducative à laquelle ils souscrivent, identifie en réalité une multiplicité d'exigences légitimes que le législateur devrait prendre en considération : valeurs familiales, autonomie, égalité équitable des chances, attention aux plus démunis, adéquation... Si cette pluralité leur donne parfois le sentiment de dépasser Rawls, c'est en tout cas très clairement dans le sillage de sa théorie de la justice qu'elle prend place.

2.3. QUELQUES APPROCHES « POST-RAWLSIENNES » DE LA JUSTICE SCOLAIRE

Nous terminerons cette synthèse des théories dominantes de la justice scolaire, par une brève analyse de contributions allant à contre-courant de notre hypothèse de lecture – une emprise normative rawlsienne. Le nombre de ces contributions nous semble en réalité s'agrandir de façon croissante. On aurait presque l'impression que le développement des théories de la justice éducative rejoue en vitesse rapide l'histoire des théories de la justice : animé au départ par une formidable inflexion rawlsienne, il est aujourd'hui affecté par des écrits cherchant à aller plus loin que Rawls – que ce soit, en produisant une critique interne²⁴ du philosophe ou en le dépassant à l'aide de post-rawlsiens comme Sen ou Walzer. Sans nous arrêter longuement sur cette littérature, nous évoquerons seulement certains points saillants de ces critiques.

Celles-ci partagent dès le début un constat évident : notre actualité éducative atteste de l'existence de normes et d'attentes sociales nouvelles qui échappent à la pensée rawlsienne. Nous sommes passés du paradigme de l'égalité des chances à celui de *l'égalité des acquis*. Désormais, « l'enseignement doit être organisé en fonction des objectifs à atteindre par tous » (Crahay, 2000, p. 66), et non plus des seules opportunités d'apprentissage qu'il institue. Si le

²³ Le principe d'adéquation marque un changement d'orientation des politiques éducatives américaines, qu'un auteur comme Rob Reich associe à la fin des années 80'. Ce principe vise à identifier un niveau de ressources éducatives suffisant, permettant de satisfaire des objectifs éducatifs spécifiques qu'une société estime prioritaires – par exemple, être capable de lire, d'écrire et de compter (voir : Reich, 2013, p. 43-61).

²⁴ Nous pensons par exemple à Blandine Nya et à son ouvrage au titre significatif : *Mérite et égalité en éducation – critique de John Rawls* (2013). En dépit de ses faiblesses d'interprétation, l'auteure présente pourtant un objectif clair qui reflète une tendance plus large : celui de produire une critique interne de la pensée rawlsienne appliquée à l'éducation. Nous pensons également ici à Daniel Weinstock qui a produit il y a quelques années un article sur le financement du système scolaire (2007). Il y défend initialement la règle du maximin appliquée au financement des écoles tout en témoignant d'une admiration certaine pour les travaux de Swift et Brighouse. Mais parallèlement, il cherche aussi à pointer les nombreux obstacles à cette règle (Weinstock, 2007, p. 27-28) qui lui font en certains cas préférer un principe d'égalité strict.

mérite remplit toujours un rôle structurant dans notre imaginaire social, il ne permet plus pleinement de justifier des écarts de résultats scolaires. Il s'agit d'atténuer ces derniers en déterminant un ensemble de biens éducatifs que chaque étudiant devrait pouvoir s'approprier, quel que soit par ailleurs son milieu social ou ses dons « naturels ». Dans ce contexte, on visera l'obtention de performances égales – égalité des résultats – ou, plus modestement, la maîtrise d'objectifs d'apprentissage prioritaires – égalité des acquis de base (Dupriez et Cornet, 2005, p. 24). Une vision de l'égalité qui apparaît notamment dans le programme d'enquête PISA mené par l'OCDE, et dont l'impact sur ses pays cibles n'est plus à démontrer²⁵. En outre, notre vision des biens scolaires s'est aussi affinée : notre sensibilité nous porte aujourd'hui à privilégier les notions de *compétences et de savoir-faire*, plutôt que de parler en termes de savoirs généraux. Autrement dit, le problème n'est plus d'assurer aux enfants des chances d'accès à une culture générale, mais d'apprécier le fait qu'ils s'approprient effectivement certains savoirs pratiques qui leur seront utiles dans leur vie future, sur un plan personnel, social ou politique. On retrouve notamment cette tendance au sein du mouvement américain d'adéquation cité plus haut par Swift et Brighthouse. Car ce qu'il prône, c'est littéralement un « seuil de capacités » que tous devraient atteindre durant leur scolarité (Reich, 2013, p. 46). Cette approche nous est aussi familière en Fédération Wallonie-Bruxelles²⁶ : le décret « missions » (1997) et le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (1995) visent tous deux la lutte contre les inégalités scolaires par le biais d'un *socle commun de compétences*. Ce dernier terme étant précisément défini comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »²⁷.

Or, cette attention récente portée aux compétences et aux acquis échappe pour certains auteurs à l'égalitarisme libéral rawlsien. Ne donne-t-il pas un poids central aux opportunités éducatives plutôt qu'aux acquis de la scolarité ? Son approche par les biens premiers – ces moyens généraux d'existence – n'est-elle pas insensible à la façon dont les individus s'approprient réellement des ressources éducatives ? Et paradoxalement, nous observons que

²⁵ Ce programme évalue le niveau d'acquisition de certains savoirs et savoir-faire chez les jeunes de 15 ans des pays membres et non-membres de l'OCDE qui décident de participer aux tests. Ces acquis portent sur 4 points : la lecture la culture mathématique, scientifique et financière (le dernier point est présent en option depuis 2012). Les résultats obtenus sont largement couverts par les médias nationaux – ce qui est éminemment le cas en Belgique francophone.

²⁶ Désormais FWB.

²⁷ Décret « missions » définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997, art. 5, 1°.

notre « principe de l'égalité des chances s'adosse essentiellement à une des philosophies possibles de la justice éducative – l'égalitarisme libéral proposé par la théorie de la justice de Rawls » (Dupriez *et al.*, 2008, p. 3). La pensée rawlsienne jouit certainement d'une influence sur notre façon de concevoir la justice éducative, mais ses limitations doivent nous inviter à la dépasser (Dupriez et Verhoeven, 2008, p. 106). Car nous avons à comprendre, évaluer ou améliorer ces nouvelles attentes et normes sociales.

Cette perception se retrouve par exemple au cœur des travaux menés par Stéphane Leyens et Tatiana Willems, Nicolas Farvaque ou encore Caroline Sarojini Hart²⁸. Ce que ces auteurs partagent, c'est une même volonté de penser notre actualité éducative à l'aide de concepts post-rawlsiens ; pour l'essentiel, il s'agira de se laisser guider par la philosophie de Sen. Ce qu'on peut apprécier, selon eux, dans l'œuvre du philosophe indien, c'est d'abord son souci de penser l'égalité à partir de ce qu'il nomme des capacités. Pour mener la vie qu'ils estiment satisfaisante, les individus n'ont pas seulement besoin qu'on leur distribue des « biens premiers », ils doivent également pouvoir convertir ces derniers en opportunités réelles, en actions ou états qu'ils valorisent. Or, à ressources égales, les individus ne disposent justement pas des mêmes capacités : certains facteurs comme l'environnement physique, les perspectives relationnelles ou l'intégrité physique affectent ce processus de conversion. Voilà un « oubli majeur » de la théorie rawlsienne (Farvaque, 2008, p. 67). Un autre intérêt de Sen, réside ensuite dans son refus de déterminer par avance la liste des capacités à distribuer. Là où Rawls énumère en surplomb la liste des biens premiers, Sen laisse aux acteurs sociaux la liberté de définir les capacités qu'ils estiment cruciales. Ainsi, son œuvre comporte-t-elle « une dimension fondamentalement participative qui insiste sur la nécessaire considération et prise en compte des avis des personnes directement concernées par la situation étudiée » (Willems et Leyens, 2010, p. 6).

Appliquée à la sphère scolaire, cette perspective ouvre à des questions originales mieux adaptées à nos représentations actuelles de la justice éducative : « Quels sont les fonctionnements valorisés par les élèves ? Les capacités sont-elles distribuées de manière équitable dans et par l'enseignement ? Certains élèves disposent-ils davantage d'opportunités de convertir leurs ressources en accomplissements que d'autres, et, si tel est le cas, qui,

²⁸ Leyens et Willems diront à cet égard, qu'en FWB, nous sommes passés d'une conception ressourciste de l'égalité scolaire à un modèle centré sur l'égalisation d'acquis de base et la notion de compétence (Leyens et Willems, 2010, p. 11-14). Comprendre les enjeux éducatifs de notre monde présent nécessite une approche « novatrice », une « alternative » à l'égalitarisme libéral.

comment, pourquoi et dans quel cadre ? » (Leyens et willems, 2010, p. 58). Cet appareillage de questions montre que le modèle de Sen n'est pas borné à une analyse strictement institutionnelle de la sphère scolaire. Il y a lieu d'interroger aussi nos politiques éducatives à l'aune du point de vue des acteurs sociaux, et par exemple de l'expérience vécue des écoliers. La notion de capabilité contribue en outre à une vue affinée des chances qu'un système scolaire produit effectivement. Une vue qui déplace la problématique « de l'accès aux institutions (éducation, système de formation, politiques d'insertion) vers une réflexion sur les chances égales d'émancipation et d'insertion sociales » (Farvaque, 2008, p. 86).

Nous n'irons pas plus loin dans le traitement de cette littérature. À côté de Sen, nous pourrions également souligner l'intérêt que certains auteurs portent à l'œuvre de Walzer pour analyser nos politiques éducatives contemporaines. Que ce soit parce qu'il distingue différentes sphères de justice (dont celle de l'éducation) et défend leur autonomie respective, ou parce qu'il valorise notamment une éducation de base visant l'obtention de résultats égaux. Ce qui est sûr est que Sen et Walzer orientent cette littérature vers de nouvelles directions et que celles-ci sont vues « contre ou à tout le moins au-delà de l'approche ressourciste de l'égalité des chances » (Dupriez *et al.*, 2008, p. 4). Bref, dans un prolongement critique de la pensée rawlsienne. À cet égard, il est intéressant de noter la façon dont cette littérature se perçoit elle-même. Elle considère volontiers introduire à un angle de questionnement encore peu étudié, encore neuf et minoritaire (par exemple Willems et Leyens, 2010, p. 6). Un angle qui doit finalement sa découverte à Rawls, même si c'est sous forme négative et critique. Nous ne prétendons pas faire autrement lorsque nous évaluerons la valeur des théories de la reconnaissance pour penser la justice éducative.

2.4. CONCLUSION

À travers la lecture de ces quelques œuvres, nous espérons avoir réussi à suggérer une emprise de la philosophie rawlsienne sur la manière d'appréhender des enjeux normatifs dans le champ scolaire. Il n'est pas anodin que l'on retrouve chez ces auteurs abordés des propositions analogues. Si c'est le cas, c'est bien, selon nous, qu'ils participent chacun à leur façon au paradigme de l'égalitarisme libéral rawlsien.

Ainsi, reconnaissent-ils tous la nécessité de maintenir le critère du mérite scolaire, mais ils refusent d'en faire l'élément exclusif de la justice éducative. Car il faut être conscient des inégalités socio-économiques et de leurs impacts sur les inégalités scolaires. Le « mérite »

doit lui-même être vu en partie comme le produit de l'environnement social des enfants. S'il faut réduire dans une large mesure l'impact des contingences sociales dans les parcours des écoliers, tous ces auteurs mettent également l'accent sur les failles actuelles de nos systèmes éducatifs : celles-ci allant du problème de la gratuité à celui des écoles privées. Qu'ils se servent d'ailleurs du principe de différence ou d'une interprétation élargie de l'égalité équitable des chances, tous défendent en tout cas l'utilité d'assurer un suivi des écoliers les plus défavorisés, celui-ci prenant souvent la forme de la discrimination positive. Car si l'école doit encourager la formation des talents, elle doit aussi offrir à tous des chances d'épanouissement personnel, social ou politique. Les ressources scolaires ont une valeur instrumentale et intrinsèque. À cette fin, Renaut, Dubet et Savidan suggèrent ensemble que l'on donne un poids moins capital aux diplômes dans nos parcours de vie.

Jusqu'ici, notre propos s'est borné à une stricte analyse de ces écrits, sans prétention quant à la justesse des interprétations qu'ils faisaient de Rawls. Dans la section qui suit, nous souhaitons questionner cette justesse.

3) UNE RÉFÉRENCE PROBLÉMATIQUE

Pleinement conscient du rôle potentiel de l'éducation dans la promotion d'une société juste, Rawls n'aura pourtant jamais été jusqu'à produire une véritable théorie de la justice scolaire ou universitaire ; une théorie corollaire de la « justice comme équité ». Sans être exclusif de cette sphère, son propos aura toujours privilégié ce qu'il nomme les institutions de base de la société prises comme un tout, c'est-à-dire « la structure de base de la société ». Ceci explique la nécessité d'un travail interprétatif en la matière et, la tâche étant complexe, l'inévitable diversité de lectures. Il suffit pour s'en convaincre de survoler ne serait-ce que les références faites à Rawls tout au long de la section deux de ce chapitre. Si on remarque des points d'accords évidents entre les propositions pratiques de ces commentateurs, leurs justifications s'enracinent dans des interprétations de Rawls très diverses, voire contradictoires. Seymour rejette par exemple l'usage du principe de différence appliqué au contexte éducatif, là où Renaut et Dubet l'utiliseront pour penser la discrimination positive. Vincent Dupriez distinguera très nettement l'égalité rawlsienne de l'égalité des acquis, tandis que Dubet les associera au contraire en introduisant à l'idée d'un minimum de culture commune. Enfin, il est clair que la définition de l'égalité équitable des chances fait rarement consensus. La vision modérée qu'en donnent Swift et Brighouse contraste par exemple avec la

version très généreuse de Seymour. Et le problème resterait local, s'il ne se retrouvait dans plusieurs travaux contemporains cherchant d'une façon ou d'une autre à clarifier la conception rawlsienne de la justice éducative²⁹. Or, ce problème interprétatif n'est pas artificiel puisqu'il détermine la valeur ajoutée que l'on peut attribuer ou non aux approches post-rawlsiennes de la justice scolaire. Il engage de surcroît la légitimité de nos exigences politiques appliquées au monde éducatif. Aussi, souhaitons-nous pointer certaines lacunes ou points d'ombre de ces lectures. Ils portent tous à nos yeux sur la façon de traiter une même question de fond : comment penser le rapport entre la justice « comme équité » et la justice éducative ? entre principes politiques et principes éducatifs ? entre structure de base et système éducatif ?

Une première manière de résoudre cette question est tout bonnement de ne pas la voir. C'est sans doute le cas de Marie Verhoeven et de Dupriez lorsqu'ils interprètent l'égalité équitable des chances en termes scolaires (Verhoeven et Dupriez, 2008, p. 103-105). Denis Meuret participe également à l'occultation du problème, dès lors qu'il envisage immédiatement et sans médiation aucune les conséquences sur l'éducation des principes politiques rawlsiens (Meuret, 1999). Son choix n'est absolument pas dicté par des raisons rawlsiennes explicites, mais il suppose à tout le moins que les principes politiques ne sont pas des principes éducatifs. La posture de Nya s'en rapproche également lorsque, traitant d'abord de la justice rawlsienne à un niveau très général, elle transpose ensuite les concepts du philosophe dans le domaine de l'éducation. Cette logique applicative ne sera pas explicitée ou justifiée. Ce manque se ressent dans son ouvrage (Nya, 2013) et ça n'est certainement pas un hasard si ce dernier comporte tant de références à Dubet et Renaut : leur théorie éducative inspirée de Rawls vient vraisemblablement pallier ce vide théorique. À la décharge de ces auteurs, le texte rawlsien est parfois ambigu, en particulier parce qu'il use parfois d'exemples éducatifs pour rendre compte de ses principes politiques. Reste que ces postures confondent les registres comme si les trois principes politiques étaient des principes scolaires ou pouvaient s'appliquer pleinement à la sphère éducative.

Nettement plus répandue, la seconde manière de faire est de ne pas se sentir tout à fait concerné par la question, parce qu'on produit, dira-t-on, une vision « inspirée » de la justice éducative, sans chercher réellement à expliciter celle que Rawls aurait pu défendre. Dubet ou

²⁹ Ajoutons donc à nos auteurs rawlsiens les noms de Michel Maric (1996) Denis Meuret (1999), Jacques Poirot (2005) ou encore Marc-Antoine Dilhac (2007).

Renaut nous semblent entrer dans cette catégorie. Ce que font ces auteurs, dans leurs œuvres évoquées plus haut, c'est user de certains concepts rawlsiens pour alimenter leur propre entreprise normative. Ainsi, Renaut fait-il appel à l'idée d'équité, à l'égalité équitable des chances et au principe de différence pour forger ses propres perspectives critiques sur les universités françaises (Renaut, 2007a). Il est représentatif pour notre propos qu'il discute de justice universitaire à l'aide, dit-il, de précieux outils rawlsiens, sans interroger la place que Rawls réserve lui-même aux universités dans son système. On ne reprochera évidemment pas à ces auteurs de faire preuve d'initiative ou de sélectionner ce qui les intéresse dans l'œuvre du philosophe américain. Malgré tout, cette sélection comporte toujours un risque : celui de s'accompagner de présupposés ou de préjugés sur Rawls. À se réapproprier des notions rawlsiennes trop promptement, on échappe plus difficilement au danger de perpétuer des idées reçues.

Une dernière stratégie consiste à apporter une réponse plus ou moins substantielle à ce problème d'articulation. C'est le cas de Poirot dont l'argumentaire repose sur un schéma d'emboîtement successif : les principes politiques s'appliquent chez Rawls à la structure de base de la société ; la définition de cette structure recouvre les avantages que les personnes tirent de la coopération sociale ; considérons alors que ces avantages impliquent une forme de développement social et économique ; et ensuite, que l'éducation soit indissociable de ce développement ; alors, l'éducation est bien rattachée à la structure de base de la société. Par ce biais, l'auteur se permettra d'appliquer les principes politiques à l'école, car ce qui vaut pour la structure vaut ainsi pour « les institutions scolaires et universitaires » (Poirot, 2005, p. 33). Seymour nous offre aussi une réponse substantielle lorsqu'il envisage des champs d'application distincts pour chaque principe politique. Selon lui, le principe d'égalité équitable des chances est le principe par excellence qui s'applique au monde éducatif, car « c'est par l'accès égal à une éducation de qualité que se trouve réalisé le principe » (Seymour, 2013, p. 37). C'est cette logique qui marque son refus catégorique d'appliquer le principe de différence à l'éducation (Seymour, 2013, p. 40). Ce n'est pas sur des ressources éducatives qu'il porte, ni sur une position scolaire ; même si son application générale peut par exemple entraîner un meilleur financement des familles les plus pauvres vis-à-vis des frais scolaires. Si son discours est convaincant, on peut regretter son indifférence envers le principe d'égalité de liberté. A-t-il des répercussions sur l'organisation du système éducatif ? La question reste malheureusement en suspens dans son ouvrage.

Au final, il existe donc au moins trois manières de se positionner sur l'articulation entre la « justice comme équité » et la justice éducative. Devrions-nous en privilégier une ? Est-ce si important ? Si ce questionnement nous paraît incontournable, c'est parce que sa réponse structure en profondeur nos vues de la justice éducative rawlsienne. Si on adhère à la première attitude, on tend à calquer le contenu des principes éducatifs sur les principes politiques. En ce sens, on limitera par exemple l'égalité éducative des chances à une acception conventionnelle ou modérée : c'est-à-dire un droit à l'instruction couplé à l'exigence de lutter contre les contingences sociales dans les parcours scolaires. On rappellera également que l'égalité équitable des chances porte sur des possibilités et non sur des probabilités de succès. Ce qui nous permettra certainement d'introduire à une égalité de traitement, voire à des mécanismes limités de compensation, mais en aucun cas à une égalité des acquis de base, ou à une réelle égalité des chances d'émancipation sociale, à l'issue de la fréquentation scolaire³⁰. À l'inverse, on pourrait très bien se situer dans l'axe de notre troisième attitude, dissocier les principes politiques et éducatifs, en demandant au système scolaire de contribuer dans une plus large mesure à l'accroissement de la justice sociale au sein d'une société donnée.

Quelle stratégie adopter ? Les conséquences pratiques de ces lectures nous encouragent à approfondir explicitement ce problème d'articulation, à l'instar de Poirot ou Seymour. Il nous semble d'ailleurs imprudent de confondre les registres ou de défendre trop vite une application directe des principes politiques au monde éducatif. Rawls a toujours été soucieux de délimiter la portée de sa théorie : que ce soit en rappelant la nature politique de ses principes de justice ou le fait qu'ils ne s'appliquaient directement qu'à la structure de base de la société, dans un contexte essentiellement national. Des restrictions qui nous invitent à reprendre le problème à notre charge et à envisager à notre tour les aboutissants pratiques de notre interprétation.

4) L'ÉCOLE COMME INSTRUMENT D'ÉQUITÉ

Dans ce qui suit, nous défendrons que l'école et l'université sont des institutions qui, chez Rawls, participent partiellement à la structure de base de la société. Elles jouissent ce faisant d'une part d'autonomie ; mais leur rattachement partiel à la structure de base implique

³⁰Cette argumentation et ce vocabulaire se retrouvent distinctement chez Dupriez et Verhoeven (2008, p. 107-108). Une posture semblable apparaît également chez Dupriez et Vincent Vandenberghe lorsqu'ils résument de la sorte la position rawlsienne : « le choix d'investir ou de ne pas investir dans le travail scolaire fait partie des libertés de chacun. Les systèmes éducatifs n'ont en conséquence pas à être évalués sur les probabilités de réussite des individus, mais sur les possibilités qui leur sont offertes » (Dupriez et Vandenberghe, 2008, p. 170).

aussi de respecter et de contribuer à leur façon à la réalisation des principes politiques. Elles sont, à ce titre, des instruments d'équité. Portons d'abord notre attention sur la localisation du système éducatif dans son œuvre, pour examiner ensuite la forme et portée de cette instrumentalisation.

Rawls distingue d'abord et de façon marquée trois niveaux de justice : les organisations locales, les institutions nationales et globales. Ses trois principes de justice (égale liberté, égalité équitable des chances et différence³¹) s'appliquent au second niveau. Si *Le droit des peuples* a suscité autant de polémiques, c'est précisément parce qu'il rejette leur usage systématique en matière de justice globale. Plus précisément encore, ses principes s'appliquent directement à ce qu'il nomme la structure de base de la société, à savoir « la façon dont les institutions sociales les plus importantes répartissent les droits et les devoirs fondamentaux et déterminent la répartition des avantages tirés de la coopération sociale » (Rawls, 1987, p. 33). Rawls énumère ces institutions comme suit : « la constitution politique et l'indépendance de la justice, les formes de propriété légalement admises, la structure de l'économie (par exemple un système de marchés compétitifs avec propriété privée des moyens de production), la famille dans une de ses formes » (Rawls, 2003, p. 28). Une interprétation littérale du propos conduit à une première affirmation : l'école n'est pas une *composante essentielle* de la structure de base.

Cependant, on peut facilement quitter cette lecture dogmatique en entrant dans le cadre justificatif de ce qui fait une institution de base. L'argument premier consiste à dire qu'une institution de base détermine structurellement et profondément les visées, aspirations, possibilités et capacités à tirer profit de ces possibilités des individus, dès leur plus jeune âge. Pour le dire encore autrement, l'importance de cette structure est rattachée à l'influence que ses institutions exercent sur la répartition des biens premiers sociaux. Ceux-ci comprenant pour rappel « les droits et les libertés de base, la liberté de mouvement et le libre choix d'une occupation, les pouvoirs et prérogatives, le revenu et la richesse, les bases sociales du respect de soi et le loisir » (Rawls, 2003, p. 89-90 et 244). La raison pour laquelle Rawls assimile la famille « sous une de ses formes » à cette structure réside d'ailleurs dans une intuition semblable : « l'un de ses rôles essentiels est d'instituer la production et la reproduction ordonnée de la société et de la culture d'une génération à la suivante », d'assurer le « développement moral » des enfants (Rawls, 2003, p. 222). L'idée semble confirmer en un

³¹ Une définition et discussion de ces principes suivront dans la suite du texte.

sens l'extension théorique défendue par Poirot (cf. *supra*). Rapportant ces données au système éducatif, est-il excessif d'affirmer que celui-ci exerce une influence structurelle et profonde sur les visées, désirs ou possibilités des individus dès leur plus jeune âge ? Hannah Arendt (1997), Marcel Gauchet (2002), Claude Lévi-Strauss (1983) ou Émile Durkheim (1922) pourraient analyser le rôle de l'école dans des termes semblables à ceux que Rawls utilise vis-à-vis de la famille ; l'une et l'autre étant concernées par la production et reproduction ordonnée de la société et de la culture à travers les générations. De son côté, l'université est explicitement identifiée à un type d'institution analogue à famille (Rawls, 2003, p. 223-224). On peut donc facilement en conclure qu'elle se rattache comme cette dernière à la structure de base. Enfin, s'il est vrai que les ressources éducatives ne participent pas à la définition des biens sociaux, à l'instar de la liberté de choix des parents vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants, il serait naïf de ne pas percevoir la valeur indirecte et essentielle de ces biens pour accéder aux revenus, aux possibilités offertes ou encore aux bases sociales du respect de soi.

Rawls ne nie pas l'importance de l'éducation des individus. Elle apparaît même comme la condition de reproduction de la coopération sociale, notamment dans la promotion de l'idée de citoyens libres et égaux. Plus précisément encore, l'éducation doit satisfaire plusieurs fonctions clés : donner aux individus une capacité à comprendre la culture publique de leur société, de ses institutions, les rendre économiquement indépendants et en faire des membres autonomes de la société durant leur vie entière (Rawls, 2003, p. 215). En outre, les dispositifs de sa démocratie de propriétaires incluent « des mesures propres à réaliser l'égalité équitable en matière d'éducation et de formation de types variés » (Rawls, 2003, p. 239). Enfin, certaines citations témoignent du rôle explicite de l'école dans la réalisation de ses principes de justice : « les chances d'acquérir de la culture et des compétences techniques ne devraient pas dépendre de notre situation de classe *et ainsi* le système scolaire, qu'il soit public ou privé, devrait être conçu de manière à aplanir les barrières de classe » (Rawls, 1987, p. 104 – nous soulignons). Sans être citée comme une institution de base, l'école présente pourtant ici une fonction d'acquisition de la culture qui l'apparente au rôle essentiel de la famille. L'une et l'autre soutiennent l'éducation des futurs citoyens. Rawls semble même lui associer une responsabilité dans la réalisation de son second principe de justice. Tout ceci plaide clairement en faveur d'une relation entre le système éducatif et la structure de base de la société. Celle-ci est d'autant plus capitale que, contrairement à la famille, l'État peut instituer ou financer en partie ces établissements éducatifs. Dès lors, peut-on comprendre cette

articulation selon une logique de pleine assimilation ? Ce détour théorique ne fait-il que confirmer l'identité entre principes politiques et éducatifs ? Si c'était effectivement le cas, on aurait pu attendre de Rawls qu'il soit plus explicite sur la question, lui qui par ailleurs n'a jamais semblé indifférent à certains enjeux éducatifs (cf. *supra*).

Une façon opportune d'approfondir la question est de poursuivre l'analyse du statut spécial conféré à la famille. Comme on le sait, Rawls identifie la famille – et par extension l'Église et les universités – à une institution qui participe « dans une de ses formes » à la structure de base. Cette restriction a cela d'important qu'elle permet au philosophe d'introduire à une subtilité conceptuelle : la nécessité de protéger la vie interne de certaines institutions. Les principes politiques, écrit-il à propos de la famille, « ne s'appliquent pas directement à sa vie interne, mais ils imposent des contraintes essentielles sur la famille en tant qu'institution » (Rawls, 2003, p. 224). Là est l'idée centrale : les institutions comme l'université, la famille ou les Églises – nous incluons ici l'école – ne sont concernées qu'indirectement et sous certains aspects par les principes de justice. Il faut leur reconnaître une « vie interne », une autonomie relative, des objectifs et nécessités spécifiques. Sans cela, et pour paraphraser ce que Rawls écrit sur les Églises, les principes de justice exigeraient que les enseignants et éducateurs soient élus démocratiquement, que les bénéfices afférant à la hiérarchie des fonctions scolaires satisfassent au principe de différence (Rawls, 2003, p. 224). Or, le but n'est pas de démocratiser l'école dans tous ses aspects, il faut plutôt s'assurer que l'école *respecte*, voire *promeuve* la réalisation de la justice au sein de la société. Et c'est bien autour de ces deux responsabilités que nous souhaitons penser la justice éducative rawlsienne.

Si une institution comme l'école possède une part d'autonomie (qui lui permet par exemple de promouvoir certaines valeurs morales), elle doit cependant respecter les principes politiques qui s'appliquent en amont, mais s'étendent à l'ensemble des domaines de la société (voir Rawls, 2003, p. 227). Cette première responsabilité prend un sens avant tout négatif : il faut s'assurer que la famille, l'université, l'Église ou les écoles ne contreviennent pas « aux droits et libertés de base », ainsi qu'aux « possibilités équitables » de leurs membres (Rawls, 2003, p. 224). En termes de relations familiales, Rawls illustre cette articulation de la sorte : il recommande de faire confiance à la bienveillance et à l'affection des parents, tout en étant cependant attentif au risque d'abus ou de mauvais traitements (Rawls, 2003, p. 225). Transposée dans un contexte scolaire, cette limite pourrait prendre la forme suivante : en vertu du premier principe politique, il serait par exemple injuste qu'un enseignant réintègre dans sa

classe l'usage de châtiments corporels ; selon le second principe politique, il serait tout aussi injuste qu'une école opère une sélection raciale ou socio-économique à son entrée. Cette dernière proposition rejoint par ailleurs plusieurs affirmations rawlsiennes concernant les devoirs du système scolaire, notamment celui qui exige qu'il aplanisse les barrières de classe, qu'il évite de reproduire une élite sociale ayant le monopole de la culture. En dépit de sa simplicité apparente, cette première responsabilité peut néanmoins porter assez loin. Parce qu'un régime démocratique, pour être « viable », a besoin de citoyens capables d'acquérir des vertus politiques, il faut éviter que la famille n'affaiblisse cette capacité (Rawls, 2003, p. 226). C'est par exemple le cas, lorsque la famille perpétue une forme de domination masculine, contraire à l'égalité de droit. On en dirait autant d'écoles privées et confessionnelles qui présentent aux enfants l'apostasie comme un crime³². Dans chacun de ces cas, le problème est le même : il concerne l'incorporation par les enfants de modes de pensées ou sentiments qui sont incompatibles avec la démocratie. Ainsi, il n'est plus question de conclure que les principes politiques rawlsiens s'appliquent directement au système éducatif, mais seulement que ce dernier doit les respecter dans ses normes, pratiques et valeurs promues, parce qu'ils incarnent des normes de droit essentielles.

À côté de cette première acception, une autre responsabilité nous semble apparaître dans le texte rawlsien : celle qui consiste à demander au système éducatif de contribuer positivement à la réalisation de la « justice comme équité » et de ses principes. Plus substantielle que la première, celle-ci engage plus en avant le contenu d'une théorie de la justice éducative. Elle est aussi plus opaque et plus difficile à justifier. On retrouve selon nous une formulation générale de cette responsabilité dans la réflexion que Rawls mène autour des enjeux de stabilité et de neutralité de la « justice comme équité ». Le philosophe y rappelle avant tout que son approche fait primer le juste sur le bien, et en l'occurrence qu'elle doit s'efforcer d'être neutre à l'égard des différentes conceptions de la vie bonne qui existent dans une société – pour autant bien sûr qu'elles soient compatibles avec les droits et libertés de base. Cependant, cette neutralité n'exclut pas, selon lui, « la possibilité d'affirmer la supériorité de certaines formes du caractère moral et d'encourager certaines vertus morales » (Rawls, 2006, p. 238). Cette nuance tient en fait au besoin de stabilité de la « justice comme équité ». Pour se perpétuer à travers le temps, celle-ci n'exige pas seulement une forme de lutte contre les modes de pensées qui lui sont foncièrement incompatibles, elle est également

³² Nous nous permettons d'emprunter cet exemple au commentaire de Rawls sur les sectes religieuses (Rawls, 2006, p. 243-244).

favorable à la diffusion de certaines idées. Ces dernières, Rawls ne les assimile pas à des visées ou buts spécifiques ; il ne s'agit pas de contraindre les enfants à adopter une doctrine morale compréhensive perfectionniste. Ce qu'il vise, c'est le souci politique de doter les individus de dispositions morales utiles à la reproduction de l'idée de coopération sociale équitable entre citoyens libres et égaux. Les principes politiques de Rawls ne sont donc pas des acquis, et leur existence dépend d'individus capables d'y adhérer, d'en apprécier librement la légitimité. Rawls cible certaines facultés ou attitudes nécessaires à cette fin : des vertus politiques, dont la civilité et la tolérance, la modération et le sens de l'équité (Rawls, 2006, p. 238) ; les deux facultés morales que sont le raisonnable et le rationnel³³ ; la capacité à l'indépendance et être membre à part entière de la société (Rawls, 2006, p. 244). Nous les analyserons plus en détail dans les paragraphes qui suivent. Entre-temps, il est intéressant d'identifier le canal par lequel cet équipement moral s'acquiert normalement.

Rawls lie spontanément ces compétences à des processus éducatifs. Il écrit par exemple qu'en deçà d'un certain niveau de formation et d'éducation, « il est hors de question que les gens puissent participer à la société comme des citoyens, encore moins comme des citoyens égaux » (Rawls, 2006, p. 208). Quand il questionne la formation des facultés morales, il les relie au respect de soi et montre que ce dernier dépend pour beaucoup du fait de posséder un minimum de culture (Rawls, 1987, p. 132). Lorsqu'il discute de la liberté éducative de parents qui sont membres de sectes religieuses, son approche du libéralisme politique lui permet de demander que l'enseignement de leurs enfants comporte l'étude des droits civiques et constitutionnels (Rawls, 2006, p. 244). Pour qu'une coopération sociale équitable soit possible, il faut donc qu'il y ait éducation. A priori, Rawls parlera toujours ici d'éducation au sens large du terme. La famille, l'école, l'université et une multitude d'associations sont potentiellement concernées par son argumentation. Comme Seymour, nous croyons que la pensée rawlsienne envisage l'éducation comme un tout.

Ainsi, les institutions éducatives sont-elles doublement concernées par la « justice comme équité » : d'abord parce qu'elles doivent respecter les droits et libertés de base de chacun, ainsi que leurs opportunités équitables ; ensuite parce qu'elles doivent permettre aux individus d'acquérir des attitudes morales nécessaires à la stabilité d'une coopération sociale équitable ainsi qu'à une libre adhésion à ses principes de justice. Cette articulation ne dit évidemment

³³ C'est-à-dire, la capacité à forger et poursuivre sa conception de la vie bonne (rationnel) et la capacité à prendre part à la coopération sociale et à la recherche des termes équitables de cette même coopération (raisonnable).

pas tout sur ce que devrait être une théorie complète de la justice éducative, elle lui laisse d'ailleurs volontiers une part d'autonomie en ce qui concerne la gestion d'une vie interne. Elle permet en tout cas d'infirmier provisoirement l'idée qu'il faudrait calquer les principes éducatifs de justice sur les principes politiques de justice. Le système éducatif n'est pas un contexte où s'appliquent directement les principes politiques, il nous paraît plus juste de dire qu'il incarne un instrument essentiel de leur réalisation. Dans ce qui suit, nous souhaitons consolider cette thèse en précisant sa portée et ses limites. Nous verrons comment le système éducatif, et en particulier l'école, peut contribuer à la réalisation des trois principes politiques.

4.1. LIBERTÉS ÉGALES ET ACQUIS SCOLAIRES

La définition du premier principe politique s'énonce de la sorte : « chaque personne a une même prétention indéfectible à un système pleinement adéquat de libertés de base égales, qui soit compatible avec le même système de libertés pour tous » (Rawls, 2003, p. 69). Peu controversé, celui-ci introduit à une liste de libertés liées à l'égalité entre citoyens qui est tout à fait familière à nos régimes démocratiques : il s'agit de la liberté de conscience et de pensée, la liberté de la personne et les droits politiques égaux (Rawls, 1987, p. 233). Aucune de ces libertés ne peut avoir priorité sur les autres et les libertés de l'un ne peuvent être limitées que pour assurer celles d'un autre. Ce sur quoi Rawls porte ici notre attention, c'est sur l'importance de garantir la protection de ces libertés basiques, afin que nous puissions par ce biais nous concevoir comme des personnes libres et égales, raisonnables et rationnelles. Adressé avant tout à nos constitutions politiques, il ne va pas de soi que ce premier principe de justice puisse interpeller positivement la sphère de l'éducation. Pour que cela soit possible, il est nécessaire de ne pas seulement concevoir ces libertés comme un droit formel, mais également comme ce dont chaque citoyen doit pouvoir faire l'exercice – avec tout ce que cet exercice présuppose en termes de développement. Peut-on interpréter le texte rawlsien dans ce sens ?

Plusieurs remarques de Rawls nous semblent justifier ce point de vue plus dynamique. Lorsqu'il envisage l'application de son premier principe, il n'hésite pas à parler d'un ensemble de « moyens adéquats » qu'il faudrait pouvoir fournir pour que les citoyens « puissent faire un usage effectif de leurs libertés et possibilités » (Rawls, 2006, p. 30). Allant plus loin, il estime de surcroît qu'on pourrait faire précéder son premier principe, pourtant prioritaire, sur un autre « qui exigerait que les besoins fondamentaux des citoyens soient satisfaits, du moins dans la

mesure nécessaire à la compréhension de ces droits et de ces libertés et à leur exercice fécond » (Rawls, 2006, p. 31 ; voir aussi 2003, p. 71, note 7). Il est donc bien question d'aller au-delà d'une assurance formelle. Cependant, Rawls reste peu loquace sur ces besoins primaires ; dans l'extrait mentionné plus haut, il se contente d'acquiescer en grande partie aux propositions théoriques du philosophe Rodney Peffer. Suivant ce dernier, on voit ainsi que le principe d'égalité liberté présuppose pour l'essentiel une sécurité de base et des droits à la subsistance – ceux-ci couvrant un niveau minimum de bien-être matériel, la satisfaction de besoins de base permettant le maintien d'un état de fonctionnement normal (Peffer, 1990, p. 14). Sachant par ailleurs l'importance que Rawls confère au respect de soi – cette relation à soi qui conditionne l'engagement personnel, social, professionnel ou politique des individus dans l'existence –, il serait naturel de l'ajouter à la liste de ses besoins primaires. En effet, si cette attitude positive vis-à-vis de soi-même a tant de valeur, c'est parce qu'elle conditionne la demande des biens premiers et des principes (Lazzeri, 2004, p. 170). Disons, enfin, que si le principe d'égalité liberté a pour visée explicite de contribuer à la formation de citoyens qui se reconnaissent comme libres et égaux, rationnels et raisonnables, sa réalisation effective semble elle-même dépendre d'individus possédant ces qualités morales à un degré minimum. Ainsi, Rawls écrit-il par exemple qu'il tient « la possession de ce degré de facultés pour la base de l'égalité entre les citoyens conçus comme des personnes » (Rawls, 2003, p. 41). On en conclura facilement que le principe d'égalité liberté n'est pas réductible à une stricte assurance formelle, mais qu'il inclut potentiellement une série de moyens permettant de comprendre et d'exercer les libertés égales qu'il identifie³⁴.

Dans ce cadre, notre problème est d'assigner un rôle positif précis au système scolaire. Comment ce dernier pourrait-il contribuer à la réalisation effective du premier principe politique ? Il est sûr qu'une majorité des besoins primaires évoqués plus haut concernent spécifiquement la famille et les fonctions redistributives de l'État à son endroit. Cependant, en tant qu'institution centrale de la vie des jeunes (lieu de socialisation, d'évaluation,

³⁴Cette vision dynamique du premier principe rawlsien se retrouve par ailleurs chez Thomas Pogge. Son idée est que la liberté rawlsienne recouvre en réalité trois composantes : « la reconnaissance publique de certaines libertés basiques (on reconnaît publiquement ma légitimité à voyager en empruntant certains chemins) ; leur protection (on maintient la sûreté de ces chemins) ; et les moyens à ma disposition (j'ai la capacité de me procurer de la nourriture, des chaussures, une voiture et de l'essence sans lesquels je ne pourrais me déplacer même sur le meilleur et le plus sûr chemin) » (Pogge, 1989, p. 128 – notre traduction). L'illustration qu'il propose nous indique qu'il y a plus chez Rawls que la défense formelle d'une liberté égale, mais que le premier principe recouvre aussi certaines conditions qui font qu'une liberté a de la valeur (*Worthwhile Liberty*).

d'acculturation, de préparation au monde, de développement moral...), l'école peut incarner un instrument privilégié du premier principe.

Commençons peut-être par le bien le plus fondamental, le respect de soi, que nous avons assimilé ci-dessus à un besoin primaire dont dépendent les facultés morales. En réalité celui-ci est à ce point important qu'il affecte la réalisation des trois principes politiques, pas seulement le premier. Le développement du respect de soi est conditionné par le respect que les autres nous portent, et celui-ci s'obtient normalement, selon Rawls, par la participation à une ou plusieurs associations où les activités que les individus trouvent rationnelles sont publiquement valorisées par les autres (Rawls, 1987, p. 481). Si leur localisation n'est pas explicitée, on peut légitimement penser à la sphère des relations intimes ou à la sphère professionnelle, par exemple. Notamment, parce que Rawls indique la valeur des actes sociaux de valorisation émis par les personnes que nous estimons, et donc par nos proches et nos exemples moraux (Rawls, 1987, p. 480 et 512). L'école étant un lieu de socialisation majeur pour l'enfant, mais également une structure d'évaluation, on peut aussi lui attribuer un rôle dans la formation des bases sociales au respect de soi. Il suffit pour s'en convaincre de penser à l'impact moral de l'échec scolaire sur certains profils d'élèves et sur la perception de leurs capacités. Malgré cette évidence, il reste difficile de donner une forme concrète à cette responsabilité scolaire. Si le principe d'égalité appelle au respect de soi, comment le système scolaire peut-il y contribuer ? Si on suit Rawls, on a principalement affaire avec un raisonnement circulaire : le respect de soi conditionne la réalisation des principes politiques, et ceux-ci renforcent eux-mêmes le respect de soi. Cela revient pour le moment à dire que c'est encore en promouvant l'idée de citoyen libre et égal que l'on participe au mieux à la formation du respect de soi. L'école pourrait dans ce contexte, ne pas se contenter de lutter contre les pratiques, attitudes qui portent atteinte aux libertés égales de chacun, mais informer ses membres sur ses libertés et encourager leur expression dans les relations qu'elle institue³⁵.

Une autre manière d'y contribuer serait d'insérer les jeunes dans la culture de leur société. Rawls reconnaît en effet une valeur intrinsèque aux biens éducatifs : « ils participent à l'enrichissement de la vie sociale et personnelle des citoyens » (Rawls, 1987, p. 137). Les institutions éducatives jouissent ici d'une fonction très explicite : elles doivent insérer les étudiants dans la culture de leur société, leur permettre d'y jouer un rôle (Rawls, 1987, p.

³⁵Ce point n'est pas anecdotique, il exprime au contraire un pan essentiel de la confrontation aux approches relationnelles de la justice. Nous le laissons en suspens pour le moment en renvoyant aux chapitres ultérieurs.

132). Autrement dit, pour recevoir le respect des autres, une part d'apprentissage culturel est indispensable. L'éducation à la culture est ici une acculturation au sens fort. Si l'école est appelée à rendre effectif l'exercice des libertés de base, c'est en proposant une éducation culturelle élémentaire qu'elle y parviendra en partie.

Jusqu'à présent, nous nous sommes focalisés sur le respect de soi. S'agissant de comprendre et d'exercer ses libertés égales de base, nous pourrions aussi bien nous centrer sur les réquisits éducatifs proprement politiques au premier principe. Si l'État s'intéresse à l'éducation des jeunes, c'est parce que ces jeunes sont aussi de futurs citoyens et qu'il leur faut connaître et exercer les libertés politiques. Rawls est ici plus explicite : il cible le besoin d'acquérir « une faculté de comprendre la culture publique et de participer à ses institutions, la capacité à être des membres de la société économiquement indépendants leur vie durant, à développer des vertus politiques » (Rawls, 2006, p. 245). Rappelons, à ce titre, ce que Rawls impose quant à l'éducation des enfants issus de sectes religieuses : il demande que leur enseignement comporte l'étude des droits civiques et constitutionnels. Cette attente, pour distincte qu'elle soit, n'est au fond qu'une spécification des rôles identifiés plus haut (information sur les libertés égales, minimum de culture). Elle montre pourtant que Rawls ne se contente pas d'élaborer une approche abstraite de la citoyenneté, mais qu'il se soucie de certaines de ses conditions éducatives (certains savoir-faire, aptitudes ou vertus).

Pris dans leur ensemble, ces rôles éducatifs nous semblent justifier l'introduction d'une égalité des acquis de base en matière de justice scolaire. Rawls n'a certes jamais défendu un tel principe, mais il découle selon nous des propositions qui précèdent. Nous terminerons notre analyse du premier principe par cette thèse.

L'égalité des acquis de base identifie pour rappel des objectifs d'apprentissage prioritaires qui devraient être maîtrisés par tous durant la scolarité –, et ce, quelles que soient d'ailleurs les différences sociales et naturelles initiales. Ce principe témoigne d'une sensibilité marquée vis-à-vis de savoirs pratiques, savoir-faire ou compétences utiles à la vie future des étudiants sur le plan personnel social et politique. La majorité des commentateurs de Rawls refusent d'articuler cette forme d'égalité à la théorie de la « justice comme équité », celle-ci étant exclusivement centrée sur des opportunités et non sur des acquis. Cette égalité ne fait-elle pourtant pas écho aux réquisits éducatifs du principe d'égalité ? Pour que ces droits et libertés fassent sens pour nous, il est nécessaire de nous y éduquer. Rawls ne demande pas

que nous ayons des chances d'accéder à ces ressources éducatives, puisque de leur appropriation effective dépend notamment la stabilité de la coopération sociale elle-même. Il s'agit donc d'exiger des acquis de base. Et ce, quel que soit le niveau socio-économique et culturel de notre famille, quels que soient nos handicaps ou talents naturels. À la façon des formulations contemporaines du principe (programme PISA, décret « missions »...), Rawls approfondit également cette éducation en termes de savoir-faire, compétences ou dispositions. Ceux-ci prennent un sens plus directement politique (ils concernent alors le raisonnable et les libertés politiques), mais ils renvoient, en outre, à une culture utile à l'épanouissement personnel et social des individus. C'est la culture qui socialise, celle qui contribue à la reconnaissance, et donc au respect de soi. Lorsque Rawls souligne l'utilité d'apprentissages indépendants de la compétition scolaire et de la culture des dons, il renforce encore cette interprétation. La réalisation du principe d'égle liberté pourrait donc à nos yeux passer par l'égalisation scolaire de certains acquis éducatifs. Enfin, si l'on suit l'ordre de priorité lexicale des principes politiques de justice, il est vraisemblable de faire primer cette exigence d'égalité scolaire sur d'autres ambitions éducatives. Cette logique nous indique aussi une limite : l'égalité des acquis de base ne peut résumer à elle seule la responsabilité qui incombe au système scolaire. Au-delà d'un socle commun de compétences, il importe aussi de réfléchir aux écarts entre élèves et à leurs impacts en termes d'opportunités. Ce qui rapproche d'ailleurs notre interprétation de Swift et Brighthouse lorsqu'ils commentent le principe américain d'adéquation : s'il importe d'assurer un seuil suffisant de capacités, il ne peut être question d'absolutiser ce principe éducatif.

4.2. ACCÈS AUX POSITIONS SOCIALES ET ACTIONS ÉDUCATIVES

Si l'égalité des acquis de base constitue à nos yeux une manière adéquate d'offrir une assise éducative à l'égle liberté, il reste à interroger la responsabilité des écoles concernant les deux derniers principes politiques. Commençons par le second : l'égalité équitable des chances énonce que les inégalités économiques et sociales « doivent d'abord être attachées à des fonctions et des positions ouvertes à tous dans des conditions d'égalité équitable des chances » (Rawls, 2003, p. 69). Celle-ci comprend de base une dimension formelle ou minimale : elle exige que les opportunités d'accès aux positions sociales soient données à tous. À ce stade, le principe incarne un droit légal : « l'accès à toutes les positions sociales, pourvues d'avantages » (Rawls, 1987, p. 102). Il stipule qu'une personne lésée vis-à-vis de ce droit aurait des raisons légitimes de se sentir injustement traitée. Rawls perçoit néanmoins

dans cette égalité formelle des chances une limite fondamentale : son aveuglement aux circonstances sociales et contingences naturelles qui affectent, en amont, la possibilité d'une authentique égalisation des opportunités. En dépit de ce droit, une élite sociale parviendrait à se reproduire et à accaparer les positions sociales génératrices d'avantages socio-économiques. Que l'on pense par exemple à l'influence que peut exercer le milieu familial dans l'actualisation de dispositions naturelles, dans l'incorporation de la culture et des convenances sociales utiles à l'accès aux carrières. Faisant ce constat, Rawls souhaite pousser l'égalité des chances plus loin : ce qu'il faudra garantir, ça n'est plus seulement des positions ouvertes à tous, mais « une chance équitable d'y parvenir » (Rawls, 1987, p. 103). On passe ainsi du registre de la conformité au droit, à celui des conditions concrètes visant son effectuation. Une transformation prometteuse qui introduit au moins à deux enjeux : quelles sont les institutions formatrices de ce contexte d'équité ? quels moyens précis, celles-ci doivent-elles mettre en œuvre ?

Pour répondre rapidement à la première question, il est incontestable que le second principe convie le système éducatif à son actualisation. Chaque lecture approfondie du principe témoigne, chez Rawls, de cette interpellation. L'opportunité égale d'accéder à une position sociale suppose « de maintenir des possibilités égales d'éducation pour tous », des « chances d'acquérir de la culture et des compétences techniques » (Rawls, 1987, p. 104). Et, les écoles sont explicitement associées à cette ambition normative, qu'elles soient d'ailleurs publiques ou privées. Le vrai problème est d'identifier leur responsabilité en la matière. Nous insistons plus haut sur la tendance des commentateurs à comprendre l'égalité éducative des chances, chez Rawls, comme une exigence modérée ou conventionnelle. Cette interprétation est loin d'être dépourvue de légitimité. Celle-ci stipule que le système éducatif aurait pour principale fonction d'aplanir les barrières de classe durant les parcours scolaires. Parce que l'appropriation de ressources éducatives détermine de façon notable les opportunités futures d'accès aux positions sociales, il n'est pas juste que les inégalités scolaires soient elles-mêmes le reflet des inégalités sociales initiales. Le système scolaire doit donc suspendre autant qu'il peut l'impact des contingences sociales dans les parcours de vie des personnes. Les inégalités en éducation ne deviennent légitimes qu'à une seule condition : si elles reflètent des différences de talents et de motivations entre individus. C'est en ce sens que l'on entend égalité modérée ou conventionnelle des chances : cela revient à dire que l'école doit lutter contre les contingences sociales de façon active (elle va donc plus loin qu'un droit formel à

l'instruction), mais pas contre les contingences liées à la loterie naturelle (dons, beauté, santé...). Ainsi, il serait injuste qu'un élève motivé et talentueux, mais issu de milieu défavorisé ne puisse accéder à des chances éducatives égales à celles d'un élève tout aussi motivé et talentueux, mais de milieu favorisé. On ne pourrait parler d'injustice, cependant, là où un élève très doué se verrait offrir des opportunités éducatives supérieures à un élève lourdement handicapé. Cette limitation est justifiée par un motif pratique, dont témoigne ici Fábio Waltenberg : « Rawls ne serait pas d'accord avec une politique dont l'objectif serait de transformer tout individu peu talentueux en docteur, à coût exorbitant. Non seulement la société dans son ensemble y perdrait, mais les individus les moins avantagés eux-mêmes pourraient en être négativement affectés » (Waltenberg, 2008, p. 42). Une seconde justification nous renvoie au fait que le principe de différence atténuerait dans une certaine mesure la violence de cette sélection naturelle, et ce, en contribuant à la diffusion d'une attitude de réciprocité au sein de la société. Cette vision de l'égalité éducative trouve plusieurs appuis dans les écrits rawlsiens. Rawls ne souscrit jamais explicitement à une égalité radicale des chances en éducation. Au contraire, il parle d'assurer une « égalité équitable des chances en matière d'éducation » (Rawls, 2003, p. 83 ; 2006, p. 227). La notion d'« équitable » confirme cette vision modérée du principe. En témoigne encore cette citation tout à fait significative : « Dans toutes les parties de la société, ceux qui sont doués et motivés de la même manière doivent avoir à peu près les mêmes perspectives d'éducation et de réussite » (Rawls, 2003, p. 71). C'est donc que les contingences naturelles ne font pas partie des éléments à corriger au sein du système scolaire – en tout cas vis-à-vis du second principe politique.

Très fréquente, cette vision de l'égalité éducative rawlsienne nous paraît pourtant devoir être nuancée. Certes, il est clair que Rawls met largement l'accent sur la lutte contre l'impact des contingences sociales dans les parcours éducatifs. Mais ne dit-il pas aussi que les atouts naturels dépendent dans leur découverte et actualisation de notre environnement social ? Les dons innés comme l'intelligence et les capacités naturelles variées, écrit-il, « sont, en tant que tels, uniquement potentiels, et leur réalisation effective dépend de conditions sociales, parmi lesquels on trouve les attitudes sociales directement impliquées dans leur formation, comme l'encouragement et la reconnaissance » (Rawls, 2003, p. 216). La frontière entre naturel et social est plus fine qu'on peut le penser chez le philosophe. Ce faisant, il convient peut-être de ne pas trop vite mettre l'accent sur la sélection des écoliers les plus

talentueux et motivés, mais d'envisager la réalisation du second principe de façon plus souple. S'il veut réellement lutter contre les contingences sociales dans les parcours des écoliers, le système scolaire doit également permettre à ces derniers de découvrir l'étendue de leurs dispositions naturelles. Le goût pour la culture, le sens de l'effort et du mérite étant pareillement et en grande partie un construit social, il s'avère tout aussi pertinent de chercher à encourager ces attitudes chez les jeunes. Ceci n'invalide pas l'interprétation modérée de l'égalité éducative rawlsienne, mais invite à ne pas percevoir les dons et motivations comme des critères absolus de la justice scolaire. Car s'ils guident le travail de sélection qu'opère nécessairement le système scolaire, ils sont aussi des biens à développer. Il nous faut finalement adopter une vision réflexive de ces critères.

En guise de conclusion à notre analyse du second principe, il peut être intéressant de réfléchir aux moyens concrets de réaliser cette vision plus nuancée des opportunités éducatives. Quelles formes substantielles cette exigence pourrait-elle prendre ? À plus d'un titre, l'approche de Seymour nous semble répondre adéquatement à cette question. Sans réduire le second principe à un droit formel, à une égalité de traitement et à la sélection des talents en éducation, sa lecture offre à l'inverse une plus large palette d'actions. On peut d'abord exiger que le traitement égal dû aux élèves soit soumis à un seuil d'investissement minimal égal pour tous, dira-t-il. Sans quoi l'égalité de traitement peut s'avérer totalement insuffisante à satisfaire le second principe politique. On peut ensuite traduire ce dernier en action positive socioéconomique « pour empêcher que les différences socioéconomiques n'interviennent au détriment des moins fortunés » (Seymour, 2013, p. 27). Ce qui rapproche Seymour de Dubet ou Renaut, à la différence qu'il lit ces actions positives comme une stricte émanation du principe d'égalité équitable des chances, et non pas du principe de différence. En admettant enfin que seul le mérite doive affecter l'accès aux études et à l'emploi, on peut finalement exiger que ce critère s'accompagne de mesures favorisant l'apprentissage des plus démunis. Les pauvres, écrit Seymour, « requièrent souvent plus d'interventions. Certains ne sont pas en bonne santé, d'autres connaissent un développement cognitif plus lent, d'autres encore sont mal alimentés ou vivent dans un climat de tension à la maison. Il faut alors neutraliser ces facteurs qui nuisent à l'évaluation de leurs potentialités » (Seymour, 2013, p. 28). Ce dernier argument importe à nos yeux puisqu'il conteste au fond une vision trop nette de la séparation entre contingences sociales et naturelles. C'est notamment parce que les dons, la motivation et le mérite sont socialement instruits qu'il nous faut agir en faveur des plus

pauvres, et de préférence avant toute sélection scolaire. Rawls ne dit-il pas lui-même qu'on pourrait « consacrer plus de ressources à l'éducation des moins intelligents qu'à celle des plus intelligents, du moins pendant un certain temps, par exemple les premières années d'école » (Rawls, 1987, p. 131) ? Cette précision temporelle n'a de sens que dans l'optique d'une sélection plus tardive des talents. L'égalité équitable des chances ouvre en conséquence à un ensemble d'actions éducatives assez large, comprenant la discrimination positive socio-économique, un seuil minimal d'acquis ainsi qu'un renforcement précoce de l'éducation des plus démunis.

4.3. UN PRINCIPE DE DIFFÉRENCE... EN ÉDUCATION ?

Le principe de différence énonce que les inégalités socio-économiques doivent « procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus défavorisés de la société ». Il impose plus précisément que l'augmentation de l'indice des biens premiers des plus favorisés améliore le plus possible celui des plus démunis (voir Rawls, 2003, p. 94-95). Suivant ce principe, on concevra qu'il existe des inégalités persistantes entre individus dans une société, et ce, malgré le déploiement de l'égalité équitable des chances. Le principe de différence prend acte du caractère déterminant des contingences sociales ou naturelles dans les perspectives de vie des individus. Il offre d'abord un fondement à l'égalité des chances en justifiant que l'on améliore le sort d'individus issus d'un milieu social défavorisé. Il permet de leur allouer des ressources supérieures pour qu'ils puissent espérer développer leurs compétences, acquérir un capital culturel, cultiver leurs talents et, en définitive, égaliser leurs chances vis-à-vis des milieux favorisés. Le principe de différence modifie ensuite la façon de percevoir la répartition inégale des dons et handicaps. Sans les rendre inopérants, Rawls estime au contraire que les dons naturels peuvent profiter à tous au sein de la coopération sociale, et notamment aux plus démunis. Le principe de différence conçoit la distribution des dons comme un « atout commun » : les plus doués étant encouragés « à acquérir des bénéfices supplémentaires (...) à la condition qu'ils cultivent leurs dons innés et qu'ils les utilisent de manière à contribuer au bien-être des moins doués » (Rawls, 2003, p. 112). En ne rétribuant pas les dons, mais leur exercice et leur utilité commune, en organisant plus généralement les institutions de base de sorte qu'elles soient à l'avantage des plus démunis, ce principe introduit à une idée de réciprocité.

Transposé par certains commentateurs dans la sphère de l'éducation, le principe s'appliquerait selon eux à la position *scolaire* des plus défavorisés. C'est le cas de Meuret qui conçoit le principe de différence comme un « filet de sécurité » en éducation (Meuret, 1999, p. 47). Selon lui, en plus d'assurer des parcours analogues à dons et motivations semblables, l'école devrait également être organisée de sorte qu'elle soit à l'avantage de la situation scolaire des plus défavorisés, et ce, indépendamment d'un critère d'efficacité. Par cette articulation, Meuret défend l'idée que la pensée rawlsienne serait particulièrement sensible aux écarts de compétences à la sortie de l'école (Meuret, 1999, p. 52), ou plus généralement, qu'elle implique une attention aux contenus et à l'esprit de l'enseignement.

Diamétralement opposé à cette idée, Seymour refuse de son côté de faire un usage direct du troisième principe en matière d'éducation. Chacun des principes rawlsiens a, selon son avis, sa propre sphère d'application. En l'occurrence, le principe de différence concerne essentiellement la structure économique de la société. Son but est de faire en sorte « que des ressources pécuniaires soient versées par les plus riches membres de la société sous la forme d'un impôt progressif, ce qui permet d'assurer la distribution du surplus coopératif en faveur des plus démunis » (Seymour, 2013, p. 41-42). Il ne porte donc pas directement sur des biens ou positions scolaires. Son rapport à l'éducation serait plutôt indirect : il apparaît surtout lorsqu'il s'agit de couvrir les frais de scolarité des enfants issus d'un milieu socio-économique plus faible. Fait dont témoigne Rawls lorsqu'il écrit que « sur la longue durée, les rétributions plus importantes aux plus défavorisés servent entre autres choses, à couvrir les coûts de la formation et de l'éducation » (Rawls, 2003, p. 95).

Ces deux positions contrastées nous renvoient au même problème de fond : le principe de différence s'applique-t-il à l'éducation des jeunes, ou exige-t-il dans sa mise en œuvre une action particulière du système éducatif ? Ce questionnement est en réalité assez difficile, et il n'est pas sûr que nous puissions pleinement adhérer aux propositions de Meuret ou de Seymour. L'objection de Seymour à Meuret paraît cohérente : si Rawls parle de maximiser les « attentes légitimes » des plus démunis, il les aborde principalement par le biais de compensations pécuniaires, d'un impôt progressif sur le revenu et la richesse en faveur des moins bien lotis. Les biens premiers sociaux qui expriment le contenu de ces attentes légitimes ne comportent pas dans leur définition des ressources éducatives, pour rappel. Finalement, l'extrait de Rawls auquel Meuret fait référence dans son argumentaire, vient

moins étayer sa propre thèse, que l'objectif de financer la scolarité des plus démunis³⁶. Le rapport du principe de différence à l'éducation reste donc indirect. S'arrêtera-t-on là pour autant, à l'instar de Seymour ? Comme le souligne Van Parijs, s'il est évident que le second principe s'articule au système scolaire, « seul un petit effort de réflexion supplémentaire est nécessaire pour comprendre que le principe de différence ne peut se réaliser que si le système éducatif fonctionne adéquatement » (Van Parijs, 2004 – notre traduction). Peut-être est-il permis d'être moins catégorique que Seymour, en envisageant un rapport d'un autre type que celui de l'application : l'éducation comme une condition de réalisation du principe de différence.

L'adhésion potentielle aux trois principes politiques présuppose chez Rawls des individus qui possèdent à un degré minimum les deux facultés morales que sont le raisonnable et le rationnel. Le développement de ces deux facultés nécessite lui-même un minimum de respect de soi. Ces réquisits ont déjà été énoncés vis-à-vis du principe d'égalité de liberté. Il est clair qu'ils valent aussi bien pour l'égalité équitable des chances que pour le principe de différence. Or, on a vu plus haut que l'éducation était directement impliquée par la formation de ces facultés et du respect de soi. On peut donc aisément légitimer ce rapport de réalisation. Ceci est d'autant plus vrai pour le principe de différence. S'il traduit et institutionnalise une idée de réciprocité, son adhésion la nécessite également. Car, qu'est-ce qui pousserait autrement un individu à ne pas voir dans les dons naturels qu'il utilise, quelque chose qu'il doit à lui seul ? Qu'est-ce qui l'encouragerait fondamentalement à se mettre à la place des plus défavorisés, en se demandant comment améliorer leur sort ? Sur un autre plan, quel sens y a-t-il dans le fait de chercher à cultiver ses talents pour soi et pour les autres, si la vie ne vaut pas la peine d'être vécue, bref si nous ne nous reconnaissons aucune valeur propre ? Les deux facultés morales et le respect de soi nous paraissent très nettement impliqués par le principe de différence et la portée qu'il donne aux talents naturels. Aussi, l'éducation a-t-elle ici un rôle à jouer : elle doit former des jeunes raisonnables et rationnels, capables de croire en leur valeur, soucieux de cultiver leurs dons à leur propre fin, mais aussi pour le bien commun.

³⁶ Il s'agit de la section 17 de *Théorie de la justice*. Meuret cite surtout les pages 131 et 132 de l'édition française (1987).

4.4. CONCLUSION

En résumant notre conception de la pensée rawlsienne, il y a donc selon nous deux façons de comprendre le rapport entre les principes politiques et le système scolaire. Premièrement, ce dernier doit se soumettre au strict respect des libertés de base égales et opportunités équitables des membres de la société. Deuxièmement, nous avons défendu l'idée que les écoles puissent participer positivement à la promotion des principes politiques. Une tâche plus difficile à cerner qui exigeait de pouvoir identifier les réquisits éducatifs de chaque principe. La réalisation du premier principe suppose un effort d'information et le développement de certaines facultés et vertus. Aussi, avons-nous défendu l'utilité d'introduire à un principe éducatif d'égalité des acquis de base pour satisfaire à ses conditions. Sans surprise, l'actualisation du second principe engage le système scolaire, et pas simplement de manière formelle. Celui-ci doit permettre qu'à dons et motivations semblables les parcours scolaires soient plus ou moins semblables. S'il faut donc lutter contre les contingences sociales dans les parcours scolaires, on peut exiger une série de moyens éducatifs très divers, dont un investissement égal et minimal envers chaque enfant, voire même des formes d'actions positives envers les plus démunis. Rajoutant, pour notre part, qu'une version conventionnelle stricte de l'égalité des chances ignorait certaines nuances rawlsiennes (sur les dispositions naturelles et le mérite), nous avons suivi les propositions de Seymour, encourageant des interventions ciblées et précoces envers les plus pauvres, avant la sélection scolaire des talents. Enfin, l'accomplissement du principe de différence appelant à un sens de la réciprocité ainsi qu'à un idéal de perfectionnement, nous avons associé les écoles au rôle de développement des facultés morales, du respect de soi et à l'exigence de cultiver les talents.

Dans toutes ces propositions, il est clair que certaines idées se répètent. Les attentes du premier principe ne sont pas réellement distinctes du troisième, sauf peut-être parce qu'elles mettent l'accent sur les talents naturels. Il est probable qu'en mettant en place une égalité des acquis de base (information minimale sur les libertés de base, culture de base...) on contribue conjointement aux trois principes politiques. Il est d'ailleurs tout aussi vraisemblable que des conflits apparaissent entre ces différents impératifs scolaires. On pense avant tout à la tension entre la nécessaire sélection scolaire et les actions envers les plus démunis. Sur ce point, nous pouvons invoquer l'ordre de priorité lexicale des principes politiques rawlsiens. Si on le suit en matière scolaire, cela reviendrait à dire qu'il est plus urgent de satisfaire d'abord aux besoins du principe d'égalité liberté qu'à ceux de l'égalité équitable des chances, etc. Ceci

justifierait l'application précoce d'un principe d'égalité des acquis de base neutralisant à la fois les contingences sociales et naturelles. Celui-ci impliquant logiquement une attention accrue envers les plus pauvres. L'identification et la sélection des talents ne s'opéreraient que dans un second temps – celles-ci pouvant toujours se comprendre dans un contexte d'actions favorables aux plus défavorisés.

Notre lecture montre enfin l'importance exercée par le respect de soi et ses bases sociales dans la formulation rawlsienne d'une responsabilité éducative. C'est une dimension trop peu souvent présente des théories vues par la section deux de ce chapitre. Par sa fonction de socialisation et d'acculturation, l'école peut prendre part à la formation de cette attitude positive envers sa valeur propre, ses projets, sa conception du bien et ses capacités à réaliser ses intentions (Rawls, 1987, p. 479-480 ; 2003, p. 90). C'est ici une lourde tâche quand on voit que la vie bonne et l'engagement actif des individus au sein de la coopération sociale en dépendent. Heureusement, c'est une tâche que l'école se partage avec d'autres institutions de base comme la famille ou la sphère professionnelle. Tandis que le philosophe associe aux bases sociales du respect de soi le statut spécial de bien premier prioritaire, on voit qu'il l'inscrit aussi dans une logique de justice distributive : il n'est pas question ici de contraindre à la reconnaissance ou d'envisager les structures particulières d'encadrement du mépris ; il s'agit seulement d'en répartir les bases sociales. En réalité, le respect de soi s'acquiert « normalement » par l'inscription des individus dans diverses associations ou activités. Rawls n'en fait pas un vrai problème social, mais parce qu'il en perçoit la valeur fondamentale, il en fera un enjeu politique : garantir la justice des institutions de base de sorte qu'elles représentent un contexte favorable d'épanouissement du respect de soi. Cet impératif trouvera dans la pensée rawlsienne la forme d'une justification relationnelle de ses principes distributifs de justice. Si sa théorie de la justice est conditionnée par l'accès minimal au respect de soi, la consolidation des bases au respect de soi dépend elle-même de la réalisation de ses principes distributifs. Il s'agit d'un raisonnement circulaire qui implique entre autres que les principes politiques défendus par le philosophe répondent non seulement à des enjeux de redistribution, mais aussi de reconnaissance. Ces éléments de réflexion sont de taille, car ils contredisent l'opposition entre les approches rawlsiennes et relationnelle de la justice. Rawls développe une pensée de la reconnaissance, et celle-ci a un impact sur la façon d'envisager chez lui les institutions scolaires. Certains de ses aspects se retrouveront chez Taylor, Honneth et Fraser.

CHAPITRE 2

VERS UNE APPROCHE RELATIONNELLE

DE LA JUSTICE SCOLAIRE

Dans le chapitre qui précède, notre cadre de réflexion est resté borné à l'égalitarisme libéral rawlsien. Le but était de faire droit à l'influence du philosophe américain sur les théories « dominantes » de la justice éducative. Plus encore, il s'agissait d'analyser le contenu de cet héritage ; d'en proposer une lecture critique, alimentée par notre propre interprétation de la justice éducative (surtout scolaire) chez Rawls. Nous espérons avoir pu donner suffisamment de force à notre vision plus généreuse de sa théorie. Il est clair en tout cas que l'œuvre rawlsienne constitue une balise importante de cette littérature, mais aussi, et progressivement, une référence qui devient contestée. Plusieurs auteurs investissent aujourd'hui la théorie de Sen ou celle de Walzer afin d'offrir une vision plus fine et actuelle de la justice scolaire. Ce qu'ils affirment par ce biais, ce sont les limites de la pensée rawlsienne quant à son pouvoir de décrire ou d'évaluer certains enjeux relatifs à notre monde éducatif présent. Les débats qui se jouent ici reproduisent au fond les oppositions célèbres entre ressources et capacités ou entre théorie générale et sphères de justice. Sans discuter de ces questions, nous souhaitons néanmoins nous inscrire dans une démarche analogue à ces commentateurs. Nous examinerons pour notre part les théories de la reconnaissance dont le positionnement est communément dirigé contre Rawls et sa vision distributive de la justice. Nous chercherons à identifier le principe de justice qui anime ces théories et à comprendre dans quelle mesure il offre une alternative intéressante aux modèles rawlsiens de justice scolaire.

La tâche serait plus simple si les théories de la reconnaissance se présentaient systématiquement comme une théorie de la justice et prenaient la peine d'explicitier leur contenu. Or, contrairement à Rawls, cela n'est pas le cas. Le concept de reconnaissance n'est

pas donné d'emblée comme un concept explicite et univoque de justice. Ce faisant, il conviendra de clarifier ce rapport avant d'étudier ses incidences spécifiques sur le champ scolaire. À cette fin, et parce qu'il s'agit ici d'interroger un courant de pensée, nous faisons le choix de nous focaliser sur trois théories pionnières de la reconnaissance : celles de Honneth, Taylor et Fraser. La tâche première de ce chapitre sera d'identifier ce qui chez ces trois auteurs présente le concept de reconnaissance comme une exigence de justice (section un). Ce travail préalable rendra ensuite possible la mise en évidence du critère et mode d'application d'une théorie relationnelle de la justice (section deux). Nous verrons enfin comment celle-ci peut définir une responsabilité propre aux institutions scolaires (section trois) – un exercice à la fois original et délicat, vu le peu d'écrits sur le sujet. En prélude à ces sections, il semble opportun de dire quelques mots introductifs sur le paradigme contemporain de la reconnaissance et sur son rapport à la pensée libérale.

Les théories de la reconnaissance apparaissent dans les années 90', principalement soutenues par trois auteurs : Taylor au Canada, Honneth en Allemagne –au sein de l'École de Francfort – et Fraser à New York. Le thème de la reconnaissance sera ensuite largement réapproprié par divers auteurs, dont Paul Ricœur, Judith Butler, Emmanuel Renault, Christian Lazzeri, etc. L'apparition de ces théories est intimement liée à l'évolution récente des conflits sociaux. Depuis la fin du 20^e siècle, nos sociétés libérales doivent faire face à des revendications sociales nouvelles qui ne visent plus exclusivement la réduction des inégalités socio-économiques ou l'égalité de droit, mais la reconnaissance publique de singularités individuelles et communautaires (Guéguen et Malochet, 2012, p. 3). En témoignent par exemple les conflits liés au mariage homosexuel, au port du voile dans les écoles publiques, ou aux demandes du Québec pour protéger et promouvoir la langue française. Aux yeux de Taylor, Honneth et Fraser, ces phénomènes nouveaux nécessitent la formation d'un nouveau modèle d'analyse et d'évaluation : celui de la reconnaissance.

Ce que proposera principalement ce paradigme dans sa forme initiale, c'est une explication anthropologique et morale de ces luttes sociales. Celles-ci manifestent quelque chose de notre rapport moderne à l'identité : elles témoignent de notre besoin de reconnaissance. Penser l'identité à travers la reconnaissance, c'est dire que la réalisation d'un sujet dépend de la possibilité qu'il a de développer et maintenir une image positive de soi. C'est admettre que les sujets humains sont vulnérables dans leur rapport à eux-mêmes, et que pour établir et préserver une relation positive à eux-mêmes, ils ont nécessairement besoin de la reconnaissance d'autres sujets – de leur approbation ou assentiment. La reconnaissance n'est

donc pas une politesse, mais « un besoin humain vital » dira Taylor (1994, p. 42), car nous dépendons d'elle pour nous réaliser, elle est une condition de notre intégrité psychique. Négativement, les dénis de reconnaissance constituent un risque envers cette intégrité. Se voir confronté à une image limitée, avilissante ou méprisable de soi peut entraîner la formation d'obstacles psychiques, de blocages affectifs qui ont une incidence réelle sur les possibilités de mener une vie bonne. Mais les expériences du mépris peuvent aussi être ressaisies dans un langage normatif partagé et devenir le moteur de luttes sociales pour la reconnaissance. C'est en ce sens que Taylor et Honneth rendent compte de la logique morale qui anime les conflits sociaux contemporains. Il est clair par ailleurs que leur intention n'est pas purement descriptive et que leur théorie intègre dans un même mouvement une éthique de la reconnaissance. D'abord et simplement parce qu'ils montrent tous deux que les relations réussies de reconnaissance sont une condition nécessaire de formation de l'intégrité psychique des personnes. Ensuite, parce que leurs projets philosophiques intègrent différentes perspectives normatives. L'œuvre de Taylor s'appuie notamment sur cette anthropologie morale pour proposer une critique d'un libéralisme hostile aux différences culturelles, ou pour défendre une éthique du dialogue interculturel, par exemple. Chez Honneth, cette anthropologie constitue le cœur d'une critique de la société centrée entre autres sur le risque de pathologies sociales. Lorsque Fraser cherche à évaluer la légitimité politique des nouveaux conflits sociaux, il va sans dire qu'elle fait un usage normatif de la reconnaissance. Selon elle, ces luttes pour la reconnaissance manifestent potentiellement une nouvelle forme d'injustice que l'on doit dissocier en partie de celles identifiables par nos autres modèles de justice sociale (représentation politique et redistribution). Son œuvre s'efforcera alors de préciser ce qui constitue une injustice relationnelle, la façon d'y remédier et l'importance capitale de penser aux incidences réciproques entre nos modèles de justice.

Moteur d'une anthropologie relationnelle, d'une éthique du dialogue ou d'une théorie politique de la justice, le concept de reconnaissance s'est déployé par ailleurs dans le prolongement critique de la pensée libérale³⁷. Sans souscrire à une vision souvent idéalisée du

³⁷ Dans cette introduction, la référence à la pensée libérale prend un sens très restrictif : soit une doctrine de la liberté, identifiant une fonction essentielle de l'État à la protection des libertés individuelles. Cette caractérisation très épurée évince plusieurs traits constitutifs du libéralisme, dont ceux notamment qui se rapportent au processus démocratique. À suivre la conception libérale de la politique, que présente par exemple Habermas, et qu'il oppose au républicanisme ainsi qu'à sa politique délibérative – un citoyen défini par les libertés négatives qu'il peut revendiquer comme personne privée, un ordre juridique objectif dont le caractère transcendantal garantit la poursuite pluraliste d'intérêts divers, un processus politique assimilé à un combat pour s'emparer des positions qui permettent ensuite de disposer d'un pouvoir administratif (voir Habermas, 1998, p. 259-265) –, on parlerait plus difficilement de prolongement, même critique, des théories

citoyen – compris d'emblée comme un être autonome et rationnel –, les théories de la reconnaissance partiront d'une conception contextuelle de l'individu. Marchant à l'évidence dans les pas du communautarisme, il s'agira de refuser une ontologie sociale atomiste – rawlsienne – en affirmant à l'inverse l'enracinement nécessaire des hommes dans des pratiques collectives. Le moi ne précède pas ses fins, pour reprendre les mots de Michael Sandel (1982). La formation identitaire et l'adhésion à des valeurs ne sont pas tant le fait de décisions volontaires que de l'appartenance discutée à des sphères et pratiques de vie. À l'inverse du communautarisme, les théories de la reconnaissance refuseront pourtant d'user de cette anthropologie sociale pour valoriser une conception substantielle de la vie bonne. À Honneth d'en témoigner lorsqu'il présente son éthique de la reconnaissance comme une « ébauche formelle de la vie bonne » (Honneth, 2000). Fraser parlera de sa théorie comme d'une approche « déontologique » de la justice, ne pouvant se permettre de privilégier une acception particulière du bien (Fraser, 2005, p. 50). Leur intérêt portera plutôt sur l'identification de certains enjeux moraux de cet ancrage contextuel : les attentes et conflits pour la reconnaissance. La réalisation de la vie bonne ne relève pas exclusivement de l'absence d'obstacles externes, elle relève à leurs yeux de la production et du maintien d'une image positive de son identité ou de son statut social. Celle-ci n'est pas donnée, mais résulte de luttes pour la reconnaissance. Ce faisant, la vulnérabilité apparaît dans ces théories comme une composante essentielle de l'être humain, une composante qui fait cette fois écho aux éthiques du *care*. Si les relations de reconnaissance importent autant, c'est précisément parce que, à l'instar du respect de soi chez Rawls, elles s'apparentent à des conditions morales indispensables à la libre réalisation de la vie bonne. Le mépris et la reconnaissance structurent nos identités (Taylor, Honneth), notre statut de partenaire social (Fraser), ils affectent nos capacités motivationnelles, expressives et réflexives.

Malgré cette critique, il est indéniable que les théories de la reconnaissance ne peuvent se dissocier absolument du libéralisme ; elles se présentent comme l'un de ses possibles approfondissements. Car pour s'engager dans des mouvements de résistance politique à la suite d'un mépris vécu, encore faut-il jouir d'une reconnaissance légale de base : le fait d'être reconnu de droit comme un citoyen libre et égal. Comme le relève Fraser, avant même de parler d'injustices économiques ou culturelles qui diminuent nos chances d'être partenaire égal

de la reconnaissance vis-à-vis du libéralisme. Comme nous le verrons plus loin, Taylor, Honneth et Fraser révèlent un attachement à une vision plus coopérative ou participative de la démocratie, faisant droit aux notions de bien commun, de liberté publique, ou encore d'espace public politique. C'est donc seulement en référence à la défense des libertés fondamentales que nous suggérons ici une filiation.

dans les interactions sociales, il est nécessaire de débattre de la simple possibilité de participation. Les conflits pour la reconnaissance présupposent l'égalité de droit et la garantie formelle des libertés fondamentales. Même lorsque la reconnaissance conduit chez Taylor à la justification d'une politique de la différence, celle-ci procède d'une discussion publique inclusive, et est confrontée à cette limite invariable que constitue le respect des libertés de base. La défense et promotion publique d'une différence culturelle ne peut s'exercer au détriment de la liberté des membres de cette communauté culturelle, de même qu'à la liberté de ceux qui lui sont extérieurs. S'il existe parfois des tensions dans le projet taylorien et que la cohabitation entre droit collectif et respect des libertés peut sembler compromise, il n'empêche que son œuvre témoigne d'une appartenance au libéralisme : un libéralisme sensible aux différences, un « libéralisme communautarien et républicain » (Pélabay, 2001, p. 242).

On pourrait s'arrêter longuement sur différents aspects des théories de la reconnaissance. Nous ne nous intéresserons qu'à un usage spécifique du concept : celui qui définit *la reconnaissance comme une affaire de justice*.

1) TROIS ARTICULATIONS ENTRE RECONNAISSANCE ET JUSTICE

Dans la section présente, nous explorerons les œuvres d'Honneth, Taylor et Fraser, en précisant comment chacun conçoit la reconnaissance comme une exigence de justice. Ce travail mènera très vraisemblablement à la découverte d'une pluralité de perspectives, que nous réorganiserons plus librement dans les sections suivantes. Si cet exercice d'étayage revêt tant d'importance pour nous, c'est parce que nous prétendons développer et appliquer une théorie relationnelle de la justice fidèle à l'esprit de ces trois auteurs. Lorsque nous identifierons le critère, la forme procédurale et les recommandations de ce modèle de justice – voire même la responsabilité qu'elle dégage vis-à-vis des institutions scolaires – nous entendons conserver quelque chose des affirmations posées par Honneth, Taylor et Fraser. Il nous semblait opportun par ce biais d'offrir à notre lecteur une base de comparaison, et donc d'introduire à cette première section.

La partialité liée au choix de ces trois auteurs peut paraître déroutante. Butler, Ricœur, certains représentants du M.A.U.S.S. ou de la phénoménologie ont eux aussi écrit sur la

reconnaissance³⁸. Leurs contributions nous semblaient pourtant moins pertinentes en regard du cadre fixé par notre problématique. D'abord, parce que celle-ci ne s'inscrit pas d'emblée dans le champ de l'éthique fondamentale, de l'anthropologie ou de l'épistémologie, mais sur le terrain de la philosophie politique. Ensuite, parce que sur ce terrain même nous cherchions des auteurs qui fassent de la reconnaissance un problème *explicite* de justice sociale – un complément nécessaire aux théories libérales de la justice. En définitive, cette sélection relève tout simplement d'une modestie théorique : le but n'est pas d'interpréter toute conception de la reconnaissance en termes de justice, mais seulement d'examiner le sens et la portée de cette liaison lorsqu'elle apparaît objectivement dans un système de pensée. Ceci explique pourquoi cette investigation se consacre aux œuvres d'Honneth, de Taylor et de Fraser, pas encore pleinement pourquoi il est utile de les appréhender conjointement. La raison trouve ici une origine empirique. La majorité des théoriciens de la justice sociale qui intègrent la norme de reconnaissance à leurs réflexions ne font le plus souvent appel qu'à un de ces auteurs. Dubet (2010a) et Kandil (2012, p. 249-272) par exemple se réfèrent essentiellement à Honneth. Plusieurs travaux en sociologie de l'éducation utilisent presque exclusivement la grille d'analyse fraserienne (Verhoeven, 2011 ; Power, 2012). Ces restrictions courantes sont dommageables parce qu'elles ont des conséquences directes sur la façon d'envisager les limites de la valeur théorique et de l'application du concept de reconnaissance. D'où la décision de proposer l'analyse la plus large possible du concept en articulant ces trois approches de la justice relationnelle entre elles.

1.1. AXEL HONNETH

Chef de file de la « troisième génération » de l'école de Francfort, Honneth inscrit l'essentiel de sa démarche philosophique autour du projet de réactualisation de la Théorie Critique³⁹. Cette ambition influe sur ses choix méthodologiques, et il serait naïf d'interroger la notion de justice dans ses œuvres sans la situer dans ce contexte.

³⁸Voir par exemple : Butler, 2002, 2005, 2009 ; Ricœur, 2005 ; Lazzeri et Caillé, 2004. La reconnaissance participe enfin au champ d'investigation de la phénoménologie sociale lorsque celle-ci aborde principalement les enjeux de l'échange des regards et de l'invisibilité sociale (Cf. Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Michel Henry ou encore Martin Heidegger).

³⁹La Théorie critique définit le fruit de l'école de Francfort – nom donné au courant fédéré par l'Institut de recherche sociale créé en 1923. Par Théorie Critique, on entendra une théorie dont l'objectif général est de « discerner les limites du savoir et de la raison dans une visée fondamentalement pratique qui est celle de l'accès à une autonomie individuelle et collective » ; cet effort nécessitant « la conscience et la critique des rapports de pouvoir institués » (Guéguen et Malochet, 2012, p. 41-42).

En effet, l'usage qu'il fait de cette notion n'est pas celui d'un théoricien comme Rawls. Honneth refuse une attitude prescriptive et déductive : il ne s'agit pas de déterminer d'abord ce qu'est une société juste, pour juger ensuite du degré d'effectuation de cet idéal dans nos institutions. Ce qu'il reprend à la Théorie critique, et notamment à sa version habermassienne, c'est le souci de découvrir, conceptualiser puis évaluer une normativité *immanente* à la vie sociale. Honneth parle aujourd'hui de reconstruction normative pour désigner cette méthode (Honneth, 2014, p. 6). Ce qu'il entend par là, c'est qu'il est plus adéquat d'orienter sa recherche vers l'analyse de principes immanents aux pratiques et institutions sociales que de construire ceux-ci dans l'intériorité de notre conscience. Une société donnée est perpétuellement irriguée par des attentes normatives, de l'expérience la plus singulière aux mouvements collectifs. Le travail du philosophe est de les recueillir, de les distiller en les replaçant dans des catégories générales. Par conséquent, s'il y a lieu d'introduire à un principe de justice chez Honneth, celui-ci sera nécessairement soumis à cette même méthodologie. Le contenu d'une théorie de la justice s'identifie chez le philosophe à ce que les acteurs sociaux éprouvent et désignent comme étant injuste. L'objectif premier d'une théorie de la justice devient alors de décrire cette normativité. C'est seulement par après, au terme de cette étape descriptive, que l'on pourra évaluer la validité de cette normativité sociale et la réintégrer dans une critique sociale et politique.

En l'occurrence, l'originalité certaine d'Honneth tient au fait d'avoir décrit cette normativité au moyen du paradigme de la reconnaissance. Le social n'est pas d'abord le lieu de l'entente communicationnelle (Jürgen Habermas), mais bien du conflit. Et ce dernier n'est pas d'abord un conflit d'intérêts, pour Honneth, mais un conflit pour la reconnaissance. Nos représentations théoriques ont trop longtemps négligé cette logique morale d'où résulte toute forme de révoltes et de résistances sociales : or, il est évident que ces dernières émergent d'attentes déçues de reconnaissance, d'expériences vécues de mépris (Honneth, 2000, p. 195-196). Refusant la vision sociopolitique des courants classiques tels l'utilitarisme, l'égalitarisme libéral ou le marxisme, Honneth va chercher du côté de Hegel de quoi étayer cette affirmation. Car qu'est-ce qui explique cet investissement moral des individus dans les conflits ? Hegel va permettre à Honneth d'articuler ces luttes pour la reconnaissance à une explication anthropologique. Si la reconnaissance a tant d'importance pour les individus, au point même qu'elle les mobilise dans des mouvements de résistance collectifs, c'est parce qu'il en va de leur identité, du développement de « relations positives à soi ». Ce mobile parfois caché par les revendications publiques des acteurs (égalité de droit, lutte contre des inégalités

socio-économiques, etc.) accède aujourd'hui au-devant de la scène. Un exemple déjà évoqué est celui du Québec. Si le Québec lutte pour promouvoir la pratique de la langue française dans un Canada anglophone, c'est parce que le français est vu comme une composante essentielle de l'identité des Québécois. Afin de clarifier ce rapport entre reconnaissance et identité, Honneth va forger un cadre d'analyse tripartite.

La réalisation de soi dépend de trois types de reconnaissance : celle qui s'exerce dans les relations intimes, celle qui se joue dans la sphère du droit, celle enfin qui se négocie dans les relations sociales et professionnelles. Chacune assure idéalement le développement d'une relation réussie à soi (respectivement : la confiance, le respect et l'estime de soi). Honneth défend qu'il est impossible de s'accomplir si on ne possède pas ces trois caractéristiques à un degré minimum (Honneth, 2000, p. 208). Voyons plus en détail comment Honneth conçoit ces relations de reconnaissance – leur valeur est fondamentale puisque ce sont elles qu'il interprétera ensuite explicitement comme des principes de justice.

(1) La première forme de reconnaissance est celle qui apparaît au sein des relations intimes (familiales, amicales et amoureuses). Honneth identifie ici l'acte de reconnaissance à la sollicitude dont on fait preuve à l'égard de nos proches, à l'attention que l'on porte envers leurs besoins. Positivement, elle se manifeste par exemple dans l'amour maternel ; négativement, dans la lutte contre la torture ou le viol. La fonction essentielle de cette forme de reconnaissance est de générer une « confiance en soi » : à savoir une intelligence affective nous permettant d'éprouver et de manifester nos besoins et sentiments, de développer des rapports affectifs avec les autres en maintenant notre indépendance (Honneth, 2000, p. 131).

(2) La seconde forme de reconnaissance se rapporte ensuite aux relations publiques et juridiques entre individus. Elle désigne le fait d'être considéré par tous comme une personne porteuse de droits et libertés de base, ainsi que comme une personne autonome, « moralement responsable » (Honneth, 2000, p. 144). Contrairement à l'amour, Honneth associe cette seconde forme de reconnaissance à un progrès historique : celui-ci allant de la défense des libertés individuelles à des conditions plus récentes et concrètes comme « un minimum de culture générale et de sécurité économique » (Honneth, 2000, p. 143). Lorsqu'elle est obtenue, la reconnaissance juridique contribue à la formation du respect de soi, c'est-à-dire l'aptitude à revendiquer un droit en public, le sentiment d'être partenaire égal d'interaction, la capacité à agir sans honte et sans contrainte dans l'espace public démocratique.

(3) La troisième et dernière forme de reconnaissance se rapporte enfin aux relations sociales et professionnelles entre individus. Contrairement à la logique universaliste de la reconnaissance

juridique, celle-ci consiste à valoriser certains individus pour leur contribution particulière à la société. La reconnaissance sociale réussie prend la forme de l'honneur ou du prestige social qui génère l'estime de soi. Troisième condition de la réalisation de soi, son enjeu est de consolider l'assurance qu'on a envers ses capacités et productions, son propre sentiment d'utilité sociale.

Réunies, ces trois formes de reconnaissance constituent le cadre d'analyse forgé par Honneth pour rendre compte du point de vue des acteurs sociaux, des revendications politiques actuelles aux tensions présentes dans le monde du travail. Il est clair pour le penseur allemand que les attentes de justice des individus se rattachent d'une façon ou d'une autre au discours moral de la reconnaissance. Faut-il dénoncer cette articulation ? Dans *La lutte pour la reconnaissance*, Honneth se fait surtout théoricien de la société et défend avant tout l'idée d'un parcours immanent de justice : ce qu'il veut dire, en penseur hégélien, c'est que nos sociétés occidentales manifestent à travers leur histoire un progrès moral ; par un jeu d'attentes, de luttes et de transformations, elles ont progressivement élargi les formes de reconnaissance qu'elles attendent de leurs membres et institutions. Sans en rester à cette seule herméneutique, Honneth adoptera pourtant en divers endroits une posture plus normative vis-à-vis de la reconnaissance comme exigence de justice. C'est ce qui nous intéressera dans ce qui suit.

Un premier engagement normatif apparaît dans la volonté d'Honneth de sensibiliser son lecteur aux obstacles de cette justice relationnelle immanente. Pour que notre horizon moral s'élargisse, il importe qu'il y ait lutte pour la reconnaissance, et pour qu'une lutte voie le jour, il faut également que des individus puissent se percevoir comme subissant une forme de mépris injuste, puissent partager leur expérience et s'exprimer dans les espaces publics. Selon Honneth, ce parcours immanent de justice débute par l'expérience vécue d'une émotion négative comme la colère, la honte ou la tristesse. Ces affects n'indiquent pas d'emblée à la conscience subjective qu'elle subit une forme de mépris, c'est d'abord sur le plan émotionnel, corporel et prélangagier que le mépris exerce son influence. La conscientisation est néanmoins l'élément crucial de cette justice immanente, et elle apparaît à titre de potentialité inscrite au cœur même de cette affectivité originelle. Honneth en parle comme d'un potentiel de discernement moral (Honneth, 2000, p. 169) ou d'une potentialité (Honneth, 1999, p. 21), c'est-à-dire comme d'une possibilité de prendre conscience que l'on subit un traitement injuste. Cela, pourtant, n'est pas le fait de l'individu isolé et de sa force réflexive seule ; cela nécessite l'ouverture du sujet au langage collectif, à des sémantiques collectives. « Le

potentiel cognitif inhérent aux sentiments de honte et de blessure sociale peut ou non donner naissance à une conviction politico-morale », nous dit Honneth, « selon le contexte politique et culturel des sujets concernés » (Honneth, 2000, p. 169-170). Cela signifie que pour remonter d'un sentiment négatif à l'identification ou désignation du mépris, c'est-à-dire à la conviction que l'on subit un déni de reconnaissance, une injustice, il faut que notre contexte politico-culturel nous prête ses repères moraux. Ainsi, pour prendre conscience de l'injustice qui lui est faite, le sujet méprisé doit-il pouvoir se saisir comme objet, faire retour sur lui-même, et cela suppose d'endosser les attitudes des autres, d'acquérir les idées morales inhérentes à tel ou tel environnement social, à partir de son langage⁴⁰.

Or, ce parcours continu ne va pas de soi. Le premier risque énoncé par Honneth est celui de la violence : lorsqu'il n'est pas réfléchi dans le langage (ou mal réfléchi), cet affect négatif peut trouver une expression violente. Comme il le confie dans un entretien, une des questions principales de notre époque, « est de savoir quelle forme doit prendre une culture morale et politique soucieuse de conférer aux méprisés et aux exclus la force individuelle d'articuler leurs expériences dans l'espace démocratique au lieu de les mettre en actes dans le cadre de contre-cultures violentes » (Honneth, 2006/2007). Dans un entretien ultérieur, Honneth accentue d'ailleurs le danger que représente l'absence de sémantique collective. Prenant l'exemple des syndicats allemands, il avance que ceux-ci n'ont pas actuellement « la capacité sémantique de traduire les expériences individuelles de mépris, d'impuissance, d'humiliation (...) de manière à faire apparaître leur dimension collective à partir de laquelle les individus pourraient réaliser qu'ils partagent avec d'autres une expérience sociale et qu'ils pourraient protester » (Honneth, 2007b, p. 149). Citation intéressante parce qu'elle révèle encore, en l'absence radicale de sémantique, une alternative différente aux luttes sociales : le maintien dans la passivité, le repli, l'impuissance. On conçoit rapidement l'intérêt de ces discontinuités théoriques quant à l'application de son modèle de justice. Un autre obstacle apparaît encore dans ce qu'Honneth appelle la reconnaissance idéologique, la méconnaissance ou le faux adressage (Honneth, 2006, p. 177). Le langage ne serait pas ici ce qui fait défaut à une pratique de justice, mais ce qui la contrecarrerait. Le problème présent n'est plus seulement qu'une société soit dotée de critères moraux permettant la réflexivité collective des acteurs et la lutte, mais qu'une forme de discours idéologique « déguise » l'humiliation,

⁴⁰ « Pour accéder à la conscience de soi, il doit devenir un objet à lui-même ; il doit entrer comme objet dans sa propre expérience. Et c'est seulement dans des milieux sociaux, en endossant les attitudes des autres, qu'il est à même de devenir un objet pour lui-même » (Mead, 2006, p. 281).

produise dans l'ordre langagier une pseudo reconnaissance empêchant de prendre seulement conscience de l'injustice morale. Le fait marquant, ici, n'est pas tant que la reconnaissance idéologique soit fausse, dépourvue de valeur intrinsèque, mais qu'elle paralyse les pratiques de justice en fonctionnant effectivement sur les mentalités. Elle acquiert son succès parce qu'elle répond aux attentes morales des acteurs sociaux ; son discours positif entend, comme dans la reconnaissance authentique, encourager l'estime de soi à travers la reconnaissance de certaines qualités et productions. Il peut ainsi exister une conflictualité entre différentes normes de reconnaissance dans le champ des sémantiques collectives, dont certaines souvent idéologiques, viennent faire obstacle à l'identification d'une injustice. Ceci exige un travail critique de la philosophie/sociologie auquel Honneth estime contribuer lorsqu'il conçoit son approche comme une « mise à jour », un dévoilement critique. Le rôle d'une théorie de la justice sociale est notamment de rendre ces phénomènes visibles pour réactualiser la puissance normative des expériences du mépris.

Malgré ces prises de position plus locales, nous persistons ici dans une logique qui est celle d'un théoricien de la société, d'un auteur qui décrit la marche en avant et les obstacles d'une justice relationnelle immanente. Il nous paraît certain que, sans être toujours très clair sur ses propres intentions, Honneth aura développé au moins deux critères normatifs nous permettant d'évaluer la légitimité des demandes et attentes contemporaines de reconnaissance.

Le premier critère était déjà présent dans ses premières œuvres et consiste à dire qu'une demande de reconnaissance s'apparente à une exigence valide de justice lorsqu'il en va de l'intégrité psychique des personnes concernées. Quand nous maîtrisons le corps d'un individu sans son consentement, quand nous lui dénisons toute forme d'autonomie morale, quand nous méprisons enfin la valeur sociale de ses compétences ou productions, nous affectons potentiellement ses possibilités d'épanouissement en modifiant négativement ses relations à lui-même. Aussi, la justice d'une société, écrit Honneth, doit-elle se mesurer « à son degré d'aptitude à garantir des conditions de reconnaissance dans lesquelles la formation de l'identité personnelle et ce faisant, l'épanouissement individuel, pourront se réaliser dans des conditions suffisamment bonnes » (Honneth, 2002). Nous retrouverons chez le philosophe une tentative pour traduire ses trois formes de reconnaissance (amour, droit, rétribution) comme autant de « principes » de justice. « Sans un certain degré de confiance en soi, d'autonomie légalement garantie et d'assurance quant à la valeur de ses propres capacités, on ne peut imaginer aucune forme réussie de réalisation de soi, si l'on entend par là le libre accomplissement des buts qu'un individu choisit de fixer à sa propre vie » (Honneth, 2000, p.

208). Ainsi affirmé, le degré de justice d'une société dépend finalement d'une triple condition : confiance, respect et estime de soi.

Pour riche que soit ce premier critère, sa légitimité politique semble fragile parce qu'il dépend d'une incursion dans la vie psychologique des individus visés. En effet, il nous contraint à interpréter les besoins de ces derniers (paternalisme) ou à les croire sur parole lorsqu'ils se disent méprisés et par conséquent, incapables de s'épanouir. Pour prendre un exemple éloquent, qu'est-ce qui nous permet de distinguer entre le sentiment d'injustice d'une infirmière estimant son salaire trop faible pour sa contribution à la société ou celui d'un millionnaire vis-à-vis d'une fiscalité jugée trop élevée⁴¹ ? L'évolution de l'œuvre honnethienne manifeste pourtant l'introduction progressive d'un autre critère normatif de justice : celui de la liberté sociale (coopérative ou communicationnelle). À l'instar de l'interprétation proposée par Louis Carré (2013), il nous semble juste d'affirmer que *Les pathologies de la liberté* et *Le droit de la liberté* identifient ce critère propre, par le biais d'une réactualisation de la philosophie tardive de Hegel. Dans sa *Philosophie du droit*, Hegel entend critiquer la réduction du concept de liberté à l'autodétermination morale (Kant) et aux droits formels qui lui sont associés. Cette définition abstraite de la liberté doit être dépassée et enrichie par l'idée hégélienne de « vie éthique ». Cela signifie concrètement que la liberté n'est pas dissociable des formes sociales d'existence ; qu'elle ne peut se découvrir et se réaliser comme telle qu'au sein des pratiques et institutions sociales. La liberté quitte ainsi l'abstraction du droit pour s'auto-réaliser dans différents contextes de vie (famille, marché, État) traversés par des enjeux de reconnaissance (Honneth, 2008, p. 89). Cette perspective est directement reprise par Honneth pour qui la norme de liberté « réelle » (Honneth, 2008, p. 86) ne peut être indifférente à ses conditions sociales d'émergence, et ce faisant aux structures de la reconnaissance. En effet, la liberté implique à ses yeux, non seulement une protection juridique, mais en outre et surtout le fait de prendre part à la coopération sociale, à des réseaux de communication, aux différentes sphères de la vie sociale. Et si c'est par ce biais que le concept déploie sa pleine portée, il est dès lors nécessairement conditionné par les relations de reconnaissance inséparables de ces institutions et pratiques : la sollicitude dans la sphère des relations intimes et privées ; le respect dans la sphère publique ; l'estime dans la sphère professionnelle et associative. Il en résulte que les relations de reconnaissance ne recouvrent plus seulement des enjeux identitaires/psychologiques mais participent désormais à un enjeu libéral. La théorie honnethienne de la reconnaissance présente une réalité morale

⁴¹Nous nous permettons d'emprunter cette illustration à Louis Carré (2013, p. 85).

qui conditionne la façon dont un sujet s'approprie sa liberté « sociale ». L'originalité de l'ouvrage *Le droit de la liberté* réside justement dans la redécouverte de cette liberté sociale qui est distincte de la liberté négative et réflexive, et qui est intimement dépendante des interactions et relations de reconnaissance. Le point normatif est donc ici qu'une demande de reconnaissance puise sa légitimité dans son « orientation vers la liberté réelle » (Honneth, 2008, p. 86) ; qu'une expérience de mépris témoigne d'une réelle injustice lorsqu'elle affecte négativement la réalisation de cette même liberté. Il est ainsi possible de repenser normativement la justice sociale autour des conditions égales de réalisation de la liberté réelle, et donc de faire dépendre cette dernière d'une justice relationnelle.

En résumé, on dira d'Honneth qu'il offre plusieurs pistes intéressantes pour penser le lien entre reconnaissance et justice. Premièrement, il entend construire trois principes de justice dans l'immanence du fait social – l'amour, le droit et la rétribution. Ensuite, sa théorie nous permet de voir comment cette justice relationnelle s'est jusqu'ici manifestée dans l'histoire de nos sociétés, et quels sont les obstacles qui se présentent à elle – absence de sémantiques collectives, reconnaissance idéologique. Enfin, sa théorie ne se contente pas d'une lecture sociologique et historique du réel, elle prend aussi position sur la légitimité politique des attentes de reconnaissance. Si nos institutions doivent être soucieuses des relations de reconnaissance qui les composent, c'est parce que ces dernières constituent le cadre moral des interactions à l'intérieur duquel se forme la liberté réelle des individus. À côté du critère plus ancien et problématique de l'intégrité apparaît désormais celui de la liberté qui offre un nouvel axe de légitimation des luttes et demandes de reconnaissance. S'il est évident que les textes récents d'Honneth ne se prononcent pas toujours très explicitement sur ce lien entre reconnaissance et liberté (qui reste pensé, en définitive, dans un horizon descriptif et historique), ils conduisent implicitement à cette conclusion normative : ce qui distingue une demande légitime et illégitime de reconnaissance c'est sa participation à un horizon libéral. Une proposition qui rejoindra, selon notre lecture, la pensée de la reconnaissance présente chez Taylor et Fraser.

1.2. CHARLES TAYLOR

Après Honneth, une seconde contribution mérite selon nous d'être envisagée : celle de Taylor. À l'instar d'Honneth, il est l'un des premiers à lire l'actualité sociale et politique à partir du cadre analytique de la reconnaissance. Héritier de Hegel également, il fait de la reconnaissance ce « besoin humain vital », cette dynamique morale explicative de l'identité

moderne. Si son œuvre est immense et traite d'une grande diversité de sujets, nous limiterons ici notre analyse aux seules articulations qu'il esquisse entre reconnaissance et justice. Un sujet restreint donc, mais non moins difficile étant donné que Taylor n'a jamais prétendu former explicitement une théorie relationnelle de la justice. Les arguments sont là cependant, et la prétention implicite, selon nous. À notre charge dès lors de les rendre plus visibles en dressant des ponts entre plusieurs de ses affirmations. Nous traiterons d'abord de la critique que Taylor adresse aux modèles distributifs de justice. Celle-ci nous renseigne négativement sur la méthode et les problèmes qu'une théorie de la justice devrait prendre en considération. Nous montrerons ensuite que ce sont ces mêmes déficits que Taylor entend corriger lorsqu'il propose son éthique et politique de la différence, centrées sur le concept de reconnaissance. En approfondissant cette articulation, nous prétendrons avoir saisi quelque chose du lien taylorien entre justice sociale et reconnaissance.

Les références à la notion de justice sont peu nombreuses dans le corpus taylorien ; lorsqu'elles apparaissent, cependant, elles manifestent une réflexion occasionnelle sur les modèles de justice distributive. Taylor ne faisant pas de l'éthique économique, son problème ne portera pas sur les mécanismes redistributifs eux-mêmes. Sa perspective plus réflexive s'interroge sur la façon dont ces théoriciens de la justice sélectionnent et défendent leurs principes. Montrant que leur choix procède d'une vision étroite du lien social, Taylor cherchera à la critiquer en proposant sa conception propre. Ce qui aura une incidence certaine sur la manière de concevoir adéquatement une théorie de la justice.

La conception lockéenne de la justice, par exemple, défend l'idée que les individus ont besoin de la société, des institutions démocratiques, de l'État de droit, afin de sauvegarder leur propriété légitime⁴². L'idée sous-jacente à cette conception, pour Taylor, « est que la manière dont je me comprends comme individu, la conscience de mes propres aspirations, le modèle de vie que je dois choisir librement – en bref la définition même de l'individualisme moderne – est quelque chose qui est donné » (Taylor, 1985, p. 309). Cette conception d'une société juste naturalise au fond le processus d'individuation dans ses différentes dimensions (réalisation de soi, autocompréhension). Ainsi, c'est parce que John Locke pose semblables prémisses socioanthropologiques que la distribution juste peut se réduire à la protection du droit de propriété. « L'atomisme » désigne le terme négativement connoté pour témoigner de ces prémisses : à savoir, une doctrine qui perçoit la vie bonne comme un objectif pouvant être

⁴²C'est-à-dire : « la préservation mutuelle de leur vie, de leur liberté et de leurs biens, ce que j'appelle du nom générique de propriété » (Locke, 1994, p. 90).

atteint individuellement, indépendamment des communautés de vie. L'erreur de l'atomisme est de négliger les conditions sociales et historiques de l'individu moderne, comme l'émergence et le développement de certaines institutions et pratiques, de l'État de droit, du respect égal, d'une habitude à délibérer collectivement, à s'associer, ou encore le fait de l'autodéveloppement culturel (Taylor, 1985, p. 309). Aussi, les principes lockéens de justice qui résultent de sa vision du lien social sont-ils étiés, indifférents par ce fait à plusieurs formes d'injustice et exigences de justice.

De façon analogue, Taylor s'attardera sur l'égalitarisme libéral rawlsien et ses principes de justice. « Confuse », l'œuvre du penseur américain offre des développements intéressants qui ne répondent pourtant pas à sa question initiale – « qu'est-ce qu'une société juste ? ». S'ils le faisaient, ils devraient pour Taylor se référer aux contextes sociaux, culturels et historiques dans lesquels se forment des exigences variées de justice. Rawls manque ainsi sa question et répond à une autre : « quels sont les principes de distribution qui animent une société réellement bonne ? » (Taylor, 1985, p. 308). Bref, il ne s'agit pas de signifier le juste pour lui-même, mais de clarifier et d'aiguiser à *dessein* la force normative des principes de justice constitutifs de nos sociétés occidentales.

Dans le cas de Locke comme dans celui de Rawls, la critique porte sur la sélection des seules valeurs sociales libérales dans la constitution de principes de justice. On peut reconnaître leur importance dans notre monde social, mais pas le fait qu'elles puissent en épuiser la normativité. En réalité, « il existe différents degrés d'engagement mutuel qui génèrent différents degrés d'obligations mutuelles, en regard desquelles nous devons aussi bien penser à une justice entre individus, qu'entre communautés et sans doute aussi au sein des communautés » (Taylor, 1985, p. 312). Dans sa réflexion sur la justice rawlsienne et lockéenne, Taylor ne proposera aucune alternative sérieuse. La question est pourtant ouverte de savoir ce que serait une approche de la justice dont les principes reflètent notre réalité sociale et notre développement subjectif. À notre sens, Taylor y répondra plus tard et de biais : par sa théorie de la reconnaissance.

Sur le plan méthodologique, d'abord, cette théorie témoigne justement d'un rejet d'une approche objective ou externaliste du réel. Taylor veut partir des individus et de leurs expériences morales ; il veut partir des manifestations corporelles, affectives et verbales des individus quant à ce qu'ils estiment juste ou injuste, bon ou mauvais, beau ou non, etc. C'est ce qu'il appelle fonder sa réflexion sur une phénoménologie morale. En l'occurrence, appliquant sa propre méthode à notre actualité sociale, Taylor montre que plusieurs individus

et groupes sont aujourd'hui affectés par des attitudes, normes et paroles qu'ils interprètent comme des dénis de reconnaissance, comme des formes d'injustice et contre lesquels ils manifestent. Lorsqu'on analyse les revendications de mouvements féministes ou nationalistes ou de certains groupes minoritaires, on perçoit immédiatement l'existence de ce langage normatif. Mettant à jour ce phénomène dans l'immanence du fait social, Taylor va tenter de l'approfondir. Qu'est-ce qui explique, au-delà de ces expériences et revendications singulières, que la reconnaissance soit aujourd'hui si importante pour nous ? Pour le philosophe, la raison est qu'il en va de notre identité : « notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, une personne ou un groupe de personnes peuvent subir un dommage ou une déformation réelle si les gens ou la société qui les entourent leur renvoient une image limitée, avilissante ou méprisable d'eux-mêmes » (Taylor, 1994, p. 41). La phénoménologie morale révèle ce rapport plus général à l'identité qui structure nos vies et dont Taylor s'efforce régulièrement de faire la généalogie. Selon lui, on doit ce dernier à trois causes historiques : d'abord, un déclin des anciens codes de l'honneur lors de la chute de l'Ancien Régime ; ensuite, l'émergence du concept universaliste de dignité ; enfin, le succès d'une vision romantique de l'identité marquée par un idéal d'authenticité⁴³. S'il explique pourquoi la reconnaissance est si importante pour notre identité moderne, Taylor aura surtout le mérite de montrer pourquoi elle fait actuellement l'objet de tensions sociales et politiques aigües. C'est dans son interprétation qu'apparaît sa position normative sur la reconnaissance et qu'on peut enfin voir le rapport qu'elle entretient à une théorie de la justice.

Si les conflits pour la reconnaissance trouvent dans nos sociétés un sens particulier, c'est que ces dernières sont tirées par deux conceptions concurrentes de la reconnaissance. Depuis la chute de l'Ancien Régime, la reconnaissance identitaire a pu signifier deux choses en matière de politique : une politique universaliste fondée sur la dignité de chaque être humain ; une politique de la différence reposant sur la valeur unique de tel groupe, tel sujet. La première, d'inspiration rousseauiste et kantienne, supporte la valeur universelle de chaque homme en tant qu'il participe à une commune humanité, elle défend ce qui dans l'identité constitue le même que l'individu possède en partage avec autrui. L'action de cette politique se traduit concrètement par une « égalisation des droits et attributions » (Taylor, 1994, p. 56), un refus des discriminations. Ce qui fait sa force semble, pour Taylor, mettre également en lumière une faiblesse : « la politique de respect égal, enchâssée dans un libéralisme des droits (...) est inhospitalière à la différence, parce qu'elle repose sur une application uniforme des

⁴³Pour un approfondissement, voir : Taylor, 1994, p. 43-55 ; 1999, p. 51-61.

règles qui définissent ces droits, sans exception, et parce qu'elle est méfiante envers les desseins collectifs » (Taylor, 1994, p. 83). Dans ce contexte, toute demande d'un droit collectif au nom de la survivance de sa culture passe pour une menace envers l'égalité de droit. La seconde politique de reconnaissance focalisée sur la valeur unique de l'identité part de prémisses similaires, mais en vient à s'opposer à la première par l'importance qu'elle accorde non plus au potentiel humain général, mais à l'actualisation particulière de ce potentiel, à son effectuation par un individu ou un groupe. Selon cette autre politique, « on doit reconnaître et même favoriser la particularité » (Taylor, 1994, p. 63).

Ces deux politiques définissent la grille d'analyse qui organise selon Taylor les revendications actuelles et publiques pour la reconnaissance. Le cas le plus emblématique de ce type de conflit est pour Taylor celui qui oppose le Québec au reste du Canada : le désir de protéger et promouvoir la pratique de la langue française par des politiques linguistiques – composante essentielle de l'identité québécoise – entre en conflit avec un puissant principe de non-discrimination. La survivance (voire promotion) de la culture québécoise menacée par l'anglais devrait cependant impliquer des politiques de discrimination. Par exemple, l'obligation pour les enfants de parents francophones et d'immigrants de fréquenter les écoles francophones.

Taylor prendra position envers la politique de différence. Sa thèse centrale peut s'interpréter de la sorte : les revendications culturelles actuelles sont révélatrices des limites de l'égalité libérale et de l'importance d'élargir une théorie libérale de la justice par une attention (reconnaissance) aux communautés culturelles. Ce qui est réellement problématique dans l'égalité stricte, c'est d'abord et avant tout son indifférence vis-à-vis de la socialisation culturelle des individus. Si elle estime qu'elle doit laisser au soin des individus le choix de leur bien, sans prendre position, elle manque par ce biais plusieurs expériences de l'injustice. Premièrement qu'un État de droit est toujours marqué par ce que Habermas nomme une « inévitable coloration éthique » (Habermas, 1998, p. 219), c'est-à-dire une tendance à refléter, voire privilégier le peuple qui est à l'origine de sa constitution. Deuxièmement, qu'un droit égal à la culture peut nécessiter des politiques de discrimination visant à rétablir une égale opportunité de choix. Une neutralité stricte ne serait en définitive pas possible étant donné l'inégale visibilité ou possibilité de reproduction de communautés culturelles. Troisièmement, que certaines formes de repli, violences ou pathologies sociales peuvent directement résulter de formes de déni de reconnaissance. Si « les rigidités du libéralisme opératoire peuvent rapidement devenir impraticables dans le monde de demain » (Taylor,

1994, p. 84) écrit le philosophe, c'est précisément parce qu'il évince cette perspective sociale – révélée par sa méthode – et les enjeux ou exigences de justice qui en surgissent, c'est-à-dire les luttes identitaires pour la reconnaissance. Cela est d'autant plus urgent à ses yeux que le monde d'aujourd'hui est de plus en plus marqué par le fait du multiculturalisme – la présence d'une diversité culturelle sur un même sol. Cela génère de nouvelles questions identitaires, morales, politiques et juridiques, voire même éducatives, qu'une société doit pouvoir discuter sans se replier derrière son principe libéral de neutralité étatique. Ainsi, la défense taylorienne d'un libéralisme sensible aux différences reflète avant tout la nécessité d'élargir une conception libérale étroite de la justice à une attention envers les communautés culturelles. Si cela apparaît discrètement dans son essai de 1992, il faut le relier à sa critique de la justice précédemment décrite pour en montrer l'évidence. En effet, s'il écrit qu'il faut se sensibiliser à une justice interrelationnelle, intercommunautaire et intracommunautaire, c'est bien qu'il estime important d'intégrer sa perspective sociale à une théorie libérale classique de la justice. Aussi, une politique de la différence exprime bien une exigence de justice. Et ce qu'il faudra ensuite esquisser, ce sont les formes que peut prendre cette politique, formes qui correspondent aux différentes manières de concrétiser la reconnaissance dans nos sociétés.

Différencier signifie reconnaître ; c'est ainsi que se matérialise dans les œuvres tayloriennes cette attention aux différences. Qui reconnaît-on, dès lors ? Où, comment, jusqu'où et au nom de quoi ?

L'objet de la reconnaissance, d'abord, s'identifie très clairement à *l'identité culturelle*. Identité, d'une part, parce qu'elle s'inscrit dans le processus de construction des individus et groupes humains ; culturelle, d'autre part, parce qu'elle concerne des caractéristiques culturelles (sexe, nation, religion, langue, ethnie, etc.) qui composent une identité. C'est le cas des revendications de groupes minoritaires tel le Québec et sa particularité linguistique face au Canada anglophone. C'est aussi le cas des luttes féministes ou encore de la question du port du voile dans les écoles publiques. Que Taylor aborde d'ailleurs des formes de reconnaissance individuelles et privées ou de reconnaissance collective et publique, c'est bien de cet objet spécifique dont il s'agit. La culture peut, de surcroît, se manifester différemment : par des pratiques, normes institutionnalisées, symboles ou comportements. Aussi reconnaître peut-il signifier plusieurs types d'actions possibles selon que l'on vise un trait incorporé ou encore une pratique institutionnalisée.

Que modifie ensuite la reconnaissance vis-à-vis de son identité culturelle ? Elle assure plusieurs fonctions dans le corpus taylorien. Acception négative et individuelle,

premièrement, elle régénère chez un individu les assises morales constitutives de sa liberté. C'est l'ambition de la reconnaissance : atténuer ou corriger l'influence du mépris sur la manière dont un individu se construit. Cette perspective se rattache à la dénonciation des dénis de reconnaissance qui peuvent entraîner des *dommages*, *déformations réelles*, *handicaps*, formes de *repli sur soi* ou *violences sociales*. Les aptitudes individuelles (affectives, expressives, réflexives) les plus élémentaires se forment par l'ancrage dans une communauté culturelle. Ce processus est dialogique et inclut pour cette raison les évaluations morales produites par les autres – quelles que soient leurs manifestations. Ces évaluations peuvent, lorsqu'elles sont néfastes, porter atteinte à notre manière de nous construire, notre estime de soi, notre manière de nous percevoir socialement. Un individu méprisé risque dès lors de percevoir négativement ses productions, compétences, aptitudes. Cela conduit possiblement à des formes de repli sur soi ou d'indifférence, de violence aussi contre les autres ou contre les institutions qui ont généré ce sentiment de honte, voire enfin et surtout à des pathologies. Dans cette perspective, la reconnaissance vise alors à la restauration des conditions de son autonomie, de sa liberté. Elle se rapproche aisément du modèle honnethien centré sur le « libre accomplissement des buts qu'un individu choisit de fixer à sa propre vie » (Honneth, 2000).

D'autres acceptions moins individualistes cohabitent avec celles-ci. Une deuxième relève de l'idée de survivance culturelle. Il faut soutenir certaines communautés minoritaires parce qu'elles n'ont pas les mêmes chances de sauvegarder leur patrimoine culturel. Il faut faire cela au nom des individus, au nom de leur liberté éthique, celle de se vivre selon un projet de vie particulier qui les structure. L'argumentation est ici négative, car Taylor s'inquiète des handicaps liés à l'impossibilité de reproduction de sa culture. L'instauration d'un droit des minorités, d'une société distincte, de discriminations positives n'est pas forcément incompatible avec les libertés fondamentales. Taylor défend un libéralisme hospitalier envers les différences culturelles (Taylor, 1994, p. 84), un libéralisme capable d'assurer une égale liberté éthique, de produire une égalité d'accès aux cultures – ce qui peut impliquer de consolider leurs conditions d'existence parfois précaires.

Reste enfin une troisième fonction de la reconnaissance, parfois confondue, parfois associée à la précédente : promouvoir ou permettre « l'épanouissement » (Taylor, 1994, p. 80) d'une culture. Le but ne consiste plus seulement à assurer les conditions de survie d'une communauté culturelle, mais en outre, à en favoriser le développement. On quitte, par ce biais, une logique strictement correctrice – et au fond, une exigence politique de justice – pour

une logique de l'affirmation identitaire. La reconnaissance ne se limite plus à consolider un marqueur culturel, ni même à atténuer sa perception négative, elle avalise et donne un statut distinct à une communauté de valeurs, à une définition particulière de la vie bonne. Cette reconnaissance utilise, chez Taylor, le médium du droit. Cette acception est la plus problématique : d'une part, parce qu'elle entre en tension avec les libertés individuelles⁴⁴ ; d'autre part, parce que Taylor ne parvient pas à lui donner une justification proprement politique. Sa légitimation réside principalement dans une raison spiritualiste : nous sommes limités dans notre univers de valeurs, il existe d'autres réponses tout aussi valables à la question de comment on habite un monde. Nous gagnerions à produire un « mélange des horizons » (Taylor, 1994, p. 91 et 98), cela harmoniserait probablement les violences intercommunautaires. Par conséquent, une société gagne à produire des mécanismes de reconnaissance (comme certains droits collectifs) qui permettent aux communautés culturelles de favoriser leur développement. À notre sens, la difficulté est qu'il n'y pas de lien nécessaire et direct entre l'idée de se sensibiliser aux communautés culturelles, de chercher les termes d'un langage commun élargi et de légitimer un droit différenciel.

La reconnaissance prend ainsi trois formes distinctes chez Taylor et chacune s'apparente à une légitimation spécifique, dont nous avons apprécié la valeur très inégale. On peut finalement se demander avec Taylor comment une société libérale peut traiter des demandes, luttes et pathologies de ce type. Sa réponse est ici communicationnelle. « La recevabilité de la revendication doit être démontrée par l'étude réelle de la culture » (Taylor, 1994, p. 91). Cette « étude » suppose des structures dialogiques. Une société responsable et finalement juste doit institutionnaliser des pratiques dialogiques et éducatives qui articulent les communautés culturelles entre elles et leurs demandes. La correction du mépris, la gestion de la survie, voire de la promotion d'une culture prennent place dans ces dialogues. Règle fondamentale de la discussion interculturelle, Taylor propose que ses participants adhèrent à une « présomption d'égale valeur des cultures » : il faut partir du principe que « toutes les cultures qui ont animé des sociétés entières durant des périodes parfois considérables ont quelque chose d'important à dire à tous les êtres humains » (Taylor, 1994, p. 90). Cette présomption suggère une attitude d'ouverture à l'autre permettant de se confronter à l'examen réel de sa culture. Ainsi, comme chez Honneth et l'importance qu'il accorde aux sémantiques collectives, aux langages collectifs et possiblement curatifs, Taylor inscrit la reconnaissance dans des pratiques communicationnelles.

⁴⁴ Ce que Taylor est le premier à admettre, à sa décharge.

Au terme de cette enquête, il est patent que le concept de reconnaissance vient chez Taylor compléter une conception libérale de la justice. Manquait à cette dernière une réflexion sur la socialisation des acteurs, l'évidence qu'un individu n'est pas d'emblée autonome, mais grandement façonné par des communautés culturelles. Ce nouveau point de vue oblige à constater le rôle joué par la reconnaissance et le mépris. La reconnaissance d'une identité culturelle ou son déni peut modifier les chances de se réaliser librement comme individu. Une société peut être juste parce qu'elle institue le droit de propriété ou défend les libertés fondamentales. Mais cela ne peut suffire à assurer l'exercice effectif de ces dernières. Que vaut l'ensemble des libertés civiques, par exemple, dès lors qu'un citoyen a honte de s'exprimer en public, ou qu'il s'estime socialement invisible ou rejeté ? C'est ainsi qu'une théorie libérale de la justice doit inclure une attention aux différences, et ce faisant, à l'importance de la reconnaissance culturelle. Son ambition première est de corriger ces formes de mépris au nom de l'égale liberté et surtout de l'égale liberté éthique. L'originalité du modèle de Taylor est de centrer son analyse sur la question de la culture. Honneth distinguait une attention aux besoins, à l'autonomie morale ou égalité de droit, et enfin aux productions et aptitudes spécifiques d'un individu. Taylor rassemble quant à lui ces dimensions au sein de la reconnaissance culturelle. Ce qui met en jeu des aspects aussi bien affectifs, corporels, qu'expressifs ou réflexifs de la subjectivité. Elle concerne donc tour à tour la reconnaissance d'un besoin, d'une autonomie ou d'une contribution particulière à la société. Apport ou danger possible, cette unification autour de l'identité culturelle marque notre manière de nous soucier des façons d'observer et modifier une pratique ou institution. Elle implique de dialoguer spécifiquement autour du trait culturel en question : de sa différence religieuse, sexuelle, ethnique, etc. Le modèle taylorien spécifie son objet propre, contrairement à Honneth qui catégorise formellement les domaines sur lesquels devraient porter une théorie relationnelle de la justice.

1.3. NANCY FRASER

Après Honneth et Taylor, cette section investit l'œuvre politique et critique de Fraser. Malgré la relative actualité de sa réflexion sur la reconnaissance⁴⁵ et son scepticisme envers les usages qui en sont faits actuellement, elle est pourtant la première à faire du lien entre ce

⁴⁵À notre connaissance, sa réflexion publique sur la reconnaissance débute avec cet article : « From Redistribution to Recognition ? Dilemmas of Justice in a Postsocialist Age », in *New Left Review*, n° 212, 1995. Il est vrai cependant que ses réflexions préalables sur le féminisme et la critique du modèle habermassien préparaient déjà cette voie.

concept et la justice sociale l'objet central de son investigation philosophique. Son projet est d'ailleurs on ne peut plus clair : il s'agit d'identifier et de légitimer ce paradigme relationnel de la justice, en montrant sa complémentarité avec ceux de la redistribution et de la représentation politique. Nous suivrons ses principales thèses sur le sujet en montrant chaque fois comment elles se démarquent de celles de Taylor et Honneth.

Le point d'entrée de sa théorie de la reconnaissance se distingue d'emblée de celui de Taylor et Honneth. Ces derniers enracinent leur théorie dans la vie morale des individus (Fraser, 2003, p. 1999). Pour intéressantes que puissent être leurs descriptions, ce point de référence empirique ne permet pas de fonder une théorie politique de la justice. Il manque pour Fraser de clarté ou d'objectivité. En effet, toute souffrance morale n'est pas toujours réductible à un déni de reconnaissance, et encore moins à une injustice relationnelle. À prendre une émotion morale comme point de départ d'une théorie de la justice, on est largement tributaire des interprétations subjectives des individus et d'un objet qui n'a pas encore été « soumis à un examen critique au sein d'un débat ouvert » (Fraser, 2003, p. 205 – notre traduction). Fraser fera valoir un autre point de référence empirique : celui des « revendications faites au nom de la justice sociale ». Manifestes, celles-ci apparaissent dans un langage accessible au sein des espaces publics. Deux éléments y sont donnés : la norme ou pratique institutionnalisée qui pose problème pour ces acteurs sociaux ; les arguments qu'ils utilisent à son encontre. Ce sont eux qu'il conviendra d'évaluer.

En l'occurrence, lorsqu'elle analyse cette normativité sociale, Fraser constate la référence à trois catégories d'injustice distinctes : l'injustice socio-économique, l'injustice culturelle ou symbolique et l'injustice représentationnelle. Une théorie de la justice adéquate à notre réalité sociale sera par conséquent tridimensionnelle : elle nécessitera le paradigme de la redistribution, de la reconnaissance et de la représentation politique⁴⁶. Disons tout de suite que l'élaboration de ces trois dimensions ne manifeste aucun souci d'innovation radical. L'auteure identifie chaque paradigme aux travaux préalables de philosophes et c'est en dialoguant avec ces derniers qu'elle trace sa propre approche, en rejetant et combinant leurs différentes idées. Notre but étant d'interroger les liens entre reconnaissance et justice chez Fraser, nous négligerons momentanément les deux autres modèles de justice⁴⁷.

⁴⁶Approfondissant sa conception initialement bidimensionnelle de la justice sociale, Fraser a récemment introduit à un troisième paradigme : celui de la représentation politique. Elle parle alors explicitement d'une théorie « tridimensionnelle » de la justice sociale. (Fraser, 2007, p. 313 ; 2009).

⁴⁷Lorsque nous discuterons de la tension entre reconnaissance et redistribution, dans les chapitres suivants, nous approfondirons les autres paradigmes fraseriens de justice plus en détail.

Le paradigme relationnel de la justice permet d'identifier une injustice culturelle ou symbolique. Fraser le réfère à Iris Marion Young ou Patricia Williams, mais plus particulièrement à une veine néo-hégélienne (Taylor et Honneth) qui définit explicitement cette injustice à l'aide du concept de reconnaissance. Ce paradigme cherche à montrer l'influence essentielle de la reconnaissance ou de son absence sur la réalisation de son identité. L'exigence de reconnaissance résulte d'un même combat contre le fait, pour certains groupes ou individus, d'être constamment défavorisés dans une société. L'origine de ce problème est à chercher au sein « des modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication » (Fraser, 2005, p. 17). Il concerne les attributs culturels d'un individu ou groupe d'individus (sexualité, genre, religion, ethnie, langage, etc.) et la manière dont ils sont évalués dans la structure culturelle d'une société. Cette injustice prend trois formes concrètes : la domination culturelle, la non-reconnaissance et le mépris. La première se définit par le fait d'être « l'objet de modèles d'interprétation et de communication qui sont ceux d'une autre culture, et qui sont étrangers ou hostiles à la sienne propre » (Fraser, 2005, p. 17). La seconde, comme une invisibilité résultant de « pratiques autoritaires de représentation, de communication ou d'interprétation de sa propre culture » (Fraser, 2005, p. 17). La troisième, enfin, par une dépréciation issue de « représentations culturelles stéréotypiques ou dans les interactions quotidiennes » (Fraser, 2005, p. 17). Sur le plan empirique, ce modèle permet de témoigner d'une grande majorité des revendications contemporaines ; du fait majeur que les mobilisations politiques actuelles s'organisent aussi autour d'une identité collective, pour la reconnaissance d'une différence culturelle. Contrairement à son interprétation hégélienne, Fraser va pourtant faire de la reconnaissance un problème de statut social ; elle dira ce faisant qu'elle adopte une théorie critique de la reconnaissance, par opposition à Taylor ou Honneth.

En effet, s'il existe bien des injustices culturelles distinctes des injustices socio-économiques, s'il s'avère utile par ailleurs de les appréhender selon une sémantique de la reconnaissance ou du mépris, celle-ci ne peut cependant se rapporter à un problème identitaire. Ce que cherche à prouver Fraser, c'est l'inadéquation entre une théorie politique de la justice et une conception identitaire de la reconnaissance. Il ne fait pas de doute que le modèle identitaire renferme d'authentiques apports concernant les effets psychologiques du racisme, du sexisme ou de l'impérialisme culturel, écrit-elle, « il est pourtant problématique, théoriquement et politiquement » (Fraser, 2005, p. 75). Le modèle identitaire pose une même difficulté que le choix du point de référence de Taylor et Honneth. Il fonde une exigence de justice sur une psychologie morale qui est sujette à interprétation. Ajoutons qu'il tend selon

Fraser à réifier les identités culturelles (Fraser, 2005, p. 77-79). Tandis que le concept de « reconnaissance » participe a priori à une vision dialogique de l'identité humaine, il contribue néanmoins d'une manière ou d'une autre à rigidifier ces identités. Il suscite le conformisme et l'intolérance en pressant les gens de manifester leur identité culturelle. Proche de la critique youngienne de l'essentialisme culturel⁴⁸, Fraser souligne ici une tendance présente dans l'interprétation sociale du concept normatif de reconnaissance. Il est clair enfin pour la philosophe qu'en partant d'une réalité identitaire, on tend à évincer le problème de la redistribution en le confondant avec un problème moral d'identité méprisée. Pour ces trois raisons, il vaut mieux faire de la reconnaissance un problème de statut social. « Ce qui doit faire l'objet d'une reconnaissance n'est pas l'identité propre à un groupe, mais le statut pour les membres de ce groupe de partenaires à part entière dans l'interaction sociale » (Fraser, 2005, p. 79). Des marqueurs culturels comme l'homosexualité, la féminité ou l'islamicité, par exemple, ne deviennent des questions de justice relationnelle que lorsqu'ils interfèrent potentiellement avec un statut social. Si une norme ou pratique institutionnalisée est dénoncée par un mouvement social, il convient donc de déterminer la structure en question (économique ou culturelle) et d'évaluer son impact objectif sur le statut social du groupe concerné. La structure culturelle d'une société favorise-t-elle l'hétérosexualité, par exemple (naturelle, saine, normale) contre l'homosexualité (pathologique, anormale) ? Les homosexuels sont-ils rendus « invisibles », « inférieurs » ou simplement « exclus » (Fraser, 2005, p. 79) des interactions sociales par cette norme culturelle institutionnalisée ? Ce point de vue fraserien modifie la perception que l'on doit adopter à l'intérieur du paradigme relationnel de la justice sociale.

S'il est donc bien question d'évaluer la structure culturelle de la société et de prendre le statut social comme objet, il reste encore à discuter du critère nous permettant de confirmer ou d'infirmer l'existence d'une injustice réelle, objective. Celui-ci s'identifie à ce que Fraser nomme la parité participative à la vie sociale. Défini simplement, ce critère engage l'ensemble « des moyens ou chances » par lesquels chaque membre adulte de la société peut « interagir en tant que pair avec les autres » au sein des arènes sociales (Fraser, 2005, p. 53). Par moyens ou chances, nous pouvons logiquement entendre les trois paradigmes de justice

⁴⁸Refusant d'associer les groupes sociaux à un ensemble d'identités collectives circonscrites, distinctes, homogènes, Young préfère les appréhender selon la notion de structure. Elle signifie par là qu'une collectivité se caractérise moins par une identité distincte que par les interactions qu'elle entretient avec d'autres groupes. À ce titre, elle évite d'aborder les demandes culturelles selon un point de vue identitaire, mais en termes d'écart de traitement entre groupes, à partir des notions de justice, d'égale opportunité et d'inclusion politique (Young, 2000, p. 90 et 107).

que sont la reconnaissance, la redistribution et la représentation. Ils présentent chacun des conditions nécessaires à la participation paritaire aux interactions sociales (seuil économique, chances d'obtenir un respect égal, statut de membre)⁴⁹. Des conditions qui ne s'appliquent jamais uniformément à toute situation, mais dépendent chaque fois des circonstances de l'injustice, des actions requises pour rétablir cette parité. En outre, lorsque Fraser parle des arènes sociales dans la définition de son critère, elle cible un ensemble de lieux extrêmement vaste. Son concept de « social » déborde les domaines publics et les frontières des États nationaux. Les arènes sociales s'identifient à la famille, aux relations sexuelles, à l'éducation publique, au monde du travail, au marché, aux médias, aux diverses associations et institutions publiques, etc. (voir : Fraser, 2005, p. 90 ; Fraser, 2009b). Le problème de Fraser est donc d'évaluer si ces espaces présentent des habitudes ou pratiques régulières, des normes ou politiques qui discriminent certains groupes de personnes (quant à leur statut social dans le cas de la reconnaissance) et les empêchent ce faisant de participer comme pair à la vie sociale. En proposant ce critère, Fraser prétend enfin fonder le caractère contraignant d'une reconnaissance, redistribution ou représentation sur une exigence universaliste. Sa théorie de la justice est déontologique et non sectaire (Fraser, 2005, p 50), car elle ne privilégie aucune acception particulière du bien ; elle repose au contraire sur un critère admissible par tous.

Si ce critère marque l'originalité de l'approche fraserienne de la justice, une autre de ses forces sera d'avoir poussé plus loin que Taylor ou Honneth la question des remèdes aux injustices relationnelles. Un premier apport à cet égard consiste à avoir envisagé les renforcements et combinaisons possibles entre les injustices économique, culturelle et représentationnelle. « Tous les axes d'oppression dans la vie réelle sont mixtes » (Fraser, 2005, p. 47). Sauf exception, la plupart des groupes sociaux subissent en réalité plus d'une seule injustice. Si Fraser pense l'enchevêtrement des injustices, c'est non seulement par souci de cohérence descriptive, mais aussi et surtout, parce qu'il nécessite une réponse adéquate. On ne remédie pas à une injustice culturelle de la même façon qu'à une injustice économique. À chaque paradigme correspond une réponse précise : la redistribution, une restructuration économique ; la reconnaissance, un changement culturel (Fraser, 2005, p. 19) ; la représentation, une réorganisation de la structure politique (Fraser, 2007, p. 316). Plus encore, on ne peut remédier à une situation inique de nature mixte sans penser à l'incidence

⁴⁹ Fraser introduit en outre à une quatrième condition : des normes formelles d'égalité juridique. Elle ne la problématisera jamais. Celle-ci indique que sa théorie de la justice s'adresse en réalité aux sociétés libérales marquées par cet acquis historique, et qu'elle se contente au fond de rappeler (Fraser, 2005, p. 53-54).

potentielle d'une modification structurelle sur les autres aspects. Leurs effets doivent être pensés et étudiés avec attention, défend-elle, « faute de quoi chercher à remédier à une distribution inique peut revenir à entretenir un déni de reconnaissance » (Fraser, 2005, p. 67). Un second apport fraserien est d'avoir distingué entre deux remèdes possibles aux injustices : les remèdes correcteurs et transformateurs. Les premiers s'apparentent à une action palliative, ils corrigent les « effets » d'une structure inique en laissant cette dernière intacte. Les seconds modifient les « causes profondes » de l'injustice en réorganisant radicalement la disposition d'une structure inique. Prenons le cas des frais de scolarités défavorables aux enfants de parents à faibles revenus. Il s'agit d'un problème de justice sociale qui engage la parité d'éducation et porte sur la structure économique. Un mécanisme correctif courant serait d'octroyer des bourses aux enfants issus d'une classe socio-économique défavorisée. Un mécanisme transformateur serait de promouvoir la gratuité du système scolaire, des fournitures à la cantine en passant par les frais de transport – comme c'est d'ailleurs le cas dans le système finlandais. À ce titre, il serait naïf selon Fraser de faire de la redistribution un projet d'indifférenciation et de la reconnaissance, une logique de différenciation. La reconnaissance peut impliquer plusieurs choses : une correction, c'est-à-dire la revalorisation d'un groupe d'individus méprisés par une réallocation superficielle du respect (différenciation) ; la transformation de la structure culturelle comme déconstruction ou déstabilisation des différenciations existantes (Fraser 2005, p. 36). Aussi, la contrainte de reconnaître n'est-elle pas toujours synonyme de discrimination positive, de politique de différenciation. L'une des finalités de sa réflexion sur les remèdes consiste entre autres à combiner « les revendications justifiées d'égalité sociale et les revendications justifiées de reconnaissance » (Fraser, 2005, p. 48). De montrer qu'il est stérile d'opposer reconnaissance et redistribution, indifférenciation et différenciation, mais qu'on peut rendre ces exigences cohérentes entre elles. Dans l'optique d'une situation mixte, Fraser effectue tout un travail autour des combinaisons optimales à la parité participative. Parmi celles-ci, la voie la plus « prometteuse » lui semble passer par une redistribution transformatrice et une reconnaissance transformatrice. Lorsque les injustices portent sur la race, par exemple, ce projet consiste à déstabiliser les distinctions raciales tant dans la structure socio-économique que dans la structure culturelle. « Le projet de transformer les structures de base de l'économie et de la culture peut apparaître comme la seule orientation générale capable de faire triompher toutes les luttes actuelles contre l'injustice, puisqu'il n'aboutit pas à construire un jeu à somme

nulle » (Fraser, 2005, p. 42). Contrairement aux actions correctives, celui-ci ne produit pas des effets pervers qui interfèrent entre eux.

Reste, malgré tout, qu'il n'est pas du ressort du philosophe de déterminer la meilleure option. Son rôle se borne à indiquer formellement les voies possibles et éviter les fausses oppositions. Si Fraser défend le critère de parité participative, sa réalisation dépend des acteurs sociaux et de leur intelligence pratique. Il n'est même certain qu'ils doivent choisir aujourd'hui la forme qui convient le mieux à une situation inique. À Fraser d'avancer que « nous n'avons pas toujours besoin de décider dans l'immédiat si des distinctions entre groupes existants doivent être affirmées ou déconstruites. Dans bien des cas, il est préférable de laisser cette décision aux générations futures. Ce qui est crucial, avant tout, c'est de nous efforcer de leur léguer une société dans laquelle ce choix pourra être fait librement, en étant affranchi de relations de domination » (Fraser, 2007, p. 310 – notre traduction). Et en réalité, ce choix ne semble pas avoir de valeur intrinsèque pour Fraser, il importe surtout qu'il participe à créer ou renforcer cette parité participative.

Pour conclure, la perspective fraserienne nous semble d'une valeur indiscutable pour qui chercherait à évaluer la force contraignante que peut exercer la reconnaissance. Tandis que la question était laissée en suspens chez Taylor et Honneth de savoir quelle place pouvait jouer ce concept en regard d'autres modèles, Fraser précise d'emblée sa nature complémentaire⁵⁰. La redistribution et représentation ne peuvent être évincées par lui. Plus encore, ces formes d'injustices s'enchevêtrent dans les faits et il est indispensable de les penser conjointement pour éviter que la correction de l'une ne se répercute sur les autres. En outre, sans nier que la reconnaissance puisse témoigner d'une réalité anthropologique, qu'elle détermine en partie notre identité ou que son déni produise une souffrance psychique, Fraser a le mérite de conceptualiser directement ce terme sur un terrain politique. À cette fin, l'identité n'offre aucune assise normative suffisamment large et explicite que pour fonder une exigence de justice ; il faudra plutôt la concevoir en termes statutoire. C'est en ce sens d'ailleurs qu'elle invite à penser la justice comme constitution et promotion d'une parité participative. Reconnaissance, représentation ou redistribution devant mutuellement révéler et dissoudre les obstacles institutionnalisés qui désavantagent certains individus, qui empiètent sur leurs chances ou moyens égaux de participer à la vie sociale.

⁵⁰Nous nous opposons ici à l'idée défendue par Kandil d'un primat absolu de la reconnaissance sur les autres formes de justice chez Fraser (Kandil, 2012, p. 264). S'il est vrai qu'elle consacre plus de lignes à celle-ci, elle indique chaque fois explicitement leur complémentarité, c'est-à-dire leur valeur égale pour penser la justice sociale.

2) CRITÈRE, ANALYSE ET REMÈDES DE LA JUSTICE RELATIONNELLE

La section précédente donne à voir une conception hétérogène du paradigme de la reconnaissance : anthropologique et/ou politique, identitaire ou statutaire, affects ou luttes sociales, réalisation de soi ou parité participative, pathologies et/ou injustices, politique de différenciation ou déconstruction, vécu subjectif ou norme objective... Tandis que certaines thèses diffèrent simplement entre ces trois auteurs, d'autres par contre sont diamétralement opposées. Si cette pluralité nous évite une assise théorique trop étroite, qu'elle atteste en outre de la richesse du concept, elle pose néanmoins problème sur le plan pratique. Car pour intégrer une théorie relationnelle de la justice au champ scolaire, encore faudrait-il se représenter distinctement l'analyse vers laquelle ce modèle nous oriente. Or ça n'est pas le cas. Et s'il fallait confronter la théorie à la pratique, il n'y aurait pas un, mais trois modèles distincts. Non bien sûr que cela manque d'intérêt, mais ce serait omettre la force commune qui les anime. Afin d'approfondir la légitimité du concept et de permettre un travail comparatif avec d'autres conceptions de la justice, il nous semble actuellement indispensable de recouper ces trois démarches intellectuelles, de les replacer à l'intérieur d'un même plan, de construire une modélisation unique de la justice relationnelle. Ce projet ne cherche pas à simplifier abusivement les différences conceptuelles, il les rassemble et les discute dans un espace unique. Cette section introduit pour ce faire aux questionnements et enjeux communs qui sont ceux d'une théorie relationnelle de la justice. Maintenant les tensions, elle les replace dans un modèle analytique singulier. Nous explorerons d'abord le critère de justification qui constitue la reconnaissance en concept politique de justice. Nous défendrons qu'il existe un accord tacite entre ces trois auteurs pour affirmer que la reconnaissance se fonde sur un critère politique lié aux opportunités égales de réaliser sa liberté. Nous poursuivrons en approfondissant le type d'analyse et d'évaluation auquel conduit ce modèle. À cet endroit, nous chercherons à réconcilier les auteurs sur deux désaccords théoriques : l'opposition entre mépris vécu et mépris institutionnalisé, ainsi qu'entre la reconnaissance identitaire et statutaire.

2.1. RECONNAÎTRE POUR LIBÉRER

« La théorie de la reconnaissance cherche à situer son intervention théorique au cœur du conflit de légitimité qui organise l'affrontement politique relatif à la justice sociale, affrontement dans lequel certains

refusent que les revendications des dominés et des démunis puissent s'autoriser de la normativité de la justice » (Renault, 2004, p.65)

Que veut-on dire lorsqu'on identifie la reconnaissance à une exigence de justice ? Qu'il est juste de reconnaître... pour reconnaître ? Que le respect ou l'estime sont une obligation absolue, bonne pour l'homme, et donc juste en soi, qui s'impose à tous ? Que toute demande de reconnaissance est légitime sans condition ? Que le concept renferme une valeur normative intrinsèque ? Est-ce là même l'ambition de ces théories ? Malgré leurs désaccords, Honneth, Taylor et Fraser partagent une même intuition de fond : la reconnaissance ne s'impose pas d'emblée comme un problème politique de justice sociale. Si ce paradigme interroge la production sociale et les effets de l'émission de jugements moraux envers un marqueur identitaire – profession, dispositions naturelles, ethnie, compétences sociales, religion, sexualité, etc. –, ces manifestations ne sont pas toutes l'objet d'une investigation normative. Nous émettons et recevons chaque jour des appréciations morales. Notre vie quotidienne est emplie de ces expériences tantôt heureuses, tantôt malheureuses : l'attention d'un ami envers ses besoins, la dépréciation de ses aptitudes physiques lors d'un match de football, les félicitations d'un instituteur envers son effort scolaire, etc. Les théoriciens de la reconnaissance n'ont pas l'ambition démesurée de réguler ces expériences de la vie quotidienne, encore moins de forcer la reconnaissance sous toutes ses formes et dans tous ses lieux. L'attention honnethienne à la reconnaissance idéologique en est une preuve patente : il faut parfois aussi s'en méfier⁵¹. Et nonobstant le désir présent chez Taylor et Honneth de proposer une anthropologie relationnelle explicative de ces pratiques communes, il faut admettre qu'elles rendent assez peu compte de l'enjeu politique posé par ce paradigme. Fraser, par exemple, n'étayera jamais ce plan d'analyse. La valeur conceptuelle de la reconnaissance ne se précise alors réellement que lorsqu'une situation révèle son absence (le mépris) *et* que cet état de fait génère des obstacles ou déficits intolérables pour les trois penseurs. C'est seulement à cet endroit que la reconnaissance doit être contraignante, qu'elle incarne une exigence de justice.

⁵¹ Cette méfiance se retrouve notamment chez Edouard Delruelle pour qui la reconnaissance est ambivalente (demande de réciprocité, de proportionnalité ou de préférence) et amène à des propositions qui ne sont pas toutes « objectivement » légitimes, ni équivalentes. Raisons pour lesquelles il estimera que « nous avons besoin d'une théorie de la justice, (...) qui intègre les demandes subjectives de reconnaissance avec les exigences plus objectives de redistribution » (Delruelle, 2015). Une proposition qui rejoindra ici notre propre objectif.

Mais à quel moment vire-t-on dans l'injuste ? Par quel critère peut-on justifier 1) qu'il y a injustice 2) qu'il faille donc contraindre à la reconnaissance ? Partant d'une compréhension identitaire de la reconnaissance, Dubet met le doigt sur une objection dont on ne peut ici négliger l'importance : « la reconnaissance n'est pas une théorie de la justice, car, avant de reconnaître une identité, il faut savoir si cette identité mérite d'être reconnue » (Dubet, 2010a, p. 79). Et tel est le cœur de l'objection : partant d'une lecture d'Honneth, Dubet constate que les théories de la reconnaissance ne peuvent se substituer à une théorie de la justice (et notamment celle de Rawls) parce qu'elles ne proposent aucune formulation d'un critère politique distinguant une demande légitime d'une autre. Elles ne peuvent ce faisant contraindre à la reconnaissance. Il ne suffit pas de montrer le bénéfice de la reconnaissance sur la construction réussie d'une identité, ou inversement de décrire les pathologies produites par le mépris. Il faut fournir un critère. « Ça n'est pas, en effet, parce qu'une expérience fait souffrir qu'elle est nécessairement injuste, même si elle appelle de la compassion » (Dubet, 2008b, p. 144-145). Il y aurait en somme plus de proximité entre les théories de la reconnaissance et celles du *care* – une éthique de la sollicitude – qu'entre les premières et une théorie de la justice. Et n'est-ce pas un peu le cas ? Honneth attribue, il est vrai, un statut épistémologique à la reconnaissance dans *La réification* : elle devient un mode d'ouverture affective au monde, aux autres et à soi-même. *La lutte pour la reconnaissance* décrit également une première sphère concernée par l'amour maternel et l'amitié conçus comme équilibre entre dépendance et autonomie. Univers affectifs ayant plus à voir a priori avec une éthique interrelationnelle qu'avec une philosophie politique. Les dernières pages de *Multiculturalisme, différence et démocratie* laissent également penser que Taylor ne propose, en définitive, rien de plus qu'une éthique spiritualiste ou chrétienne sensible à l'enrichissement moral d'un monde ouvert à sa diversité culturelle. En ce sens, la reconnaissance devrait s'assumer comme le concept clé d'une éthique plutôt qu'une théorie politique de la justice. Ce qui rapprocherait d'ailleurs ce dernier de l'idéal de « société décente » introduit par Avishai Margalit⁵². Outre diverses proximités flagrantes⁵³, on situerait

⁵²La définition synthétique de cet idéal étant : « une société décente est une société dont les institutions n'humilient pas les gens » (Margalit, 1999, p. 13).

⁵³Sémantique, premièrement, *La société décente* utilise régulièrement et de façon centrale des notions telles la honte, la dignité, le respect, l'honneur et l'humiliation qui se retrouvent également dans les théories de la reconnaissance. Analytique, deuxièmement, elle cherche comme Fraser à identifier des formes d'humiliation institutionnalisées, identifiables selon des « raisons valables » et non selon un sentiment ou une interprétation psychologique (Margalit, 1999, p. 21). Pratique, troisièmement, elle montre l'impact de l'humiliation sur le degré d'initiative, de confiance en soi et d'autonomisation des individus. Ce qui l'apparente à nouveau à la démarche d'Honneth, Taylor et Fraser.

le projet d'une société « reconnaissante » dans un même espace normatif que celui d'une société décente : leur problème ayant plus à trait à une réalité morale et à la promotion de la dignité humaine, qu'à la répartition équitable de biens premiers.

Sans nier cette interprétation, nous aimerions démontrer que les théories de la reconnaissance renferment pourtant un critère qui les apparente aussi et en partie à une théorie politique de la justice – un critère analogue chez Honneth, Fraser et Taylor. En effet, la reconnaissance n'est pas juste en toute circonstance et elle ne doit pas s'exercer pour éviter la souffrance ou promouvoir le bonheur individuel et collectif. La reconnaissance est juste lorsqu'elle réhabilite les possibilités égales de réaliser sa *liberté*⁵⁴ ; la souffrance liée au déni de reconnaissance devient injuste lorsqu'elle affecte ces possibilités⁵⁵. Chaque auteur utilise, certes, son propre langage pour concevoir ce critère : parité participative à la vie publique, émancipation, traitements égaux, chances égales de se réaliser, libre accomplissement, etc. Chacun organise spécifiquement ses modalités⁵⁶. Persiste un objectif de fond commun : dire que le mépris devient à un moment injuste, c'est-à-dire lorsqu'il diminue ou réduit les possibilités d'action égales des acteurs, leur liberté réelle, leurs capacités ou chances de réaliser leurs fins. Le critère politique étant défini par nous en termes très généraux – une égale liberté –, il s'avère utile de le clarifier dans sa généralité : de quelle liberté parle-t-on ?

Dans une acception formelle et minimale d'abord, il est patent que ces théories participent à l'idéal politique du libéralisme classique en reprenant à leur compte la défense juridique des libertés fondamentales. Les individus doivent acquérir de manière égale un statut qui leur assure des droits de choisir et réaliser librement leur conception de la vie bonne. Ce qui implique la protection égale de droits individuels (liberté physique, vie privée, mariage...), politiques (liberté de vote, de réunion...) et socio-économiques (liberté de travailler, d'être éduqué...). Lorsque Fraser prend « l'égalité juridique » comme condition

⁵⁴La généralité de l'expression est volontaire. Elle doit pouvoir englober différents projets normatifs que présentent les auteurs : libertés abstraites, opportunités et capacités. La suite du texte identifie plus en détail le contenu de cette liberté égale.

⁵⁵Cette affirmation est foncièrement opposée à l'interprétation donnée par Fabienne Brugère aux théories de la reconnaissance. Cette dernière déplore en effet le fait que les théories de la reconnaissance font voler en éclats l'égale liberté (Brugère, 2014, p. 130), et ce parce qu'elles ouvrent à des interprétations différentes des besoins qui génèrent des collectifs et remettent en cause l'universalité. Selon elle, la reconnaissance ne permettrait pas de répondre à la question suivante, contrairement au modèle des capacités de Sen (qu'elle valorise en contrepied) : « comment un État peut-il (...) adopter des politiques publiques à même de favoriser un pouvoir d'agir de tous les individus (...) ? » (Brugère, 2014, p. 139). Nous défendons ici tout le contraire et montrons à l'inverse, le rattachement d'Honneth, Taylor et Fraser au critère d'égale liberté.

⁵⁶Qu'il s'agisse d'une reconnaissance de l'identité psychologique, sociale, culturelle, collective, individuelle, ou d'une reconnaissance légale ou statutaire. Qu'elle s'incarne enfin par un droit collectif, un dialogue public, une norme institutionnalisée, etc. – aspects que nous renvoyons aux paragraphes ultérieurs.

d'une parité participative ou lutte contre « l'exclusion politique », lorsqu'Honneth conçoit une seconde forme de mépris en termes de « privation de droits », lorsque Taylor enfin avalise un modèle de société libérale garante des « droits fondamentaux », on retrouve bien cette conception formelle de la liberté. Le concept de reconnaissance n'exerce qu'un rôle restreint par rapport à elle. Fraser par exemple n'y voit pas directement un problème de justice relationnelle, mais une exigence qui conditionne la possibilité de luttes et discussions pour la reconnaissance. Cette liberté est également présupposée par le modèle taylorien ; ce qui l'intéresse, c'est plutôt la manière dont le fait de l'égalité juridique peut aujourd'hui se combiner avec des contraintes normatives de reconnaissance. Honneth quant à lui est sans doute le seul à traduire la privation de ces droits fondamentaux en termes de mépris. Pourtant, la sphère du droit concerne autant l'autonomie morale que la garantie juridique des libertés de base. En outre, l'enjeu de cette sphère ne porte plus réellement sur l'acquisition de ces libertés abstraites actuellement, mais sur les moyens concrets de réaliser les possibilités qu'elles définissent et protègent. Aussi, cette acception de la liberté n'est-elle pas l'enjeu premier de la justice relationnelle.

L'attention au mépris et à la reconnaissance se situe plus spécifiquement autour de la réalisation de la « liberté réelle ». C'est-à-dire sur l'ensemble des capacités, moyens, chances ou ressources que nécessite la concrétisation de ces droits par leurs détenteurs. Renault l'a d'ailleurs bien compris⁵⁷. À quelles conditions les libertés politiques sont-elles rendues effectives, pour ne prendre qu'un exemple ? Que réclame la citoyenneté ? Un revenu minimum, du temps libre, des capacités élémentaires pour parler, agir, connaître, se situer dans un espace argumentatif ? Ce questionnement est d'autant plus important que l'on ne réduit pas la citoyenneté à un statut, mais à une activité participative, discursive ou délibérative⁵⁸. La liberté réelle dépasse donc le cadre des simples droits à faire pour celui des capacités effectives de réalisation de la vie bonne. Dans l'histoire de la philosophie politique, nombreuses ont été les contributions à ce projet. On peut évidemment penser à Rawls qui articule la libre réalisation de la vie bonne à la distribution des biens premiers. On placerait volontiers ici le courant communautarien qui défend une distribution différenciée des biens

⁵⁷ Avant qu'Honneth ne déplace son propos de l'intégrité psychique vers la liberté sociale, Renault avait déjà bien cerné le fait que la reconnaissance constitue une « condition de l'usage de la liberté ». Ce dernier défend que le concept de reconnaissance se rattache non seulement aux droits formels, mais aussi aux droits sociaux ; aux « conditions de la liberté » ainsi qu'à nos conditions de vie (Renault, 2004, p. 65).

⁵⁸ Ce qui est le cas chez Honneth, Taylor et Fraser. À titre indicatif, le premier s'intéresse aux « conditions de participation à l'espace public démocratique » (Honneth, 2006, p. 175). Le second aux fondations identitaires d'une démocratie participative. La troisième cherche à concilier « démocratie participative » et « égalité sociale » (Fraser, 2005, p. 132).

aux individus, en fonction des sphères et fins humaines. Il est clair également que le modèle des capacités développé par Sen s'inscrit dans une même perspective, lui qui invite à réfléchir aux différentes manières par lesquelles les individus convertissent des ressources en « vie satisfaisante ». C'est dans le prolongement explicite de ces perspectives que s'inscrit le concept normatif de reconnaissance. Honneth, par exemple, se réclame de Walzer lorsqu'il indique que l'exigence de reconnaissance n'est pas une et universelle, mais contextuelle, variable selon ses sphères – relations primaires, juridiques ou communauté de valeurs – et qu'il faut en cette matière pratiquer « un art de la séparation » (Honneth, 2002). Fraser admet de son côté la participation de sa théorie de la justice à l'espace évaluatif des capacités⁵⁹. Une connivence apparaît évidemment chez Taylor entre l'aspect « communautarien » de sa pensée et sa politique de la reconnaissance : le premier fondant la possibilité de penser la seconde. Outre ces quelques éléments de filiation, il est clair également que la reconnaissance prolonge et approfondit cette acception concrète de la liberté en introduisant un « nouveau » critère évaluatif. Certes, Rawls et Sen avaient déjà manifesté un intérêt pour cette réalité proprement morale et son incidence sur la vie bonne : bien social premier devant faire l'objet d'une distribution équitable chez le premier, elle devient chez le second un facteur pouvant affecter l'accès et la conversion de multiples ressources – et donc un *problème* plus général, plus diffus. Honneth, Taylor et Fraser accompliront et systématiseront au fond cette intuition. La reconnaissance n'accomplit pas l'exigence d'égale liberté en s'imposant comme un droit absolu. Le concept indique seulement que l'exercice de sa liberté réelle est conditionné par des formes de reconnaissance ; que celles-ci affectent aussi et en partie nos opportunités d'accéder et de s'approprier des ressources. À Honneth de le confirmer lorsqu'il écrit que le terme de liberté « ne peut en effet signifier (...) la seule absence de contrainte ou d'influence extérieure », mais qu'il « doit se comprendre comme une sorte de confiance tournée au-dedans, qui conforte l'individu tant dans l'expression de ses besoins que dans l'usage de ses capacités » (2000, p. 208).

Si la justice relationnelle participe à cette tradition, il nous semble juste d'ajouter qu'elle suggère un usage pourtant différent de la reconnaissance. Celle-ci ne s'impose pas comme une obligation redistributive : il ne peut être question de distribuer de manière égale et

⁵⁹ « Bohman is also mistaken in treating my framework as antithetical to the capability model of justice. Thanks to some recent exchanges with Ingrid Robeyns and Kevin Olson, I have come to see that the principle of participatory parity operates in 'the evaluative space of capabilities', as Amartya Sen would say, because it assesses social arrangements in terms of the degree to which they assure people the capability to participate fully, as peers, in social life. Contra Bohman, then, my framework belongs to the family of capability approaches ». (Fraser, 2007, p.319).

inconditionnelle la reconnaissance comme un bien parmi d'autres, ou d'en assurer, comme c'est le cas chez Rawls, les bases sociales. Selon Kandil, il s'agirait plutôt de l'envisager comme un acte de réparation : un acte dont le caractère contraignant ne se présenterait à nous que lorsqu'il s'agit de « réparer les préjudices liés à la reconnaissance négative » (Kandil, 2012, p. 219) ; lorsque le mépris est tel qu'il affecte foncièrement la façon de distribuer et/ou de s'approprier des ressources. Le terme a le mérite d'inviter à une différenciation des registres. On peut simplement regretter son incapacité à intégrer les autres formes de responsabilités qu'implique ce paradigme : tels des actes préventifs du mépris, un traitement dialogique du mépris vécu, ou la promotion d'attitudes vectrices de reconnaissance. Comme nous le verrons plus loin, ces stratégies débordent d'une façon ou d'une autre l'acte purement réparateur. Aussi identifions-nous plus largement ce cadre à une approche relationnelle de la justice sociale : à savoir, à un type d'analyse qui se soucie de ce qui, dans le tissu relationnel des sociétés, affecte la distribution et l'appropriation de ressources, opportunités ou capacités constitutives d'une égale liberté. Par relationnel, nous renvoyons à une définition élargie de l'expression qui couvre non seulement des interactions informelles entre individus et groupes, mais aussi celles qui sont institutionnalisées. On peut donc parler de relations individuelles, sociales, juridiques, etc. À tout le moins, ce choix marque un changement de priorité théorique : de primaire, la distribution de biens devient ici un problème secondaire, médiatisé par les facteurs relationnels qui en affectent le destin. On dira donc quelque part que la reconnaissance n'est pas l'objet d'évaluation de ces théories ; à travers elle, ce sont les conditions d'exercice des libertés de base égales qui sont visées. En résumé, si l'attention au tissu relationnel des sociétés est donc cruciale – soit ce que nous rapportons ici aux questions de prévention, d'encadrement et de réparation du mépris, mais aussi à la promotion d'attitudes vectrices de reconnaissance –, c'est bien parce cette réalité conditionne la distribution et l'appropriation de biens constitutifs d'une l'égale liberté. Dans le cadre scolaire, la justice relationnelle se focalisera notamment sur les formes institutionnalisées de mépris qui diminuent les chances égales d'accéder à et convertir des ressources éducatives en liberté réelle. Un exemple type correspondant au racisme institutionnel, privant certains groupes d'individus (différenciés selon leur « race ») de l'accès à une éducation scolaire, ou les renvoyant à minima dans des écoles distinctes, offrant des opportunités d'apprentissages et de carrières bien plus faibles.

Ces considérations sur le critère d'égale liberté invitent sans doute à la modestie. Certes, ce paradigme ouvre à une anthropologie singulière, certes il accentue et systématise

une intuition morale aux nombreuses implications politiques. Mais peut-on pour autant dire de la justice relationnelle qu'elle est autonome, qu'elle se tient par elle-même ? À ce stade précis de notre argumentation, nous devons admettre une dépendance notable du paradigme de la reconnaissance vis-à-vis de celui de la redistribution. Il est d'une part attaché au même critère d'égale liberté et de surcroît, il ne prend au sérieux les demandes de reconnaissance que lorsqu'elles affectent l'appropriation de biens⁶⁰. Peut-être est-il plus question d'un ajout finalement que d'une alternative ; et si complémentarité il y a, sans doute les cadres n'ont-ils pas la même valeur. Contrairement à Dubet, nous espérons néanmoins avoir pu montrer que cet « ajout » ne pouvait s'identifier à un simple appel à la compassion, mais qu'il recouvrait des enjeux normatifs de justice. Du reste aussi, cette vue plus modeste n'enlève rien selon nous à l'originalité de cette approche. Ce n'est pas une même chose en effet d'évaluer l'équité d'un système de redistribution et la façon dont des jugements moraux, mentalités ou idéologies peuvent influencer sur celui-ci.

2.2. ANALYSER L'INJUSTICE RELATIONNELLE

Le critère de la justice relationnelle est désormais clarifié formellement. Sans épuiser l'ensemble des projets normatifs de Taylor, Honneth ou Fraser, il correspond néanmoins à la synthèse de ce que leur concept de reconnaissance permet de penser en termes politiques. Pour se convaincre une fois encore de sa pertinence, il suffit d'observer à quel point leur philosophie est marquée par un mot d'ordre identique, celui de l'émancipation des acteurs sociaux. Ce qu'il reste alors à expliciter, c'est le cadre d'analyse qu'adopte ce modèle de justice sociale. Quel est son objet d'investigation précis ? De quelle façon doit-on appliquer concrètement ce critère d'égale liberté ? À quel type d'analyse commune ces théories nous conduisent-elles ? Tandis que la section précédente répond assez clairement à ces questions, elle conserve néanmoins une forme morcelée ; et quoiqu'elle suggère d'ailleurs plusieurs oppositions majeures, elle ne cherche ni à les problématiser ni à les dépasser. C'est la tâche que nous souhaitons désormais entreprendre.

Ce qui se présente au lecteur avec une évidence certaine, c'est la nécessité d'ancrer l'analyse dans une description des formes du mépris. Elles définissent l'objet d'investigation la justice relationnelle. Pourquoi le mépris et pas la reconnaissance ? On trouve au moins

⁶⁰ Honneth admet en un sens cette allégeance : « ce n'est que lorsque ces types de respect moral ont à la fois des conséquences sur la répartition de certains biens que je parlerais également, au sens indirect du terme, de principes de redistribution » (Honneth, 2002).

deux raisons à cela. D'abord, parce qu'il s'avère difficile, voire impossible, d'évaluer rigoureusement un objet positif comme la reconnaissance. Honneth affirme d'ailleurs que la reconnaissance n'est « perceptible que sous une forme négative – lorsque les sujets souffrent visiblement de son absence » (Honneth, 2000, p. 146). Fraser avance également que « la reconnaissance se laisse surtout saisir dans son absence, dont les modalités sont l'humiliation, la discrimination, le mépris, la disqualification, l'invisibilité et les effets, la constitution d'un soi amputé ou déformé, qui place l'individu dans l'incapacité de se vivre et d'agir comme un être autonome » (Fraser, 2005, p. 159-160). À cette raison descriptive s'ajoute ensuite un motif normatif : parce que cette approche de la justice se focalise sur les conditions relationnelles de l'égalité, et vise pour l'essentiel des actions de prévention, d'encadrement, ou de réparation du mépris, il s'avère logique que l'analyse des formes du mépris soit prioritaire. Il faut être à même de les isoler, d'en montrer les symptômes, de les relier à des attentes normatives ou structures institutionnelles, mais surtout d'en explorer l'incidence objective ou potentielle sur la liberté réelle des acteurs. On pourrait ajouter une autre justification intéressante, absente de ces théories et inspirée de la pensée de Margalit. Elle consisterait à souligner qu'il est beaucoup plus urgent aujourd'hui « de supprimer un mal douloureux que de créer d'agréables avantages » (Margalit, 1999, p. 16). Par conséquent, qu'il est plus pertinent d'identifier et de remédier aux injustices relationnelles – selon une posture politique, une théorie de la justice – que de promouvoir d'emblée une éthique de la reconnaissance en identifiant et encourageant des attitudes positives⁶¹. Il s'agit donc d'observer un contexte institutionnel en cherchant à y déceler des formes de mépris.

Mais de quel mépris parle-t-on ? La section précédente a mis en concurrence deux conceptions très différentes du terme : mépris institutionnalisé et mépris vécu. La première notion reflète essentiellement le point de vue de Fraser qui se défend de toute tentation de psychologisation. Une approche réellement politique de la justice doit identifier une réalité « objective », et ce faisant, ne sélectionner dans son analyse que les formes de mépris qui font l'objet d'une institutionnalisation. Suivant cette voie, il s'agit d'évaluer si une loi, politique, habitude ou règle de vie présente des aspects qui discriminent explicitement certaines minorités culturelles (domination et dépréciation culturelles ou invisibilité). De constater par exemple qu'un conseil d'enseignants manifeste une habitude récurrente des hommes à

⁶¹En outre, ce choix méthodologique est moins susceptible d'entrer en tension avec le respect d'un pluralisme moral et culturel. Ce qui n'est pas le cas de certains aspects de l'éthique taylorienne de la reconnaissance, dont celui d'une promotion de certaines communautés culturelles.

interrompre plus souvent les femmes, parler plus, plus longtemps, ou à ignorer largement les interventions des femmes (Fraser, 2005, p. 120). Lorsque nous nous référons au terme de mépris institutionnalisé, nous désignons ainsi une discrimination – c'est-à-dire un traitement différencié et inégal – fondée sur un marqueur culturel ou symbolique, qui est institutionnalisée et affecte négativement la répartition/appropriation des bases constitutives de l'égalité, chez les individus ou groupes porteurs de ce marqueur. Défini de la sorte, le mépris institutionnalisé peut être notamment relié à la notion débattue en droit et sociologie de « discrimination institutionnelle ». Celle-ci désigne les phénomènes de discrimination systémique prenant place au sein de la vie d'une institution, mais n'ayant pas été explicitement organisées par celle-ci. Ayant peu de prise sur ces phénomènes ou y étant sciemment ou non indifférente, l'institution « donne l'impression de contribuer à produire le phénomène », alors même qu'elle a pour mission « d'en contrarier la logique » (Bataille, 2003, p. 72). Pour illustrer cette discrimination, Philippe Bataille prend l'exemple de la formation professionnelle qui, relayant les attentes du marché du travail, oriente différemment ses publics scolaires selon leur origine ethnique, et institutionnalise malgré elle une pratique discriminatoire (Bataille, 2003, p. 72). Parce que la mise en évidence du mépris institutionnalisé ne repose pas d'abord et essentiellement sur des considérations psychologiques (sentiment, éprouvé...), mais sur base du langage exprimé par les acteurs sociaux, celui des normes que des pratiques et arènes institutionnalisent, Fraser estimera volontiers cette réalité objectivable. Cependant, quelle garantie pouvons-nous avoir de l'objectivité minimale de notre interprétation, lorsqu'il s'agit de dénoncer des règles de vie ou habitudes qui ne sont pas directement visibles pour tous et de la même manière ? La sociologie nous renseigne davantage que Fraser sur la difficulté à objectiver quelque chose comme une discrimination institutionnelle (à nouveau : Bataille, 2003, p. 77), qui force d'ailleurs à entrer le champ des représentations sociales et perceptions parfois éminemment subjectives des individus. Ce faisant, parlerons-nous plutôt ici de tentatives d'objectivation du mépris institutionnalisé, et de la nécessité d'ouvrir à son endroit un débat contradictoire.

La seconde conception inspirée de Taylor et Honneth fonde sa méthodologie sur une analyse du mépris vécu. Le point focal se déplace : il ne porte pas d'emblée sur le caractère « visiblement » inique d'une norme institutionnalisée, mais sur un éprouvé subjectif, sur l'expérience vécue du mépris. Celle-ci désigne la situation d'un individu en souffrance, marqué par des affects négatifs (sentiments de honte, colère, humiliation, etc.) que Taylor et Honneth originent dans un décalage entre les attentes normatives de cet individu et la réalité à

laquelle il se confronte. Comme l'expression le suggère, le mépris « vécu » se situe d'emblée dans le registre de la sensibilité morale, et pas encore ou nécessairement dans celui de la prise de conscience, de la parole et de la dénonciation. N'est-il pas ce faisant imprudent de l'employer comme un indicateur potentiel d'injustice, et qui plus est d'une injustice relationnelle ? Car le mépris vécu pourrait aussi bien procéder d'attentes de reconnaissance excessives qu'être lié à des enjeux de redistribution, ou encore de représentation. Si le terme nous semble intéressant à ressaisir, c'est bien précisément à cause de cette ambivalence. Le sentiment d'être méprisé peut ou non indiquer une réelle forme d'injustice. Ce qu'il faut d'abord observer, c'est s'il est ou non verbalisé. Cette expérience négative pourrait par exemple ne pas être ressaisie dans un langage moral comme celui de l'injustice, et trouver à se manifester par ses effets psychosociaux. L'intérêt de placer le curseur sur le mépris vécu réside dans le fait de ne pas rejeter le second cas. Que se passe-t-il lorsque cette expérience négative n'entre pas dans le langage articulé et reste bornée à ses effets psychosociaux, comme le relève par exemple Renault⁶² ? Il tient alors à l'analyste d'interpréter la source potentielle de l'injustice, en reliant cette souffrance à l'iniquité d'une pratique ou norme. Si la réaction morale de l'individu s'avère finalement disproportionnée au terme de l'enquête, sans justifier par conséquent la nécessité de remédiations institutionnelles, l'analyse renferme toutefois l'avantage incontestable d'appréhender ces sentiments de mépris et expériences vécues d'injustice. Car même « illégitimes », ils peuvent produire des effets réels décrits en termes de pathologies, handicaps ou violences. Un sentiment d'exclusion, par exemple, peut affecter durablement la perception de soi et de ses aptitudes, limiter ses désirs, ambitions ou la représentation de ses chances. « Fictif », ce dernier produit pourtant des obstacles réels à la parité participative de Fraser, ou plus largement, à notre critère d'égale liberté. Il n'est pas lieu de modifier une norme institutionnalisée dans ce contexte, on peut cependant justifier l'utilité de dialogues réflexifs : c'est-à-dire l'institutionnalisation d'espaces visant à introduire au moyen du langage une distance critique entre les individus et leurs affects négatifs⁶³.

Cette présentation suggère dans sa construction même la possibilité et désirabilité d'une double analyse qui intègre l'évaluation du mépris institutionnalisé et celle du mépris vécu. Ce sont là deux objets d'une nature différente qui renvoient à des définitions différentes du concept de reconnaissance. Le premier ouvre à une sociologie des structures et comprend

⁶² « Il est tout à fait possible que la non-satisfaction d'attentes normatives pourtant fondamentales n'accède pas à la forme d'un sentiment d'injustice, qu'elle induise simplement des formes d'insatisfaction et de souffrance que les individus ne se représentent pas comme des injustices » (Renault, 2004, p. 35).

⁶³ Nous reviendrons sur cette proposition dans les sections ultérieures.

l'injustice relationnelle en un sens apparemment restreint : c'est une discrimination liée à un marqueur culturel et symbolique. Le second témoigne de son côté d'une sociologie compréhensive qui interprète la justice relationnelle comme un appel à se soucier du ressentiment des acteurs sociaux. Dans ce dernier cas, la reconnaissance ne forme pas d'emblée une injustice propre, mais elle exprime une situation qui découvre potentiellement une diversité d'exigences de justice. Pourquoi chercher à articuler des univers qui semblent si différents, en dépit de l'objection émise par Fraser ? Une première raison est que la dénonciation du mépris institutionnalisé n'a rien d'une affaire évidente. Ses tentatives d'objectivation dépendent des sémantiques collectives existantes ; le mépris institutionnalisé n'existe pas en dehors de nos horizons culturels d'interprétation. Parce que nous sommes plus critiques que Fraser sur l'objectivité prétendue du mépris institutionnalisé, il nous semble nécessaire de ne pas négliger ce pan plus psychologique et social de la réalité. Une seconde raison concerne a posteriori la pertinence descriptive du mépris vécu. Si certains débats de société ne portent pas sur le mépris institutionnalisé, ils révèlent pourtant l'influence que des désirs de reconnaissance déçus peuvent avoir, par exemple, sur la réalisation de politiques distributives. Ces cas sont légion et une faute serait commise en ne les intégrant pas au paradigme de la reconnaissance. N'est-ce pas là d'ailleurs une autre manière de réfléchir aux articulations entre redistribution et reconnaissance ? Une dernière raison de penser cette articulation réside enfin dans la possibilité de connecter analytiquement chaque forme de mépris à un remède distinct. Le mépris vécu, pour relatif qu'il soit et dangereux à concevoir comme la base d'une théorie de la justice, a le mérite dans notre cadre d'être associé à une réponse normative propre : les dialogues réflexifs. Cette réponse devra être clarifiée et évaluée plus loin, mais elle a l'intérêt disons-le déjà de thématiser ce que d'autres théories de la justice laissaient dans l'ombre. Finalement, penser le mépris vécu ET le mépris institutionnalisé, c'est aussi ne pas vouloir séparer à l'excès la vie du sujet (ses affects, ses pensées...) et l'objectivité prétendue des structures institutionnelles, mais se donner au contraire l'ambition de les articuler, en travaillant nos systèmes de représentation, nos sémantiques collectives et leurs rôles dans les processus de subjectivation des individus.

Ce choix méthodique déterminé, il reste à saisir plus rigoureusement le mode opératoire de la justice relationnelle, et en particulier la façon de relier chaque expérience du mépris aux entraves potentielles envers la liberté réelle des acteurs. Autrement dit, la question porte ici sur les enjeux de l'articulation entre les formes précitées du mépris et le critère d'égale liberté. Partons du niveau le plus faiblement normatif, le témoignage d'un blocage de

premier ordre : l'expérience subjective et non verbalisée du mépris. Prenons un exemple issu de l'enseignement : un élève ayant subi des échecs scolaires répétés devient indifférent envers le système éducatif et manifeste de surcroît des comportements violents envers ses camarades et instituteurs. Pour incarner un problème de justice relationnelle, ces phénomènes doivent pouvoir être lus comme des effets du mépris. La sociologie et psychologie contribuent pour beaucoup à cet exercice. Suivant notre exemple scolaire, nous pourrions évoquer une piste interprétative générale suggérée par Dubet :

« Menacés dans l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, ils oscillent alors entre le découragement et la dépression, ils ont le sentiment d'être indignes des espérances placées en eux par leurs maîtres, par leur famille et par eux-mêmes. Parfois, rejetant l'intériorisation culpabilisante de leurs difficultés, ils la retournent en ressentiment et en agression contre l'école et les maîtres, contre les bons élèves aussi qui sont la preuve vivante que si on veut on peut et que l'égalité des chances n'est pas une simple fable » (Dubet, 2004, p. 29-30)

La violence ou indifférence scolaire est associée ici à une expérience antérieure de mépris. Les écoliers visés dans cette citation se sentent humiliés par les évaluations morales qu'ils attribuent à leurs maîtres et proches. Ces évaluations sont intériorisées et participent à la construction d'une image négative de leur identité sociale. La lecture proposée par Dubet nous oriente autour du principe d'égalité des chances : ce principe semble faire reposer la réussite de l'élève sur son seul mérite ce qui accroît les attentes de sa famille, de ses maîtres et surtout de lui-même envers les résultats qu'il doit produire. Son échec n'est plus seulement compris objectivement, mais subjectivement comme un sentiment d'incompétence, un aveu de faiblesse qu'il doit à lui seul. Celui-ci peut avoir des conséquences durables sur ses capacités à réaliser ses projets, d'accéder de façon égale aux ressources éducationnelles. Cette image peut considérablement entraver ses chances d'entrer à égalité avec d'autres dans la compétition sociale. L'analyse de ce cas se rattache assez spontanément au critère des opportunités égales de réalisation de sa liberté. Suivant Taylor et Honneth, on peut rapidement convenir du danger potentiel que représente l'incorporation non critique de cette image dépréciée de soi sur le maintien d'opportunités égales. Peut-on néanmoins parler d'une injustice relationnelle ? Souffrir ne suffit pas. Suivant notre illustration, on pourrait affirmer que l'expérience vécue du mépris chez l'écolier n'est l'indicateur d'aucune norme réellement inique et qu'il ne doit ses échecs qu'à une paresse intellectuelle, par exemple. Mais si c'était effectivement le cas ? Pour le démontrer, il faudrait pouvoir relier cette expérience individuelle et subjective à l'iniquité d'une norme. S'assurer de surcroît que cette dernière

concerne le paradigme de la reconnaissance. Selon la citation de Dubet, on se tournerait probablement vers une description des effets potentiellement néfastes (en termes culturels) d'une approche exclusivement méritocratique du principe d'égalité des chances. Ce qui importe, à cet endroit, c'est l'influence qu'exerce potentiellement le mépris *ressenti* sur les chances réelles de l'élève. Ce qui est défendu ici, c'est le refus d'une justice relationnelle indifférente envers ses expériences subjectives. D'abord, parce que cette ouverture lui permet de réaliser plus pleinement sa visée émancipatrice – quoique par des moyens différents ; ensuite, parce que ces situations engagent aussi l'iniquité hypothétique d'une norme.

L'autre cas de figure concerne l'analyse du mépris verbalisé et réfléchi dans les discours publics. L'attention glisse de la psychologie individuelle au contenu des discours publics ; à ce que des acteurs identifient comme étant une norme injuste, une norme qui institutionnalise des formes de mépris. Alors que dans le premier cas, le qualificatif « mépris » est attribué facilement et sans réelle difficulté⁶⁴, il en va autrement de celui-ci. On ne désigne plus une expérience subjective, bien que socialement construite, mais la forme d'iniquité prise par une norme. Ce déplacement génère une première difficulté : il faut s'assurer que la norme renvoie effectivement au paradigme relationnel plutôt qu'à celui de la redistribution. En accord avec la démarche proposée par Fraser, il nous semble utile de discerner si la norme ciblée affecte potentiellement la structure économique et/ou culturelle et symbolique d'une société. C'est seulement dans le dernier cas qu'on parlera de mépris institutionnalisé. Prenons un exemple fraserien pour étayer cette seconde procédure d'analyse. L'interdiction de porter des signes religieux ostentatoires dans les écoles publiques françaises génère de vives polémiques autour du foulard que la philosophe résume de la sorte :

« Ceux qui réclament la reconnaissance du foulard soutiennent que l'interdiction du voile est un cas de communautarisme injuste de la majorité, qui désavoue le caractère multiculturel de la société française, dénie la parité d'éducation aux jeunes musulmanes, et prive les citoyens musulmans d'une position égalitaire. Leurs contradicteurs soutiennent que le foulard est un marqueur de la subordination féminine et un symbole religieux ostentatoire qui n'a pas sa place au sein des institutions publiques d'une société égalitaire et sécularisée » (Fraser, 2005, p. 99).

Il est clair que l'enjeu politique porte ici sur la structure culturelle d'une société : le marqueur culturel religieux dans l'accès et la participation à une institution publique. Ce qui est

⁶⁴Toute souffrance psychique ne s'apparente certes pas au mépris, mais dès qu'il y a décalage entre des attentes normatives et une situation de fait, on peut dire que le sentiment négatif qui en résulte (humiliation, honte, colère) témoigne d'une expérience du mépris. C'est parce que Honneth et Taylor enracinent leur modèle dans une phénoménologie morale que le paradigme de la reconnaissance leur semble si important, si englobant et peut sans doute recouvrir ceux de la redistribution et de la représentation.

examiné, ensuite, c'est bien de savoir si une norme est inique d'un point de vue relationnel. Le critère commun que fournissent Taylor, Honneth et Fraser pour confirmer l'existence d'une injustice réside dans l'idée d'égle liberté. Telle norme génère-t-elle une situation dans laquelle certains acteurs voient leurs chances et capacités diminuer en vertu d'un marqueur culturel ou symbolique ? Si tel est le cas, il est juste d'y remédier. Dans le débat ouvert qu'évoquait Fraser, c'est suivant ce repère qu'elle prend prudemment position.

« Selon moi la position la plus convaincante est celle des défenseurs du multiculturalisme. Ils relèvent avec raison que chacun a sa propre conception de l'ostentation et que la règle n'est pas appliquée équitablement par les autorités françaises. (...) L'État devrait traiter le voile comme un symbole de l'identité musulmane en transition, une identité contestée, comme l'est l'identité française elle-même, conséquence des interactions transculturelles au sein d'une société multiculturelle. Dans cette perspective, *il se pourrait* qu'autoriser le voile dans les écoles publiques soit un pas vers la parité de genre, et non un pas en arrière » (Fraser, 2005, p. 100 – nous soulignons).

Il apparaît finalement que la justice relationnelle peut analyser deux réalités différentes : le mépris vécu et le mépris institutionnalisé. Nous avons défendu l'intérêt de les articuler conjointement en décrivant ce que chacune engageait en termes de questionnements pratiques. La première interroge l'existence d'un lien entre mépris vécu et norme inique, puis si le mépris justifié ou non porte atteinte au critère d'égle liberté. La seconde interroge la légitimité du rapport entre la norme et l'usage du paradigme relationnel, et évalue le cas échéant cette norme en fonction de l'égle liberté.

2.3. AGIR CONTRE L'INJUSTICE RELATIONNELLE

De ce critère et de cette analyse combinée émerge l'idée d'un double rôle pour la justice relationnelle : objectiver le mépris vécu ; réparer le mépris institutionnalisé. Le premier s'enracine spontanément dans les œuvres de Taylor et Honneth et se rattache à ce que nous avons appelé plus haut l'exigence de dialogues réflexifs. Le second prend essentiellement la forme de stratégies pragmatiques nous renvoyant soit à des actions correctrices, soit à des actions transformatrices. C'est à cet aspect pratique de la justice relationnelle que les paragraphes suivants sont consacrés.

Que faut-il entendre par dialogue réflexif ? Il est patent pour commencer que cette notion n'apparaît pas en l'état dans cette littérature. On la retrouvera d'une part chez Taylor dans l'intérêt qu'il porte aux relations intercommunautaires et à la production d'un « *common mind* ». On l'identifiera d'autre part à la pensée d'Honneth et à son attachement envers les « sémantiques collectives ». Selon ces deux auteurs, lorsqu'un individu ou un groupe se sent

victime du mépris, le risque existe qu'il se replie sur lui-même ou manifeste des comportements violents. Ce vécu n'assure pas l'objectivité du mépris, et encore moins la présence d'une injustice, rappelons-le, mais parce que ce risque potentiel engage le critère d'égale liberté, il impose une certaine prise en charge. Taylor et Honneth donneront une forme dialogique à ce traitement du mépris vécu. Il faut que l'individu ou groupe qui se sent méprisé puisse traduire ce sentiment dans une parole et que cette parole soit entendue. Qu'elle soit ensuite validée et qu'il ne fasse pas de doute qu'elle reflète une véritable atteinte à la justice n'est pas le problème immédiat. Ce qui importe par exemple pour Honneth est qu'il y ait expression verbale, que l'on puisse « conférer aux méprisés et aux exclus la force individuelle d'articuler leurs expériences dans l'espace démocratique » (Honneth, 2006/2007). La valeur du langage est ici de réfléchir l'expérience vécue du mépris. Par lui, l'individu ou le groupe peut endosser les attitudes des autres et se ressaisir comme un objet⁶⁵. L'idée n'est pas de dire que le langage amène à la paix sociale et au consensus, mais simplement que l'expression verbale fait sortir du ressentiment et de ses conséquences pathologiques potentielles. L'éthique du dialogue interculturel de Taylor précise à sa manière cette même exigence. Face à des conflits communautaires pour la reconnaissance, il est utile que puisse se créer ou maintenir un dialogue. Avant tout jugement, ce dialogue a pour but de produire un « *common mind* », c'est-à-dire un espace de compréhension commune, un espace où l'on puisse exprimer et écouter le contenu des attentes, frustrations et demandes des acteurs impliqués. Il faut pouvoir comprendre le point de vue d'autrui et par conséquent être sensible « à ses émotions et aspirations, à ce qu'il trouve admirable et méprisable chez lui et les autres, à ce qu'il craint, etc. » (Taylor, 1985, p. 119 – notre traduction).

La notion de dialogue réflexif – associée ici à Taylor et Honneth – nous semble réellement intéressante parce qu'elle introduit à une fonction curative du langage. Si cette dernière ne risque pas de révolutionner la psychologie sociale et individuelle, elle se distingue pourtant des fonctions couramment associées au langage par la philosophie politique : soit par exemple de ses usages rhétoriques et stratégiques, soit de sa vision habermassienne centrée au contraire sur l'entente et le consensus argumentatif. Chez Habermas, en effet, la discussion sert explicitement « l'examen de la validité de normes déjà là, mais devenues

⁶⁵C'est en se penchant sur les thèses de George Herbert Mead que le philosophe approfondira notamment cette fonction réflexive du langage, des « sémantiques collectives ». D'après Mead, « pour accéder à la conscience de soi, l'individu doit devenir un objet à lui-même ; il doit entrer comme objet dans sa propre expérience. Et c'est seulement dans des milieux sociaux, en adossant les attitudes des autres, qu'il est à même de devenir un objet pour lui-même » (Mead, 2006, p. 281).

problématiques », elle s'assimile à une « recherche coopérative de la vérité » par voie argumentative (Habermas, 2013, p. 18-19 et 36). Certes, l'éthique de la discussion correspond à un processus d'intercompréhension, mais celui-ci porte sur « l'universalisation d'intérêts » (Habermas, 2013, p. 24). Il exige des participants capables de dépasser leurs intérêts particuliers et la stricte expression d'une forme de vie particulière. Ainsi, la discussion habermassienne présuppose-t-elle des sujets déjà capables de décentrement et d'exposer une norme qui leur semble problématique. Notre concept de dialogue réflexif intègre lui aussi l'examen potentiel de normes portant sur la justice : il peut par exemple conduire à nous réconcilier avec celles-ci, nous amener à les contester par voie argumentative. Mais l'acte de mise en parole n'est pas d'abord ou exclusivement compris comme une quête de consensus argumentatif, forçant d'emblée à transcender les formes concrètes de la vie, ou à un regard moral « sévère » des participants (Habermas, 2013, p. 39). Il constitue en premier lieu une tentative pour exprimer un ressenti, une souffrance ou une incompréhension. Le dialogue réflexif vise un dessein thérapeutique avant d'incarner un test ciblant la validité de normes. La réflexivité langagière se rapporte à la vie affective et singulière d'un sujet (« qu'est-ce que je ressens ? », « pourquoi moi ? », etc.) et à l'analyse de situations et contextes de vie particuliers, avant de se focaliser sur des normes et leur validité. Pour riche que soit cette idée de dialogue réflexif, on admettra néanmoins qu'elle reste assez peu développée par nos auteurs. Plusieurs questions restent d'ailleurs en suspens. Comment institutionnaliser ces espaces de dialogues ? Leur forme doit-elle varier selon les institutions concernées ? Sont-ils persistants ou éphémères ? Supposent-ils un animateur indépendant ? En lisant Taylor et Honneth, on constate que ces dialogues se situent chaque fois dans le cadre des espaces publics démocratiques et sont tournés vers l'action politique. Les sémantiques dont parle Honneth sont le plus souvent celles des mouvements sociaux et de leurs discours. S'il ne distingue jamais réellement entre reconnaissances individuelle et collective, Taylor aborde principalement ces dialogues à une échelle collective dans les conflits entre communautés culturelles, et les situe également dans les espaces publics. On voit en outre qu'à cette échelle nos auteurs prônent des dialogues relativement persistants. Honneth regrette par exemple l'absence de sémantiques morales et politiques dans l'Allemagne d'aujourd'hui. Taylor les valorise a priori, sans les inscrire dans une durée limitée. Enfin, le problème de l'animateur est littéralement évacué par ces auteurs, car ceux qui dialoguent ne sont en définitive que les acteurs concernés par un déni présumé de reconnaissance. On ajouterait volontiers que ce public est composé d'adultes.

Tous ces éléments sont purement descriptifs, ils nous renseignent seulement sur la forme de dialogue envisagée concrètement par Taylor et Honneth. Bref, pour intéressants qu'ils soient, ils ne nous obligent pas. Ce qui importe, c'est le renvoi de ces dialogues à leur fonction normative première : objectiver le mépris vécu, rétablir les conditions de réalisation d'une égale liberté, voire faire apparaître une injustice relationnelle (le mépris institutionnalisé). Suivant cette exigence, on pourrait leur demander d'adopter la forme la plus appropriée au problème traité. Peut-être celle-ci invite-t-elle à traiter un déni de reconnaissance dans un contexte plus restreint, peut-être avec l'aide d'un médiateur. Certains dénis de reconnaissance présumés ne gagnent-ils pas à être parfois appréhendés avec discrétion, à l'abri des médias ? Une forme trop rigide de dialogue ne menace-t-elle pas son objectif même en permettant à ses participants de feindre la reconnaissance – rejoignant ici la critique honnethienne des formes idéologiques de reconnaissance ? Ces questionnements resteront ouverts momentanément. Si ces dialogues gagnent à adopter une forme circonstancielle, nous les approfondirons ce faisant dans les chapitres qui suivent, dans notre analyse d'enjeux scolaires.

Il reste alors à traiter du second type d'action présent dans notre synthèse de la justice relationnelle : la « réparation » du mépris institutionnalisé ; l'action contre des normes iniques institutionnalisées. Cette stratégie renvoie au problème suivant : que fait-on lorsque nous sommes parvenus à démontrer le caractère injuste d'une norme – c'est-à-dire, le fait qu'elle défavorise systématiquement un groupe en vertu d'un marqueur culturel ou symbolique ? Une évidence commune aux trois auteurs consiste à dire que nous devrions laisser aux acteurs sociaux le soin de remédier à ce déni de reconnaissance. Le meilleur remède est encore celui qui résulte de discussions inclusives entre les personnes concernées. Nos auteurs leur proposeront néanmoins des repères, de façon très inégale.

Honneth reste probablement le plus silencieux des trois théoriciens. Reliant l'expérience vécue du mépris à la formation de mouvements sociaux, il se contente surtout de décrire la façon dont des nouvelles exigences de reconnaissance se forment historiquement et participent à l'intégration morale de nos sociétés. Cela nous renseigne sur les solutions passées données aux luttes pour la reconnaissance, pas sur la manière dont les acteurs d'aujourd'hui pourraient agir face à un problème original.

Plus normative, la posture taylorienne ne se contente pas de valoriser un cadre dialogique aux conflits, elle défend parfois certaines stratégies ciblées. Régulièrement dans ses œuvres, Taylor s'opposera à un libéralisme opératoire en montrant que les questions de

reconnaissance passent par une sensibilité aux différences. Face à un mépris avéré, le rappel de l'égalité de droit s'avère insuffisant et ce genre de réponse peut vite devenir impraticable dans le monde de demain (Taylor, 1994, p. 84). C'est ainsi que le philosophe s'intéressera aux mécanismes de discrimination positive, à certaines mesures d'exemption, aux droits collectifs, etc. C'est ainsi également qu'il argumentera en faveur du Québec comme société distincte. Cependant, pour engagé qu'il soit, ce propos de Taylor offre une assise bien faible pour évaluer quelle stratégie adopter face au mépris institutionnalisé. On lui reprochera une argumentation trop contextuelle dans le cas du Québec ou au contraire trop générale. S'il argue d'ailleurs en faveur d'un libéralisme hospitalier envers les différences, cela ne veut pas dire que tout conflit pour la reconnaissance passe selon lui par une logique de différenciation. Le modèle d'action taylorien est à cet égard imprécis : il n'y a pas de lien nécessaire entre une norme inique particulière et son remède. Nous ne croyons pas, à sa décharge, que cela soit même l'ambition de Taylor. Il semble vouloir dire qu'il n'y a pas de réponse toute faite aux dénis de reconnaissance, et qu'il ne faut pas en la matière fermer d'emblée la porte aux stratégies de différenciation. En ce sens, il rejoindra l'avis de Fraser.

Fraser affirme clairement que le remède au mépris institutionnalisé devrait témoigner d'une analyse pragmatique de la situation. Ainsi, une politique publique injuste réclame un changement de politique, une loi inique, un changement de loi, etc. (Fraser, 2005, p. 80). Lorsque ce qui est nié c'est l'appartenance à une humanité commune, le remède consiste en une reconnaissance universaliste ; à l'inverse, le déni d'une particularité culturelle exige une reconnaissance de la différence (Fraser, 2005, p. 55). Il n'y a donc pas de solution a priori ; l'analyse doit précéder la prise de décision. Le mérite incontestable de Fraser reste qu'elle ne s'est pas arrêtée à cette première considération. Premièrement, elle suggère d'interroger les interactions entre redistribution, reconnaissance et représentation. Cette thèse porte sur l'analyse de l'injustice, mais elle concerne aussi l'examen des remèdes appropriés. Deuxièmement, elle invite à distinguer entre remèdes correcteurs et transformateurs⁶⁶. Leur choix reste entre les mains des acteurs sociaux. Néanmoins, on perçoit une préférence de l'auteure pour les remèdes transformateurs.

Dans le cas des remèdes aux normes iniques comme dans celui des dialogues réflexifs, il est peu aisé de mener plus loin notre effort d'investigation. Il est patent que Taylor, Honneth et Fraser veulent ancrer leur approche dans l'expérience vécue des acteurs sociaux, dans l'immanence du fait social, et cela se répercute finalement sur leurs positions normatives

⁶⁶Déjà définies dans la première section de ce chapitre, ces notions ne font ici que l'objet d'un rappel.

en matière de justice relationnelle. Modérées, celles-ci se contentent d'introduire à quelques balises générales pouvant orienter les acteurs dans le contexte qui est le leur. Nous pourrions essayer d'en dire plus, il nous faudrait pour cela mener la justice relationnelle vers un cas d'étude spécifique. Aussi, laissons-nous la question des remèdes en suspens (voir notre analyse appliquée dans les chapitres suivants) pour discuter des implications scolaires générales de la justice relationnelle.

3) JUSTICE RELATIONNELLE ET RESPONSABILITÉ SCOLAIRE

S'il est facile de discuter des implications scolaires de la justice rawlsienne, tant les interprètes nous précèdent sur cette voie, ce n'est malheureusement pas le cas de la justice relationnelle. Dans la section présente, nous chercherons par conséquent à élaborer nous-mêmes les grands axes de cette démarche appliquée, en intégrant de façon critique les rares contributions sur le sujet que nous avons pu recueillir.

Au contraire de Rawls, l'application de cette approche au monde éducatif ne semble pas soulever de difficulté méthodologique initiale. La justice relationnelle permet l'examen direct de différentes institutions, sans considération d'échelle ou restriction à quelque chose comme une structure de base. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les espaces dans lesquels évoluent les œuvres de nos trois théoriciens. Parce qu'elle porte sur une réalité morale, la justice relationnelle va de l'analyse des expériences privées et intimes jusqu'à celle de normes institutionnalisées. On peut donc dire qu'elle ne connaît pas de limites, si ce n'est évidemment par le choix de son objet propre qu'est le mépris⁶⁷. Cela signifie probablement aussi que ses principes généraux s'appliqueront assez uniformément, que nous les employions au système scolaire ou à d'autres institutions de la société⁶⁸.

Si la justice relationnelle s'applique potentiellement au monde éducatif, on ajoutera de surcroît qu'elle y trouve un intérêt notable. Contrairement à d'autres institutions, l'école jouit comme la famille d'un statut spécial. Elle ouvre principalement ses portes à un public d'enfants et d'adolescents ; public qu'elle introduit au « monde », qu'elle acculture, qu'elle socialise. Les rapports de reconnaissance qui s'y forment acquièrent ce faisant une haute

⁶⁷On nous objectera peut-être que Honneth distingue pourtant entre trois sphères relationnelles et que chacune renvoie à une forme de reconnaissance et de déni spécifiques. Ce découpage repose néanmoins sur une logique morale qui déborde les frontières de nos institutions réelles. Le système scolaire recouvre par exemple les trois sphères honnethiennes.

⁶⁸D'où nous nous permettons de dire qu'en évaluant cette théorie de la justice appliquée au monde scolaire, nous évaluons en un sens ses qualités et limites plus générales.

signification, car ils sont premiers (avec le milieu familial) dans l'ordre du développement psychique des jeunes. Honneth ne dit-il pas que la sphère de l'amour et de l'amitié prime sur les autres sphères de reconnaissance, parce qu'elle leur est antérieure et se répercute leur destin (Honneth, 2000, p. 131) ? On peut ce faisant faire l'hypothèse que l'institution scolaire s'adresse à des jeunes n'ayant pas a priori autant de résistance psychique qu'un adulte normal face à l'humiliation et au mépris⁶⁹. À tout le moins, il est certain que la justice relationnelle trouve un attrait supérieur à l'école dès lors que celle-ci n'est pas seulement un lieu de socialisation, mais un lieu où s'acquièrent aussi des ressources et aptitudes utiles à l'épanouissement personnel, politique et professionnel des individus. C'est en ce sens même que Roger Monjo justifie d'ailleurs un droit inconditionnel à l'éducation de base, à partir des approches du *care* et celles de la reconnaissance. Selon lui, le concept de reconnaissance invite à éduquer les nouvelles générations dès leur venue au monde, et ce parce qu'il en va de la possibilité de mener une existence suffisamment digne ou autonome (Monjo, 2013, p. 53-54)⁷⁰. Parce que le mépris peut affecter la manière dont un jeune s'approprie des ressources éducatives, il affecte par conséquent les conditions de réalisation de sa liberté. Et cet impact sur ce critère de justice est profond puisqu'il engage en grande partie le développement futur de ce jeune. En témoignent Dupriez et Jacques Cornet lorsqu'ils notent combien la représentation que l'on a de soi-même est déterminante dans les processus d'apprentissage (Dupriez, Cornet, 2005, p. 48).

Cet attrait pour l'éducation révélé, on peut alors rapidement noter une grande caractéristique de cette théorie relationnelle de la justice scolaire : son instrumentalisation des normes et pratiques scolaires. À suivre cette démarche, tout comportement, tout bien, tout règlement doit être apprécié en vertu d'une double réalité : le mépris vécu et le mépris institutionnalisé. Dans le premier cas, nous sommes en prise avec une réalité donnée pour la simple raison qu'elle fait l'objet d'attentes de reconnaissance satisfaites ou déçues. Dans le

⁶⁹ Par exemple : « L'enfant est narcissiquement dépendant, dans des proportions bien plus grandes que l'adulte » (Calin, 2002). Ou encore : « Ces stratégies [de désengagement] qui existent chez l'adulte sont d'autant plus importantes chez les élèves qui, à l'âge sensible de l'adolescence, connaissent des bouleversements psychologiques rendant plus difficiles encore la gestion de l'échec et plus généralement les situations mettant à mal leur estime d'eux-mêmes » (Van de kerkhove, 2016, p. 35).

⁷⁰ On aimerait pouvoir en dire plus sur la démarche de Monjo, apparemment proche de la nôtre, et donc utile à notre recherche. Son usage politique et éducatif de la reconnaissance se limite pourtant à cette seule obligation. Celle-ci est peu claire de surcroît : exigence morale générale, elle se distingue résolument d'une forme juridique ou de principes de justice scolaires, comme l'égalité des chances ou l'égalité des acquis de base. Ce faisant, on peut seulement dire avec Monjo l'intérêt général que la justice relationnelle peut trouver a priori dans l'éducation des jeunes. Pour une analyse plus fine des thèses de Monjo, nous renvoyons le lecteur au chapitre quatre de cette thèse.

second cas, nous n'interrogeons une norme ou pratique stabilisée dans le temps que dans la mesure où elle produit des discriminations basées sur des traits culturels ou symboliques. Dans ces deux cas de figure, il paraît difficile d'apprécier la valeur intrinsèque d'un principe comme l'égalité des acquis de base, de se demander s'il faudrait intégrer des cours de philosophie dans l'enseignement obligatoire belge, ou encore d'évaluer la relative gratuité de l'offre scolaire. Nous sommes résolument en prise avec une réalité morale et culturelle, et cela modifie la façon de poser les problèmes classiques de la justice scolaire. L'échec scolaire gagne-t-il par exemple à être ressaisi dans le vocabulaire de la reconnaissance ? L'interdiction du port du voile dans les écoles publiques fait-elle obstacle à la parité éducative, comme le suggère Fraser ? On peut également examiner l'impact relationnel de stratégies redistributives envers les écoliers les plus pauvres, ou apprécier sur un plan moral les effets de certaines inégalités socio-économiques. La pratique courante en Fédération Wallonie-Bruxelles qui veut que les enseignants doivent réclamer certains montants aux parents par l'entremise de leurs enfants est-elle par exemple une bonne pratique, considérée à l'aune de la justice relationnelle ? Parce qu'ils rendent le processus anonyme, le recours à la facturation, l'adresse aux parents ou la désignation d'un trésorier au sein de l'école, ne sont-ils pas de meilleures stratégies qui évitent une forme potentielle d'humiliation sociale ?⁷¹ Si nous approfondirons certaines questions pratiques dans les chapitres suivants, nous aimerions recentrer ici notre analyse sur notre problématique de fond : à savoir, le type de responsabilité scolaire qui découle potentiellement de ce modèle de justice.

À l'instar du chapitre sur Rawls, nous commencerons par discuter des exigences les plus contraignantes de cette approche. En l'occurrence, ce qui s'impose le plus immédiatement au système scolaire, c'est le devoir d'éviter que ses normes et pratiques n'institutionnalisent des modèles de valeur qui portent préjudice à certains de ses membres, au seul motif qu'ils possèdent certains traits culturels ou symboliques propres. Pour faire simple, c'est de la lutte contre le mépris institutionnalisé dont il s'agit. Une première responsabilité scolaire qui brasse assez large, allant des conditions d'accès et de réussite des écoliers, aux procédures de recrutement des enseignants, en passant par le règlement interne des établissements ainsi que ses pratiques d'enseignement. La justice relationnelle demande ici que ces normes et pratiques scolaires soient passées au crible et que l'on examine si elles affectent négativement les porteurs de certains marqueurs culturels. S'il s'avère que celles-ci

⁷¹ Des propositions reprises par la Plateforme de lutte contre l'échec scolaire dans son *Memorandum*. Le texte publié en 2007 est disponible en ligne sur <http://www.ligue-enfants.be/?p=18> (consulté le 14 octobre 2014).

réduisent visiblement les conditions de leur égale liberté, il est juste d'agir à leur encontre. Pour donner quelques exemples, on se demandera par exemple si les procédures de recrutement des enseignants dans une école donnée respectent pleinement le principe d'égalité des chances, ou tendent de façon récurrente à rejeter la candidature d'enseignants juifs ou musulmans, toute chose étant égale par ailleurs. On pourra également interroger la propension d'un enseignant à noter systématiquement plus durement ses élèves d'origine étrangère. On se souciera également de la façon dont une école répond aux insultes, rumeurs ou humiliations que les élèves peuvent se manifester – pensons ici au harcèlement scolaire, au « *cyber bullying* » (persécution via les technologies de l'information et de la communication), à ses enfants discriminés parfois par un large groupe sur base d'un trait identitaire spécifique (appartenance ethnique, religieuse, morphologie particulière...). À traduire cette exigence en des termes appliqués, on perçoit son étendue, mais aussi sa complexité potentielle. Car il n'est pas toujours aisé d'objectiver certaines pratiques en les dissociant d'un ressenti – quand bien même il serait partagé. Pareillement, il peut être tout aussi complexe d'identifier une atteinte réelle au critère d'égale liberté. Lorsqu'un écolier est renvoyé chez lui parce que ses vêtements de style « punk » ou « gothique » ne correspondent pas aux critères vestimentaires de l'établissement, est-il ici question d'une injustice relationnelle institutionnelle ? Ou plus emblématiquement : est-ce le cas dès lors qu'une école interdit le port du voile ? Ce sont là des questions délicates qui nécessitent un effort d'interprétation – effort qui peut déjà trouver à s'inscrire dans le cadre et prolongement des dialogues réflexifs. On pourrait avancer que le rejet des signes religieux ostentatoires ainsi que des excentricités vestimentaires n'a pas pour but de désavantager certains, mais de placer au contraire tout un chacun sur un pied d'égalité – d'user de la neutralité comme moyen d'instituer un respect universel, au-delà des systèmes d'appartenances particulières. Cela assurerait à tous un environnement moral propice à l'appropriation de ressources constitutives d'une égale liberté. On rétorquerait que cette interdiction porte atteinte de fait à la parité éducative de certains musulmans pratiquants, que chacun a sa propre conception de l'ostentation et que la règle n'est pas toujours appliquée équitablement (Fraser, 2005, p. 100). Pour spécifique qu'il soit, ce cas a le mérite de montrer l'effort analytique que suppose parfois cette première contrainte relationnelle. Il nous forcera sans nul doute à examiner les positions sociales en présence et à confronter leur normativité à une évaluation approfondie de l'égale liberté des acteurs concernés⁷².

⁷²Ce cas fait voir deux difficultés de l'égale liberté. Nous nous contentons ici de les citer, par anticipation de la partie suivante. Il y a d'une part sa définition étendue et dynamique qui complique son examen ; il y a d'autre

À côté de cette première responsabilité, la justice relationnelle réclame également du système scolaire qu'il institutionnalise des espaces de dialogues réflexifs. Cette revendication fait suite au problème du mépris vécu et à la nécessité de l'objectiver dans le langage. Dans le contexte scolaire, ce devoir couvre un large panel d'expériences et de personnes. Il porte par exemple sur la figure de l'enseignant et l'impression qu'il peut avoir que son travail est dénigré par une partie de la population, ainsi que par certains parents⁷³. Il peut tout aussi bien concerner des étudiants d'origine étrangère et leur sentiment d'être méprisés (exclusion, invisibilité) par un instituteur utilisant régulièrement et exclusivement des prénoms français dans la construction de ses exemples⁷⁴. En réalité, la question du mépris vécu s'applique non seulement aux écoliers et enseignants, mais aussi aux parents d'élèves, hommes politiques et membres d'associations concernés par l'enseignement, etc. Et cela, pourvu que les interactions entre ces derniers s'accompagnent d'attentes déçues de reconnaissance. Face à ce type de circonstances, la justice relationnelle évoque le risque de comportements violents, d'un repli sur soi ou encore la formation de pathologies. Cela a déjà été relevé plus haut, notamment dans l'analyse faite par Dubet sur les effets psychologiques de l'échec scolaire. Quoi qu'il en soit, ces situations de mépris vécu appellent donc à l'institutionnalisation de dialogues réflexifs. Une exigence générale qu'il est difficile d'apprécier spécifiquement au sein du système scolaire. Il est clair que l'obligation ne porte pas a priori sur les personnes, ni même sur un contenu ou une forme procédurale propre à ces dialogues. La contrainte est de faire exister des lieux capables de réfléchir ces sentiments d'injustice : non seulement pour atténuer ces émotions négatives et les dangers liés à leur incorporation, mais également pour servir de base à l'action si leur expression permet de découvrir une norme réellement inique. Aussi, ce que nous avons nommé « institutionnalisation » n'est pas synonyme de structure rigide, ni même unique. En fonction du problème et de sa gravité, on envisagera ainsi différentes stratégies dans le contexte scolaire. Ces dialogues peuvent prendre la forme d'entretiens individuels avec un psychologue scolaire, d'une discussion informelle animée par un enseignant, de rencontres entre parents et enseignants, ou entre représentants politiques et enseignants, etc. La justice relationnelle dit surtout ici l'importance qu'il y ait quelque chose plutôt que rien, et que ce quelque chose prenne une forme dialogique. À écouter Taylor et son appel au dialogue interculturel, on perçoit l'importance d'une norme d'inclusion et d'un effort

part, une difficulté à penser ses interactions avec d'autres valeurs politiques essentielles.

⁷³Voir par exemple : Ferland, 2012.

⁷⁴Cette situation apparaît dans le film : *Entre les murs*, L. CANTET, avec F. Bégaudeau, A. Malembo-Emene, A. Sancio, France, 2008, Drame, 128 min.

d'intercompréhension qui précède tout jugement. Suivant Honneth, on ajouterait qu'il faut ici éviter des pratiques génératrices d'une fausse reconnaissance ou reconnaissance idéologique. Pour sensées qu'elles soient, ces affirmations n'aident pas beaucoup mieux à saisir ce que ces dialogues peuvent impliquer singulièrement dans le contexte scolaire. Il s'agit seulement d'un appel adressé à la justice scolaire ; à charge de l'analyse appliquée d'affiner dans chaque cas, la forme discursive optimale. Nous renvoyons donc le lecteur vers notre seconde partie appliquée. Disons pourtant déjà l'intérêt de cette thèse en matière d'actions scolaires. Comme le confirme Valérie Caillet, face aux élèves qui se disent victimes d'une injustice, ou face aux signes d'expression de l'injustice chez certains élèves, « le travail consiste à déconstruire le plus tôt possible ces perceptions et à établir un dialogue avec les élèves et ce aussi bien au sein de la classe que tout au long de l'année dans le cadre d'un travail collectif » (Caillet, 2006, p. 69). Approfondissant son idée, elle ajoute qu'« on peut notamment veiller à la création d'espaces de parole permanents favorisant l'écoute entre enseignants et élèves et où les jugements scolaires ne seraient plus en jeu, en présence d'acteurs aux éventuels conflits » (Caillet, 2006, p. 69). Une argumentation scolaire qui s'inscrit dans la droite lignée de la justice relationnelle. De même, certains ressorts de la pédagogie institutionnelle⁷⁵ nous semblent figurer très concrètement l'utilité des dialogues réflexifs – celle-ci plaçant le langage parmi les conditions premières d'un milieu éducatif et thérapeutique. Citons à ce titre, et sans souci d'exhaustivité, une pratique emblématique de cette pédagogie, introduisant en début de journée et au quotidien un moment de parole protégé appelé « causerie » ou « Quoi de neuf ? ». Cette « institution » vise parmi d'autres fonctions à un désencombrement psychique : c'est-à-dire, à « donner aux élèves un moment pour verbaliser à l'intérieur du groupe leurs découvertes, leurs questionnements, leurs soucis, les éléments de leur fierté, ce qu'ils brûlent de dire et partager » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 385). Elle permet de mettre en parole des expériences traumatiques, des blessures narcissiques, des situations conflictuelles, en étant protégé par un ensemble de lois reconnues (« je demande la parole »,

⁷⁵ Selon la définition technique qu'en donne Fernand Oury, la pédagogie institutionnelle désigne : « un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes nées de la praxis des classes actives, (qui) place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations – travail réel, limitations de temps et de pouvoir – sont souvent anxiogènes et débouchent naturellement sur des conflits : ceux-ci, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants. De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux, à des niveaux conscients et inconscients » (cité par Bénévent et Mouchet, 2014, p. 328).

« je ne me moque pas », « je ne répète pas ailleurs ce que j'entends ici »... (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 380)). Ce désencombrement permet idéalement aux enfants d'endosser leur métier d'élève. Ce qui souligne ici le caractère préventif et « réparateur » des dialogues réflexifs, mais aussi l'occasion qu'ils donnent de discuter les règles du groupe, de la loi et des limites de la loi – point d'appui à une contestation commune et argumentée, tout comme à une réconciliation vis-à-vis des normes.

En marge de cette présentation très codée de la justice relationnelle scolaire, on peut finalement s'intéresser aux devoirs étendus du système scolaire et à certaines articulations particulières. Il n'est pas question ici de contraintes, mais bien de ce qu'on appellerait avec Kant des devoirs au sens large.

Ce que la justice relationnelle peut vouloir encourager en matière scolaire, ce sont les attitudes et règles de vie commune qui renforcent la confiance, le respect et l'estime de soi. Elle s'intéresse dans cette perspective à tous les facteurs ayant un impact moral potentiel sur l'intelligence affective d'individus – leur capacité à identifier et exprimer un ressenti ou besoin –, leur aptitude à se considérer comme autonome et prendre la parole en public, ainsi que sur leur propension à produire et développer leurs compétences. Ces notions ouvrent à une éthique de l'éducation relativement ouverte qui concerne l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. À considérer ce triple objet, on réalise d'ailleurs la portée de cette éthique, que ce soit en matière de pratiques pédagogiques, de liberté laissée aux enseignants, de vie quotidienne à l'école, etc. S'il s'agit de promouvoir les facteurs favorables de la confiance, du respect et de l'estime de soi, cet objectif ne possède pas la force contraignante des propos qui précèdent. On ne peut en son nom imposer par exemple des relations d'amitié entre écoliers, ou demander à un enseignant d'apprécier également des travaux très inégaux. Elle offre seulement un regain de justification à certaines stratégies spécifiques. Une école qui base explicitement ses relations internes sur le respect mutuel et la politesse, participe en un sens à ce but moral. Il en est de même des pratiques pédagogiques qui s'efforcent d'atténuer la violence que la sélection scolaire et rétribution du mérite peuvent générer envers les perdants du système. Cette invitation donne aussi du poids aux actions qui cherchent à prévenir l'apparition du mépris et des sentiments d'injustice. Certains rites scolaires possèdent une fonction inclusive ou de rééquilibrage relationnel intéressants pour la justice relationnelle. Des procédés comme le jeu de rôle où les écoliers doivent adopter le point de vue de l'autre peuvent participer à une meilleure intercompréhension utile à ce dessein. On ajouterait de cette triple exigence (confiance, respect, estime de soi) qu'elle invite aussi les écoles à ne pas se focaliser sur un

seul axe de reconnaissance, à l'exclusion des autres. Dans cette perspective, il s'agirait par exemple de ne pas rétribuer les seules tâches scolaires qui mettent les élèves en contact avec leur utilité sociale présente et à venir, mais de valoriser également celles qui leur permettent d'exprimer sans jugement leurs besoins et émotions ou celles qui fondent leur autonomie critique. Au sein de la pédagogie institutionnelle, pour prendre à nouveau cet exemple, l'usage de « ceintures » que portent les élèves (à l'image des ceintures de judo, dont cette pédagogie s'inspire), révèle le développement et la maîtrise de compétences multiples qui débordent les exigences académiques, et dont la nature multiréférentielle sert précisément à nourrir la confiance et l'estime de soi (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 335). Cette idée d'une diffusion élargie des sources de reconnaissance confère un point de vue intéressant vis-à-vis des politiques éducatives. Lorsque début 2015, Joëlle Milquet présente son Pacte pour un enseignement d'excellence⁷⁶, elle semble principalement rapporter l'objectif d'épanouissement des élèves au fait que ceux-ci s'intègrent plus tard au marché de l'emploi et à de nouveaux impératifs professionnels (capacités d'adaptation, d'innovation...). Facteur d'estime de soi, notre approche de la justice relationnelle permettrait d'insister sur l'importance de promouvoir aussi plus largement d'autres canaux de valorisation morale. Ainsi, les écoles peuvent-elles se voir légitimées dans leur mise en œuvre de stratégies spécifiques. Cette fonction de la justice relationnelle renvoie pourtant moins à une stricte exigence de justice qu'à une éthique de la reconnaissance, également présente chez nos théoriciens.

Enfin, nous concluons notre propos par une dernière évocation : celle des affinités hypothétiques que nous percevons entre la justice relationnelle et certains principes ou idéaux scolaires. Nous voyons d'abord apparaître un premier lien de sympathie entre la lutte contre le mépris et l'égalité éducative des chances. En effet, dans bien des cas, le sentiment d'être méprisé semble s'attacher à l'idée que nous ne sommes pas traités comme des égaux, que l'on ne nous donne pas des opportunités égales aux autres. Dans le cas de l'échec scolaire évoqué plus haut, on voit par exemple que Dubet attache le mépris vécu à une égalité méritocratique des chances. Pareillement, la lutte contre le mépris institutionnalisé fait également écho à ces obstacles structurels qui diminuent les opportunités égales des acteurs. Cette articulation apparaît explicitement chez les théoriciens de la reconnaissance. C'est le cas de Fraser, quand elle écrit que « chacun a un droit égal de rechercher l'estime sociale dans des conditions

⁷⁶ Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, [En ligne]http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=2210, publié en janvier 2015 (consulté le 29 janvier 2015)

équitables d'égalité des chances » (Fraser, 2005, p. 51) – conditions qu'elle rattache justement à l'action contre le mépris institutionnalisé. Rappelons également le problème d'Honneth : réfléchir aux conditions morales par lesquels nous donnons « à chaque individu la même chance de réaliser pleinement sa personnalité individuelle » (Honneth, 2002). Par conséquent, il n'est pas totalement incohérent de parler d'affinité de la justice relationnelle pour une égalité éducative des chances. Si ces réquisits restent pourtant incertains selon cette approche de la justice (des chances éducatives égales demandent-elles un accès égal à l'instruction, des formes de discrimination positive, un traitement égal ?), c'est qu'elle cherche moins à délimiter les contours de cette égalité qu'à nous sensibiliser à ses obstacles moraux généraux.

Un second et dernier lien aux valeurs éducatives, nous semble résider dans la critique d'une vision égoïste du mérite et des talents. S'il est un aspect évident des théories de la reconnaissance, c'est cette volonté de montrer que le développement de nos pouvoirs subjectifs (expressifs, émotionnels, réflexifs), de notre motivation et nos efforts dépendent dans une certaine mesure de notre environnement social et d'un minimum de reconnaissance. La justice relationnelle s'accompagne d'une anthropologie relationnelle qui reconstruit le décor de notre développement psychique. En l'occurrence, elle montre que ce développement n'est pas naturel ou spontané, que le *self-made-man* n'existe pas. Quelque chose comme le mérite ou comme les talents « naturels » dépend d'un développement du sujet et celui-ci est toujours situé et affecté par des relations de reconnaissance. Bien entendu, cette idée n'enlève pas toutes leurs valeurs aux individus seuls et à leurs contributions, mais elle invite à nuancer une vision trop simpliste et mécanique de ces notions. En matière éducative, cela inviterait à différentes actions possibles. Par exemple à promouvoir à nouveau des pratiques plus coopératives et de consolidation de la confiance, du respect et de l'estime de soi – notamment, dans une optique de complémentarité/compensation vis-à-vis de la famille et du milieu socioculturel. Négativement, cela peut aussi signifier de ne pas prononcer des jugements définitifs quant aux capacités intrinsèques des individus. De ne pas croire trop facilement, en matière d'évaluation scolaire, à une vision statique de l'intelligence, à une certaine idéologie du don ou de la prédestination (voir Crahay, 2003, p. 248 et 328 ; Merle, 2005, p. 54). On ajouterait en écho aux propos rawlsiens du chapitre précédent, qu'il est sans doute pertinent de donner une valeur moindre aux diplômes. S'il existe à ce sujet une proximité évidente entre les théories de la reconnaissance et un discours rawlsien, on supposera pourtant prudemment que les premières présentent une vision plus radicale que le second. Rawls reconnaît sans nul doute que la formation des dons et du mérite dépend dans une certaine mesure de notre

environnement social, et ce faisant qu'il faut les réinscrire dans une logique sociale ; qu'il faut pour rappel, démoraliser le mérite individuel. Pour autant, sa vision des dispositions naturelles semble parfois très aristotélicienne, en ce sens qu'il semble s'agir de potentialités internes que le social ne ferait au fond qu'actualiser. Les théories de la reconnaissance nous paraissent faire un pas de plus en déconstruisant cette vision un peu mécanique des dons.

Traits généraux des approches relationnelle et distributive de la justice :

Cadre	Fondements critères	Champ d'analyse	Objets d'analyse	Champ d'action	Quelques responsabilités scolaires
Justice relationnelle (Théories de la reconnaissance)	Conditions relationnelles de l'égalité libérée	Le tissu relationnel de nos sociétés... ... dont les normes et pratiques scolaires, selon cet angle	Mépris vécu, ses symptômes (repli sur soi, violences,...) Mépris institutionnalisé, luttes, débat public associés Essais d'objectivation séminaires collectives ? Normes de reconnaissance, Reconnaissance idéologique	Dialogue réflexif Essais d'objectivation Remèdes correcteurs et transformateurs Instaurer, évaluer de façon critique ou promouvoir normes de reconnaissance vectrices de confiance, respect et estime de soi	Institutionnalisation d'espaces de paroles (entretiens, entretiens, discussions informelles, « Quoi de neuf ? », conseils...) Attention aux discriminations institutionnelles (à l'inscription, à l'embauche, à la réussite...) Attitudes et règles de vie promotrices d'une triple relation réussie à soi (besoins, autonomie critique, utilité sociale...)
Justice distributive (Théorie rawlsienne de la justice)	Conditions distributives de l'égalité libérée (Stabilité de la coopération sociale à travers le temps)	[Justice locale et internationale] Justice domestique : La « structure de base de la société »... ... dont le système scolaire pour partie (>< via interne)	Répartition des « biens premiers sociaux » Conditions psychologiques et sociales de la justice (facultés morales, vertus politiques...)	Compréhension, respect et réalisation des trois principes politiques de justice Principe d'égalité liberté Principe d'égalité équitable des chances Principe de différence	L'école comme « Instrument d'équité » Égalité des acquis de base, Égalité de traitement, actions positives socio- économiques, attention à l'apprentissage des plus démunis, sélection plus tardive des talents, Développement des facultés morales...

Partie II

À l'épreuve de l'école

INTRODUCTION

La première partie de cette recherche aura répondu à une logique essentiellement déductive. Il s'agissait d'explorer les œuvres respectives de Rawls et des théories de la reconnaissance pour en tirer plusieurs considérations pratiques sur la justice scolaire. Cet effort d'interprétation aura permis d'identifier une diversité d'exigences, telles une égalité éducative des acquis de base chez Rawls ou la nécessité d'intégrer en milieu scolaire des formes de dialogues réflexifs (pour la justice relationnelle). Idéaliste par ce fait, cette analyse n'en aura pas moins conservé un caractère circonstanciel. En effet, le choix d'articuler les théories de la reconnaissance à la pensée rawlsienne a été dès le début motivé par l'actualité des débats éducatifs : le philosophe américain nous semblait incarner un interlocuteur de choix, parce que sa pensée nous paraissait caractéristique des orientations prises aujourd'hui en Occident sur les questions de justice scolaire. C'est pourquoi le premier chapitre aura joint à notre application éducative des principes rawlsiens, une tentative pour démontrer cette influence exercée par le philosophe dans les débats normatifs sur l'école. Des auteurs comme Swift et Brighouse, Dubet, Seymour, Renaut ou Savidan cristallisent dans leur vocabulaire et leurs thèses éducatives une sensibilité toute rawlsienne. Même les écrits plus rares qui s'emploient à dépasser Rawls au profit de Sen ou Walzer, dans l'évaluation de la justice scolaire, manifestent paradoxalement la centralité de la référence. Parce que les théories de la reconnaissance n'ont pas encore fait l'objet d'une application de ce type et parce qu'elles se positionnent toujours également en prolongement critique du libéralisme rawlsien, il s'avérait intéressant d'examiner leur prétention propre en matière scolaire et de les inscrire à la suite des approches dominantes rawlsiennes (chapitre deux). C'est désormais chose faite. Il est maintenant possible de percevoir dans les grandes lignes à quels types d'analyse et de devoirs scolaires ces deux approches sont liées.

On adressera volontiers deux objections formelles à cette première partie : non seulement de ne pas mettre en dialogue les approches rawlsiennes et relationnelle de la justice, mais en outre, de ne pas encore fournir matière à apprécier la *valeur* même ainsi que les limites de ce dernier cadre théorique. Ce sont ces lacunes que cherchera à combler cette seconde partie. Celle-ci comporte deux chapitres qui témoignent chacun d'un différend présumé entre nos deux modèles de justice. Différends qu'elle arbitrera chaque fois à l'aune d'un même enjeu de justice scolaire : celui de l'échec scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

« La justice relationnelle a-t-elle une pertinence descriptive ? » – définit la polémique propre au troisième chapitre. Il s'agit à l'origine d'un point méthodologique : certains théoriciens de la reconnaissance ont la prétention notoire de rapporter la totalité du point de vue des acteurs sociaux au paradigme relationnel. Honneth présente parfois cette ambition (2000 ; 2002 ; 2003). Inversement, Taylor, Fraser et Honneth vont estimer que la pensée libérale – dont celle de Rawls – ne reflète pas, ou en partie seulement, l'expérience vécue de ces acteurs. Nous voulons évaluer ici cette question importante à l'aune de nos deux modèles de justice scolaire, récemment acquis. Les approches rawlsiennes et relationnelle de la justice scolaire reflètent-elles le point de vue des acteurs sociaux ? de leurs attentes ? de leurs revendications ? Pour affiner cette étude, nous orienterons notre propos autour du cas de l'échec scolaire en FWB. Concrètement, il s'agira de déterminer dans quelle mesure l'échec est vu aujourd'hui comme une question d'allocation de ressources ou comme une question relationnelle : comme un problème touchant aux déterminants socio-économiques de la réussite, par exemple, ou comme impliquant des pratiques pédagogiques humiliantes. La possibilité étant bien sûr laissée que d'autres conceptions de la justice irriguent ce débat scolaire.

Le quatrième chapitre explore de son côté une seconde et dernière problématique : celle qui concerne l'attrait critique de la justice relationnelle. Celle-ci introduit comme on le voit à plusieurs exigences : les dialogues réflexifs, le bannissement du mépris institutionnalisé, la valorisation d'institutions qui consolident la confiance, le respect ou l'estime de soi... Quelle valeur ajoutée confèrera-t-on à ces impératifs ? Au-delà de la pertinence descriptive de la reconnaissance, ces derniers permettent-ils de produire une critique des politiques menées par la FWB sur l'échec scolaire ? Offrent-ils un regain de légitimité à certaines propositions décrétales ? Et si ce n'est pas le cas, que peut alors la reconnaissance pour l'école ? Ses injonctions nous permettent-elles d'élaborer des alternatives meilleures ou d'offrir un fondement normatif à d'autres stratégies pédagogiques et institutionnelles que celles qui se pratiquent en Belgique francophone ? Autant de questions qui inaugurent les recherches normatives menées dans ce chapitre quatre.

Enjeu méthodologique puis pratique, ces deux chapitres effectuent ainsi un mouvement descendant, transposant des débats philosophiques plus généraux dans un domaine d'étude appliqué. Ce glissement nous semble opportun pour apprécier quelque chose de la prétention et des limites de la justice relationnelle. On commettrait néanmoins une faute épistémologique en tirant de cette étude appliquée à l'école, des généralités absolues sur ce

cadre de justice. Aussi ne s'agit-il que d'une contribution singulière à un édifice théorique plus large.

Un mot pour finir sur le matériau empirique que représente l'échec scolaire en FWB. Il arbitrera nos discussions futures, il constitue en un sens la mesure de nos théories de la justice. Parce que cette thèse s'inscrit dans le champ de la philosophie politique et morale, et pas celui de la sociologie, de la psychologie ou des sciences de l'éducation, elle n'a pas la prétention à générer ses propres données par voie d'étude statistique ou au moyen d'entretiens. Nous serions par ailleurs bien en peine de faire le tour de la question et d'offrir une vue exhaustive des approches empiriques sur l'échec scolaire. La réflexion appelle pourtant à la production d'une base empirique, même minimale : il nous faut d'une façon ou d'une autre renvoyer au point de vue des acteurs sociaux. Nous proposons dès lors une stratégie basée sur plusieurs choix méthodologiques. Premièrement, d'identifier des acteurs majeurs du débat scolaire et de restreindre notre analyse à leurs seules voix. En matière d'échec scolaire, la discussion publique semble clairement alimentée par les pouvoirs organisateurs (la FWB singulièrement), les milieux associatifs, certains chercheurs en sciences de l'éducation, les syndicats, ainsi que certains mouvements sociopédagogiques. Ce sont ces derniers qui seront étudiés. Un deuxième choix nous invite à réduire la parole de ces acteurs à leurs uniques discours publics, c'est-à-dire aux avis, recommandations et positions qu'ils défendent dans les espaces publics, à travers divers médias (pages web, publications, articles de presse, etc.). Nous ne nous autoriserons donc pas à raisonner comme le font Dubet et Honneth qui interprètent souvent les revendications morales des acteurs par-delà leurs discours explicites⁷⁷. Troisièmement, dans ces propos publics, le point focal sera placé sur les écrits qui traitent de façon évidente de l'échec scolaire, à l'exclusion de tout autre sujet. Ajoutons comme quatrième et dernier point, le souci de morceler le phénomène échec et sa complexité en quatre enjeux analytiques : « quelle est sa définition ? », « quels sont ses effets ? », « quels sont ses causes et parmi celles-ci, lesquelles semblent injustes ? », et « quels sont ses remèdes ? ». C'est dans ces rubriques que sera distribuée la parole des acteurs sociaux. Nous n'ignorons pas le caractère simpliste de ces questions. Elles donnent faussement l'impression que l'échec scolaire est un problème objectif, univoque que l'on peut distinguer de façon claire et distincte. Il nous semble pourtant utile de les employer, non seulement parce qu'elles permettent de structurer analytiquement les discours des acteurs sociaux et ce faisant, le chapitre trois de cette thèse, mais en outre parce qu'elles reflètent déjà

⁷⁷ Une affirmation clarifiée dans la première section du chapitre trois.

en partie la façon dont l'échec est traité dans les discussions publiques. C'est par le biais de ces quatre axes méthodologiques, que sera interrogé le point de vue des acteurs sociaux sur l'échec scolaire, et que seront finalement déterminées leurs orientations normatives – soit une sensibilité relationnelle, soit une sensibilité rawlsienne, un composé ou tout autre chose. Cette approche paraîtra sans doute partielle, elle répond à tout le moins à notre ambition et à nos compétences plus philosophiques, ou si l'on veut plus modestes. Pour utiles que soient éventuellement nos conclusions sur l'échec scolaire, cet objet restera pour nous un exemple opportun nous permettant avant tout de discuter de polémiques philosophiques contemporaines.

Avant de laisser la parole aux acteurs sociaux, nous souhaitons conclure par une définition introductive de l'échec scolaire. Le but n'est certainement pas d'empiéter sur les choix méthodologiques posés plus haut, en clôturant en propre la question avant même de l'ouvrir au débat public. Cela aurait d'ailleurs pour effet de déterminer par avance si l'échec a plus de chances d'être perçu comme un problème relationnel. Il s'agit au contraire d'en présenter les dimensions et enjeux possibles pour servir l'analyse future et, notamment, pour mieux faire ressortir les différents partis pris des acteurs sociaux.

Certains se contentent parfois de définir l'échec par la non-réussite de l'élève à l'école. Cette acception pose déjà une multitude de difficultés. De qui émane cette déclaration ? De la famille, de l'école, de l'élève ou d'autres instances d'évaluation ? L'échec est-il une norme universellement et objectivement mesurable ou recouvre-t-il une dimension essentiellement subjective ? L'échec peut-il ce faisant être assimilé au décrochage, au redoublement, à la difficulté ou au retard scolaire ? Ces questions reflètent bien toute l'ambiguïté du phénomène, l'évidence qu'il recouvre une dimension à la fois individuelle ou collective, psychologique ou plus sociologique (Crahay, 2003, p. 10). Par exemple, selon Philippe Perrenoud, tout individu peut bien éprouver un sentiment d'échec personnel, mais celui-ci n'est « à l'école, que l'intériorisation d'un jugement du maître et plus globalement de l'institution scolaire. Ce jugement est constitutif de l'échec : l'école évalue ses élèves et conclut que certains sont suffisants, d'autres non. Que ce jugement soit ou non relayé par la famille, pris ou non à son compte par l'intéressé, fondé ou non sur de réelles inégalités, tout cela n'enlève rien à sa réalité institutionnelle » (Perrenoud, 1991). L'échec scolaire constituerait avant tout ici une *réalité institutionnelle*. On ajouterait que ce jugement d'échec dépend également dans cette acception du contexte social et politique d'une société, de ses attentes à l'endroit des nouveaux arrivants. C'est en suivant cette acception d'évaluation institutionnelle que l'on

comprend pourquoi l'échec est parfois pleinement identifié à des phénomènes comme le retard et le redoublement : le second constitue quelque part l'évaluation suprême de l'échec scolaire, tandis que le premier incarne « sa conséquence naturelle » (Crahay, 2003, p. 35). Mais l'échec peut également être défini dans une *perspective plus individuelle et psychologique*. C'est à cette échelle, qu'il sera plus facilement différencié de la simple difficulté scolaire ou du retard récupérable. C'est le cas de Philippe Meirieu lorsqu'il distingue entre l'élève en difficulté et l'élève en échec : le premier « relève, le plus souvent, de procédures de remédiation : il a besoin de plus de temps et d'autres explications, de nouveaux exemples ou d'un meilleur entraînement » ; le second, par contre, « est en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires : il requiert une véritable alternative » (Meirieu, 2008). Ce que l'on désigne ainsi par ce terme ne se laisserait pas réduire à l'objectivité d'un jugement institutionnel, mais à la réalité vécue par un élève : celle d'une rupture progressive avec le monde scolaire. On saisit peut-être mieux dans cette acception pourquoi ce phénomène peut être confondu ou associé au décrochage scolaire. Julie Chupin lie d'ailleurs très explicitement l'échec à l'ennui à l'école, au fait « d'être fâché » avec la forme scolaire, au rejet de tout soutien (Chupin, 2013, p. 17). Ce point de vue centré sur l'élève en échec ouvre aussi à des analyses d'ordre plus psychologique, là où le premier interpelle sans doute plus largement des lectures systémiques. Ce qui permet de relever certains écarts entre les deux dimensions et, par exemple, ce paradoxe relevé par Guy Avanzini : « la situation créée par les mauvaises notes, le redoublement, le retard ou l'ajournement n'est pas nécessairement vécue ni ressentie comme pénible, si le sujet et sa famille sont, à tort ou à raison, indifférents au rendement scolaire » (Avanzini, 1967, p. 25). Inversement, on peut être bon élève et éprouver un sentiment d'échec scolaire. À réduire l'échec scolaire à ce seul sentiment d'échec ou de déception subjectif, on manquerait pourtant cette dimension de rupture qui en est apparemment constitutive.

Réalité mêlée ou spécifique, institutionnelle ou subjective, collective, politique ou psychologique, la définition de l'échec scolaire paraît d'emblée foncièrement polysémique. Ces significations potentiellement conflictuelles entre elles ont ceci d'important qu'elles engagent de surcroît des descriptions et stratégies relativement distinctes. Nous n'irons pourtant pas au-delà de ce constat introductif. Outre une fonction propédeutique, ce cadre nous semble surtout pouvoir faciliter la mise en relief du propos des acteurs sociaux et souligner la dimension de choix que recouvrent leurs différents efforts de définition.

CHAPITRE 3

LA JUSTICE RELATIONNELLE A-T-ELLE UNE PERTINENCE DESCRIPTIVE ?

Quelle est la source normative d'où émane aujourd'hui le sentiment d'injustice des acteurs sociaux ? Rapportera-t-on chaque fois leurs réactions et langages à un déni de reconnaissance ? Dira-t-on au contraire que c'est dans le vocabulaire de la redistribution qu'ils situent leurs griefs ? Il s'agira dans un premier temps de clarifier les ambitions des théoriciens de la reconnaissance et de voir où ils situent les approches rawlsiennes sur cette question (section un). Dans un second temps, nous confronterons ces prises de position aux perceptions liées à l'échec scolaire en FWB (section deux). Parce qu'il sera ici fait référence aux perceptions des individus – et donc, tout à la fois, à leur façon d'appréhender un phénomène, de cibler ses causes injustes, d'observer ses effets néfastes, voire ses remèdes potentiels –, ce chapitre renferme une valeur introductive incontestable. Le chapitre quatre ne fera en définitive qu'approfondir ses aspects les plus politiques et normatifs.

1) ENJEUX D'UN DIFFÉREND MÉTHODOLOGIQUE

Des trois théoriciens de la reconnaissance abordés par cette recherche, Honneth est celui dont la position est ici la plus radicale. Sans transiger, il estime explicitement que « *toutes* les confrontations et *toutes* les formes de conflits sociaux obéissent au même schéma fondamental d'une lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 2000, p. 196 – nous soulignons). Lorsqu'il traite par ailleurs de justice immanente, il affirme que, pris ensemble, l'amour, l'égalité et la contribution à la société « déterminent ce que l'on devrait comprendre aujourd'hui par l'idée de justice sociale » (Honneth, 2002). Bref, notre normativité sociale ne se laisserait pas rapporter à un autre paradigme que celui de la reconnaissance et de ses trois sphères ; on devrait reconduire tout sentiment d'injustice, toute attente ou conflit social au non-respect de règles de reconnaissance mutuelle. Cette thèse est hautement ambitieuse, le

philosophe en a conscience et s'en explique. S'il admet d'abord que les acteurs sociaux puissent interpréter leurs attentes dans un autre vocabulaire que celui moral de la reconnaissance, il utilise néanmoins un argument de réduction à l'ignorance – appelons-le ainsi. Neutre, son modèle permet « de rendre aisément compte des mouvements sociaux qui méconnaissent – pour ainsi dire intersubjectivement – le noyau moral de leur résistance ; parce qu'ils interprètent spontanément celle-ci dans la sémantique inappropriée d'un simple conflit d'intérêts » (Honneth, 2000, p. 194). Le fait de participer à une reconstruction de notre normativité sociale n'implique pas d'abandonner tout esprit critique eu égard aux revendications explicites des acteurs. En l'occurrence, ceux-ci peuvent complètement *ignorer* qu'en luttant contre ce qu'ils nomment des inégalités socio-économiques, ou des intérêts pratiques divergents, ils sont en réalité mus par un non-respect de normes de reconnaissance mutuelle. Voici une première manière de régler la question. C'est une thèse puissante qui est parfois elle-même minimisée par Honneth. Il admettra avec une certaine discrétion qu'il puisse également exister de purs conflits d'intérêts, et ce faisant que la reconnaissance soit complémentaire d'un modèle centré sur l'utilité. Bien vite, pourtant, ce genre de concession se résorbe dans l'idée que nous avons par trop mis l'accent sur l'intérêt, et par conséquent qu'il faudrait aujourd'hui inverser ou « corriger » la tendance (Honneth, 2000, p. 197-198). Dans *La lutte pour la reconnaissance*, cette idée de correction est immédiatement suivie d'une lecture relationnelle des luttes ouvrières anglaises⁷⁸, d'où Honneth conclut finalement qu'elle apporte « au moins une première confirmation empirique à la thèse selon laquelle les confrontations sociales obéissent au modèle d'une lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 2000, p. 200). Quelque part, le philosophe semble donc peiner à admettre que d'autres types de normativités soient à l'œuvre dans notre actualité sociale. On en dirait de même, ensuite, du paradigme redistributif de la justice sociale. S'il avoue volontiers être interpellé par l'appauvrissement croissant d'une large part de la population et qu'il perçoit la nécessité première d'une juste distribution de biens essentiels (Honneth, 2003, p. 112), il refusera pourtant de penser la redistribution autrement que dans le cadre plus large de la reconnaissance. Fraser a tort selon lui de séparer ces deux paradigmes, en dissociant abusivement réalité matérielle et symbolique. Quand on analyse le sentiment d'injustice des individus à l'aune de leur vécu subjectif plutôt que de leurs seules revendications publiques, il

⁷⁸ Honneth reprend à son compte le travail de l'historien Edward Thompson (*The Making of the English Working Class*, 1963) faisant remonter la détresse économique de la classe ouvrière anglaise et sa révolte sociale à des attentes morales.

ne fait pas de doute qu'on doive toujours le rapporter à un cadre moral. En ce sens, subir une expérience de dénuement économique s'apparente à un manque de respect vécu subjectivement. C'est d'ailleurs essentiellement dans le sillage de la seconde sphère de reconnaissance qu'Honneth intégrera une considération de nature distributive. La formation du respect de soi est en effet la seule relation à soi qui suppose dans son développement un minimum de sécurité économique (Honneth, 2000, p. 143). Dans l'ensemble, on comprend bien ce que Honneth veut signifier, mais sa revendication déborde quelque peu son contexte : d'arrière-plan, la reconnaissance passe par moments au-devant de la scène. En rapportant chaque fois l'injustice socio-économique à ses effets moraux, ne sommes-nous pas conduits à ignorer la valeur propre des revendications de ce type ? En replaçant cette dernière dans un régime moral, ne néglige-t-on pas de surcroît la validité des stratégies purement redistributives ? Pourquoi les questions de justice distributive seraient-elles finalement mieux comprises dans les termes de la reconnaissance (Honneth, 2003, p. 126) ? Pourquoi seule la connexion entre droits égaux et reconnaissance sociale serait-elle apte à rendre justice envers ce qui se trame dans nos sociétés modernes (Honneth, 2003, p. 252) ?⁷⁹

À côté de la perspective honnethienne, les modèles de Taylor et de Fraser en particulier apportent une vision plus modérée de l'articulation entre reconnaissance et redistribution – une vision qui complexifie le contenu des attentes sociales contemporaines. Taylor par exemple constate effectivement l'importance donnée aux demandes de reconnaissance aujourd'hui. Cependant, le paradigme de la reconnaissance ne s'impose jamais chez lui comme le seul cadre possible pour penser la justice sociale, au même titre d'ailleurs que celui de la redistribution. C'est tout l'enjeu de sa critique de Locke et Rawls : montrer que la question « qu'est-ce qu'une société juste ? » ne se laisse pas réduire à l'une ou l'autre approche. En fait, le problème de Taylor est d'amender une politique redistributive hermétique à la différence. La justice relationnelle se présente comme un complément aujourd'hui nécessaire à d'autres conceptions de la justice – un complément qui fait d'ailleurs écho à une

⁷⁹On objectera peut-être à ce paragraphe de ne pas prendre acte de l'évolution de l'œuvre honnethienne tournée vers le concept de liberté (2008 ; 2014) – changement qui s'accompagne d'une vision élargie de notre normativité sociale. L'objection serait pleinement valide si *Le droit de la liberté* ne mettait pas autant l'accent sur la liberté sociale et sur la valeur des institutions de la reconnaissance qui en assurent la réalisation (Honneth, 2014, p. 123-129). Pour décentrée qu'elle puisse paraître, la valeur du paradigme relationnel de la justice semble au contraire renforcée par cette étude sur la liberté sociale ; les attentes morales des acteurs ne changent pas, ils recouvrent seulement un nouvel enjeu majeur. La surprise d'Honneth face aux commentateurs qui lui parlent ici de rupture théorique témoigne quelque part en faveur de notre point de vue.

série de nos préoccupations sociales actuelles, mais pas toutes. Fraser est quant à elle beaucoup plus explicite encore sur cet enjeu méthodologique : selon elle, une approche exclusivement centrée sur la reconnaissance ne suffit pas ; celle-ci ne constitue au fond qu'un axe d'analyse parmi d'autres, dont celui de la redistribution (Fraser, 2003, p. 199-200). En prenant un affect négatif pour point d'ancrage, on risque en fait de réduire toute réalité à sa dimension essentiellement morale et identitaire. Dans ces circonstances, elle écrira que « les luttes pour la reconnaissance servent moins à compléter, complexifier et enrichir les luttes pour la redistribution qu'à les marginaliser, les éclipser et les évincer » (Fraser, 2005, p. 72). D'où sa volonté très nette de proposer un modèle tripartite de justice, intégrant reconnaissance, redistribution et représentation comme trois paradigmes de valeur égale.

En adhérant au monisme d'Honneth, à la prudence de Taylor ou à la triade fraserienne, quelle posture tient-on face à l'égalitarisme libéral rawlsien ? Dans le premier cas, on est amené à critiquer le caractère artificiel de la « justice comme équité » : l'approche rawlsienne incarne une pure *construction* normative, là où Honneth prétend *reconstruire* une normativité immanente au fait social. Une nouvelle idée de la justice sociale est advenue et « l'éradication de l'inégalité ne représente plus l'objectif normatif, mais c'est plutôt l'atteinte à la dignité ou la prévention du mépris, la dignité ou le respect, et non plus la répartition équitable des biens ou l'égalité matérielle qui constituent ses catégories centrales » (Honneth, 2002). À voir d'ailleurs comment Honneth met en compétition Hegel et Rawls sur les biens de la justice (Honneth, 2008), on comprendra qu'il ne soit pas ici question d'accord ou de compromis entre les deux traditions. La seconde optique, celle de Taylor, fait montre d'une plus grande reconnaissance envers Rawls : alors que le philosophe s'inscrit également dans un sillage hégélien et pourrait faire jouer l'opposition entre post-kantiens et post-hégéliens, il défend au contraire la valeur « empirique », quoique partielle, de la « justice comme équité ». En effet, à son sens le projet de Rawls peut être considéré comme l'une des plus puissantes formulations de l'idéal libéral (Taylor, 1985, p. 337). Les idéaux d'égalité, de liberté et de solidarité tels qu'ils sont définis par Rawls reflètent une part importante des significations sociales présentes dans nos sociétés. Il serait cependant naïf d'y réduire l'ensemble de notre normativité sociale. Ces idéaux doivent par exemple cohabiter avec d'autres valeurs comme la quête d'authenticité, le désir de sécurité, le respect de la tradition ou le souci écologique... D'où l'utilité de compléter notamment les approches libérales de la justice par une politique de la reconnaissance. Fraser ne proposera pas autre chose en introduisant à son modèle tripartite de justice. À côté du paradigme de la reconnaissance réside notamment celui de la redistribution

qui reprend explicitement des éléments de la tradition libérale et notamment de sa version rawlsienne. Ce paradigme permet la dénonciation de l'exploitation, de la marginalisation et du dénuement économiques, c'est-à-dire et respectivement : de l'appropriation du produit de son travail ; de la pénibilité, faible revenu ou dénégation de l'accès à l'emploi ; voire, enfin, de la privation des ressources matérielles nécessaires à la vie (Fraser, 2003, p. 13). À l'instar de Rawls, Fraser se démarque par son souci porté à la structure socio-économique de la société et la façon dont elle répartit les coûts et bénéfices entre les membres de la coopération sociale. Le point crucial est que ce paradigme ouvre à une réalité normative qui anime toujours notre actualité sociale, pour Fraser, et qui ne doit pas être substituée à d'autres modèles de justice. Certes, la philosophe ne niera jamais qu'une injustice socio-économique puisse s'accompagner d'affects négatifs (sentiment d'humiliation, de honte, d'être méprisé...), ou que différents régimes d'injustices puissent s'enchevêtrer. Il est pourtant inconcevable d'évincer la redistribution, parce que ce cadre reflète un pan de notre actualité sociale qui est irréductible et appelle des analyses et remèdes distincts de ceux de la reconnaissance.

Dans ces trois cas de figure, la pensée rawlsienne est donc rapportée au paradigme de la redistribution et relayée à un discours partiel sur la justice sociale. Étonnamment, il n'est presque jamais fait mention de la « théorie » de la reconnaissance présente dans les écrits rawlsiens alors même qu'il y aurait dans celle-ci matière à rapprochements. La seule référence connue de nous réside dans un article de Honneth discutant de la place de l'amour dans la moralité. Dans ce texte, Rawls est vu comme un penseur kantien qui aurait concédé une certaine centralité morale à l'amour, sans jamais pourtant mettre en danger la primauté de l'obligation d'impartialité (Honneth, 2004, p. 172). Ce dernier aurait ainsi pris acte de l'importance de la bienveillance parentale ou des liens d'amitié dans le développement de l'enfant, et en particulier de son autonomie morale future (Honneth, 2004, p. 172-173). C'est là sans doute la seule concession faite au philosophe. Une ouverture relative qui ne l'empêche pas d'être avant tout perçu comme le penseur des inégalités socio-économiques, celui dont on conteste aujourd'hui la pleine prétention à épuiser le point de vue des acteurs sociaux. Légitime ou non, cette interprétation mérite d'être interrogée. Et plutôt que de lui offrir un traitement purement théorique, nous souhaitons ici la soumettre à un examen empirique. Nous verrons à travers l'analyse d'un enjeu de justice scolaire – celui de l'échec en Belgique francophone –, quelle idée de la justice semble en l'occurrence monopoliser le discours des acteurs sociaux. Avant cela, et pour alimenter cette polémique, il peut sembler utile de pointer

quelques références très ciblées⁸⁰ qui altèrent la vue associée ici à Honneth, ou celle-là même qui défend une complémentarité d'approches.

Nous pensons d'abord aux travaux récents de Didier Lapeyronnie sur la perception sociale des injustices dans les « quartiers difficiles » de plusieurs grandes villes. Analysant notamment les émeutes qui se sont déroulées en Suède en 2013, le sociologue observe que les manifestants font principalement appel au langage de la dignité, de la marginalisation et du mépris au détriment de celui des inégalités. Ce sentiment d'exclusion a des répercussions sur le repli des individus au sein de modèles familiaux et traditionnels dont les femmes seraient les principales victimes. Le problème de cette sémantique collective, selon Lapeyronnie, réside dans le fait qu'elle empêche la perception des inégalités socioéconomiques et donc la lutte contre ces dernières qui sont pourtant bien réelles (Lapeyronnie, 2014, p. 79-93). Dans un registre plus proche de notre recherche thématique, on retrouve chez Dubet une critique assez vive des lectures relationnelles de problématiques scolaires. Ce qu'il cible en particulier, ce sont les scénarii « culturalo-ethniques » réalisés sur les élèves issus de minorités. Jamais, défend-il, « je n'ai entendu ces élèves dire que ce dont ils souffraient à l'école, c'était la distance avec leur culture d'origine. Il est indéniable que certains d'entre eux, les primo-arrivants, éprouvent de grosses difficultés parce qu'ils ne parlent pas la langue. Mais pour les autres, nés dans ce pays, le problème est celui d'une école qui les met en échec. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils n'interprètent pas cet échec en termes d'étrangeté et de domination culturelle (...). Pour eux, le problème c'est qu'ils ne sont pas armés culturellement, mais pas qu'ils sont d'origine étrangère » (Dubet, 2010b). Et à Dubet d'ajouter qu'ils sont d'abord « des enfants des quartiers les plus pauvres et les plus désorganisés » (Dubet, 2010b). Dans le cas de Lapeyronnie, nous sommes incontestablement en présence d'acteurs qui utilisent une sémantique relationnelle, mais celle-ci ne refléterait pas leurs besoins et situation réels. Dans le cas de Dubet, l'explication relationnelle de nature culturelle ne refléterait tout simplement pas le point de vue des acteurs scolaires qu'il a pu examiner. Dans ces deux exemples,

⁸⁰ En nous référant aux travaux spécifiques de Didier Lapeyronnie et François Dubet, nous n'entendons aucunement identifier une tendance générale que manifesterait actuellement les études sociologiques à dénoncer les lectures relationnelles de l'injustice sociale et/ou scolaire. Insistons sur le fait que les deux sociologues mentionnés présentent un ancrage idéologique particulier : soit une vision du lien social marquée en partie par un héritage marxiste, par la question ouvrière, le problème de l'exploitation, celui des conditions matérielles d'existence, de « la domination et des contributions qui la conditionnent »... (voir : Bajoit, 2009, p. 57). Si leur conception de la société ne se réduit pas à cette matrice moderne que Guy Bajoit appelle la tradition « structuro-marxiste », et que quelqu'un comme Dubet propose de renouveler les cadres avec lesquels il pratique ses analyses (Dubet, 2007), peut-être cette influence marxiste explique-t-elle pourtant pour partie ce dépassement des interprétations relationnelles au profit d'une analyse des structures socio-économiques.

l'argumentation va à l'encontre du monisme honnethien et *a minima*, elle interroge la pertinence même des cadres d'analyse complémentaires – comme celui de Fraser. On dirait ici que ce n'est certainement pas la reconnaissance, mais plutôt la redistribution qui exprimerait le mieux le noyau des formes de résistance et luttes sociales – même si les acteurs ne semblent pas en prendre expressément conscience.

2) LE DÉBAT SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE EN FWB

Afin d'arbitrer le débat philosophique relatif à l'épuisement du point de vue des acteurs sociaux, cette section particularise la question dans le contexte de la FWB (cf. annexe n°1) et des discours actuels sur l'échec scolaire. Reprenant les quatre questions analytiques citées plus haut, nous examinerons successivement comment certains acteurs donnent une définition à l'échec scolaire (2.1), spécifient ses effets (2.2) et causes (2.3) ainsi que ses différents remèdes possibles (2.4). Il s'agira en définitive d'observer dans quelle mesure les traits des théories rawlsiennes et relationnelle de la justice se retrouvent dans leurs affirmations.

Par commodité, rappelons peut-être quelques-uns de ces traits majeurs puisqu'ils constitueront ici l'objet de notre investigation. Nous nous référons d'une part aux grandes caractéristiques qui distinguent les approches distributive et relationnelle de la justice sociale (cf. le tableau de synthèse de la première partie). Autrement dit, l'échec est-il rapporté à un unique problème d'allocation de ressources éducatives ou financières vis-à-vis du système scolaire, ou à des enjeux singulièrement moraux et culturels ? Sa définition, ses effets, causes ou remèdes nous mettent-ils en présence de normes et principes de justice distributive ou nous confrontent-ils aux conséquences chaque fois morales de normes, principes, mais aussi pratiques, habitudes ou expériences de vie ? Est-ce au fond une question de structure ou de culture ? D'autre part, nous chercherons à distinguer parmi différentes prises de position les caractéristiques spécifiquement scolaires des deux modèles esquissées dans la première partie de cette thèse. Dans des termes rawlsiens, on s'intéressera notamment à la légitimité des normes qui régulent l'accès, le parcours et la réussite scolaires des élèves – normes chaque fois évaluées à l'aune de ce que requiert une société juste (la réalisation des trois principes politiques rawlsiens). Il faudra examiner dans cette perspective si l'échec est injustement déterminé par le milieu social et si les normes éducatives accentuent par exemple cette dynamique. On se demandera ici si l'échec de certains respecte l'exigence d'un minimum de culture pour tous, d'une égalité de traitement, ou si les remèdes envisagent entre autres la

possibilité d'actions de discrimination positive selon des critères socio-économiques, etc. Dans des termes relationnels, on focalisera d'emblée notre attention sur tout ce qui dans le système scolaire influence positivement ou négativement l'image que les acteurs ont d'eux-mêmes et de leurs capacités. L'accent sera mis sur les expériences de vie subjectives, la réalité vécue au sein des salles de classe et sur les modèles de représentation sociaux et culturels qui traversent l'institution scolaire. L'échec est-il défini comme un problème de mépris ? Relié à des structures culturelles discriminatoires ? À des enjeux de reconnaissance familiale, sociale ou professionnelle ? À des normes de respect mutuel violées ? Ses remèdes donnent-ils du poids au dialogue réflexif ? Voici rappelés quelques-uns des marqueurs éthiques grâce auxquels nous distinguerons les points de vue des acteurs sociaux et départagerons finalement nos auteurs⁸¹.

Par acteurs sociaux, nous entendons ici les principaux acteurs du débat scolaire contemporain sur l'échec, en Belgique francophone. À savoir ceux qui jouissent d'une visibilité et reconnaissance notables dans leurs propos ainsi que leurs actions publiques, et dont le contenu manifeste d'une façon ou d'une autre un attrait explicite pour le problème de l'échec (cf. annexe n°2). Dans les paragraphes qui suivent, nous limiterons notre attention aux écrits de ces seuls acteurs. Nous avons conscience qu'il en existe plusieurs autres, notamment la EPA (*European Parent's Association*), la Fondation Roi Baudouin, l'UNICEF ou les partis politiques. Il nous fallait pourtant nous arrêter à un nombre raisonnable de points de vue, ne serait-ce que pour des impératifs de lisibilité. Nous avons également conscience que le débat scolaire sur l'échec n'est pas hermétique et que ces acteurs font régulièrement référence les uns aux autres. Dans la mesure du possible nous essayerons pourtant d'attribuer *une* parole à *un* acteur. Aussi, le travail collaboratif réalisé autour de la plateforme contre l'échec s'avérera surtout utile lors de nos tentatives de synthèse de cette littérature.

2.1. DÉFINITIONS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Une partie conséquente des acteurs sociaux ne définit pas formellement l'échec scolaire. La chose est fréquemment abordée comme un fait convenu, une réalité évidente dont on cherche immédiatement à approfondir les causes et remèdes. Cette attitude, on la retrouve par exemple dans plusieurs articles et opinions publiques proposés par l'APED, le MOC, CGé, ELEVeS, la FFEDD, la Ligue de l'Enseignement, le CECP, le CPEONS et les

⁸¹ Pour une vue plus exhaustive de ces traits, nous renvoyons évidemment le lecteur à la première partie de cette thèse.

syndicats⁸². On admettra volontiers qu'un texte engagé et souvent bref puisse tolérer certains raccourcis. Cela suppose pourtant que l'échec soit une réalité sociale suffisamment solide dans l'esprit des gens pour qu'on ne doive plus en fournir une définition, même minimale. On peut sans doute expliquer cette omission par l'existence de données chiffrées qui semblent souvent suffire à rendre compte du phénomène et qui accompagnent d'ailleurs régulièrement ce profil d'écrits.

Il est clair, en tout cas, que pour une majorité d'acteurs, l'échec scolaire en FWB, c'est ce que permet d'identifier les résultats des tests PISA, des Indicateurs de l'enseignement de la FWB, ou encore de certaines enquêtes moins systématiques (dont celle demandée en 2011 par le parti Ecolo à l'ancienne ministre de l'Enseignement obligatoire Marie-Dominique Simonet). Les exemples de cette attitude sont légion. Nous nous permettons d'en évoquer quelques-uns. Cette vision statistique de l'échec se retrouve notamment dans le mémorandum 2014 de la FAPEO et plusieurs de ses propos sur l'échec scolaire (de Thier, 2013 ; FAPEO, 2013, p. 5). Les mémorandums de l'UFAPEC, qui fait pourtant de la lutte contre l'échec l'une de ses priorités, ne dérogent pas non plus à cette tendance : l'analyse évolutive des Indicateurs de l'enseignement se substitue à la définition de l'échec (UFAPEC, 2014, p. 6, 9 et 28). Ainsi, parce que ces renvois sont nombreux et que ces chiffres émanent en partie d'un autre acteur scolaire – la FWB –, s'avère-t-il utile de les examiner comme autant d'approches définitionnelles de l'échec scolaire. Que veut-on dire lorsqu'on assimile l'échec scolaire aux mauvais scores des tests PISA ou à certains indicateurs de la FWB ?

Mené tous les trois ans par l'OCDE, le programme d'enquête PISA (*Program for International Student Assessment*) mesure la performance des systèmes éducatifs de différents pays, en sélectionnant de façon aléatoire les écoles d'un pays qui participeront au test. Seuls les élèves de quinze ans sont concernés. Le questionnaire comporte des problèmes ouverts et des questions à choix multiple dans trois domaines principaux : en mathématique, sciences et en lecture. Sont visés les savoirs et compétences que les élèves possèdent à des fins pratiques, la culture scolaire acquise pour affronter des défis de la vie quotidienne. En mathématique, il s'agira par exemple de consulter un diagramme montrant les taux de vente de CD de différents groupes musicaux, la question étant en l'occurrence d'identifier un mois où tel groupe a vendu pour la première fois plus de CD qu'un autre. Non content d'évaluer les acquis des élèves en comparant les systèmes éducatifs entre eux, PISA produit aussi des données plus larges

⁸² À titre illustratif et par ordre de présentation, voir : Hirtt, 2001 ; Jacques, 2010 ; Lemerle, 2013, ELEVeS, 2012 ; Janssen, Lebas et Taquet, 2006 ; Versele, 2014a ; CECF, 2014 ; CPEONS, 2014 ; Vrancken et Boulangé, 2008.

relatives aux écarts de résultats selon l'origine socio-économique ou le sexe des élèves, mais aussi selon le fait qu'ils soient issus de l'immigration, selon la durée de leur préscolarisation ou encore de leur confiance en eux-mêmes (OCDE, 2014). Parler d'échec scolaire au moyen des tests PISA, c'est donc renvoyer à une réalité restreinte : des résultats inférieurs à la moyenne des autres pays participants, concernant trois grands types de compétences, chez les jeunes de quinze ans.

De son côté et depuis 2002⁸³, la FWB répond au besoin de doter l'enseignement qu'elle organise et subventionne d'un ensemble d'indicateurs cohérents et structurés. Elle crée à cette fin une commission de pilotage chargée de produire, chaque année, des informations statistiques concernant la situation et l'évolution de l'enseignement vis-à-vis des missions de la FWB. En l'état, le document comporte plusieurs indicateurs sur le public, les parcours et résultats scolaires ou encore sur le personnel enseignant. Il s'agit par exemple de mesurer l'âge du public dans l'enseignement spécialisé, la répartition des élèves en fonction d'un indice socioéconomique ou, notamment, le pourcentage de réussite des élèves de l'enseignement général vis-à-vis de leurs compétences en sciences. Rappelons que ces documents annuels rapportent explicitement le redoublement et le retard à l'échec scolaire (cf. *supra*). Lorsque les acteurs sociaux abordent l'échec à partir de ces indicateurs, ils jouent également de ce rapprochement. Ils s'intéressent alors principalement à l'évolution du taux de redoublement et de retard dans l'enseignement primaire et secondaire. Ils se réfèrent tour à tour aux coûts du redoublement supportés par la FWB, aux résultats du Certificat d'Étude de Base (CEB), ou encore aux acquis spécifiques à certains savoirs.

Dans l'ensemble, parler de l'échec à travers PISA et les Indicateurs, c'est approcher la problématique par un certain biais : à partir de compétences spéciales et selon une moyenne internationale, ou à partir de ses effets les plus manifestes comme le redoublement. À tout le moins, c'est voir en l'échec un jugement institutionnel, objectivable et quantifiable. Si ces données sont couramment utilisées parce qu'elles nous informent d'une façon ou d'une autre sur l'échec scolaire, certains acteurs poussent le raisonnement jusqu'à les assimiler au phénomène lui-même. L'étude précitée de la FAPEO semble participer à cette confusion : tantôt elle distingue échec et taux de redoublement, tantôt elle utilise les termes comme des synonymes (de Thier, 2013). La chose est plus visible encore dans une étude de Jean-Luc van Kempen (UFAPEC) qui identifie pleinement l'échec à la proportion d'élèves qui doivent

⁸³ Voir : Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, paru au Moniteur belge du 17 mai 2002.

redoubler et de ceux qui subissent un retard (Van Kempen, 2009a). Si cette attitude existe bel et bien, les acteurs distinguent néanmoins dans la majorité des cas ces notions entre elles. Que ce soit en les citant les unes à la suite des autres – « l'échec, le décrochage, l'abandon, le redoublement... » – soit en les discriminant formellement. C'est par exemple le cas de la ministre Marie-Martine Schyns qui reconnaît que si le redoublement participe à la problématique de l'échec, il ne l'épuise pas⁸⁴. Ceci invite à interpréter avec plus de nuances le point de vue de la FWB que ce que pourraient suggérer potentiellement certaines lectures des Indicateurs.

En marge de ces approches implicites de l'échec, des tentatives de définition plus rares apparaissent pourtant. La Ligue des Droits de l'Enfant en donne la caractérisation suivante : « c'est le nombre important d'élèves qui connaissent à l'école des situations répétées d'échec se traduisant par une mise à l'écart de leur classe, par un ou plusieurs redoublements ou par une orientation forcée vers l'enseignement technique ou professionnel » (Ligue des droits de l'enfant, 2009, p. 1). Cette acception conserve un caractère quantitatif (c'est un « nombre »), mais elle renvoie notre objet à une situation d'échecs répétés qui se distingue visiblement du redoublement ou retard. Le redoublement, la mise à l'écart et la réorientation forcée ne sont ici que des modes d'expression possibles de la situation d'échec ; des faits que l'on rapprochera de ce dernier pour en améliorer la lisibilité. Reste pour la Ligue que l'échec nous ouvre à une situation singulière : « c'est une situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint. C'est une situation on ne peut plus ordinaire en classe et elle fait partie des apprentissages » (Ligue des droits de l'enfant, 2010, p. 1). Le SeGEC suggère une vision similaire du phénomène. Le redoublement n'est au fond qu'un « symptôme » de l'échec (Duchesne et Huyghebaert, 2000). Le constat d'échec renvoie quant à lui à la situation plus large d'enfants qui éprouvent des « difficultés » à l'école vis-à-vis du programme et de leurs apprentissages⁸⁵. Pour la Ligue ou le SeGEC, il est donc clair que le redoublement, le retard et la réorientation ne peuvent recouvrir à eux seuls l'échec scolaire. Celui-ci leur est aussi antérieur, quelque part, et il témoigne initialement de difficultés d'apprentissage d'un élève.

Des acteurs envisagés ici, c'est aux chercheurs que l'on doit finalement une approche plus exhaustive du sujet. Du moins est-ce vrai de Marcel Crahay qui lui consacre

⁸⁴ Parlement de la Communauté française, « Débat sur le thème La remédiation à l'échec scolaire », in *CRI* n°15, 19 mars 2014, p. 12. [En ligne] <http://archive.pfwb.be/1000000010e6004> (consulté le 15 juillet 2014).

⁸⁵ En témoigne une étude médiatisée du SeGEC (de Waele, 2013). Vue par la presse comme une analyse sur l'échec scolaire, cette étude se centre en réalité sur les élèves les plus défavorisés et la façon d'améliorer leurs résultats. À aucun moment, les termes redoublement et retard ne surgissent dans les propos de son auteur. Au contraire, le texte se centre bien plutôt sur les facteurs qui augmentent et diminuent la difficulté des élèves.

explicitement plusieurs écrits (voir surtout Crahay, 2003). Parce que Dominique Lafontaine, Galand ou Dupriez ne font pas de l'échec un objet d'examen exclusif ou qu'ils se concentrent sur la perception qu'en ont les acteurs sociaux, ceux-ci n'en donnent pas une définition claire et personnelle. Suivant dès lors Crahay, on devra distinguer plusieurs points de vue définitionnels. D'un côté, l'échec peut être saisi comme une réalité individuelle, psychologique que l'on comprendra entre autres à partir de troubles comme la dyslexie ou de certains blocages affectifs... et, dans cette perspective, on verra en l'école un opérateur « neutre » vis-à-vis de la situation d'échec (Crahay, 2003, p. 10). D'un autre côté, on peut le considérer comme une réalité collective, reconnaissant dès lors que l'école est un « opérateur produisant des échecs scolaires » (Crahay, 2003, p. 12). C'est à la seconde démarche méthodologique que souscrit l'auteur, s'intéressant ce faisant à une lecture plus sociologique de l'échec scolaire. Il note à ce titre la facilité avec laquelle les acteurs sociaux se réfèrent à la notion comme à un problème social évident, un peu comme ils le font avec la drogue ou l'avortement. Il ne faudrait pas oublier que l'échec selon lui « se décrète au terme d'une évaluation » (Crahay, 2003, p. 71). On peut bien enraciner l'échec dans la situation d'un élève en difficulté, on aurait tort cependant d'ignorer qu'il procède d'une pratique d'évaluation des enseignants et du fonctionnement de l'école (Crahay, 2003, p. 332 et 334). C'est dans cet axe que le chercheur questionnera l'échec en se demandant par exemple comment cette évaluation structure la classe, quelles représentations guident le jugement des enseignants, etc. Et parce que l'échec paraît souvent consommé lorsque le redoublement scolaire est décidé, Crahay assumera cette perception commune, en considérant « le redoublement et sa conséquence naturelle, le retard, comme des indicateurs pertinents de l'échec, tout en restant conscient de la relativité culturelle de ce présupposé » (Crahay, 2003, p. 35-36).

Conclusion

Évidence dont on peut taire la définition, moyenne nationale insuffisante aux tests PISA, pourcentage de redoublements et de retards scolaires, élèves en situation de difficulté ou jugement de l'enseignant... : voilà autant d'acceptions données à l'échec scolaire en Belgique francophone. Dans cette première investigation, on observe très clairement l'influence d'enquêtes statistiques dans la tournure prise par le débat. Qu'elles résument ou non ce qu'on entend par échec, ils participent presque unanimement en tout cas à l'analyse du phénomène. Incontestablement aussi, le redoublement monopolise une partie notable de l'espace consacré à l'échec. Si les acteurs sociaux ont conscience pour la plupart qu'on ne peut

les confondre, le premier s'avère être un indicateur majeur du second. En atteste cette phrase issue d'un article de la plateforme contre l'échec : « les redoublements ne sont qu'une pointe d'iceberg qui focalise l'attention, mais qui camoufle une dramatique réalité : l'échec scolaire touche plus de 70 % des élèves ! » (Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, 2011). Ce message collectif suggère que la plupart des acteurs sociaux ne confondent pas les deux problématiques, même si certaines contributions restent ambiguës par les raccourcis qu'elles emploient.

En l'état actuel de cette recherche, il est encore trop tôt pour se prononcer sur la coloration éthique des discours. On peut penser qu'une définition spécifique de l'échec oriente déjà notre manière de considérer ses effets, causes ou remèdes, et par voie de conséquence son caractère potentiellement redistributif ou relationnel. Cependant, souscrire à une vision institutionnelle de l'échec ne veut pas dire que l'on sera insensible au ressenti moral des personnes ; inversement, une approche psychologique de l'échec n'est pas a priori exclusive de toute considération politique, y compris d'exigences redistributives. Pour partielles qu'elles soient, les définitions énoncées ici ne sont pas fermées les unes aux autres. Les acteurs sociaux que nous avons cités n'entrent d'ailleurs pas en conflit entre eux sur ce volet définitionnel, contrairement aux causes ou remèdes. On admettra peut-être simplement que ceux qui donnent un poids central aux tests PISA ou aux indicateurs de la FWB dans leur définition risquent de mettre aussi l'accent sur les défauts de notre enseignement pointés par ces mêmes études. Et donc, potentiellement, de dénoncer une allocation inéquitable des biens éducatifs (le rôle structurel de reproduction sociale des écoles) plutôt que certains motifs relationnels. Même si elle reste peu relayée, PISA comporte cependant une réflexion sur l'image de soi et sur la motivation dans la réussite des élèves.

2.2. EFFETS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Tous les acteurs sociaux n'envisagent pas les effets ou conséquences possibles de l'échec scolaire. Ceux qui le font insistent généralement sur leur caractère négatif et se réfèrent communément aux discours de chercheurs. Cette voie leur permet d'introduire à une vision assez exhaustive des effets de l'échec tout en créditant leurs dires : ils insistent alors sur les apprentissages et les parcours scolaires, ou encore sur le développement psychique et relationnel des individus. Moins répandu, un second type de discours accentue spécifiquement la dimension de coût que représente l'échec dans l'économie d'une société. Il apparaît distinctement du côté des pouvoirs organisateurs et de leurs porte-paroles, mais aussi dans les

enquêtes sur l'échec qui ont une certaine prétention à circonscrire le sujet. Cette sous-section sera principalement consacrée à l'analyse de ces effets négatifs d'ordres pédagogique, psychosocial et financier de l'échec. En marge de ces lectures, il nous semble aussi exister un propos minoritaire soulignant l'impact positif de l'échec sur la qualité et justification d'un système éducatif. Sans être défendue explicitement par l'un des acteurs sélectionnés par nous, cette position est pourtant relayée par ces derniers et mérite que l'on s'y intéresse également. Enfin, parce que les acteurs prennent le redoublement pour un indicateur majeur de l'échec ou les assimilent l'un à l'autre, cette rubrique participera de cette ambiguïté : les conséquences seront ainsi, le plus souvent, conséquences des deux phénomènes. Il est évident à ce titre que s'il est bien un effet « naturel » de l'échec qui fait consensus, c'est le fait que sa répétition puisse mener au fait du redoublement en FWB.

Un effet aujourd'hui bien documenté de l'échec-redoublement désigne son inefficacité relative, voire sa nocivité quant à sa fonction pédagogique. Comme le rapporte Crahay, « le redoublement n'aide pas les élèves à repartir d'un bon pied, au contraire, ceux qui redoublent se caractérisent par des compétences moins élevées que leurs condisciples du même âge qui, tout en éprouvant des difficultés scolaires, ont été promus » (Crahay, 2003, p. 209). Au chercheur d'ajouter qu'on ne distingue pas de différence de compétences, au terme d'un degré scolaire, entre ceux qui ont doublé et ceux qui ont été promus malgré leurs difficultés – c'est donc que les premiers ont perdu un an pour des acquis éducatifs similaires aux seconds. Une thèse qui fait largement consensus dans les recherches actuelles, au point qu'il s'agit désormais de comprendre pourquoi certains acteurs du monde scolaire continuent à adhérer à cette pratique malgré son inefficacité objective (Draelants, 2006, p. 4). Constat d'universitaires, c'est aussi une analyse qui jouira progressivement d'une audience plus vaste, en servant finalement le propos d'autres acteurs sociaux. Ce qui la renforcera, ce sont notamment les tests PISA qui confirment que les pays obtenant les meilleurs scores sont souvent ceux où le redoublement n'existe pas⁸⁶. En 2014, le CECP conclut par exemple que « toutes les recherches en éducation sur le sujet démontrent que le redoublement n'est pas efficace et qu'il ne permet pas de remettre les élèves sur les rails de la réussite de façon déterminante » (CECP, 2014, p. 17). S'appuyant également sur les acquis de la recherche, une étude de l'UFAPEC note du redoublement « qu'il ne permettait pas nécessairement à l'élève de repartir d'un bon pied » (Van Kempen, 2008) – on retrouve ici presque littéralement les mots

⁸⁶ La Ligue de l'Enseignement utilise précisément PISA pour appuyer l'inefficacité du redoublement. Voir : Silberberg, 2011, p. 6.

de Crahay. C'est encore un même verdict que l'on entend du côté du SeGEC et de la FWB⁸⁷. Les représentants des pouvoirs organisateurs cités dans ce paragraphe sont par conséquent réceptifs à ces conclusions des chercheurs. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les politiques éducatives menées par la FWB cherchent depuis plusieurs années à faire disparaître cette pratique au profit d'un renforcement de la remédiation.

Cette influence des résultats de la recherche ne s'arrête d'ailleurs pas à cet unique effet pédagogique du redoublement. Nombreux sont les écrits à se focaliser sur les conséquences psychologiques et sociales de l'échec scolaire et, logiquement, à leurs effets immédiats sur les parcours scolaires. Ces dernières sont pareillement décrites par plusieurs études universitaires. On pense notamment ici aux travaux de Lafontaine sur les acquis des élèves et les facteurs d'accrochage scolaire. Dans un article coécrit avec Crahay (2004), elle note que face aux difficultés scolaires, « le réflexe de la majorité des acteurs (parents, élèves, équipes pédagogiques...) est d'envisager un changement de groupe d'apprentissage (en suggérant un redoublement, un changement d'option ou d'orientation, ou un changement d'école...). De manière un peu brutale, on peut dire que le système habitue, dès son plus jeune âge, l'élève en difficulté à décrocher de son groupe de référence plutôt qu'à affronter la difficulté avec un soutien adéquat » (Crahay et Lafontaine, 2004, p. 59). En dérive, selon les auteurs, une hiérarchie implicite entre écoles, filières et options, en Belgique francophone, où les élèves en difficultés glissent vers les sphères inférieures jusqu'au seuil où il n'existe plus d'écoles. La situation d'échecs répétés invite par conséquent institutionnellement au décrochage scolaire. Une tendance que Lafontaine corroborera plus tard, en défendant que « les facteurs de risque ou de protection vis-à-vis du décrochage scolaire sont soit liés positivement à la réussite scolaire, élément prédominant de l'accrochage scolaire, soit corrélés avec des résultats scolaires médiocres qui constituent un prédicateur important du décrochage scolaire » (Lafontaine et Poncelet, 2011, p. 59). C'est donc qu'un effet potentiel de la situation d'échec est d'accentuer significativement le risque de décrochage scolaire.

Poursuivant l'analyse des conséquences sociales de l'échec scolaire, des chercheurs se sont intéressés aux formes de violence ou d'incivilité qui pouvaient en résulter. Complexe, cette question a fait l'objet d'une synthèse de la littérature par Galand. Si le degré de réussite

⁸⁷ « Sur les effets à long terme de cette pratique (...) ils [les chercheurs] ont constaté que des difficultés resurgissaient pratiquement toujours par la suite » (Portner, 2000). « (...) L'on sait que le redoublement ne sert à rien – la moitié de ceux qui redoublent connaîtront encore une fois l'échec avant la 4^{ème} primaire ». Propos de Marie-Dominique Simonet (ministre de l'enseignement obligatoire entre 2009 et 2013) relayé par Laurent Gerard (2011).

ne semble pas prédire de façon causale l'adoption de comportements délinquants à l'adolescence, Galand cite une étude de Thomas Dishion *et al.* (1991) « qui indique que l'échec scolaire renforce l'association avec des pairs déviants au début de l'adolescence, même quand le niveau initial d'agression est contrôlé ». Citant également Denise Gottfredson (2001), il ajoute que le lien entre délinquance et échec serait indirect : « l'échec diminuerait l'attachement à l'école et favoriserait le rapprochement avec des pairs déviants » (Galand, 2009, p. 9). Une situation aggravée par le regroupement d'élèves en difficultés entre eux, que Galand met naturellement en lien avec l'effet du décrochage scolaire.

Dans un autre registre, plusieurs chercheurs se sont également intéressés à l'impact de l'échec-redoublement sur la confiance en soi, en son intelligence et en ses compétences. Galand écrit par exemple que « le redoublement scolaire a souvent un impact négatif durable, et peut faire basculer l'élève dans un cercle vicieux de faible confiance et d'échec » (Galand, 2006). Au chercheur de nuancer pourtant une vision mécanique de la chose, car cet effet moral du redoublement dépend pour beaucoup de l'interprétation qu'en tire le redoublant. « Si j'estime que mon échec en histoire-géo est imputable à un manque de travail, ma confiance en moi ne sera pas ébranlée » (Galand, 2006). Dans une perspective analogue, Crahay dira également de l'évaluation scolaire que son enjeu est considérable : « si l'élève réussit, il peut conclure à son intelligence ; s'il échoue, il doit conclure à une incapacité définitive » (Crahay, 2003, p. 249). Et cependant, loin d'être systématique, ce jugement sur soi varie selon la conception de l'intelligence à laquelle on souscrit implicitement : « si l'élève conçoit l'intelligence comme une caractéristique évolutive ou s'il est face à une enseignante qui a cette conception, l'enjeu de ces démarches est d'une tout autre nature : une erreur n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque de l'individu » (Crahay, 2003, p. 249). Le jugement de l'enseignant reste important dans sa perspective, en ce sens qu'il structure de surcroît la classe en sous-groupes – les bons et mauvais élèves – et par ce biais, la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes. On peut supposer que les bons élèves identifient les mauvais à des caractéristiques négatives, en se valorisant par contraste. De là, il est à craindre que s'opère un processus de stigmatisation (Crahay, 2003, p. 214 et 221). C'est donc tout à la fois notre rapport à nous-mêmes et aux autres qui est potentiellement altéré à la suite de l'échec scolaire.

Tous ces discours trouveront chez les autres acteurs sociaux un écho évident. Sans doute faut-il même parler ici d'une relative exagération. Sur l'« effet » violence, Benoît Roosens de CGé décrit dans la presse un lien entre échec, incivilité et exclusion. Dégringolant la hiérarchie scolaire au gré des réorientations, les élèves en difficulté « ressentent un malaise,

ont un ressentiment par rapport à l'école. Ils le manifestent par des comportements qui ne sont pas les comportements attendus : refus de travailler, incivilités ». Dans la majorité des cas, les incivilités sont « le résultat de la relégation et de l'échec scolaire » (Roosens, 2014). Focalisée sur le problème de l'échec-redoublement, la Ligue des Droits de l'Enfant écrit de son côté la chose suivante : « les psychologues connaissent bien, depuis de nombreuses années, les effets du redoublement sur les élèves qui le subissent. Ceux-ci sont dévastateurs ! Le redoublement opère un marquage social des élèves qui le subissent : les mauvais élèves ! À partir de celui-ci se développe un processus de stigmatisation. » (Ligue des droits de l'enfant, 2010, p. 2). Ou encore : « Les élèves qui ont vécu un redoublement ressentent divers sentiments : honte, tristesse, gêne... Ils vivent un véritable malaise intérieur, ont des sentiments d'incapacité et d'infériorité. Le doute s'installe, la confiance s'étirole, l'auto-dévalorisation se développe » (Ligue des Droits de l'Enfant, 2010, p. 2). Deux citations nettement inspirées des auteurs qui précèdent, mais accentuées jusqu'à en perdre certaines nuances. La violence psychosociale produite par l'échec reste en tout cas une constante de cette littérature. La FWB y est particulièrement sensible lorsqu'elle note du redoublement que « ses conséquences sur la confiance en soi accroissent à moyen et à long terme les risques de décrochage scolaire », ou qu'un « élève qui connaît l'échec de manière répétée construit une image négative de lui-même »⁸⁸. Rapportée par l'APED, elle s'exprime de la façon suivante : « chez un nombre non négligeable d'enfants, l'échec scolaire ou le redoublement (ou la crainte de l'échec et du redoublement) provoquent une réelle souffrance. La pression de l'évaluation, la pression à la réussite scolaire est parfois excessive, jusqu'au sein des familles » (Legros, 2014, p. 22). Dans un article déjà évoqué du SeGEC, c'est une idée similaire qui pointe : « en réalité, étiqueté doublard par notre société, Léon [un élève fictif] souffre. Il a honte. Déjà tout jeune, l'enfant se rend compte qu'être redoublant, c'est être au fond du panier » (Portner, 2000). Une idée que l'on verra résumée par le CECP à un coût humain qu'il place à côté de son coût financier. Enfin, moins radicaux que la Ligue des Droits de l'Enfant, l'UFAPEC et la FAPEO dénoncent eux aussi ces dimensions. Pour la première, le redoublement entraînerait, « bien souvent », un découragement et une démotivation (Van Kempen, 2008), tandis que pour la seconde, il générerait « un sentiment d'abandon, d'échec personnel, de devoir tout reprendre à zéro » (de Thier, 2013, p. 9).

⁸⁸ FWB, « Décolège - Kit pédagogique : redoublement et maintien : appréhender le problème ». [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26691> (consulté le 5 mars 2015).

On conclura de cette présentation succincte que les acteurs ont généralement conscience des impacts psychosociaux négatifs et potentiels de l'échec-redoublement. L'appel aux revendications de la plateforme confirme cette hypothèse : « les échecs trop nombreux (et leurs corollaires : les réorientations successives) emmènent rapidement et inexorablement les jeunes vers le décrochage et à manifester de la violence contre un système qui reproduit fidèlement les inégalités sociales » (Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, 2014). Dans tous ces propos, la référence aux chercheurs est constante, même si celle-ci ne s'embarrasse pas toujours de certaines nuances. Cela est surtout vrai des liaisons entre perte d'estime de soi et échec – dont on anticipera facilement la portée pour notre thèse.

En marge de ces réalités, le coût financier de l'échec scolaire intervient comme un autre effet énoncé par certains acteurs. Car, l'échec-redoublement n'affecte pas seulement le développement des élèves, il grève aussi le budget des pouvoirs organisateurs. Cela n'échappe pas à la FWB qui finance en grande partie l'enseignement obligatoire qu'elle organise et subventionne. Les Indicateurs de la FWB isolent chaque année le surcoût que représente l'échec scolaire et dont elle commente l'évolution au même titre que d'autres acteurs. Se référant aux Indicateurs, on observe par exemple que ce surcoût s'élève à 366,5 millions d'euros en 2008-2009, 416,4 millions en 2009-2010, 421,9 millions en 2010-2011, 416,7 millions en 2011-2012, puis 400,8 millions en 2012-2013. Pour rappel, l'échec est assimilé ici aux redoublements et aux retards, c'est-à-dire, aux pratiques qui impliquent un allongement du temps de parcours des élèves et signifient par conséquent un coût supplémentaire à charge de la FWB. Aussi chaque ministre de l'enseignement obligatoire est-il soucieux de l'évolution de ces chiffres et du coût d'opportunité qu'ils expriment. Ministre faisant fonction en 2014, Joëlle Milquet déclare ainsi « se réjouir du fait qu'une diminution du redoublement s'amorce enfin depuis 2008-2009 en primaire et 2011-2012 en secondaire »⁸⁹. Il en va de même pour le SeGEC qui, outre des arguments psychosociaux et pédagogiques, dénonce aussi son coût « énorme pour la société, comme pour les parents » (Duchesne et Huyghebaert, 2000). Cette charge supplémentaire est importante, on le verra, car elle fournit une assise à ceux qui souhaiteraient diminuer ou abolir le redoublement et réallouer cette somme dans d'autres politiques éducatives (par exemple, la formation des enseignants, un meilleur financement des écoles au public précarisé, des stratégies de remédiation immédiate, etc.). C'est ce que cible

⁸⁹Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Indicateurs de l'Enseignement*, 2014, préface, p. 6. [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>. (Consulté le 9 décembre 2014).

sans conteste le CPEONS lorsqu'il souligne le caractère « très onéreux » du redoublement, en disant que pouvoir économiser sur ce budget permettrait de réinjecter le gain dans la remédiation des élèves (Galluccio, 2014). Finalement, après les pouvoirs organisateurs ou leurs représentants, le coût financier de l'échec se manifeste en dernière mesure au sein des écrits cherchant à vulgariser et faire la synthèse du problème scolaire. La FAPEO parle ainsi de son impact « sur l'ensemble de l'organisation du système scolaire (en matière de coût notamment) » (FAPEO, 2014b ; de Thier, 2013, p. 6-7), là où un dossier de la Ligue de l'Enseignement rappelle son surcoût par le biais des Indicateurs (Silberberg, 2011).

Face à ces effets néfastes, les acteurs s'interrogent évidemment sur la persistance d'une pratique comme le redoublement ou sur le jugement d'échec en tant que tel. Ont-ils le moindre effet bénéfique ? Certains sont-ils prêts à en justifier les vertus ? Aucun des chercheurs, membres d'associations, pouvoirs organisateur ou syndicats ne légitimera pleinement l'échec-redoublement quant aux effets positifs qu'il produit. Néanmoins, certains comme la FAPEO ou le SeGEC nuanceront pourtant. Si on laisse passer l'enfant d'un niveau à l'autre sans qu'il prenne conscience qu'il est en échec, cela ne va pas » (Hedia, 2011). Pareillement, s'il est constructif d'inciter les écoles à lutter contre l'échec, il n'est pas certain qu'il faille interdire le redoublement en cours de cycle car on risque alors simplement de le reporter en fin de cycle (Silberberg, 2011). Leur remarque ne va pas forcément à contresens des idées énumérées plus tôt, elle cible surtout le vide que laisserait apparaître l'abolition pure et simple du redoublement. À titre de menace ou de situation vécue, le redoublement invite à conscientiser ses échecs ou permet apparemment de ne pas traîner et accentuer ses difficultés tout au long de son parcours scolaire. Si on devait décréter la fin du redoublement, on aurait besoin que d'autres instances remplissent ces fonctions.

La tendance dominante consiste pourtant ici à pointer du doigt les parents et les enseignants, car ce sont eux qui légitimeraient encore la pratique du redoublement. L'évaluation serait importante pour eux et l'échec remplirait ici plusieurs fonctions nécessaires. À ce titre, il serait aussi bénéfique au système scolaire. Un premier effet positif de l'échec serait d'assurer une distinction entre les écoles de qualité ou de bonne réputation et les autres (de Thier, 2013, p. 9 ; Draelants, 2006, p. 13). Un point de vue que relate très bien la Ligue des Droits de l'Enfant : « le redoublement permet également aux écoles de se positionner stratégiquement par rapport aux établissements environnants. (...) Une école exigeante (qui pratique beaucoup l'échec) sera, à tort, mieux considérée et plus recherchée que l'école qui accueille les élèves mis en échec par celle-ci » (Coenen, 2011). Considéré par les

parents et enseignants comme un « outil pédagogique utile » aux dires de Simonet, l'échec appuierait également l'autorité du maître tout en réduisant l'effectif et la mixité des classes plus élitistes du système éducatif (Draelants, 2006, p. 13 ; Coenen, 2011). Comme l'écrit Crahay, l'échec est pour l'enseignant un moyen de faire adhérer les élèves aux processus didactiques qu'il a planifiés (Crahay, 2003, p. 115). Enfin, il permettrait de manifester l'autonomie professionnelle des équipes pédagogiques contre toutes sortes de pressions externes (Draelants, 2006, p. 13).

Conclusion

Plus que dans aucune autre question analytique, c'est dans l'identification des effets de l'échec que l'on perçoit la perméabilité des discours. En l'occurrence, les jugements des milieux associatifs semblent ici fortement tributaires des résultats de la recherche. Ces derniers ont progressivement amené un changement de perception d'une pratique comme le redoublement scolaire ainsi que du jugement d'échec. Il est dès lors acquis pour une majorité que la situation d'échec génère possiblement plusieurs effets psychosociaux délétères comme une perte de confiance en soi ou des comportements inciviques. En termes pédagogiques, celle-ci n'apporte aucune plus-value ; au contraire, elle fait simplement perdre du temps à celui qui redouble et augmente le risque de décrochage scolaire par un jeu de chute successive dans la hiérarchie scolaire. À côté de ces corrélations, l'effet financier de l'échec a pu être mis à jour comme étant associé aux discours des représentants des pouvoirs organisateurs et autres enquêtes synthétiques du sujet. Enfin, si tous nos acteurs dénoncent ensemble ces effets négatifs de l'échec, il est utile d'entendre les vertus qu'ils peuvent lui trouver, ou à tout le moins les personnes qui, à leurs yeux, identifient ces dernières. Certains propos tenus par le FAPEO ou le SeGEC laissent entendre que l'évaluation d'échec ou le redoublement joue potentiellement un rôle pédagogique utile. Les autres acteurs désignent les parents et enseignants comme les principaux garants d'une vision positive des effets de l'échec : un échec bien utile à la qualité de l'enseignement, à l'autorité de l'enseignant, à l'homogénéité des classes en haut de la hiérarchie scolaire et à l'expression d'une autonomie des équipes pédagogiques.

Cette fois, les paroles tenues laissent place à une réflexion possible sur nos cadres de justice sociale. Certes, il n'est pas encore question d'injustices explicites à ce stade, ou de critères de justice. Pour autant, à distinguer certains effets du phénomène, on marque déjà notre allégeance à certains aspects de notre réalité morale. C'est probablement le cas des

propos qui soulignent les effets psychosociaux de l'échec scolaire. À avancer que du jugement d'échec dépend aussi le fait, pour un enseignant, d'obtenir la reconnaissance de ses collègues, à pointer que des échecs répétés peuvent générer une démotivation, une faible estime de soi et de ses capacités, à dire enfin que l'échec divise la classe en bons et mauvais élèves et que ce processus altère l'image de chacun en stigmatisant les moins bons, on insiste ce faisant chaque fois sur l'aspect moral et en particulier relationnel de l'échec. Le problème de la justice relationnelle est bien là. Ses objets, ce sont le mépris institutionnalisé ainsi que le mépris vécu. Si le premier est difficilement discutable en l'état, on voit que le second convient à la présente enquête. Sont dénoncées ici la perte de confiance en soi, l'agressivité ou l'indifférence d'élèves en échec – une sémantique que l'on retrouve chez les théoriciens de la reconnaissance. Or ces comportements sont directement corrélés au jugement d'un maître et d'une institution, un jugement qui n'est pas seulement situationnel mais peut revêtir une portée identitaire ou existentielle pour l'individu. Comme le note Crahay, ce glissement peut être favorisé par l'enseignant lorsqu'il ne se prononce pas seulement sur les résultats momentanés d'un élève, mais qu'il prononce aussi un avis définitif sur son intelligence. Dans ces cas de figure, nous sommes vraisemblablement dans le cadre d'analyse de la justice relationnelle. Si la pensée rawlsienne intègre également certains enjeux relationnels, ceux-ci se rapportent moins à la particularité de certaines pratiques et relations qu'aux effets moraux et généraux d'une juste distribution. On peut bien s'intéresser avec Rawls à l'allocation des ressources éducatives, voire aux logiques d'évaluation/certification du système scolaire, on accèdera cependant plus difficilement aux évaluations, représentations et ressentis qui ne concernent qu'un environnement particulier, une pratique singulière et un nombre restreint d'acteurs. Sur ces effets moraux du jugement d'échec, la primauté nous semble donc pouvoir être donnée à la justice relationnelle sur les approches rawlsiennes. Beaucoup d'éléments sont posés, à tout le moins, pour qu'on puisse discerner des facteurs d'injustice et suggérer des remèdes relationnels. On devra pourtant nuancer cette affirmation. Quand la Plateforme évoque les effets décrochage et violence des échecs scolaires, elle les relie à la vision de l'école comme d'un « système qui reproduit fidèlement les inégalités sociales » (*cf. supra*). Cet ajout donne un contenu moral au ressentiment des élèves en échec : un sentiment d'injustice envers une école incapable de suspendre l'impact des contingences sociales dans les parcours. À suivre cette citation à la lettre, on pointe une réalité relationnelle négative que l'on enchâsse en fait dans un cadre de justice scolaire rawlsien. Un modèle qui enracine notamment le

développement du respect de soi à la suite des opportunités offertes aux individus. C'est un point qui devra être approfondi, il suggère en tout cas l'utilité de lectures combinées.

Pour imposants qu'ils soient, les effets psychosociaux ne résument pas à eux seuls cette sous-section. Les effets pédagogiques et financiers restent néanmoins incertains quant à notre partage éthique des valeurs – on les dirait spontanément plus rawlsiens. « L'échec coûte cher » ne prédit pas encore ce qu'on voudrait faire de cette somme si on pouvait l'économiser. S'il s'agit de la réallouer à l'enseignement et, en particulier, dans l'éducation des plus démunis – comme le décret encadrement différencié – on ne doute pas qu'il est alors question d'une stratégie typée rawlsienne. Sur les effets pédagogiques, il est clair que l'inefficacité d'une pratique pédagogique n'est pas un effet que la justice relationnelle peut évaluer intrinsèquement, sauf si cela produit un impact quelconque sur l'image morale de soi. Un modèle rawlsien pourrait par contre s'y intéresser en propre, dans le sens où elle est contraire à un objectif de promotion des talents des élèves et, quelque part, d'efficacité du système scolaire. La réalisation des principes politiques repose sur un système scolaire qui n'est pas seulement équitable envers les plus démunis, mais qui fonctionne aussi dans son rôle de transmission culturelle et d'actualisation des talents. Si le gain d'un élève redoublant est nul par rapport à un élève en difficulté que l'on promeut, il n'est dès lors pas raisonnable de perpétuer cette pratique. Voici en l'état quelques pistes interprétatives que nous pouvons soumettre à la réflexion. Il est certain que l'examen des causes et remèdes favorisera notre appréhension du problème.

2.3. CAUSES INJUSTES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Lors d'un entretien pour La Libre Belgique, un représentant de la FAPEO a pu énoncer comme une évidence que « le but de l'école est de faire réussir l'enfant, pas de le faire rater » (Hedia, 2011). Dans son journal officiel, la Ligue des Droits de l'Enfant est allée jusqu'à assimiler l'échec à une véritable « maltraitance » des écoles, qu'on aurait tort de comprendre comme un simple problème de mérite, de handicap ou de responsabilité parentale (Ligue des Droits de l'Enfant, 2010). De son côté, la Plateforme a défendu que l'échec scolaire était « contraire aux droits fondamentaux de tous les enfants » (Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, 2011). Ces affirmations ne sont pas isolées. Elles permettent de voir qu'au-delà de ses causes, l'échec peut constituer en lui-même une forme d'injustice scolaire. C'est ce qui pousse d'ailleurs l'ensemble des acteurs à estimer qu'il y a urgence à lutter contre son développement ; il est raisonnable ce faisant de chercher à en diminuer le taux

progressivement⁹⁰, voire de vouloir l'abolir purement et simplement. Ce jugement très consensuel sur la nature de l'échec nous renvoie directement à la genèse de l'échec comme problématique de société et au fait qu'elle apparaît initialement dans un contexte de dénonciation du rôle joué par l'école dans la reproduction des inégalités sociales. Si l'échec est tant injuste, c'est parce qu'il dépend encore et dans une large mesure de l'origine sociale des élèves.

Notre analyse débutera logiquement par une exploration de ce premier grand facteur d'injustice intimement lié à l'échec et omniprésent dans l'ensemble des discours examinés. Nous le déclinerons autour de plusieurs aspects en appréciant leur valeur plus ou moins consensuelle : le niveau socio-économique et culturel des parents, le fait qu'ils soient ou non issus de l'immigration, voire l'environnement social immédiat où vit l'élève, etc. Outre cette dénonciation générale, nous affinerons aussi les mécanismes spécifiques de notre système scolaire qui favorisent son iniquité – que ce soit sur le plan organisationnel, au niveau des programmes, ou des pratiques pédagogiques – : selon les acteurs, il s'agira de dénoncer les faiblesses liées au tronc commun, à la formation des enseignants, au coût de l'offre scolaire, au financement du système éducatif, aux formes de relégation, de remédiation, pratiques du redoublement ou culture scolaire, etc.

Milieu social et capitaux des parents

L'impact de l'origine sociale sur les chances de succès des élèves est un phénomène bien documenté, que l'on retrouve notamment dans le programme d'enquête PISA depuis ses premiers résultats. Dès 2000, si le niveau moyen des performances en FWB était loin de se démarquer positivement des autres pays participants, le plus frappant était visiblement l'ampleur de la dispersion des résultats. Gestionnaire de PISA pour la Belgique francophone, Lafontaine commente à l'époque les résultats recueillis en 2000 :

« les catégories d'élèves "vulnérables" ou "à risques", compte tenu de leurs caractéristiques socio-démographiques ou d'environnement familial (statut socioprofessionnel des parents, niveau d'éducation de la mère, jeunes immigrés, jeunes vivant dans des familles monoparentales) encourraient un risque plus élevé que dans la majorité des autres systèmes éducatifs de figurer parmi les élèves les plus faibles. Une des faiblesses caractéristiques de notre système serait son impuissance à enrayer les risques d'échec

⁹⁰ En témoigne le Contrat pour l'école de 2005 qui exprime le point de vue d'une grande diversité d'acteurs (dont la FWB) et se fixe pour objectif de « réduire de moitié le nombre d'échecs en primaire » et de « réduire de 25 % l'échec en secondaire ». Voir : Gouvernement de la Communauté française de Belgique, *Contrat pour l'école*. [En ligne] <http://www.contrateducation.be/> (consulté le 17 décembre 2014), p. 3.

auxquels sont exposés les élèves les plus vulnérables ou, en d'autres termes, à compenser les inégalités sociales de départ » (Lafontaine, 2001).

Et c'est encore une même réalité qui est pointée chaque année par les Indicateurs de l'enseignement. En 2014, ceux-ci persistent à montrer qu'il existe des différences de scores préoccupantes entre élèves favorisés et défavorisés et que les élèves dont l'indice socioéconomique est plus faible sont davantage touchés par le redoublement et les changements d'établissement successifs – ce qui conduit à accroître par ailleurs une ségrégation des publics, toujours en fonction de cet indice⁹¹. Étayé par ces données, le discours des acteurs sociaux soulignera l'impact du milieu social sur les chances de réussite des élèves, et l'incapacité de notre système scolaire à les atténuer. Chaque fois d'ailleurs que sont décrits les résultats des Indicateurs et des tests PISA, immanquablement l'est aussi cette cause première d'injustice.

Pour l'ensemble des acteurs, l'influence de l'origine sociale s'exerce dès l'entrée en maternelle. Comme l'a écrit un membre éminent de CGé, il semble que « certains naissent avec la petite caisse à outils de l'écolier à côté de leur berceau, tandis que d'autres arrivent à l'école sans (presque) aucun des outils indispensables pour y réussir » (Liesenborghs, 2014b). À suivre la Ligue de l'Enseignement, l'enfant défavorisé peut présenter un retard qu'il ne doit pas à un manque de capacités ou de facultés intellectuelles mais au fait qu'il n'a pas rencontré les « conditions nécessaires de son développement ». S'ajoute encore « la distance culturelle des familles, leur vécu et leurs craintes face à l'école, qui enlisent les enfants dans leur intégration scolaire », ou le fait que celles-ci « peuvent développer des sentiments de craintes, d'angoisse, face à l'institution scolaire entraînant parfois l'absentéisme de leurs enfants » (Versele, 2014b, p. 17). Un propos auquel souscrirait volontiers Van Kempen de l'UFAPEC lorsqu'il note non seulement l'écart de compétences à l'entrée de l'école maternelle, mais de surcroît le fait que le milieu social affecte aussi l'acquisition des compétences à l'école. À côté de la classe socio-professionnelle des parents, son analyse dénonce tout particulièrement les différences culturelles liées à l'acquisition du langage parlé à l'école, chez les jeunes (Van

⁹¹ Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Indicateurs de l'Enseignement*, 2014, *op. cit.*, p. 52, 36, 38, p. 28. Cet indice distingue l'élève en fonction de son environnement d'habitation le plus petit possible pour lequel des données statistiques sont disponibles. Il est calculé sur base de plusieurs variables dont le revenu moyen par habitant, le revenu médian par ménage, la part des ménages avec enfant dont une personne au moins dispose d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur parmi les personnes ayant achevé leurs études, la part des logements disposant du grand confort divisé par le total des logements, la part des enfants de moins de 18 ans vivant dans un logement suroccupé, le taux d'activité des femmes, le taux de chômage, le taux de bénéficiaires d'une aide du CPAS donnant lieu à un transfert fédéral, la part des secteurs d'activité tertiaire NACE de bas niveau, la part des secteurs d'activité tertiaire NACE de haut niveau (*Idem*, p. 28).

Kempen, 2009a, p. 3). Des commentaires qui attestent tous de l'importance de la loterie sociale et de son degré de pénétration durant les premières étapes de la vie scolaire. Si ces jugements ciblent un déficit objectif d'outils chez les plus défavorisés, ils mettent aussi parfois à jour, comme c'est le cas chez Marie Versele, un différend moral entre les familles précarisées et l'école.

Si l'accent est aujourd'hui placé sur l'école maternelle, ce problème de reproduction des inégalités sociales vaut néanmoins pour l'ensemble du système scolaire et de son organisation. La CSC regrette par exemple que les jeunes d'aujourd'hui qui sont issus des quartiers défavorisés « se retrouvent massivement dans l'enseignement spécialisé, le premier degré différencié et l'enseignement qualifiant ». Elle pointe aussi le fait que des ghettos scolaires se développent dans les grandes villes et que l'enseignement supérieur et universitaire reste difficilement accessible aux jeunes paupérisés (Ernst, 2013). La FAPEO corrobore ce constat, ajoutant que les élèves issus de l'immigration ont plus de difficulté à réussir et, s'appuyant sur les Indicateurs, que ceux dont l'indice socio-économique est bas ont eux aussi moins de chances de succès (de Thier, 2013). C'est d'ailleurs un phénomène reconnu par les pouvoirs organisateurs et leurs représentants, qui s'efforcent d'agir à son encontre. Ainsi le CECP admet-il que « notre système scolaire n'arrive pas à contenir l'influence de l'origine socioéconomique des élèves » (CECP, 2014, p. 10). Là où, dans son Pacte d'excellence, la FWB en la personne de Milquet admet l'iniquité de notre système scolaire – les écarts de performance reflétant faiblement le genre moyennant le fait d'être issu de l'immigration, mais surtout de provenir ou non de milieux défavorisés⁹².

Les chercheurs confirment ces affirmations tout en les nuancent. Dupriez et Xavier Dumay constatent « qu'il existe un lien statistiquement significatif entre les ressources socioculturelles des familles et les résultats scolaires des élèves » (Dupriez et Dumay, 2005, p. 23) dans les pays de l'UE. Ils questionnent cependant les liens établis entre la concentration des revenus et l'égalité des chances à l'école. Commentant les résultats d'une enquête menée par eux, ils suggèrent prudemment que « l'ampleur de l'inégalité des chances à l'école n'est guère liée à l'ampleur des inégalités socioéconomiques dans la société » (Dupriez et Dumay, 2005, p. 12). Dès lors, ils invitent à passer de « l'effet société » à « l'effet école », en notant qu'une structure scolaire traversée par une logique de différenciation (sélection précoce,

⁹² Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*. [En ligne] http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=2210, publié en janvier 2015 (consulté le 29 janvier 2015), p. 6.

absence de tronc commun, pratique du redoublement...) exerce un impact bien plus visible sur l'inégalité des chances à l'école. De façon analogue, Crahay admettra volontiers qu'il y a « plus d'échecs scolaires dans les écoles fréquentées par un taux élevé d'enfants d'immigrés et/ou de milieux socio-économiquement faibles » (Crahay, 2003, p. 65). Il relèvera néanmoins plusieurs exceptions et, relativisant le focus placé essentiellement sur les immigrés, dira qu'il faut aller plus loin en déconstruisant une certaine culture scolaire (*cf. supra*).

Dans chaque cas de figure, on observe que la critique d'une école reproductrice des inégalités sociales reste inséparable de l'appel à l'égalité des chances. Si l'échec est dit injuste, c'est rarement parce qu'on estime qu'il ne devrait pas exister de sélection scolaire. Le problème est qu'il reflète une école incapable d'être à la hauteur de son rôle d'égalisation des chances. Ce principe de justice scolaire domine largement les argumentaires. La FWB en présente plusieurs variantes. Le décret « missions » se fixe notamment pour objectif d'offrir à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale. Les décrets « missions » et « école de la réussite » souhaitent amener progressivement à une égalisation des acquis de base en identifiant des socles de compétences communs que tous devraient acquérir au terme de différents cycles ou degrés de maturité (dans l'enseignement spécialisé). Comment être plus explicite que la Déclaration de politique communautaire 2014, lorsqu'elle pose que « la maîtrise des compétences de base reste le moyen le plus efficace d'accéder à l'emploi et de lutter contre les inégalités sociales et culturelles »⁹³. Lorsqu'ils distinguent entre nos différentes politiques éducatives, Dupriez et Dumay confirment eux aussi le fait qu'elles sont adossées au même principe normatif : « le parcours et la réussite scolaires ne devraient pas dépendre des ressources familiales dont les élèves ont hérité et le rôle de l'école est précisément d'offrir à chacun des chances égales d'émancipation » (Dupriez et Dumay, 2005, p. 6). Et c'est chaque fois contre ce principe que butent évidemment les faits dénoncés. Le MOC en atteste lorsqu'il joue du contraste entre la « beauté » des missions promues par la FWB et la réalité d'une école qui reproduit les inégalités sociales initiales (MOC, 2014a, p. 47-48). Nous n'en dirons pas plus à ce sujet⁹⁴. Il vaut peut-être la peine pourtant de relever un dernier fait singulier. Dans les citations qui précèdent, mais surtout dans celle de la Ligue de l'Enseignement, la déconstruction du mérite et de la distinction entre loteries naturelle et

⁹³ Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Déclaration de politique communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir*, publié le 23 juillet 2014. [en ligne] <https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001436745>, (consulté le 17 mai 2015), p. 8.

⁹⁴ Nous renvoyons le lecteur au premier chapitre sur Rawls qui distingue et discute différentes versions de l'égalité des chances en éducation.

sociale semble nettement entamée. Si les jeunes élèves sont en échec scolaire, ça n'est pas qu'ils manquent de dons ou de talents, mais qu'il leur manque les conditions sociales et culturelles qui leur auraient permis de les découvrir et de les développer. Par conséquent, l'école a un rôle crucial à jouer et, nous y viendrons, égaliser les chances des élèves signifiera bien plus que d'un droit à l'instruction.

Dénoncer cette injustice était une chose, en approfondir le contenu en est une autre. En marge de ce premier consensus principal, réside en fait une pluralité de positions et discours sur les aspects du système scolaire qui contribuent à cette reproduction sociale. Tronc commun trop court, formation des enseignants insuffisante, financement trop faible, quasi-marché de l'offre scolaire, culture scolaire délétère, etc. – autant d'arguments qu'il nous faut désormais rapporter. Si l'école est injuste et reproduit les inégalités sociales, on doit avant tout incriminer son organisation défaillante et donc, les pouvoirs organisateurs. Des critiques que l'on pourra d'abord ranger autour de ce que Dupriez et Dumay appellent la logique de différenciation de notre système éducatif (*cf. supra*).

Un système scolaire hiérarchisé

Est visée en priorité ici la situation de quasi-marché de l'offre scolaire. Cette expression désigne le fait d'une concurrence entre écoles pour attirer les élèves, dans une situation de libre choix d'un établissement par les familles, et d'un financement qui est proportionnel au nombre d'élèves inscrits (Dupriez et Dumay, 2011, p. 84). Cela génère une volonté de diversifier l'offre pour se rendre plus attractif que l'établissement voisin et, progressivement, une hiérarchie entre écoles. L'APED s'oppose foncièrement à cet état de fait. Pour l'association, « cela aboutit à des regroupements d'élèves suivant le milieu social et/ou suivant le niveau, c'est-à-dire à l'homogénéisation des publics (...). Ce choix d'école est renforcé par la liberté de choix pédagogique des PO des écoles, ce qui permet, par exemple, à l'une de développer un enseignement élitiste tandis que l'autre "s'adapte" à un public défavorisé » (Jadin et Wattiez, 2003). La situation de quasi-marché conduit donc à une dualisation de l'enseignement et, complète le MOC, « à l'échec d'un très grand nombre d'élèves, massivement issus des milieux populaires » (Jacques, 2010). La FAPEO en dirait de même : de Thier considère également que les grosses disparités entre les écoles et leurs offres participent à l'inégalité de notre système scolaire (de Thier, 2013). C'est un fait que reconnaît volontiers la FWB. Selon elle, « lors du choix d'une orientation en 3^e secondaire, une hiérarchie des filières se met en place allant de l'enseignement général (sur-représentation des

élèves issus de milieux socioéconomiquement favorisés) à l'enseignement technique et professionnel (sur-représentation des élèves issus de milieux défavorisés) »⁹⁵. Dualisation, homogénéisation des publics, la situation de quasi-marché favorise aussi une autre tendance de notre système éducatif : une sélection toujours plus précoce des élèves. Comme l'écrit la Ligue des Droits de l'Enfant : pour les établissements qui se veulent élitistes, être le meilleur, c'est-à-dire « casser le plus d'élèves », « est la place la plus prisée (...). Les P.O. sont les premiers bénéficiaires de l'échec scolaire : ils l'instrumentalisent à leur seul profit. Ils en sont donc les premiers et principaux responsables de l'échec scolaire » (Ligue des droits de l'enfant, 2010, p. 5). À cet égard, CGé s'offusque de l'attitude de la FWB qui non seulement ne réduit pas les inégalités sociales mais tend à les renforcer en produisant des formes subtiles de compétition et ce, dès la maternelle (Liesenborghs, 2014a). Un propos confirmé par la Plateforme : « aujourd'hui déjà certains enfants sont réorientés à 6 ans, car ils redoublent leur dernière année de maternelle (on sait que, de ce fait, plus de 80% de ceux-ci connaîtront l'échec au cours de leurs études). Déjà, à l'âge de 6 ans, ces enfants sont socialement prédestinés à l'échec » (Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, 2014, p. 18). Mais la logique de différenciation s'appuie également sur la pratique du redoublement. Incontestablement, cette dernière contribue à renforcer les inégalités à l'école en générant des effets néfastes sur le plan psychosocial et éducatif. Le monde associatif, les représentants des parents et pouvoirs organisateurs, les chercheurs et syndicats en témoignent tous. Les pays qui ne font pas doubler gèrent d'ailleurs autrement les problèmes d'apprentissage des élèves et, pour Crahay, cela s'avère « plus efficace qu'une gestion par le redoublement » (Crahay, 2003, p. 271).

Voix plus dissonante, ELEVeS se démarque de tous ces acteurs en refusant d'imputer la moindre responsabilité de cette hiérarchie à la forme en quasi-marché prise par notre système scolaire. L'association constate évidemment et avec regret le caractère pyramidal, peu mixte et inéquitable de notre système scolaire. Mais elle considère cependant que si la liberté pédagogique a rendu cette dualisation possible, celle-ci reste fondamentale et devrait être préservée coûte que coûte. L'attractivité de chaque école est importante, au même titre que les attentes éducatives spécifiques des parents. Avant de dépendre du quasi-marché, l'injustice de notre système scolaire dépendrait selon cette association d'un manque de qualité de notre enseignement, d'un mauvais financement des établissements, et de l'inadéquation de nos mesures politiques (dont principalement, le décret « inscription ») (ELEVeS, 2009). Dans

⁹⁵ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 12.

cette perspective, il n'y aurait pas lieu d'accuser les parents fuyant les mauvaises écoles, ou les établissements cherchant à se démarquer, mais bien nos gouvernants ayant le devoir d'augmenter la qualité des écoles, pour tous et pour chacun (ELEVeS, 2011). On retrouve ici une affinité logique entre cette association très marquée par une orientation libérale (grande autonomie, responsabilité individuelle...) et une logique de quasi-marché elle-même fondée normativement sur une conception libérale et désocialisée de l'individu.

Remédiation insuffisante, transitions difficiles

Beaucoup diront que s'il faut substituer quelque chose au redoublement, il s'agit de la remédiation et d'un soutien précoce à l'échec. Des aspects de notre système scolaire qui, là encore, manifestent actuellement de nettes insuffisances. La FFEDD est bien placée pour en discuter. À entendre Stéphanie Demoulin, les écoles de devoirs devraient se limiter à de l'accompagnement pour ceux qui le souhaitent. Or ce n'est pas le cas : il ne s'agit pas seulement d'un plus pour les enfants mais bien d'une réelle nécessité. « L'école ne répond pas à la demande des parents et devrait augmenter la remédiation, car aujourd'hui tous les enfants sont loin d'être sur un pied d'égalité » (Silberberg et Bazantay, 2011, p. 73).

Dans un autre registre, sont aussi pointés certains défauts liés spécifiquement aux apprentissages en FWB. Certains diront que l'échec se rapporte d'une façon ou d'une autre à un problème de transition entre les niveaux d'enseignement. Se demandant pourquoi les résultats au CE1D sont peu brillants, là où ceux du CEB l'étaient, la FAPEO répond qu'il existerait un manque de continuité entre les enseignements primaire et secondaire : « un saut conceptuel subsiste entre ces deux niveaux d'enseignements »⁹⁶. Pour d'autres, comme Nico Hirtt de l'APED, c'est l'approche par les compétences menée en FWB qu'il faut notamment incriminer : là où un élève francophone doit apprendre « à utiliser, dans leur contexte, les termes usuels et les notations propres aux nombres et aux opérations, sans plus de précision, le professeur flamand sait pour sa part que ses élèves devront utiliser la terminologie adéquate en relation avec les opérations : addition, somme, termes d'une somme, soustraction, différence (...) » (Hirt, 2013). Bref, la responsabilité incomberait en partie à la FWB qui par son approche par socles de compétences contribuerait à un manque de précision, de cohérence et de lisibilité des apprentissages visés. Crahay souligne de son côté le caractère parfois prématuré de certains types d'enseignements plus abstraits, c'est le cas, selon lui, de la grammaire enseignée en primaire qui menace quelque part ceux dont la langue maternelle

⁹⁶ Propos tenu par Martine Herphelin et rapporté par Aurélie Cosson (2013).

n'est pas le français (Crahay, 2003, p. 113). Dans les discours associatifs et syndicaux de ce type, il n'est pas rare d'ailleurs de voir surgir la tension entre l'abstraction des consignes politiques et la réalité quotidienne du terrain.

Gratuité et financement

Que l'on se permette enfin d'apporter un dernier éclairage sur deux autres facteurs injustes d'échec associés aux pouvoirs organisateurs : il s'agit d'une part de la soi-disant gratuité de la scolarité et, de l'autre, du sous-financement de certaines politiques éducatives, voire de l'ensemble du système scolaire. La gratuité, pour commencer, est une obligation qui apparaît aussi bien dans la Constitution belge que dans le pacte scolaire ou, plus récemment, dans le décret « missions ». Cependant, si celle-ci est garantie par la loi, certains acteurs objectent qu'elle n'est pas réalisée de fait et procure par ce biais des désavantages injustes aux familles les plus précarisées. C'est le cas de CGé qui indique ainsi que les publics défavorisés continuent à se plaindre du coût de la scolarité : « cette barrière-là est la plus visible à laquelle ces familles se heurtent : la non-gratuité » (De Smet, 2010). C'est aussi un discours revendiqué par le MOC. Dans son mémorandum, le mouvement dénonce l'existence de frais scolaires qui sont source d'exclusion, de discrimination et de stigmatisation. Il exige ce faisant « que soit assurée dans les plus brefs délais la gratuité effective de l'enseignement obligatoire » (MOC, 2014a, p. 47). L'UFAPEC, quant à elle, nuance cette critique : certes, certains frais scolaires peuvent s'avérer difficiles à payer pour les familles précarisées, malgré les allocations familiales et primes de rentrée, et il est vrai aussi que des activités facultatives comme des voyages scolaires soient difficilement contournables pour les parents soucieux de ne pas stigmatiser leurs enfants. Mais l'UFAPEC rappelle que « de nombreux dispositifs de solidarité existent et peuvent être mis sur pied », elle soutient à ce titre, « les divers projets de solidarité qui naissent au sein des établissements et préconise leur développement », elle suggère également une meilleure information sur les caisses sociales ou sur le contrôle du coût de certains voyages scolaires. Elle insiste cependant pour que « les coûts liés à l'outil pédagogique et l'apprentissage ne doivent pas ou plus être à charge des parents, mais bien de l'école » (van Honsté, 2011, p. 7).

Plus fréquente, la question du sous-financement de l'enseignement est aussi plus débattue. Elle traduit généralement une exigence des syndicats et associations qui indiquent un souci pour les inégalités sociales dans l'ensemble de la société (MOC, CGé, APED,...). L'idée globale porte sur le fait que la FWB fonctionne aujourd'hui par « petits pas » sans se

donner réellement les moyens de mettre en œuvre ses objectifs et sans prendre la mesure de plusieurs difficultés. Corinne Cordy du SLFP pointe par exemple les classes surpeuplées, le rôle implicite d'éducateur et d'assistant social des enseignants en quartier difficile, ou encore le manque de temps et de moyens pour élaborer des bonnes pratiques pédagogiques (Cordy, 2014). Plus globalement, les acteurs sociaux cités plus haut pointeront les conditions salariales des enseignants, la nécessité de réduire le nombre d'élèves par classe en engageant plus de personnel, de répondre financièrement au « choc démographique », ou le besoin d'allouer plus de moyens dans la remédiation des élèves. Sur le dernier point, la FFEDD va clairement en ce sens. Dans cette rubrique, on peut sans doute aussi intégrer les débats fréquents qui portent sur les déplacements budgétaires de la FWB. Lorsqu'en 2014, Milquet entend réduire l'enveloppe consacrée à l'encadrement différencié pour alimenter sa politique de lutte contre l'échec scolaire et d'aide à la remédiation, elle suscitera une multitude de réactions. Le CECP, le SeGEC, les syndicats ou le MOC critiquent fortement cette stratégie en pointant que les moyens ne seront pas forcément affectés aux écoles qui bénéficient de cet encadrement différencié. Or, justement, « ce sont ces écoles, sélectionnées sur la base de critères socio-économiques, qui ont le plus besoin de moyens pour lutter contre l'échec scolaire et aider les familles d'élèves » (Le vif, 2014). Enfin, et dans un même ordre d'idée, ELEVeS souligne fréquemment le gaspillage dont le gouvernement fait preuve, en consacrant un budget élevé à des politiques éducatives néfastes (le décret « inscription ») plutôt qu'à des stratégies susceptibles de mener les enfants vers la réussite scolaire (comme l'augmentation de la capacité d'accueil des écoles, la revalorisation des enseignants, un meilleur partenariat famille-école...) (Casterman, 2010).

Formation et mentalité des enseignants

Toutes ces remarques s'adressent jusqu'à présent aux pouvoirs organisateurs et, en particulier, à la FWB. Les facteurs d'injustice liés à l'échec scolaire débordent néanmoins ce cadre et, en guise de clôture à cette sous-section, nous énoncerons les reproches qui ont pu viser d'autres acteurs, dont principalement les enseignants. Ceux-ci nous semblent doubles : les enseignants sont trop insensibles à certaines réalités qui les aideraient à lutter contre l'échec et ils contribuent ou participent avec les parents à une mentalité partiellement responsable de la production d'échecs.

La première objection renvoie en un sens à la question suivante : « les élèves doivent être soutenus en classe, les professeurs formés à l'analyse des erreurs et doivent recourir, dans

leur mallette pédagogique, aux outils divers et variés pour remédier aux difficultés constatées. Mais sont-ils outillés comme il faut ? »⁹⁷. Ce qui est incriminé, c'est ici la formation des enseignants dans leur capacité à lutter contre l'échec. Il s'agit en réalité d'une double responsabilité, car elle témoigne aussi de ce que les pouvoirs organisateurs doivent attendre de leurs enseignants. Reste qu'il s'agit là de faiblesses intrinsèques à la pratique enseignante. À côté de la remarque générale formulée par un membre de la FAPEO, le MOC suggère pour sa part que la formation devrait intégrer une « sensibilisation forte aux déterminants socio-économiques des inégalités scolaires » (MOC, 2014a, p. 49). Car c'est un biais par lequel on peut travailler sur l'échec. De façon analogue, la Ligue de l'Enseignement estime que les enseignants devraient interroger leur pratique à l'aune de la notion de genre. En effet, l'école est un lieu qui présente encore des stéréotypes et des formes de discriminations liés au genre. Plusieurs études tendent d'ailleurs à prouver que les enseignants catégorisent eux-mêmes leurs élèves en fonction de leur sexe. Pour la Ligue, cela génère des inégalités injustes que l'on doit corriger par une formation spécifique des enseignants sur le sujet (Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente, 2013). On peut d'ailleurs citer sur ce point le commentaire de Simonet sur les Indicateurs 2012 : elle relève que le retard scolaire dans l'enseignement ordinaire, la transition du primaire au secondaire ou la certification en 6^e secondaire « font apparaître des mécanismes de discrimination sur la base du genre, les garçons étant systématiquement plus "fragiles" que les filles »⁹⁸.

La seconde objection porte ensuite sur la mentalité ou culture à laquelle participent les enseignants. Pour Crahay, lorsque ceux-ci décrètent l'échec d'un élève, il n'en va pas d'une stricte et objective opération de mesure. Ils jouent surtout leur crédibilité face à leurs élèves et leurs collègues (Crahay, 2003, p. 82) : produire un jugement d'échec, c'est se faire respecter ou, à tout le moins, faire adhérer les élèves à un processus didactique que l'on a préparé. Déclarer l'échec d'un élève, c'est aussi soigner sa relation avec ses collègues. C'est, dira-t-il, un élément crucial des rapports entre collègues. Trop d'indulgence dans l'évaluation, c'est risquer leur reproche – ce qui ne sera probablement pas le cas d'une attitude plus ferme (Crahay, 2003, p. 115). La motivation principale de certains profs qui font redoubler est la crainte de se voir qualifié de « mauvais prof » par le collègue de l'année supérieure. De la même façon, Crahay regrette que les pratiques d'évaluation prennent le plus souvent la forme

⁹⁷ Propos tenu par Joëlle Lacroix (FAPEO) et rapporté par Aurélie Cosson (2013).

⁹⁸ Préface de M.-D. SIMONET. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Les indicateurs de l'enseignement*, 2012. [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26723&navi=3352> (consulté le 12 mars 2014), p. 5.

d'un classement. Pensant devoir hiérarchiser ses élèves, l'enseignant se soumet le plus souvent à une distribution gaussienne des notes (Crahay, 2003, p. 121). L'auteur dénonce ici le fait qu'un élève ayant un même niveau de compétences pourra soit être amené à redoubler soit être perçu comme un bon élève selon la classe qu'il fréquente. En fait, le jugement d'échec est encore trop dépendant du « microcosme » que constitue la classe. À suivre Crahay, on peut donc dire qu'il existe des représentations sociales et motivations morales qui participent au façonnement d'un jugement d'échec. Celles-ci peuvent être vues comme injustes parce qu'elles ne rendent pas réellement compte du travail ou des compétences d'un élève. Sans être aussi explicite, Crahay affirme en tout cas vouloir les déconstruire, en déclarant que « lutter contre l'échec, c'est œuvrer à la transformation de ces représentations sociales et pratiques d'évaluation correspondantes » (Crahay, 2003, p. 311).

Sur un même plan, Crahay et Galand rendront tous deux sensibles à la responsabilité morale des enseignants quant aux remarques et attitudes qu'ils manifestent à l'égard de leurs élèves. Un lien apparaît ici entre réussite, attentes morales et développement d'une confiance en soi ou en ses capacités. Crahay cible par exemple les enseignants qui diffusent dans leur classe une vision naturalisée de l'intelligence – l'intelligence comme un don naturel que l'on possède ou non. « Comment peut-il croire en sa capacité d'apprendre alors qu'il vient d'être mis en échec et qu'il entend dire autour de lui que l'intelligence est un don ? » (Crahay, 2003, p. 255). Plus généralement, Galand évoque l'importance des appréciations morales en milieu scolaire. « Les messages de leur entourage – soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc. – ont donc une influence. Même au niveau non verbal, les enseignants manifestent souvent de manière non intentionnelle leurs attentes vis-à-vis des élèves à travers l'attention qu'ils leur portent, la façon de les regrouper, la difficulté des tâches qu'ils leur assignent, le degré d'autonomie qu'ils leur accordent, etc. » (Galand, 2006). Ce niveau de réalité décrit par ces deux auteurs n'affecte pas mécaniquement la confiance en soi des élèves. Comme indiqué plus haut, il dépend notamment de la façon dont l'enfant conçoit son intelligence ou de l'investissement qu'il met dans son travail scolaire. Il reste qu'une baisse de confiance en soi et en ses capacités peut affecter ses chances de succès, et qu'un échec ou redoublement incompris ou reçu comme jugement définitif sur ses capacités augmentera sans doute le risque d'échecs futurs et de désinvestissement scolaire. Et si ces processus relèvent en partie des attitudes et dispositifs pédagogiques d'un enseignant ou des messages communiqués par les parents, il y a là une forme potentielle d'injustice.

Moins thématisée en dehors du monde de la recherche, cette autre source d'injustice apparaît ci et là chez certains acteurs. Absente des revendications syndicales, on la retrouve surtout chez ceux qui décrivent le point de vue des parents, enfants ou enseignants sur l'échec scolaire (par exemple, dans l'enquête précitée de de Thier). Héritant apparemment du discours de Crahay et Galand, un membre du CGé dénoncera lui aussi cette culture d'école partiellement responsable de la persistance de l'échec. Une mentalité qui permet de tenir sa classe, de croire son niveau élevé, de prendre sa place parmi les collègues en étant « reconnu, intégré », ou encore « de se débarrasser des élèves compliqués » en étant dispensé de s'interroger sur les problèmes qu'ils se posent (Lemerle, 2013 ; Cornet, 2015b, p. 4). Moins directe, une responsable de la FAPEO se demandera de son côté « comment il est encore possible que des enseignants mettent systématiquement la majorité de leurs élèves en échec sans que ces pratiques ne soient ni inspectées ni supervisées, ou accompagnées ? »⁹⁹.

Conclusion

Ces éléments de causalité paraissent suffire pour prononcer nos premières conclusions sur la teneur morale des discours. Un constat s'impose d'emblée : si les causes injustes de l'échec sont visiblement multiples, beaucoup renvoient cependant à l'organisation de notre système scolaire, et à ses faiblesses. Parce que cette organisation repose sur un idéal d'égalité des chances – compris autour de l'émancipation sociale des élèves et du fait qu'ils disposent d'acquis de base commun –, les acteurs lui imputeront ensemble sa grande faiblesse à corriger les inégalités sociales initiales. À travers celle-ci seront visées à la fois les stratégies pédagogiques mises en place par les pouvoirs organisateurs (socle de compétences, pratique du redoublement, respect du rythme de l'enfant...) mais aussi son allocation de ressources matérielles et humaines (financement des réseaux, engagement de personnels, gratuité réelle de l'offre...). À côté de stratégies spécifiques, il émane également de certains discours une critique des significations ou représentations qui accompagnent le monde éducatif en Belgique francophone. Ensemble, ces points expliquent pourquoi il y a échec et pourquoi celui-ci est injuste.

Plus que dans les autres rubriques, on perçoit ici quel fondement normatif alimente le débat : l'égalité éducative des chances. Nous ne nions pas qu'il existe d'autres balises morales essentielles en FWB. La liberté d'enseignement y joue un rôle certain, comme en témoigne l'une des principales raisons d'être de l'association ELEVeS. Cette liberté contribue d'ailleurs

⁹⁹Propos de Christine Linard rapporté par Pierre Bouillon (2011).

à des débats autrement plus houleux qui opposent les enseignements privé et public, ou libre et officiel. Sur la question de l'échec scolaire, le principe d'égalité des chances nous semble néanmoins recéler une valeur plus centrale. Même ceux qui disent ne pas l'apprécier, comme CGé, parce qu'il semble faire appel au destin ou au hasard, ne chercheront en définitive qu'à en proposer une vision plus substantielle. Son intérêt pour nous est évident, étant donné la place qu'il prend dans les approches rawlsiennes et relationnelle de la justice. Nos auteurs rejoignent d'autant plus les voix de ce débat scolaire qu'ils tendent tous à dépasser l'horizon de l'égalité « tour de piste » pour des acceptions plus substantielles, appelant à des moyens plus concrets ou à un travail sur les représentations.

Si on divise à ce titre la normativité des discours sociaux, on y perçoit clairement une affinité patente avec les approches rawlsiennes de la justice éducative. Si l'école est dite incapable de supprimer les inégalités sociales initiales parce qu'elle manque de moyens financiers, on a affaire à une vraie question de justice distributive et à une préoccupation qui habite les penseurs rawlsiens de l'éducation. Lorsque ce qui est ciblé en particulier, est le faible budget alloué à la remédiation des élèves les plus démunis, aux écoles de devoirs pour les plus pauvres, ou à l'encadrement différencié (qui donne plus de moyens aux écoles fréquentées par des élèves ayant un indicateur socio-économique faible), on retrouve ici l'écho de l'égalité équitable des chances rawlsienne, telle qu'on la voit par exemple chez Swift et Brighouse, Dubet ou Renaut. Rawls n'écrit-il pas d'ailleurs que, sur la longue durée, « les rétributions plus importantes aux plus défavorisés servent entre autres choses, à couvrir les coûts de la formation et de l'éducation » (Rawls, 2003, p. 95). Il en va de même des enjeux liés à la gratuité de l'offre scolaire. La critique énoncée ici par les syndicats, le MOC ou l'UFAPEC, n'est pas sans rappeler les propos de Seymour ou Renaut sur les conditions d'accès aux écoles et universités. Mais ce n'est pas tout, et on trouvera volontiers chez Rawls matière à rejoindre les objections adressées aux effets du quasi-marché de l'offre scolaire : à savoir, la hiérarchie des écoles, filières et options, et la tendance à sélectionner de façon trop précoce les enfants. Les propos de la Plateforme, de la FWB, de la recherche et de la majorité des associations rappellent ici plusieurs affirmations dans notre analyse de Rawls. On pense immédiatement à sa remarque sur l'idée de consacrer plus de ressources à l'éducation des moins intelligents, « du moins pendant un certain temps, par exemple, les premières années d'école » (Rawls, 1987, p. 131). Une perspective qui, comme dans l'égalité des chances vue par Seymour, invite à une sélection plus tardive des talents et ce, parce qu'il faut neutraliser au départ les facteurs qui nuisent à l'évaluation de leurs potentialités.

Ces proximités ne ferment pourtant pas les portes du débat à des considérations de justice relationnelle. Quelques discours révèlent ici des facteurs injustes de l'échec qu'ils rattachent à un cadre moral : celui de la confiance en soi ou en ses capacités, celui de représentations culturelles objectivées, celui de sentiments de mépris et attentes morales. Galand participe à un cadre relationnel quand il présente certaines corrélations entre confiance en ses capacités, jugements moraux et échec scolaire. L'auteur refuse quant à lui de parler de confiance/estime de soi, car il constate que les élèves ont une estime d'eux-mêmes relativement bonne, même ceux en difficultés d'apprentissage. D'où l'usage privilégié de la notion plus flexible et spécifique de confiance en ses capacités d'apprentissage (Galand, 2006). Il nuance d'autant plus qu'il rejette tout automatisme dans la relation entre échec et confiance en ses capacités. Ce qui amène à déconstruire une lecture appliquée trop simpliste des théories de la reconnaissance. On dira cependant que son discours pose les premiers jalons d'un modèle relationnel de justice appliqué à la sphère de l'éducation. Et il en va de même de la critique de la culture d'échec décrite par Crahay, puis par CGé. Ce que ces acteurs mettent à jour, c'est l'impact de dynamiques morales sur les chances de succès des élèves. Dans bien des cas, c'est la quête de reconnaissance entre collègues qui semble encourager la dureté des pratiques d'évaluation. Dans d'autres cas, ce sont les jugements du maître visant non plus un travail, mais les qualités intrinsèques d'un individu qui sont ciblés. La hiérarchisation et concurrence entre écoles révèle aussi un enjeu moral : sans se résumer à une réalité strictement ressourciste, elle renvoie aussi à la production d'une réputation d'excellence dont la difficulté à réussir serait le témoignage. Combinée à une vision naturaliste de l'intelligence, cette culture élitiste éloigne d'un objectif d'égénéralisation scolaire des chances, en refoulant sa responsabilité de reproduction socioculturelle sous une sémantique du mérite et des dons naturels. Il y aurait ici d'ailleurs un point de convergence entre les théories de la reconnaissance et Rawls. Le second rejetant, selon Savidan et Dubet, une école qui encourage l'égoïsme des victorieux du mérite et le désespoir de ceux qui attribuent leur déclassement au mérite. C'est là peut-être le principal axe d'analyse des représentations culturelles dont dispose réellement la pensée éducative rawlsienne. Quoi qu'il en soit, le point de vue des acteurs sociaux présente bien des aspects relationnels puisqu'il relie des systèmes de représentation culturelle à leurs effets moraux sur l'image de soi des enseignants et élèves. Dans cette perspective, les analyses en termes de mépris vécu (Taylor et Honneth) ont ici une vraie pertinence. Une « transformation » de ces représentations s'impose apparemment (c'est l'avis de Crahay), non seulement pour que les enseignants tirent leur

reconnaissance professionnelle ailleurs que dans un renforcement de l'échec, mais aussi pour que les élèves ne voient pas leur image d'eux-mêmes diminuée par un jugement qui ne reflèterait pas réellement leurs efforts ou compétences et viserait éventuellement leur identité.

Est-il néanmoins possible de relier des attentes déçues de reconnaissance à des formes institutionnalisées de mépris, c'est-à-dire à des injustices relationnelles objectivables ? On peut le penser en partie lorsque la Ligue de l'Enseignement et de la Formation décrit les enseignants et leur tendance à catégoriser selon le sexe ou à jouer de stéréotypes liés au genre. On peut aussi penser aux enfants d'immigrants et aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent quant à la pratique de la langue utilisée à l'école, au suivi parental des devoirs, ou repères culturels étrangers (cours de morale laïque ou d'histoire)... Il ne s'agit pas d'hostilité culturelle mais bien de difficultés accrues à réussir liées spécifiquement à un décalage culturel – qui engagent de surcroît une parité participative à la vie sociale ou liberté égale des élèves. On osera peut-être parler d'invisibilité culturelle ici, si cette difficulté relève d'une conception du public scolaire insuffisamment sensible à son caractère aujourd'hui interculturel. C'est un point que relèvera par exemple la FWB dans son Pacte d'excellence¹⁰⁰, indiquant par là le besoin de travailler sur les représentations, et pas seulement sur la redistribution de biens éducatifs. En marge des désavantages liés à un marqueur *culturel*, on pourrait également se demander si, dans son adhésion à cette culture de l'échec, l'institution scolaire ne désavantage pas certains élèves en fonction de marqueurs *symboliques* qu'elle véhicule et leur appliquerait précocement, préjugant ainsi de leur « mérite », intelligence et possibilités futures. En effet, lorsque le jugement d'échec participe aux aspirations élitistes d'une école, lorsqu'il renvoie à la nécessité de classer et hiérarchiser, ou lorsqu'il semble évaluer d'avance le devenir d'un individu, ne s'agit-il pas d'un acte qui catégorise précocement et par nécessité les élèves en « bons » ou « mauvais », en élèves « capables » et « incapables » ? Comment un écolier peut-il encore facilement « croire en sa capacité d'apprendre alors qu'il vient d'être mis en échec et qu'il entend dire autour de lui que l'intelligence est un don ? » (Crahay, 2003, p. 255). Connaissant les effets néfastes potentiels de l'échec-redoublement sur le développement des élèves, on peut ici se demander si les représentations d'où procède ce genre de distinctions ne devraient pas être déconstruites, parce qu'elles manifestent des formes de mépris institutionnalisé qui portent atteinte au critère d'égale liberté. Ce qui est en tout cas plus souvent explicite dans le discours des acteurs, c'est que cette culture de l'échec désavantage

¹⁰⁰ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 16 et 17.

généralement les élèves les plus défavorisés. On dirait en l'occurrence que la problématique de la reconnaissance est partiellement présente mais s'articule presque systématiquement au cadre redistributif de justice.

Au vu de tout ceci, il est clair que le débat sur les causes de l'échec est de nature relativement mixte et qu'il ne peut se réduire à un cadre purement relationnel ou purement distributif de justice scolaire. Les deux types d'analyses sont fréquemment entrelacés et cohabitent du reste avec d'autres conceptions de la justice. Certains des acteurs mentionnés plus haut défendraient volontiers qu'un système scolaire parfaitement juste est avant tout un système efficace. Dans celui-ci, le jugement d'échec est moins fréquent ou n'apparaît plus en tout cas comme la conséquence d'un mauvais financement politique ou de pédagogies défaillantes. Les déclarations faites par ELEVeS correspondent au plus haut point à cette conception de la justice centrée sur des impératifs de rendement, d'efficacité et d'excellence généralisée de notre enseignement. Cette conception est marquée par la crainte d'un nivellement de l'enseignement par le bas et le désir d'augmenter la somme agrégée du bien-être des élèves, leur taux moyen de réussite ainsi que le respect des préférences pédagogiques des élèves, parents et équipes éducatives. On la retrouve en partie aussi chez tous les acteurs qui souhaitent renforcer la formation des enseignants, la moyenne nationale aux tests internationaux comme PISA, la mobilité des élèves, l'accessibilité des écoles ou offres de formation. Cette exigence de justice est celle d'organiser l'enseignement de sorte qu'il maximise le potentiel et les préférences de tous et de chacun, en évinçant tout ce qui ne concerne pas ou fait obstacle à cette maximisation. Ce point de vue s'identifie à une conception plus utilitariste de la justice éducative, que révèlent plusieurs discours sociaux contemporains et que ne peuvent par principe intégrer les approches « anti-utilitaristes » de Rawls et des théories de la reconnaissance. Certes, l'efficacité et le développement des dons représentent des enjeux apparents chez ces dernières. Mais ceux-ci restent toujours subordonnés au critère d'égale liberté et à la réalisation de leurs principes de justice.

Si au moins trois idées de la justice traversent par conséquent le débat sur les causes de l'échec, on admettra pourtant voir dans les approches rawlsiennes de l'école, des éléments normatifs très présents. Dans une certaine mesure, on peut même dire que les aspects relationnels du débat s'intégreraient partiellement à nos considérations sur Rawls. Sur le critère du mérite et l'appel à une vision plus sociale ou solidariste de l'égalité des chances, c'est certain. Mais s'agissant de critiquer des logiques d'appartenance et systèmes de représentation, ou d'apprécier plus finement l'impact de discriminations symboliques ou

culturelles, on dira que les théories de la reconnaissance renferment des outils qui leur sont propres et dont on appréciera ici très partiellement la valeur descriptive. Si la chose nous semble discutable jusqu'à un certain degré, c'est en tout cas au plan des remèdes que les différences d'approches seront les plus notables. Un dernier domaine que nous proposons dès à présent d'investiguer.

2.4. REMÈDES À L'ÉCHEC SCOLAIRE

Nous suggérons dans ce volet de reprendre les injustices énumérées plus haut, en nous demandant, pour chacune d'elles, quelles ont été les solutions proposées par la FWB, et les critiques ou alternatives exprimées à leurs suites par les autres acteurs sociaux. Si notre système scolaire ne joue visiblement pas son rôle d'ascenseur social et que l'échec reflète ce fait, quels « remèdes » la FWB met-elle donc en avant ?

Contre la sélection précoce

La FWB s'efforce d'abord d'atténuer l'effet des inégalités socioculturelles des élèves et d'éviter leur orientation durant les premières années de leurs parcours scolaires. Comme plusieurs autres acteurs, elle reconnaît cet impact précoce de l'origine sociale. Mais depuis au moins le début des années 90', elle s'efforce de limiter ces effets en investissant dans un autre rapport à l'égalité des chances. Offrir des opportunités éducatives réelles aux élèves et réduire leur taux d'échec, c'est promouvoir initialement une égalité des acquis de base, en amont de la période de sélection scolaire. Dès 1995, cette revendication apparaît dans le décret « école de la réussite », puis dans le décret « missions » de 1997, sous la forme de socles communs de compétences que tous devraient acquérir au terme de différents cycles ou degrés de maturité. Ceux-ci visent donc à lutter contre les inégalités scolaires initiales en s'assurant que des savoirs, savoir-faire et attitudes élémentaires propres à différentes disciplines soient acquis par tous, et en particulier par les plus démunis. Un nouvel impératif qui couvre au départ l'enseignement maternel et primaire pour s'étendre actuellement jusqu'aux deux premières années de l'enseignement secondaire¹⁰¹. Il s'agit là du continuum pédagogique, dont la période

¹⁰¹ Voir : Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, paru au moniteur belge du 17 août 1995, article 4, p. 2 ; Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, paru au moniteur belge du 23 septembre 1997, décret 1997, article 13, § 1-3, p. 6.

liée au secondaire, nommée aussi « tronc commun », est appelée à être élargie à la troisième année par le gouvernement¹⁰².

Ce nouveau rapport à l'égalité scolaire est aujourd'hui assez peu contesté par une majorité des autres acteurs sociaux. À l'exception d'ELEVeS qui opposerait sans doute au tronc commun sa tendance à uniformiser les écoles et niveler l'enseignement par le bas¹⁰³, les syndicats, les autres associations, les chercheurs et les pouvoirs organisateurs insisteront plutôt sur ses vertus potentielles, dont sa capacité à lutter contre la ségrégation sociale et d'encourager la réussite. En réalité, ils situent désormais leurs attentes autour de sa clarification, de son renforcement ou de son allongement. La CSC-Enseignement, le MOC, le SeGEC et l'UFAPEC défendent par exemple un renforcement du tronc commun existant (5-14 ans). Ils insistent tout particulièrement sur la nécessité de fixer l'obligation scolaire à 5 ans et d'améliorer la cohérence du continuum dans la transition entre le primaire et le secondaire. Là où l'UFAPEC et la CSC-Enseignement valorisent en tout cas un « véritable tronc commun » dans leurs mémorandums, on avouera que le SeGEC reste plus silencieux sur la valeur intrinsèque de ce tronc¹⁰⁴. Le SLFP-Enseignement n'est d'ailleurs pas beaucoup plus loquace sur le sujet : sans jamais le contester frontalement, il souligne que sa complexité le rend difficile à intégrer pour les acteurs concernés et, s'agissant de commenter sa prolongation éventuelle, il estime que des « classes sans échec » ou « écoles sans échec » ne sont pas forcément synonymes d'excellence (Tshimanga et Vigneron, 2014). D'autres acteurs plaideront au contraire pour son extension à 15 ans, comme la FWB, voire à 16 ans. L'APED, la CGSP et la Plateforme préconisent par exemple la promotion d'un enseignement commun, sans filières et options spécialisées jusqu'au seuil de l'âge de 16 ans – l'APED ajoutant comme la FWB l'intérêt d'y inclure une formation polytechnique (notamment : Legros, 2014, p. 23). Affirmant de leur côté que « l'égalité des acquis doit être la finalité à poursuivre », Crahay et Lafontaine encouragent (dans une contribution collective) la poursuite du tronc commun jusqu'à 16 ans, exprimant aussi le besoin de repenser les épreuves certificatives qui en marquent les étapes-clés (Crahay, Baye, Fagnant, Lafontaine, Monseur, 2013, p. 8). Si le CECF suit les choix de la FWB en termes de lutte contre l'échec, CGé fixe lui aussi la barre à

¹⁰² *Déclaration de politique communautaire 2014-2019, op. cit.*, p. 11. Précisons que les termes continuum pédagogique et tronc commun sont souvent confondus l'un avec l'autre par plusieurs acteurs sociaux.

¹⁰³ Si ce n'est jamais dit explicitement, l'argumentaire d'ELEVeS défend à ce point l'excellence scolaire, la liberté d'enseignement ou les vertus de la diversité qu'on voit mal cette association soutenir un tronc commun prolongé s'imposant uniformément dans tous les parcours scolaires.

¹⁰⁴ La réflexion sur ce socle ne semble pas explicitement intégrée aux priorités du SeGEC dans ses mémorandums 2009-2014 et 2014-2019. Lorsqu'Étienne Michel en parle dans sa conclusion de la 5^{ème} université d'été de l'enseignement catholique, c'est aussi de façon extrêmement prudente et modérée.

15 ans, en valorisant la notion de tronc plutôt que de continuum, l'idée étant de percevoir la valeur intrinsèque d'une formation commune forte qui prépare à la vie en société plutôt que de préparer exclusivement à intégrer les étapes supérieures de l'enseignement belge francophone (CGé, 2012).

Mais l'idée d'introduire à une logique par cycles ou degrés de maturité renfermait aussi une autre fonction pour la FWB : celle de mieux respecter les différents rythmes d'apprentissage des élèves en limitant de surcroît l'usage systématique du redoublement. Penser l'enseignement au travers des cycles (de deux à trois ans en moyenne), c'est introduire au fait que les élèves n'apprennent pas à une même vitesse et que les socles de compétences ne devraient pas être évalués comme acquis ou non au terme de chaque année scolaire. Il faut aménager plus de temps pour apprécier le degré d'appropriation de ces compétences. Et donc éviter de faire doubler un élève en échec au sein d'un cycle. Pareillement, cette logique des décrets de 1995 et 1997 invite aussi à ne plus parler d'année de redoublement pour les élèves ayant échoué au terme d'un cycle, mais elle promeut au contraire ce qui est appelé une « année complémentaire ». Il s'agit là d'un changement de sémantique : plutôt que d'insister sur la négativité des résultats d'un élève, on accentue la vertu d'une année complémentaire « adaptée à ses besoins d'apprentissage »¹⁰⁵. Inspirée de l'enseignement organisé dans les pays nordiques (en particulier la Finlande), cette approche par cycles et tronc commun devait affecter les représentations des acteurs de terrain, en les amenant progressivement à trouver d'autres dispositifs que le redoublement face aux échecs persistants des élèves. En 2011, Simonet (alors ministre de l'Enseignement obligatoire) concédera cependant que les taux de redoublement n'ont pas diminué et que « le redoublement reste considéré comme un outil pédagogique utile, tant par les enseignants que par les parents »¹⁰⁶. Un aveu de faiblesse qui se prolonge d'ailleurs jusque dans les déclarations plus récentes de Milquet et sa critique de la trop grande facilité avec laquelle les enseignants emploient encore cet outil¹⁰⁷. C'est une réalité qui a rapidement été pointée par les autres acteurs sociaux.

Initialement, ces décrets ont laissé aux équipes enseignantes le soin de remplacer le redoublement par d'autres stratégies ; l'idée était de faire émerger les bonnes pratiques. Le législateur est resté silencieux sur leurs contenus. Là était le problème. Pour Dupriez, lorsque

¹⁰⁵ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 15, p. 7.

¹⁰⁶ Propos de Simonet retranscrit par Laurent Gerard (2011).

¹⁰⁷ D'où la volonté de cette dernière de limiter le recours au redoublement en maternelle. Il n'est pour l'instant question que d'un avant-projet de décret qui restreindra l'usage du redoublement en 3ème maternelle à des situations exceptionnelles (les critères restent à préciser). Voir : Bouillon, 2015.

la Belgique francophone s'est inspirée du rejet du redoublement dans les pays nordiques, elle n'a pas su saisir les réponses alternatives que ces pays proposaient. Par exemple, des dispositifs de remédiation omniprésents appuyés par des ressources matérielles, ou une formation des enseignants au diagnostic individualisé des difficultés d'apprentissage¹⁰⁸. Il en découlera une multitude de critiques, dont celle précitée du syndicat libéral : elles viseront chaque fois l'idée qu'une « école sans échec » n'est pas encore synonyme d'équité ou d'excellence et qu'il nous faut de vraies politiques de remédiation efficaces. Leurs diverses propositions se recoupent souvent. Ainsi, la majorité des acteurs soutient que les enseignants devraient recevoir une meilleure formation (nous y reviendrons) et notamment en matière d'aide à la remédiation. Parmi eux, le SeGEC, la FAPEO et la CSC-enseignement valorisent comme Dupriez une capacité à détecter rapidement les difficultés d'un élève. D'autres, comme la Plateforme, le CECP et l'UFAPEC, demandent dans leurs mémorandums l'intégration de logopèdes, spécialistes de la dyslexie, et d'auxiliaires d'éducation ou de tuteurs. Le travail en équipe d'enseignants est vu par tous comme un bon moyen de gérer les difficultés d'apprentissage. De façon singulière, FAPEO et FFEDD dénoncent ce vide laissé par la FWB en matière de soutien et aide aux élèves en difficulté. Un effet étant de saturer le milieu associatif, dont les écoles de devoirs. Ils invitent le gouvernement à pratiquer plus de remédiation dans les écoles et au sein de la classe (FFEDD, 2014 ; FAPEO, 2013, p. 8) – en améliorant aussi les ressources allouées à ces mêmes écoles de devoirs. Enfin, si l'accent est mis sur la remédiation rapide, systématique et précoce, ajoutons que la question de la langue d'enseignement jouit souvent d'une place conséquente dans les propos publics. Si les inégalités socioculturelles des élèves ne doivent pas porter préjudice à leur chance de réussite scolaire, un travail doit être réalisé en matière d'acquisition du langage utilisé à l'école. L'UFAPEC, la FAPEO, le MOC et la Plateforme s'accordent sur ce point – le MOC en fait d'ailleurs une « priorité » de l'enseignement dans son mémorandum 2014. En complément de logopèdes, la Plateforme souhaite quant à elle introduire à des maîtres d'adaptation à la langue (mémorandum 2014).

Contre le déficit d'aide à la remédiation

En revenant aux propositions de la FWB, on constate qu'après la mise en place de ses deux décrets et le vide qu'ils ont laissé en matière d'aide à la remédiation, ce PO sortira progressivement de son mutisme. En 2012, Simonet initie par exemple un projet pilote intitulé

¹⁰⁸ Entretien avec Dupriez et Liesenborghs dans l'émission de Martine Cornil, « Tout autre chose : l'enseignement finlandais, un modèle à suivre ? », 8 novembre 2010, RTBF La Première.

« Décolâge ». Sa fonction est simple : offrir aux écoles qui le souhaiteraient des outils et ressources leur permettant de trouver des alternatives au redoublement des élèves entre 2 ans et demi et 8 ans (de la 1^e maternelle à la 2^e primaire). L'idée est surtout d'encourager une réflexion en équipe (directeurs d'établissement, conseillers pédagogiques, chercheurs...) autour du suivi positif des élèves et de leur parcours. La FWB offre à ceux qui le désireraient des sessions de formation organisées par l'IFC (Institut de la Formation en cours de Carrière), des ressources pour l'analyse et l'action pédagogique, une plateforme interactive, etc.¹⁰⁹. Le projet valorise entre autres la démarche de diagnostic positif consistant à identifier et mettre en évidence les compétences et le « déjà-là » des élèves. Le financement de ce projet et de ses moyens provient et proviendra des économies réalisées grâce au non-redoublement des élèves en échec ; le message étant clairement de changer nos pratiques afin de changer nos représentations. Outre Décolâge, plusieurs autres dispositifs ont également été introduits entre 2011 et 2013 par la FWB. On peut penser au PIA (plan individuel d'apprentissage) dans l'enseignement spécialisé, à la CPU (certification par unité) ou au plan Expairs dans l'enseignement technique et professionnel. S'ils sont quelque peu hors propos vis-à-vis du thème de la remédiation, soulignons néanmoins leur ambition commune de substituer une logique de valorisation et d'aide à la réussite à celle qui sanctionne l'échec. Enfin, sur le problème de l'encadrement scolaire des plus jeunes, un effort particulier a été fait depuis 2012 quant à l'intégration linguistique des élèves étrangers. Le DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants) prend acte de la difficulté d'élèves primo-arrivants qui n'ont pas nécessairement de bagage scolaire ou une connaissance de la langue pratiquée à l'école et il leur assure dès lors un accompagnement ciblé au sein de l'école pour une durée allant d'une semaine à un an¹¹⁰. La FWB octroie un complément financier pour les écoles intégrant le DASPA, ainsi que des enseignants complémentaires moyennant certaines conditions.

Cette forme tardive donnée par la FWB à la remédiation précoce des échecs et difficultés scolaires ne fera pas l'unanimité. Beaucoup d'acteurs pointent une disproportion entre la légèreté des remèdes envisagés et la gravité du problème. Les syndicats manifestent cette position en premier chef. Si la CSC-enseignement demande un arrêt de ces « réformettes

¹⁰⁹ Pour plus d'informations : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26687> (consulté le 21 décembre 2014).

¹¹⁰ Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, paru au moniteur belge du 22 juin 2012.

» et invite à une réflexion concertée sur l'évolution du système éducatif, le syndicat libéral est quant à lui bien plus ferme : Décolâge ne serait par exemple qu'un « coup de bluff », un projet « flou non réfléchi » qui « n'aboutira à rien ou à très peu de résultats » (Cordy, 2014). Plus réflexive sur la question, une association comme CGé décrit ces projets pilotes comme les symptômes de conflits entre groupes et partisans qui « empêchent toute réforme de fond ». Sans être mauvais, ces moyens modestes ne suffisent pas pour CGé qui dénonce une lutte « stagnante » contre les inégalités scolaires (Wattiez, 2013 ; Liesenborghs, 2014a). Discutant des DASPA, une enquête de l'UFAPEC admet qu'il s'agit d'une « belle avancée », mais que c'est « encore insuffisant vu les énormes besoins des élèves en la matière ». Parmi les difficultés, cette enquête souligne les échecs de « beaucoup » d'élèves revenant des DASPA vers une classe ordinaire ; le souci des quotas qui impose un seuil minimal d'élèves pour maintenir ce dispositif ; ou encore la « grande mouvance des élèves primo-arrivants et de leur famille » (Houssonlogé, 2013, p. 5). Nul besoin ici d'approfondir le discours des autres acteurs sociaux : qu'ils commentent d'ailleurs ou non ces projets pilotes n'y fait rien, ils s'accordent pour dire qu'il faut repenser plus en profondeur nos modes d'action vis-à-vis de l'échec et de sa remédiation.

Nous avons jusqu'ici énuméré les remèdes qui se rapportent à l'impact précoce que l'origine sociale exerce sur les parcours scolaires. Il reste à discuter des autres facteurs injustes de l'échec dénoncés plus haut : le fait qu'il prenne place au sein d'un système scolaire fortement hiérarchisé, manifestant des formes de relégation et de ségrégation, qu'il soit mal ou sous-financé, ou qu'il reflète des défaillances liées à la formation et aux pratiques des enseignants. Sur le premier point, il est important de relever que, dans le *Pacte pour un enseignement d'excellence*, la FWB reconnaît explicitement que notre système scolaire est constitué comme un quasi-marché. L'offre y est diversifiée, les écoles y sont en concurrence, et cela alimente les logiques de sélection, relégation et ségrégation des publics scolaires. L'échec et l'usage fréquent du redoublement y apparaissent comme des nécessités pour que les écoles se démarquent entre elles en affichant ou non leur caractère élitiste. Les réorientations successives et les classes d'élèves en difficultés accentuent la dynamique de l'échec. Pour enrayer ces effets, la FWB s'est efforcée d'apporter plusieurs remèdes significatifs : d'une part, en régulant partiellement les inscriptions en première année de l'enseignement secondaire afin d'accroître la mixité scolaire et en permettant une plus grande mobilité des élèves ; d'autre part, en introduisant à un système d'encadrement différencié favorisant les écoles dont les élèves présentent un faible indice socio-économique.

Contre les effets du quasi-marché scolaire

La première stratégie correspond au décret « inscription » qui a évolué au fil du temps et des polémiques. Dans sa version actuelle (intégrée au décret « missions »), la proposition initiale est de laisser aux parents le libre choix de l'établissement de leurs enfants. Ceux-ci peuvent indiquer sur une liste et par ordre de priorité les écoles dans lesquelles ils souhaitent inscrire leurs enfants. Si la demande n'excède pas l'offre, tous les élèves seront inscrits dans les écoles de leur choix. En cas d'offre insuffisante, les choses se compliquent logiquement, et la FWB contraint les écoles à respecter un ordre de priorité des inscriptions. D'emblée, un pourcentage précis de places (20,4 % en 2015) doit être réservé aux « élèves ISEF » (les élèves issus d'écoles fondamentales dont l'indice socio-économique moyen compte parmi les plus faibles). Ensuite intervient une sélection des élèves « prioritaires » basée par ordre d'importance sur plusieurs critères : par exemple, le fait d'avoir un frère ou une sœur qui fréquente l'établissement, d'être en situation précaire (placé par un juge dans un home), d'avoir des besoins spécifiques ou encore d'avoir un parent qui travaille dans l'école. Enfin, les places restantes sont finalement allouées aux élèves « non-prioritaires » en fonction d'un indice composite calculé lui-même selon différents facteurs, comme la préférence exprimée par les parents, la distance entre le domicile légal des parents et l'école primaire de l'enfant, ou entre ce même domicile et l'école secondaire désirée¹¹¹. Outre des impératifs de transparence, d'efficacité et d'égalité de traitement, l'un des objectifs explicites de ce décret est de « promouvoir la lutte contre l'échec scolaire, d'améliorer les performances de chaque enfant, de lutter contre les mécanismes de relégation en soutenant la mixité sociale, culturelle, et académique »¹¹². Évite-t-on par ce biais la hiérarchisation de l'offre scolaire et ses conséquences ? Il est sûr en tout cas qu'on agit partiellement sur l'homogénéisation des publics, du moins à l'entrée du secondaire.

La seconde proposition notable de la FWB sur ce sujet s'identifie ensuite au décret « encadrement différencié ». Ce dernier porte sur l'allocation de moyens humains et financiers aux écoles maternelles, primaires et secondaires. L'idée est de différencier les écoles en fonction de leur public, selon un indice socio-économique, et d'apporter des moyens complémentaires à celles qui présentent, au terme d'un classement, l'indice moyen le plus

¹¹¹ Voir décret « missions », articles 79/15, 79/10, 79/17.

¹¹² Voir : <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=278> (consulté le 1er avril 2015).

faible¹¹³. Outre les moyens financiers, le document assimile les « moyens humains » à une diversité d'actions possibles : l'engagement ou la désignation d'instituteurs, de conseillers psychopédagogiques, d'éducateurs, de logopèdes ou de médiateurs, mais aussi du personnel complémentaire assurant diverses fonctions comme le tutorat, la remédiation, etc. Sont prises en compte également les stratégies d'embellissement ou gros travaux de l'établissement (article 9, § 1 et 2). L'évaluation des écoles bénéficiaires de l'encadrement différencié a lieu tous les 5 ans. Enfin, les buts de cet objectif structurel sont explicites : non seulement lutter contre l'échec, le redoublement et le retard scolaires, mais aussi encourager la détection rapide des difficultés, adapter les élèves à la langue pratiquée à l'école, contribuer à la remédiation immédiate, prévenir le décrochage, « et ce faisant, les éventuels phénomènes d'incivilités et de violence » (article 2). Voilà en grande partie ce à quoi ces moyens complémentaires doivent servir.

De par leur logique propre, on le constate, ces deux décrets ne réforment pas en profondeur notre système scolaire quant à sa forme pyramidale. Ils en prennent simplement acte et s'efforcent d'agir sur plusieurs de ses effets. Le décret « inscription » diminue sa tendance à la ségrégation/homogénéisation à l'entrée du secondaire, là où le second fournit des moyens accrus aux écoles dont le public est statistiquement plus fragile. Dans les deux cas également, la volonté de lutter contre l'échec scolaire est manifeste. Tandis que chacun de ces textes s'est accompagné de débats animés, on avouera que leur virulence s'est aujourd'hui quelque peu atténuée.

Dans une enquête rétrospective sur le décret « inscription » et ses différentes moutures, la Ligue de l'Enseignement en témoigne : « malgré le nombre de voix qui se sont élevées et s'élèvent encore contre les décrets, l'immense majorité des acteurs et actrices de l'éducation saluent leur objectif commun » (Bossé, 2013, p. 13). Selon cette même enquête, les membres de la Plateforme dont la FAPEO, ainsi que les syndicats socialiste et catholique ont été d'emblée enthousiastes quant au projet de régulation des inscriptions. Le SeGEC et l'UFAPEC adoptaient quant à eux une position plus modérée, là où seuls le parti et le syndicat libéraux, ainsi que deux associations de parents constituées pour l'occasion (dont ELEVeS) s'y opposaient clairement (Bossé, 2013, p. 23). On ajoutera volontiers la Ligue des Droits de l'Enfant, CGé, l'APED à la liste des acteurs favorables à l'esprit du décret. Ceux-ci

¹¹³ Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, paru au moniteur belge du 9 juillet 2009, articles 2 à 5. Sur l'indice socio-économique, cf. *supra*.

défendent que le choix de la mixité n'est pas idéologique, mais représente une réelle étape vers plus de justice sociale. Le décret ferait barrage aux stratégies de sélection et de discrimination des élèves basées sur des marqueurs sociaux ; il s'imposerait comme une nécessité pour que l'école exerce son rôle « d'ascenseur social » (Coenen et Massaer, 2014). La Ligue de l'Enseignement pointe quant à elle plusieurs attraits du décret, dont sa mise à jour des pratiques discriminatoires à l'inscription, son amélioration de la transparence et de l'équité, et enfin les mérites d'une plus grande mixité sociale (Bossé, 2013, p. 55). Les bénéfices de la mixité seraient entre autres de mélanger des élèves plus en phase avec des normes scolaires avec ceux qui en sont culturellement éloignés. Des écoles où les élèves sont globalement défavorisés présenteraient aussi des enseignants moins expérimentés, en rotation plus fréquente, où les équipes pédagogiques manquent de cohésion et au sein desquels les contraintes disciplinaires ralentiraient le temps consacré à l'enseignement. À l'inverse, un acteur comme le syndicat libéral dénonce cette entreprise de régulation depuis ses débuts. Selon lui, « prétendre que tous les élèves sont capables de réussir dans tous les établissements relève de la démagogie ! ». Un risque est de réduire le niveau d'exigence de notre système scolaire ; un autre, d'éparpiller les élèves sans prendre en compte les affinités qu'ils développent entre eux. Incontestablement aussi, on s'oppose à la liberté de choix des parents et on risque de stigmatiser les écoles en fonction de cet indice socio-économique (Mansis, 2013, p. 24). ELEVeS adopte elle aussi cette argumentation, en accentuant pour sa part l'opposition entre la liberté éducative et une régulation discriminante, peu transparente, voire ghettoïsante du décret « inscription » – la ghettoïsation renvoyant au fait que le critère de proximité géographique reproduit au fond les inégalités sociales entre quartiers ou villes (Casterman, 2010). Si ce propos reste minoritaire, cela ne veut pas dire que ceux qui sont favorables au décret s'en contentent simplement. La perspective plus modérée de l'UFAPEC rejoint pourtant plusieurs arguments d'ELEVeS lorsqu'elle réclame par exemple que l'on revoie les critères du document légal, en donnant plus de poids au facteur « choix d'école », que l'on revoie la procédure de géolocalisation, ou même l'indice ISEF qui devrait être utilisé par rapport à l'élève et non à l'école, afin d'éviter les abus (UFAPEC, 2014, p. 11-12). À écouter la Ligue de l'Enseignement, il conviendrait de réfléchir aux moyens d'accentuer la mixité sociale car, à la suite du décret, on observe que celle-ci augmente en réalité assez peu. Peut-être faudrait-il mieux accompagner les équipes pédagogiques afin qu'elles puissent faire face aux publics hétérogènes. Enfin, la question de la mixité n'appelle-t-elle pas une réforme des réseaux, en vue d'un seul réseau public et neutre aux objectifs communs (Bossé, 2013, p.

55-56) ? Une affirmation d'ailleurs partagée par l'APED et la CGSP Enseignement (Legros, 2014 ; Reins, 2015, p. 11 ; CGSP, 2014, p. 4).

Pareillement, si le décret « encadrement différencié » a beaucoup fait parler de lui, notamment quant à son mode de financement, il est aujourd'hui largement soutenu par les acteurs sociaux. La Plateforme lui prête notamment son soutien, en affirmant en 2014 vouloir « accentuer » ce type de politique compensatoire (Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, 2014). Un parfait exemple de l'intérêt porté par les acteurs à ce décret réside dans la polémique qui a eu lieu en décembre 2014 sur une réaffectation des moyens qui devaient lui être consacrés. Récemment entrée en fonction, Milquet annonçait alors sa volonté de déplacer des moyens financiers liés à l'encadrement différencié vers un nouveau budget centré sur la lutte contre l'échec scolaire (il s'agissait principalement de financer la création de 350 enseignants). Sans contester l'intérêt de la ministre pour l'échec, le MOC, l'APED, ainsi que la FGTEB se sont manifestés parmi d'autres contre cette décision. Selon le MOC, ces enseignants ne seront pas forcément affectés aux écoles qui bénéficient de cet encadrement différencié, « or ce sont ces écoles, sélectionnées sur la base de critères socio-économiques, qui ont le plus besoin de moyens pour lutter contre l'échec scolaire » (MOC, 2014b). De son côté, l'APED relaye le jugement des équipes éducatives des écoles à encadrement différencié : celles-ci « veulent bien entendre parler de personnel supplémentaire pour la lutte contre l'échec scolaire, mais jamais au détriment des actions qu'elles mènent grâce aux subventions complémentaires » (Schmetz, 2015, p. 4).

Contre un système scolaire mal ou insuffisamment financé

Le décret « encadrement différencié » et sa mise en débat nous permettent de rebondir sur un autre aspect injuste de l'échec scolaire : le manque de moyens financiers dont disposent les écoles pour lutter efficacement contre ce dernier. L'enseignement en Belgique francophone est-il suffisamment financé ? Dans son projet de *Pacte pour un enseignement d'excellence*, Milquet rappelle sur ce point que notre financement est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Le problème correspondant ne peut dès lors résider dans le sous-financement de notre enseignement ; le Pacte parlera plus volontiers d'un « manque d'optimisation dans l'affectation des ressources et la cohérence de l'offre scolaire »¹¹⁴ : une meilleure coordination, simplification des structures, une diminution des coûts de fonctionnement... Autant de remèdes qui permettront de dégager des marges et de financer les prochaines politiques

¹¹⁴*Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 17.

éducatives à venir. C'est dans cette perspective, d'ailleurs, que la FWB a annoncé déplacer une partie du budget existant pour l'encadrement différencié vers celui consacré à la lutte contre l'échec scolaire.

Ce type d'affirmation n'est pas du goût des autres acteurs sociaux. D'emblée, l'APED dénonce avec force l'argument d'un financement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Non seulement ce discours ne prendrait pas acte des différences entre pays pauvres et pays riches, mais il négligerait de surcroît le fait que ce calcul fait entrer en ligne de compte le budget éducatif flamand qui reste « considérablement plus élevé » que celui de la FWB (Hirtt, 2015, p. 4-5). Pour les syndicats (FGTB et CSC), pour le MOC, l'APED, CGé et la Plateforme, il est crucial d'améliorer les moyens alloués à notre enseignement. Un effort qui participe au renforcement de différents postes : la gratuité réelle de la scolarité, l'amélioration du salaire des enseignants, directeurs, administratifs, de l'aide à la remédiation, à l'encadrement différencié, aux écoles de devoirs... Autant de biais pour lutter notamment contre l'échec scolaire. Ainsi, pour la Plateforme, une gratuité de la fréquentation scolaire, des transports et activités pédagogiques, nécessite un investissement financier important : « même s'il faut tenir compte du fait que la suppression du redoublement entraînera une économie non négligeable, il ne fait pas de doute qu'au total un réinvestissement s'impose, d'autant plus que le salaire des enseignants n'a plus été augmenté depuis plus de dix ans et qu'il faudra bien en tenir compte si on veut lutter contre la pénurie » (Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, 2014). Pour leur part, les acteurs de l'enseignement catholique (SeGEC, UFAPEC) défendent l'urgence d'un refinancement de leur réseau dans le contexte d'une tension entre libre et officiel. À court terme, le SeGEC réclame l'application intégrale des accords de la Saint-Boniface (qui finance l'enseignement libre à hauteur de 75% de l'officiel), tandis que l'UFAPEC demande de son côté que le politique « aligne les subventions au même niveau que celui de l'officiel subventionné » (UFAPEC, 2014, p. 15 ; SeGEC, 2014).

Pour d'autres encore, il est certain que le financement de la FWB n'est pas optimal. Selon la ligue de l'Enseignement, on aurait affaire à un gaspillage sur le plan des équipements, des personnels et des finances publiques, mais on devrait avant tout en faire porter la responsabilité au clivage entre réseaux propre à notre système éducatif. Ce clivage a conduit, « depuis cinquante ans, à l'explosion des budgets de l'enseignement, à de vaines concurrences, à une désorganisation de l'offre d'enseignement, à l'incohérence du système et à sa bureaucratisation » (Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, 2009). Fusionner les réseaux pour assurer un meilleur financement, et ainsi de meilleures politiques ? Pour

Dupriez en tout cas le problème des réseaux n'est pas réellement un problème de surcoût, mais un problème de diversité de l'offre, un problème de ségrégation. Ce que le sociologue relève aussi, c'est que le financement des écoles en Finlande n'est pas plus élevé qu'en FWB. Pareillement, les enseignants n'y manifestent pas un salaire plus élevé¹¹⁵. Le problème ne renverrait-il pas dès lors aux stratégies d'allocation de ressources, ou encore à la perception du métier d'enseignant dans nos sociétés ? Il est sûr en tout cas que la question du financement ouvre aussi selon lui aux offres de coaching et aides privées à la réussite scolaire. Ces services privés et souvent coûteux prennent une importance toujours plus conséquente et font concurrence aux offres de remédiation publiques quand elles existent. La réussite scolaire semble aujourd'hui dépendre d'une capacité externe des parents à acheter des services de coaching. Pour plusieurs acteurs, le financement de notre enseignement doit passer par une amélioration de services publics et gratuits. Pour CGé, si l'école produit de l'exclusion, « c'est avec les écoles, dans les écoles et avec les moyens des écoles qu'il faut y remédier » (Godin, 2015, p. 3). Pour la CSC, il faut pouvoir garantir aux écoles de devoir une qualité d'intervention là où, pour l'UFAPEC, une meilleure remédiation directe ou indirecte, mais au sein de l'établissement, permet d'éviter aux parents de devoir recourir aux cours particuliers. Le risque, à nouveau, serait de faire des inégalités socio-économiques initiales, les déterminants de la réussite scolaire. Dans toutes ces prises de position, on constate que ce débat financier n'est jamais que la conséquence logique des autres exigences normatives des acteurs. Plus on envisage de moyens divers pour lutter contre l'échec et l'iniquité de notre système scolaire, plus on s'avère demandeur d'un meilleur financement.

Contre une formation défaillante des enseignants

Qu'ils dissertent sur l'encadrement différencié, la mixité, les moyens financiers ou la remédiation immédiate, la FWB et les autres acteurs sociaux s'accordent aujourd'hui pour dire que la formation des enseignants devrait être améliorée et revalorisée. Voici un autre axe de lutte contre l'échec scolaire. Selon la FWB, la formation actuelle des enseignants est défaillante à plus d'un titre. Sont-ils suffisamment préparés à l'ère des savoirs numériques ou aux besoins actuels de notre société ? Sont-ils suffisamment accompagnés en début de parcours ou conseillés tout au long de leur carrière ? Sont-ils rendus capables d'accompagner les élèves de façon personnalisée, en choisissant « la meilleure méthode pédagogique », en faisant preuve « d'adaptation » et « d'innovation » ? Ne sont-ils pas laissés trop seuls face à

¹¹⁵ Entretien avec Dupriez et Liesenborghs dans l'émission de Martine Cornil, « Tout autre chose : l'enseignement finlandais, un modèle à suivre ? », 8 novembre 2010, RTBF La Première.

leurs missions ? Peuvent-ils enfin lutter contre l'échec de façon efficace, en échangeant et favorisant ensemble les bonnes pratiques ? Plusieurs faiblesses contre lesquelles le *Pacte d'excellence* se heurte aujourd'hui explicitement. Ce dernier souhaite d'ailleurs faire sa priorité de la réforme de la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agirait notamment de stimuler le travail en réseau plutôt que de perpétuer une tendance à l'individualisme. Car s'il estime que l'on veut augmenter la qualité de l'offre et la réussite des enseignants, on devrait instituer des espaces où s'échangent les bonnes pratiques tout en promouvant l'esprit d'équipe dans la profession d'enseignant¹¹⁶. Pareillement, il importe d'offrir aux enseignants une formation initiale et continue « exigeante » : elle couvrirait entre autres une sensibilisation au numérique et aux nouveaux rapports qu'il induit vis-à-vis des savoirs, des outils pour le suivi individualisé des élèves, ou encore des compétences pour s'adapter et innover. Si ces éléments restent encore opaques au sein de ce projet, il est certain cependant qu'ils introduisent à la volonté de la FWB d'allonger progressivement la formation initiale à cinq ans plutôt que trois. Sont également valorisés différents mécanismes qui assurent un suivi des enseignants tout au long de leur carrière (conseils, tutorat, mais aussi du coaching). Enfin, un pan notable du Pacte porte singulièrement sur le manque de reconnaissance dont souffrent actuellement les enseignants : « leur profession n'est pas assez attirante socialement et financièrement et est trop souvent délaissée par un certain type d'étudiants au profit de carrières mieux valorisées et rémunérées relevant du secteur marchand et du monde de l'entreprise »¹¹⁷. Une difficulté qui appelle à une double revalorisation : sociale et financière. D'une part, il semble nécessaire que l'enseignant « retrouve la place qui lui est due dans la société » et, pour ce faire, il faudra le valoriser, le soutenir, lui faire confiance en respectant son autonomie. Mais d'autre part, il paraît tout aussi urgent que son métier soit « attractif » et ce faisant, qu'il soit probablement mieux rémunéré¹¹⁸.

Ces propositions, comme la plupart de celles du Pacte, restent a priori soumises à la concertation sociale. Si ce document est loin d'emporter l'adhésion des acteurs sociaux, la volonté d'améliorer le suivi, l'image et la formation des enseignants fait en tout cas écho à plusieurs de leurs revendications – qui semblent parfois même autrement plus précises ou détaillées. Là où le Pacte parle d'accompagnement personnalisé des élèves, des acteurs comme le CECP, l'APED, le MOC, la CGSP, la CSC, le SLFP, l'UFAPEC ou encore la Ligue

¹¹⁶*Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 15.

¹¹⁷*Idem*, p. 15.

¹¹⁸*Idem*, p. 24-25.

de l'Enseignement insistent sur la nécessité d'inclure plusieurs capacités/sensibilités au sein de la formation enseignante : principalement, un souci pour la remédiation immédiate ; la détection précoce des difficultés, échecs et troubles de l'apprentissage ; une sensibilité aux différences socio-économiques, culturelles et formes d'intelligence entre élèves ; la gestion des conflits, de la violence, ainsi qu'une base en termes de psychologie relationnelle¹¹⁹. Loin d'appartenir exclusivement à la FWB, l'idée de promouvoir une logique de concertation entre enseignants participe depuis plusieurs années déjà aux discours normatifs de l'UFAPEC, de l'APED ou encore de l'ouvrage de Crahay sur l'échec scolaire. L'APED se montre néanmoins prudent sur le choix des mots propre au Pacte sur ce point : attention que le « coaching » et la « mise en réseau » ne reflètent pas une confiscation des pratiques pédagogiques par le marketing, et que ces stratégies ne renforcent pas en définitive des logiques concurrentielles entre écoles (Hirtt, 2015). En marge du meilleur suivi des enseignants, les autres acteurs posent aussi unanimement la question de leur revalorisation. Un type de réflexion qui fait évidemment sens au vu du contexte de pénurie des enseignants. C'est un problème qui regroupe toujours au moins deux dimensions : la nécessité d'une revalorisation salariale et sociale. Car, à côté du salaire, c'est aussi « l'image de l'enseignant et le manque de reconnaissance de l'institution scolaire par la société » qui sont en jeu (CSC-Enseignement, 2014, p. 16). Une réalité qui affecte négativement l'attrait pour la profession, mais aussi les relations entre enseignants et parents ou enfants.

Contre une culture de l'échec

Pour conclure cette série de propositions pratiques, on abordera finalement les remèdes visant à lutter contre les représentations sociales qui accompagnent ou renforcent « injustement » l'usage de l'échec scolaire. Rendu visible par les propos de chercheurs (Crahay et Galand), par CGé ou encore par la Ligue de l'Enseignement, ce facteur d'échec ouvre à divers enjeux. Pour rappel, il s'agit de dénoncer un jugement d'échec qui ne se contente pas de rétribuer l'élève selon son effort, mais qui participe au processus par lequel une école affirme son caractère élitiste (image de l'école). Un jugement d'échec qui intervient aussi dans l'effort des enseignants pour recueillir l'approbation de leurs collègues (image des enseignants). Un jugement qui varie potentiellement d'ailleurs en fonction du genre des élèves et relève de modèles culturels d'évaluation (centrés sur la nécessité de classer, de hiérarchiser au sein d'une classe). Enfin, un jugement qui s'accompagne parfois

¹¹⁹ Des éléments que l'on retrouvera pêle-mêle dans la rubrique consacrée à la figure de l'enseignant au sein de chacun de leur mémorandum 2014-2019.

d'appréciations morales critiquables, tel un pronostic sur les capacités futures d'un élève ou sur la nature de son intelligence (cf. *supra*). Crahay aboutissait à l'idée que, pour lutter contre l'échec, il semblait indispensable « d'œuvrer à la transformation de ces représentations sociales et pratiques d'évaluation correspondantes » (Crahay, 2003, p. 311). Voyons quelle forme cette entreprise peut prendre.

Pointons d'abord les éléments de solution apportés actuellement par la FWB. En réalité, ils sont aujourd'hui peu explicités. En l'état, le Pacte d'excellence ne distingue pas ces enjeux spécifiquement ; il reconnaît volontiers le caractère hiérarchique de notre système scolaire, mais il le rattache assez peu à un problème représentationnel. Il parle bien des représentations sociales des enseignants quant à leur statut et à leurs habitudes professionnelles, mais ne l'articule pas directement, comme le fait Crahay, à la problématique du jugement d'échec¹²⁰. Il demande bien que l'on décèle et soutienne les aptitudes des élèves, mais cela passe seulement par un appel à une école de l'excellence. Si l'équité y est discutée, son renforcement n'est pas joint à un changement de représentation en termes de systèmes évaluatifs. Enfin, contrairement à ce que prône la Ligue de l'Enseignement, l'appel à une formation accrue des enseignants ne semble pas intégrer leur sensibilisation à des enjeux culturels, dont le genre. En réalité, l'échec scolaire y est surtout perçu comme un problème de ressources pédagogiques et, dans une moindre mesure, de structures : un problème d'équipement des enseignants et de diffusion des « bonnes pratiques » ou *a minima*, d'organisation du tronc commun, de remédiation, de mixité, d'orientation, etc. La seule exception concerne l'avis favorable du Pacte vis-à-vis du projet Décolâge : celui-ci a montré « un déplacement des représentations des enseignants participants envers le redoublement et la différenciation »¹²¹. Mais le document n'en dit pas plus. L'intention des décrets « école de la réussite » et « missions » était à ce sujet beaucoup plus claire. La stratégie était d'influer sur les représentations sociales des acteurs en leur demandant de ne plus recourir systématiquement au redoublement ; en les invitant aussi à se recentrer sur les rythmes d'apprentissage différents des élèves (cf. *supra*). Était-ce suffisant pour transformer notre imaginaire social ? Simonet et Schyns ont reconnu chacune l'échec de ces projets à transformer en profondeur les mentalités des acteurs de l'enseignement. Milquet semble suggérer dans le Pacte une influence notable, quoique logiquement limitée, de ce projet sur les

¹²⁰ On est d'ailleurs en droit de se demander ce que requiert une revalorisation sociale des enseignants vis-à-vis de la société dans le Pacte. La réponse n'est pas franche. Cela dépend-t-il d'un prolongement de leur formation à cinq ans ? De leur professionnalisme à venir ?

¹²¹ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 7.

représentations des acteurs participants. Envisage-t-elle d'approfondir et d'élargir cet effort ? Il semblerait que le déplacement sémantique qu'elle entend introduire réside ailleurs. L'ouverture de l'école au numérique, le rapprochement entre école et marché de l'emploi, le recentrement sur les savoirs et l'excellence, l'esprit d'adaptation, de coaching : voilà l'intention normative qui semble animer le Pacte. L'excellence prend le pas sur d'autres principes qui lui sont subordonnés. L'excellence contribuera à l'équité ; l'excellence n'est pas antinomique de l'équité. Cela entraîne-t-il néanmoins un autre rapport à cette culture scolaire dénoncée plus haut ?

La question mérite d'être débattue, et elle l'est effectivement par nos autres interlocuteurs. Les réactions les plus critiques émanent surtout de l'APED, de CGé et de la Plateforme. Ceux-ci interrogent avant tout le choix politique d'une sémantique de l'excellence. D'une part, ce Pacte mettrait par trop l'accent sur la fonction salvatrice des pratiques pédagogiques, sans voir l'urgence de réformer les structures mêmes de l'enseignement. De l'autre, son discours marquerait une allégeance trop nette à une vision « économiste et utilitariste de l'éducation », une conception faisant primer la flexibilité du travailleur/consommateur sur le citoyen critique, la compétition sur la solidarité. L'APED, CGé et la Plateforme se demandent ensemble dans quelle mesure cette culture pédagogique centrée sur l'excellence peut parvenir à réduire les inégalités sociales à l'école (Hirtt, 2015 ; Plateforme de lutte contre l'échec scolaire, 2015). Affinant ce problème, Cornet rappelle de son côté que l'excellence renvoie initialement à un modèle de gestion des ressources humaines, de marketing et de compétitivité, qui ne peut être que néfaste pour l'enseignement : c'est-à-dire en renforçant les inégalités ou en contribuant à la lutte des places. Selon lui, l'excellence sous-tend une stratégie de différenciation, de surpassement constant, de « compétition généralisée » qui impose la « comparaison des résultats ». Il note que cette dernière s'oppose à la nécessaire lenteur des apprentissages, qu'elle étouffe le plaisir dans l'apprentissage et « sape la confiance ». D'où l'appel polémique à une désexcellence (Cornet, 2015a, p. 8-9). Dans cette perspective, le Pacte ne ferait au fond qu'accentuer la tendance à la comparaison, au classement et à la hiérarchisation – des caractéristiques associées par Crahay à cette culture d'échec. L'excellence n'atténuerait pas cette culture, elle la renforcerait, malgré l'appel paradoxal du Pacte aux bonnes pratiques et à la lutte contre la logique de quasi-marché de notre offre scolaire.

On soulignera pourtant certaines affinités formelles entre les affirmations du Pacte et le propos normatif de Crahay. Contre cette culture de l'échec, ce dernier défendait l'idée d'une

concertation accrue des enseignants à propos de leurs exigences respectives : « de ce travail de clarification naîtrait une harmonisation des critères de réussite et d'échec. Les enseignants des petites classes ne craindraient plus le blâme de leurs collègues des années supérieures » (Crahay, 2003, p. 120). N'est-ce pas ce que valorise aussi le Pacte lorsqu'il invite les enseignants à ne plus adopter un rapport individualiste à leur métier, mais à partager leurs problèmes et compétences en réseaux, par du tutorat, du coaching, etc. ? L'encouragement à pratiquer des évaluations externes constitue également une idée qui leur est commune¹²². Il est sûr, cependant, que contrairement à Crahay, le Pacte n'aborde jamais la question de l'échec comme pronostic fait par l'enseignant sur les années à venir d'un élève ou sur la vie d'une classe, ou cette stratégie visant à faire fréquemment monter les enseignants avec leurs classes. Faut-il donc voir dans l'excellence une nécessaire rupture avec l'équité ? Et qui plus est, une sémantique au service d'une culture de l'échec ? Sans être autant en désaccord avec l'excellence que ne l'est par exemple Cornet, les syndicats (FGTB, CSC) s'inquiéteront pourtant d'une adéquation plus grande avec le monde socio-économique, d'un renforcement de l'autonomie des responsables et, notamment, d'une culture d'évaluation prônée par la ministre (Silberberg, 2015). D'autres comme le SeGEC, ELEVeS et le syndicat libéral ne semblent pas même heurtés par l'excellence. Ainsi, Étienne Michel s'efforcera seulement de « répondre à l'appel de Joëlle Milquet ». Il dit partager avec le Pacte l'objectif de développer une culture de la qualité, tout en insistant, lui aussi, sur les termes d'autonomie et de responsabilité (Michel, 2015).

Que l'excellence soit ou non problématisée, il est clair à tout le moins que la FWB a peu interrogé l'échec sous l'angle des représentations sociales et de leur nécessaire transformation. À l'inverse, des acteurs sensibles à cette culture de l'échec ont présenté des mécanismes parfois très simples à mettre en œuvre permettant de la résorber progressivement. On peut penser ici à la FAPEO qui critique par exemple l'affichage public des résultats aux examens de fin d'année scolaire : une illustration parfaite d'une « pratique inutile et difficile psychologiquement pour les élèves en difficulté scolaire et leurs parents » (de Thier, 2013, p. 10). Ou à Galand qui entend éviter les effets négatifs de la comparaison en la rendant moins centrale et, par exemple : « en diversifiant les types d'activités qui donnent lieu à des évaluations, en offrant une certaine autonomie aux élèves concernant les objectifs et les tâches

¹²² Ces points de comparaison sont seulement esquissés dans ce chapitre. Cette culture d'échec étant néanmoins un problème original pour une approche relationnelle de la justice scolaire, nous y reviendrons plus méticuleusement dans le prochain chapitre.

sur lesquels ils seront évalués (...) et surtout en utilisant des évaluations fondées sur des critères fixés à l'avance plutôt que sur le classement des élèves les uns par rapport aux autres » (Galand, 2006). Et le psychologue d'ajouter qu'une activité devrait être perçue comme l'occasion de se développer plutôt que comme un test ou une compétition ; cela aiderait les élèves « qui reconnaissent être moins brillants que les autres à rester motivés, voire à se montrer résilients face à un échec » (Galand, 2006).

Conclusion

Le débat sur les remèdes à l'échec atteste d'une normativité multiple. On y reconnaît à nouveau celle d'une éthique utilitariste concernée par la qualité et l'efficacité de l'enseignement. Le syndicat libéral tout comme ELEVeS s'inscrit dans son horizon lorsqu'ils s'opposent au décret « inscription » et invitent à se focaliser davantage sur la création de places ou sur l'élévation générale des exigences scolaires. Plus diffus, un second principe de justice – celui de la méritocratie – semble également traverser le discours de certains acteurs estimant que le problème de l'échec consiste à se doter de critères permettant de rétribuer *objectivement* les apprentissages des élèves. L'attrait de la FWB pour les évaluations externes (au sein du Pacte d'excellence) et le travail en équipe, de même que la critique d'une culture d'échecs par des chercheurs et associations s'intègrent partiellement dans cette idée de la justice scolaire.

Il est patent néanmoins que ce débat prend des allures distributives nombreuses. L'échec y apparaît en grande partie comme un problème structurel d'allocation de ressources éducatives et pédagogiques, de moyens humains et financiers. Il s'agit tout à la fois de mieux équiper les enseignants et de les former notamment aux déterminants socioéconomiques de leurs publics ; de contribuer à la remédiation immédiate des difficultés en engageant plus de personnel (éventuellement spécialisé) ou en allouant plus de moyens à des dispositifs comme Décolâge ou aux DASPA ; d'assurer la distribution la plus large possible des savoirs et compétences élémentaires chez tous les élèves, de façon précoce (abaïssons l'âge de l'obligation scolaire) et le plus longtemps possible (il faut allonger le continuum pédagogique). Ces registres sémantiques centrés sur l'institution scolaire et son organisation renvoient inévitablement à la pensée rawlsienne et à ses interprétations éducatives. L'ouverture aux acquis de base, à la lutte contre les contingences sociales initiales, à la culture des talents et, ajouterions-nous, à la citoyenneté ou à l'intégration socioprofessionnelle (soit

dans le Pacte d'excellence, soit du côté de l'APED, CGé et d'autres acteurs) en sont d'autres exemples.

La problématique de l'échec ne se résume cependant jamais à un strict enjeu distributif, utilitariste ou méritocratique. Elle engage par moment aussi une réalité d'ordre représentationnel et moral. Lutter contre l'échec, c'est aussi promouvoir un système scolaire moins marqué par la tendance à classer, hiérarchiser et diviser les élèves, écoles et filières ; un système qui revalorise l'image sociale des enseignants, restaure la confiance qui leur est due, les laisse travailler en équipes et développer leurs propres outils. Lutter contre l'échec, c'est aussi pratiquer une pédagogie qui distingue différents rythmes et formes d'intelligence, qui reconnaît la nécessaire lenteur des apprentissages et s'efforce de ne pas saper la confiance des élèves. Ce niveau de lecture s'apparente au cadre relationnel de la justice scolaire. Il s'agit là de remèdes qui sont non réductibles à des moyens redistributifs. Ces remèdes ouvrent à une transformation des représentations sociales, à une logique réparatrice. Le développement d'une confiance en soi et en ses capacités n'est pas strictement reconduit à la façon dont l'institution distribue des biens éducatifs. On ne peut ici l'assimiler à la réflexion rawlsienne sur les bases sociales du respect de soi. Ces enjeux ouvrent plutôt à un effort pour comprendre, interroger, prévenir voire réparer les attitudes, jugements et représentations qui accompagnent la vie des écoles, élèves et enseignants.

Dans notre examen des remèdes à l'échec, il est intéressant de relever un parti-pris évident. Les auteurs sensibles à cette sémantique relationnelle semblent surtout incriminer la hiérarchisation de l'offre scolaire et les mécanismes de classement/compétition dans le développement moral des élèves. La possibilité de construire des relations réussies à soi dans l'école et de rester motivé, notamment face à l'échec ou aux difficultés, suppose des stratégies diverses visant chaque fois à l'homogénéisation du cadre scolaire et à la singularisation des parcours. En témoigne la revendication d'un réseau unique et laïc, l'allongement de la formation commune, ainsi que le souci de faire participer les élèves aux objectifs et tâches sur lesquels ils seront évalués.

3) UNE QUESTION DE RESSOURCES OU DE MÉPRIS ?

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à la perception subjective des acteurs sociaux en matière d'évaluation de l'échec scolaire (en FWB). Notre problème était, pour rappel, d'apprécier la valeur descriptive spécifique de la justice relationnelle. Celle-ci reflète-t-elle en totalité ou en partie le point de vue des acteurs sociaux ? Ne manque-t-on pas un pan

de notre réalité sociale lorsqu'on la rapporte exclusivement à un cadre distributif de justice ? Ce long détour empirique nous permet désormais d'apporter une réponse partielle mais bien réelle à ce problème.

Il est légitime de penser qu'en matière d'analyse de l'échec scolaire, la vision des acteurs sociaux est éminemment centrée sur les déterminants socio-économiques de la réussite scolaire. À ce titre, la question du juste financement, de la gratuité ou de la bonne gestion des finances allouées au système scolaire constituent des éléments présents du débat. Il en va de même des stratégies visant à distribuer des ressources proprement éducatives (acquis, compétences, notes) de façon équitable : que ce soit en valorisant un socle commun de compétences, en assurant un développement optimal des talents individuels de chacun, ou en promouvant un enseignement différencié en faveur des plus défavorisés (par exemple, ceux qui éprouvent des difficultés vis-à-vis de la langue de l'enseignement). L'importance donnée à une vision distributive de la justice scolaire est particulièrement présente chez les acteurs qui se situent à gauche de l'échiquier politique. C'est singulièrement le cas de l'APED, de CGé du MOC ou encore du syndicat socialiste qui révèlent ensemble une appartenance explicite à la gauche politique (« à gauche pour l'égalité ») et utilisent un vocabulaire très marqué par la lutte des classes, les formes d'exploitation et d'aliénation. Pour un représentant de l'APED tel que Nico Hirtt, il est évident par exemple que l'école doit corriger avant tout les inégalités sociales, en assumant sa fonction transmissive auprès des plus défavorisés et surtout l'acquisition des savoirs qui confèrent un esprit critique face au capitalisme – à ce système qui conduit « au chaos, à la misère, à la décadence culturelle et à la violence généralisée » (Hirtt, Kerckhofs, Schmetz, 2015, p. 82). Notre analyse nous inviterait plus spontanément à penser que les représentants du pilier « catholique » (comme le SeGEC ou l'UFAPEC) et les acteurs les plus libéraux du débat (le SLFP, ELEVeS) font jouer d'autres principes de justice scolaire (autonomie, excellence, épanouissement...) et pondèrent par conséquent la mission exclusivement « compensatrice » de l'institution scolaire.

À ce titre, nous avons vu des argumentaires d'une autre nature que ceux de la justice distributive, dont certains délaissent quelque peu le point de vue de l'école-institution et de ses missions générales pour un autre, centré sur l'individu, sur son vécu subjectif, ses attentes et son développement propre. Ce point de vue s'intéresse aux effets potentiels de l'échec-redoublement sur la perception subjective de ses capacités. Il s'interroge par exemple sur la motivation des enseignants qui pratiquent l'échec-redoublement. Il s'intéresse aussi au ressenti d'élèves qui glissent du général vers le technique pour cause d'échec ou sur l'impact que

représente le fait d'être une fille ou garçon face aux attitudes des enseignants. Ce point de vue n'est pas contradictoire du premier, il met juste l'accent sur la réalité morale qui accompagne nos politiques éducatives, nos pratiques éducatives. Il pointe ainsi des sémantiques culturelles partagées par certains groupes ; il pointe des *habitus*, un imaginaire orienté et s'intéresse aux effets de ceux-ci sur un plan subjectif. Nous avons également vu des enjeux moraux liés à l'image de l'école, à l'image du métier d'enseignant ; à des stratégies relationnelles et à l'impact de représentations culturelles sur la perception et les jugements d'échec. Nous défendons que ce point de vue représente, à des degrés variables, le cadre relationnel de la justice éducative. Le problème n'est pas d'allouer au mieux des ressources financières dans les écoles ou de distribuer de façon équitable des ressources éducatives, il n'est pas non plus d'accroître absolument la qualité et l'efficacité de l'enseignement, ou de rétribuer objectivement le mérite de chacun. Le problème est de critiquer l'impact moral de pratiques, normes, habitudes et politiques sur les possibilités égales offertes aux acteurs sociaux. Une sensibilité que nous aurons surtout observée du côté de chercheurs comme Galand et Crahay, qui s'intéressent aux apports de la psychologie aux problématiques éducatives, dans le chef d'associations représentant l'intérêt des parents et chez des acteurs institutionnels comme la FWB. Nous en concluons que la justice relationnelle peut effectivement prétendre rendre compte d'une partie du point de vue des acteurs sociaux. Non pas comme l'affirmerait Honneth, dans sa totalité mais – comme le diraient Fraser ou Taylor – dans une moindre mesure ou en partie seulement. Notre thèse est qu'il faut donc reconnaître une première valeur ou utilité spécifique à cette conception particulière de la justice parce qu'elle nous offre un cadre descriptif qui reflète et permet d'intégrer certaines revendications et vues d'acteurs sociaux. Reconnaissance et redistribution ont donc un caractère complémentaire, en termes de description sociologique. À en rester à un cadre redistributif de la justice éducative, on négligerait ainsi un certain type de discours. Outre un appauvrissement évident de l'analyse théorique, cela pourrait avoir un impact négatif sur notre façon d'agir en faveur d'une école plus juste (cela reste évidemment à démontrer dans le prochain chapitre). Outre cette capacité à refléter une partie des perceptions sociales, l'analyse relationnelle permettrait aussi – sur un plan normatif – à qui voudrait approfondir le sujet, d'entrer dans la salle de classe et de se mettre plus en avant à l'écoute du vécu subjectif des acteurs. Dans leurs propos, Dubet (2009b) et Duru-Bella (2009) invitent à un déplacement analogue de la sociologie de l'éducation : quitter la logique de classement, le point de vue des enseignants et parents, pour une sensibilité marquée envers les sentiments d'injustice des élèves, les valeurs morales qu'ils

associent aujourd'hui au monde éducatif – égalité, mérite, autonomie – et ce qu'ils estiment recevoir. Ce que l'on retrouve dans la justice relationnelle comme dans le chef de certains acteurs sociaux en Belgique francophone, c'est une importance similaire donnée à ces enjeux moraux – et pas une importance minime, mais une importance qui conditionne l'accès à des biens sociaux futurs. Lorsqu'on lit d'ailleurs certains propos de Dubet¹²³, on est en droit de se demander si l'analyse relationnelle de l'échec en FWB ne pourrait aller en s'approfondissant. En réalité, on la retrouve plus volontiers dans la description de certaines problématiques scolaires plus orientées, comme le harcèlement. Parce que l'échec est avant tout une réalité qui se décrète, qui produit un classement, une sélection, la perception qu'en ont les acteurs s'attarde plus vraisemblablement sur ses contours institutionnels.

En disant tout cela, nous ne voulons pas dire que les approches rawlsiennes de la justice éducative sont dépourvues de sensibilité pour cette réalité morale – Dubet en témoigne d'ailleurs souvent, même si sa position sur la reconnaissance reste ambiguë¹²⁴. Rawls présente lui aussi une théorie de la reconnaissance individuelle centrée sur le respect de soi, quoiqu'elle soit négligée par certains penseurs de la justice éducative. Rawls offre pourtant une pensée de la reconnaissance comprise comme un élément de la justice distributive. Il serait ainsi attentif au fait qu'un allongement du tronc commun permette d'assurer une vraie égalité des acquis de base, en exprimant toute l'utilité de ce tronc pour forger un sens du respect de soi. Et il pourrait dénoncer une école qui reproduirait les inégalités socio-économiques en soulignant le fait que, dans ce cas, l'échec serait injuste mais affecterait aussi de façon injuste les conditions permettant de se respecter. Les effets moraux néfastes de l'échec seraient dans ce cas appréhendables dans la perspective d'une critique d'une mauvaise allocation des ressources du système scolaire et de son incapacité à offrir des opportunités de parcours scolaires équitables. Nous devons malgré tout nous demander si Rawls nous rendrait sensible aux sémantiques collectives comme cette culture de l'échec, ou à des pratiques comme la « loi du silence » qui suit souvent le redoublement. Selon Renault, la posture rawlsienne manque de certaines

¹²³ Par exemple : « Ainsi se pose la question du partage des territoires du mérite individuel et de l'égalité de tous. Ce n'est pas parce que je suis un mauvais élève que je dois être mis dans une filière et un établissement réputés mauvais, que je dois être traité avec mépris, que les enseignants doivent plaisanter à mon propos... Ceci ne serait acceptable que si j'avais "choisi" d'être bon ou faible, or chacun sait bien que la part de ce choix est un postulat, pas un fait » (Dubet, 2009b, p. 47).

¹²⁴ La reconnaissance témoigne pour lui d'une sémantique intéressante pour analyser les sentiments d'injustice vécus subjectivement. Mais, elle pose problème lorsqu'il s'agit de constituer une théorie normative de la justice, parce qu'elle peine à proposer un critère clair et légitime de justice. On ajouterait que, ci et là dans ses œuvres, il combine des enjeux de justice scolaire redistributif à une sensibilité morale pour les formes de mépris.

nuances vis-à-vis des théories de la reconnaissance. D'une part, la coopération sociale est trop expressément regardée comme le lieu d'une solidarité plutôt que comme un lieu de conflits (Renault, 2004, p. 145) et, d'autre part, elle passe sous silence les questions de justice qui sont liées en propre aux relations sociales, son problème est de ne pouvoir saisir les attentes sociales des acteurs « qui portent sur des objets irréductiblement sociaux (relationnels et non substantiels) et culturels (symboliques et non matériels) » (Renault, 2004, p. 135-136)¹²⁵. Ce faisant, nous voyons qu'une approche relationnelle de la justice éducative nous permet effectivement d'accéder à une réalité originale qui lui est propre et qui se retrouve dans les discours d'une partie des acteurs sociaux.

Ce cadre aura finalement permis de mettre en relief des perceptions alternatives de l'échec scolaire. Une réflexion qui nous montre combien la FWB et d'autres acteurs négligent en partie les aspects moraux et culturels de la problématique. Nos politiques éducatives devraient-elles travailler davantage sur les représentations sociales et culturelles des acteurs si elles veulent agir positivement sur l'échec ? La culture de l'excellence ne risque-t-elle pas de renforcer les pratiques et discours élitistes et, ce faisant, les formes d'humiliation ou discrimination symbolique ? Si la justice relationnelle nous rend vigilant sur ces questions, à quelles réponses nous conduit-elle ? Quelle serait une école idéale dans ce cadre ? La fusion des réseaux par exemple trouve-t-elle une justification relationnelle ? Faudrait-il supprimer les notes ? Des questionnements à suivre dans un dernier chapitre sur l'attrait normatif des remèdes relationnels.

¹²⁵ Un propos auquel nous souscrivons pour une large part. Il suffit de parcourir l'ouvrage *Family Values* de Swift et Brighthouse pour se convaincre d'ailleurs de la difficulté d'un « rawlsien » à appréhender ces aspects d'une réalité sociale donnée.

CHAPITRE 4

ESSAIS SUR L'ATTRAIT CRITIQUE DE LA JUSTICE RELATIONNELLE

Au terme du débat relatif à l'épuisement du point de vue des acteurs sociaux, on perçoit le peu de place conféré aux analyses relationnelles de l'échec scolaire. Notre enquête leur concède un espace, certes, mais celui-ci reste à l'évidence limité. S'il faut en conclure que la justice relationnelle renferme une pertinence descriptive patente mais restreinte et nécessairement complémentaire d'autres approches, on y verra aussi un point d'appui pour une critique de nos politiques éducatives. Les stratégies menées jusqu'ici par la FWB nous renvoient-elles à une situation idéale du point de vue de la justice relationnelle ? Et si ce n'est pas le cas, que peut alors la reconnaissance pour l'école ? Ses injonctions nous permettent-elles d'élaborer des alternatives meilleures ou d'offrir un fondement normatif à d'autres stratégies pédagogiques et institutionnelles que celles qui dominent ? Tel est le débat que nous souhaitons ouvrir dans ce quatrième chapitre – un débat qui nous dira cette fois quel attrait on peut trouver à investir dans les remèdes relationnels. Dans un premier temps, nous évaluerons l'effort fourni par la FWB pour agir sur les représentations qui accompagnent le jugement d'échec (section un). L'appel aux classes sans échec, aux parcours individualisés, à la mixité et à l'excellence constitueront respectivement les quatre chantiers dont la sémantique sera soumise à notre critique. Ils seront prolongés par une réflexion sur les autres principes relationnels (dialogues réflexifs et devoir moral élargi) et sur leurs manifestations au sein des politiques éducatives menées en FWB. Dans un second temps, nous essaierons de porter plus loin notre regard, vers des propositions alternatives qui satisferaient plus pleinement les impératifs scolaires de notre paradigme de justice (section deux). En l'occurrence, nous nous demanderons par quel biais éviter les effets négatifs du quasi-marché scolaire. Ou s'il ne serait pas préférable de faire primer des mécanismes pédagogiques alternatifs (inspirés des pédagogies nouvelles) par rapport aux pratiques couramment employées dans la plupart des écoles de la FWB. Dans chaque cas de figure, nous apprécierons la proximité de vue entre les

approches rawlsiennes et relationnelle de la justice scolaire, et la possibilité qu'elles conduisent finalement à une conception radicalement différente de l'école. Rappelons pour terminer la modestie de notre démarche qui, pour faire voir l'attrait critique de la justice relationnelle, visera moins à fournir une vue exhaustive de ces nombreux sujets qu'à en proposer à titre de moyens, une vue prospective.

En opérant de la sorte, précisons enfin que nous pensons persister dans le cadre méthodologique de la reconstruction normative. Dans *La lutte pour la reconnaissance*, Honneth ne se contentait pas d'une stricte présentation de la normativité contenue dans le concept de reconnaissance – ce à quoi nous pourrions actuellement attacher notre formulation des trois formes de responsabilité éducative (cf. chapitre deux). Dans la dernière partie de l'ouvrage, il questionnait aussi la marche en avant historique de cette idée. Autrement dit, la reconnaissance progresse-t-elle ? Les luttes sociales mènent-elles à un élargissement progressif des relations de reconnaissance au sein d'une société donnée ? Et, dans la mesure où ce n'est pas le cas, quels sont les obstacles potentiels à la réalisation de l'idée (absence de sémantique collective, reconnaissance idéologique...) ? Sans adhérer pour notre part à une conception hégélienne de la fin de l'histoire, notons pourtant notre volonté commune d'interroger le cheminement socio-politique d'une idée et ses obstacles. Cet objectif est constitutif de la première section, lorsqu'elle s'enquiert de la manière dont la FWB a intégré un souci pour notre cadre relationnel de justice. De façon analogue, la section deux ne poursuit pas un autre dessein quand elle examine dans certaines propositions sociales, pratiques et institutions existantes, des orientations susceptibles de mieux réaliser les impératifs de la justice relationnelle.

1) CHANGER NOS PRATIQUES... CHANGER NOS REPRÉSENTATIONS ?

« Une école ne peut éveiller à la justice si elle ghettoïse,
au respect si elle humilie, au vivre-ensemble si elle sépare
et trie précocement »¹²⁶

Assumons que l'échec scolaire ne soit pas réductible à un problème de structures ou de moyens, mais qu'il se rattache également à des enjeux culturels relatifs à nos imaginaires sociaux. La FWB s'est par moment doucement approchée de cette conviction (cf. *supra*).

¹²⁶ Pacte pour un enseignement d'excellence : Synthèse des travaux de la première phase du Pacte, Avis du groupe central, 1er juillet 2015, p. 14. [En ligne] <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/07/synthese-phase-1-avis-groupe-central.pdf> (consulté le 7 septembre 2015).

Plusieurs ministres de l'Éducation ont ainsi reconnu le besoin d'effectuer un travail de fond pour changer les mentalités sur l'échec. Ne devrait-on pas envisager autrement notre façon d'apprécier le développement des jeunes ? Ne devrait-on pas évaluer différemment ce que sont des savoirs scolaires et ce que signifie leur acquisition chez les élèves ? Ne devrait-on pas les noter et les accompagner par un autre biais ? Car l'iniquité de notre système scolaire – que pointent par exemple les enquêtes PISA – irait de pair avec la promotion de vues arrêtées sur l'éducation scolaire. Certaines écoles, mais aussi certains parents et enseignants, verraient d'un bon œil que notre système scolaire ne mêle pas ses publics, qu'il soit dur dans l'évaluation des élèves et qu'il n'hésite pas à les faire redoubler. Une mentalité voudrait que l'école ne soit pas pour tous, mais qu'elle s'adresse à ceux seulement qui ont l'intelligence en puissance, à ceux qui révèlent immédiatement des dispositions scolaires. Un tri rapide serait nécessaire pour distinguer ceux qui ont un avenir (scolaire) des incurables – c'est-à-dire les victimes de la loterie naturelle, mais aussi les élèves difficiles, peu dociles, sans motivation et sans mérite. À homogénéiser l'offre et les publics, à lutter contre l'échec, on ne ferait rien d'autre d'ailleurs que de niveler l'enseignement par le bas, en ignorant la valeur du mérite individuel, des talents et de la compétition. Parce qu'elle a estimé que certaines de ces représentations faisaient potentiellement résistance à ses visées d'équité et d'efficacité, la FWB s'est saisie depuis plusieurs années du problème¹²⁷. Contraindre au non-redoublement et à la mixité, promouvoir un recentrement sur l'élève (son rythme, ses compétences, son suivi...) ou réorienter les pratiques vers l'excellence – autant de stratégies qui ont cherché et cherchent toujours explicitement à déconstruire cette culture de l'échec. Le but patent en est de changer nos représentations en modifiant nos pratiques. Ces tentatives ont-elles cependant porté leur fruit ? Sont-elles suffisantes et surtout vont-elles dans une direction que pourrait approuver la justice relationnelle ? Dans les paragraphes qui suivent, nous essaierons de répondre à ces questions difficiles en nous appuyant sur le paradigme relationnel de la justice et ses remèdes. Évitions d'emblée un malentendu. Nous sommes conscients que ces mentalités et discours idéologiques ne sont pas bornés au système scolaire. Parce qu'ils témoignent d'un imaginaire qui traverse la société dans son ensemble – notamment la méritocratie –, il serait maladroit d'imputer la responsabilité de leur existence et persistance à nos seules politiques éducatives, ou de croire qu'elles ont le pouvoir de les abolir purement et simplement. Mais de la même façon que nos politiques éducatives peuvent atténuer l'impact des inégalités sociales initiales par un biais redistributif, ne peut-on attendre d'elles qu'elles agissent aussi, quoique

¹²⁷ Les sous-sections du chapitre trois sur les causes et remèdes de l'échec scolaire illustrent cette volonté.

partiellement, sur les significations sociales qui se logent à l'école lorsque celles-ci sont génératrices de mépris ?

1.1. L'ÉCHEC DES CLASSES SANS ÉCHEC ?

Revenons à la proposition la plus centrale de la FWB pour contrer cette culture de l'échec. Elle consiste à restreindre le plus possible l'usage du redoublement et à promouvoir l'idée de classes ou écoles sans échec. Délimitons brièvement les contours de cette stratégie pour en tirer une série d'observations critiques.

La symbolique du non-redoublement émerge de prime abord dans le cadre du décret « école de la réussite » (1995). C'est le premier texte légal qui contraindra progressivement les écoles à ne plus faire usage du redoublement dans les cycles qui organisent le continuum pédagogique (cf. *supra*). Si ce dernier jugement doit désormais devenir exceptionnel – motivé par les acteurs, accompagné d'un dossier pédagogique, soumis en partie à l'approbation des parents et limité à une occurrence maximum par étape¹²⁸ –, le décret en modifiera d'ailleurs le nom. Il parlera plus volontiers d'année complémentaire, insistant sur le fait qu'on suit les besoins spécifiques de l'élève et qu'on cherche à combler ses lacunes, plutôt que de l'inviter simplement à répéter une deuxième fois son année antérieure. C'est un premier pas qui est ainsi franchi dans la lutte contre une culture de l'échec. Étonnamment, les débats parlementaires qui lui sont associés ne ciblent encore aucune sémantique adverse qui ferait résistance à une école de la réussite pour tous. Les choix du décret semblent avant tout guidés par des motifs distributifs : il y a lieu de « démocratiser » l'école par une meilleure égalisation des acquis de base ; à ce titre, il est nécessaire d'agir contre nos « tristes records de redoublement » que dénoncent nos chercheurs¹²⁹.

Il faudra en réalité attendre quelques années, pour que la brèche ouverte par l'idée de non-redoublement se mue en véritable réflexion collective sur le sujet, et pour qu'on découvre progressivement l'attachement des acteurs au redoublement. Si le monde de la recherche en témoignera assez tôt, la FWB suivra, et notamment Simonet dans sa défense du projet

¹²⁸ Ministère de la Communauté française, circulaire n°3628 du 21 juin 2011, « Organisation de l'enseignement maternel et primaire ».

¹²⁹ Voir les propos du ministre de l'Éducation et de l'audiovisuel d'alors – Philippe Mahoux (Bouillon, 1994). Voir aussi : Conseil de la Communauté française, Discussion générale sur le Projet de décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, Séance du mercredi 8 février 1995, in *CRI*, n° 8, 1994-1995, p.11-21.

Décolâge (cf. *supra*). Selon elle, le redoublement et l'échec sont liés à des « représentations dominantes et bien ancrées dans l'opinion publique ». Ces pratiques auraient des vertus pédagogique et sociale – elles seraient donc efficaces – pour une majorité de parents et enseignants. Originant cette mentalité dans l'esprit méritocratique du 20^e siècle, Simonet ajoute que ces pratiques seraient aussi renforcées par un mode d'évaluation singulier : un mode où « la norme est déterminée par le niveau moyen de la classe, ou par le niveau attendu par les collègues de l'année ultérieure voire par la réputation de l'établissement qu'il faut entretenir ». Cette dénonciation d'une culture de l'échec est explicitement rapportée aux propos de Crahay. Elle invite la ministre à avancer que le non-redoublement ne peut simplement se décréter, mais qu'il faut « l'insuffler, le propager »¹³⁰. Bref, qu'il faut également agir sur ces représentations en introduisant des pratiques alternatives. Décolâge voulait amorcer ce processus, en permettant aux acteurs volontaires de penser et concrétiser ces autres pistes ; il voulait aller vers « davantage d'inclusion et d'acceptation de l'hétérogénéité des élèves » (Leter et Dupriez, 2014, p. 6). Aura-t-il permis d'atténuer ces représentations sociales ?

Insistons d'abord sur un premier point : si nous l'avons seulement suggéré dans le chapitre précédent, nous devons voir que la culture en question témoigne bien d'enjeux liés au mépris. S'il est utopique d'imaginer une école absolument exempte de formes de mépris vécu, ou de croire que cette culture est cause de tout sentiment de honte ou d'humiliation à l'école, on pourra sans doute s'accorder sur le fait que celle-ci risque néanmoins d'exacerber l'émergence de ces affects négatifs. Un environnement scolaire qui sélectionne, classe et hiérarchise très tôt les élèves (et parfois de façon péremptoire) est aussi un environnement qui confronte plus promptement les individus aux jugements comparés sur leur valeur, leurs aptitudes, leur intelligence ou leurs efforts. On peut supposer que la colère, la honte ou l'humiliation relative au sentiment d'être exclu, traité sans respect, ou encore évalué de façon injuste et subjective (voir Dubet, 2009, p. 45-48) ont une probabilité plus élevée d'y faire leur apparition que dans un contexte moins sélectif et moins compétitif¹³¹. On ajoutera, grâce aux

¹³⁰ Toutes ces citations se retrouvent dans la fiche introductive au projet Décolâge. « Projet Décolâge – Présentation du projet », document Word publié en avril 2012, [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26595&navi=3306> (consulté le 3 août 2015).

¹³¹ Mentionnons ce propos de Merle pour qui « l'humiliation par rabaissement scolaire est finalement un prolongement des hiérarchies sociales » (Merle, 2005, p. 51). Voir aussi Crahay (2000) et sa défense du modèle coopératif sur le modèle compétitif. Ou encore Pierre Vianin (2006, p. 75) qui oppose quelque part les vertus motivationnelles, sociales et pédagogiques d'un contexte scolaire bienveillant (coopératif) à la mise en compétition des élèves entre eux. Ce dernier ne rejette pas l'idée de compétition avec soi-même, mais indique

descriptions d'un sociologue comme Crahay, que cette culture présente aussi une forme de mépris institutionnalisé. Dans ce cadre, les élèves se voient rapidement attribuer un marqueur symbolique de faible, moyen ou bon étudiant qui dépend principalement de nécessités exogènes (le besoin de classer, l'estime de l'enseignant et l'élitisme de l'établissement) et doit peu à leur investissement scolaire. Cet étiquetage négatif peut logiquement se renforcer dans la durée (élève-redoublant, élève « en retard ») et avoir pour effet de marginaliser ces élèves, d'en faire des déviants, dont la perception mènera notamment à des évaluations scolaires plus sévères à leur endroit (Merle, 2007, p. 20-21). Ainsi, ces marqueurs affectent-ils non seulement les relations que ces élèves entretiennent avec leurs proches (familles, camarades de classe...) mais, qui plus est, les possibilités éducatives futures qui leurs sont offertes, leurs opportunités d'apprentissage. Cela est particulièrement le cas lorsque le « mauvais » élève révisé lui-même ses ambitions futures, lorsqu'il est invité à prendre une option différente plus accessible pour lui, ou encore à s'orienter vers l'enseignement technique. Et le problème est plus net encore lorsque ces marqueurs se moralisent : c'est-à-dire lorsqu'ils se muent en jugements définitifs sur les capacités futures de l'individu ou sur son manque d'intelligence irrémédiable. Du marqueur discriminatoire sans rapport au mérite aux appréciations morales associées, on parlera volontiers ici de mépris institutionnalisé et donc d'injustice relationnelle. Certes, le trait est peut-être un peu forcé. Il est tout aussi vrai que nous profitons ici de l'usage réel, mais peu exploré du terme d'injustice « symbolique » chez Fraser. Mais avec toute la nuance qu'impose une analyse de ce type (et par exemple, celle que nous retrouvons dans les travaux de Galand sur la confiance en soi en milieu scolaire), le rapprochement entre cette culture d'échec et une forme de mépris institutionnalisé ne nous paraît pas moins licite. Cette culture témoigne à tout le moins d'un effet discriminatoire systémique qu'autorise l'organisation de notre système scolaire (Felouzis, 2014, p. 118-119).

Ceci étant dit, nous pouvons dès lors évaluer l'effort fourni par la FWB pour lutter contre le mépris institutionnalisé dans cette culture d'échec. Depuis le décret de 1995, les actions visant à restreindre l'usage du redoublement peuvent être lues comme des entreprises de déstabilisation de cette culture. En s'attaquant de front au redoublement, on forcera les acteurs à réfléchir leurs habitudes de pensée. Cette idée s'apparente au premier abord à ce que Fraser appelle un remède transformateur. Il n'est pas lieu apparemment de réévaluer une

plusieurs effets négatifs d'une compétition entre élèves (anxiété, effets négatifs sur la motivation des élèves en difficulté, entérinement des inégalités, etc.). Pour une analyse plus soutenue de ces arguments, cf. *infra*.

identité méprisée ou de reconnaître une diversité. On vise plutôt à un « bouleversement général des modèles sociaux de représentation » (Fraser, 2012). La limitation du redoublement initiée en 1995 n'a pourtant pas amené à une transformation de cette culture de l'échec. Dupriez et Simonet en témoignent (cf. chapitre trois) : le décret a laissé un vide en laissant les acteurs se débrouiller face à l'échec. Sous sa forme négative, cette restriction n'a pas inspiré une autre vision de l'évaluation, du suivi et des buts scolaires. Simonet admet volontiers cette faiblesse lorsqu'elle propose, lors de son mandat, de substituer d'autres pistes pratiques au redoublement. Décolâge est le projet par excellence qui soutient les acteurs dans la recherche et l'appropriation de ces alternatives. Aura-t-il pourtant affecté à son échelle la structure culturelle de la société ?

Dans une certaine mesure, nous pouvons répondre par l'affirmative. En se basant sur une étude de l'UCL, Milquet a avancé que Décolâge permettait un recul des certitudes des enseignants sur le bien-fondé du redoublement¹³². L'étude qu'elle cite pointe la ténacité des croyances positives sur cette pratique mais indique en effet, quoique très prudemment, le caractère plus critique des enseignants issus de l'échantillon Décolâge. Cette stratégie ouverte parvient à transformer plusieurs représentations et pratiques des acteurs qui se l'approprient : par exemple, l'inutilité du redoublement, mais aussi la perception positive de l'efficacité du travail en équipe, ou l'intérêt pour la différenciation des pratiques. Si entre 2007 et 2013, on observe une baisse du maintien en 3^e maternelle, Milquet y voit d'ailleurs une tendance qui s'articule directement à Décolâge et qu'elle souhaite logiquement voir renforcée. Le Pacte d'excellence devra contribuer au « déploiement et au renforcement généralisé de cet élan »¹³³. Et, parce que la baisse historique du maintien en 3^e n'évolue pas encore suffisamment, la ministre demanda en 2015 qu'on n'ait plus recours à cette pratique que de façon exceptionnelle. Là où le décret de 1995 justifiait encore la possibilité d'années complémentaires afin de mettre l'élève à niveau ou de combler certains déficits, le décret-Programme n'autorise plus le maintien que pour des motifs singuliers : lorsqu'un enfant subit un séjour prolongé en hôpital, ou par exemple lorsqu'il est en attente d'orientation vers le spécialisé¹³⁴...

¹³² Voir : « Décret-Programme du 3 juin 2015 », communiqué de presse de la FWB, publié le 3 juin 2015 [En ligne]<http://www.joellemilquet.be/2015/06/nouvelles-mesures-du-decret-programme-du-3-juin-2015/> (consulté le 14 juin 2015). L'étude visée est celle coordonnée par Caroline Letor et Dupriez (2014).

¹³³ *Pacte pour un enseignement d'excellence*, op. cit., p. 27.

¹³⁴ « Décret-Programme du 3 juin 2015 », communiqué de presse de la FWB, art. cit.

Depuis notre cadre de justice, on peut sans doute se réjouir des modifications apportées par ce type de stratégie. Suivant d'ailleurs la déclaration de politique communautaire de 2014, on observe que les initiatives de « classes sans échec » et « d'écoles sans échec »¹³⁵ s'articulent directement avec des moyens d'assistance aux structures de remédiation, d'accompagnement ou encore de formation des enseignants. Quelque part, c'est qu'on a compris l'importance d'instituer d'autres pratiques qui puissent déplacer les lignes de force de nos horizons moraux. Néanmoins, on reconnaîtra un souci propre à Décolâge. Le projet n'est pas généralisé à l'ensemble du système scolaire et repose sur une base strictement volontaire. C'est donc qu'il est surtout mis en œuvre par les écoles dont les membres ont quelque sensibilité pour les valeurs qu'il promeut. L'étude menée à son sujet par l'UCL estime à ce titre que l'efficacité du projet est d'autant plus forte que les acteurs voient dans ses valeurs, celles défendues par eux. Ce qui entraîne au fond une difficulté de taille : comment généraliser et rendre éventuellement contraignante une stratégie dont la puissance transformatrice dépend précisément d'une volonté d'appropriation de ses membres ? « Comment promouvoir la participation à Décolâge au-delà des écoles volontaires qui choisissent de s'y investir ? » (Létor et Dupriez, 2014, p. 36).

Sans minimiser les effets d'un projet qui reste en tout cas à consolider, on devra néanmoins pointer une critique plus générale des solutions apportées ici par la FWB : ne pas parvenir à saisir complètement le problème à la racine. Face au mépris institutionnalisé, Fraser en appelait à une intelligence pragmatique, à une réponse proportionnelle à l'ampleur de l'injustice. Or, est-ce réellement le cas ici ? On concédera volontiers que la « réponse » intègre une perception distincte du redoublement, un appel à considérer différemment les élèves en difficulté ou même la fonction symbolique d'enseignant. Pareillement, la mise en partage des ressources et difficultés entre enseignants (impliquée dans Décolâge) peut contribuer à assouplir la dureté d'une évaluation qui correspondrait seulement au désir de reconnaissance sociale (cf. *supra*). Cependant, en ne s'appliquant que sur une base volontaire et à petite échelle, Décolâge n'a pas les moyens de modifier l'élitisme de certaines écoles, et il prend finalement place dans le contexte immuable de compétition structurelle des établissements entre eux (quasi-marché) – un contexte aujourd'hui dénoncé par les pouvoirs publics, mais nullement menacé par les politiques éducatives à venir. On adjoindrait à cette

¹³⁵ Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Déclaration de politique communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir*, op. cit., p. 11.

première critique, une seconde : certes, les « écoles sans échec » et les projets comme Décolâge peuvent bien encourager sur le long terme une vision plus inclusive de l'école, mais ils n'y contribuent pas en modifiant réellement les modes de classement et d'évaluation scolaires. Nous parlions plus haut d'une entreprise de transformation de la structure culturelle et symbolique de la société. Il nous semble désormais avoir plus affaire à un remède correcteur. Car, pour reprendre le cas emblématique de Décolâge, son but est moins de déconstruire la culture d'échec dans sa globalité que d'entraîner un autre rapport aux plus faibles. C'est un programme qui cherche en un sens à les revaloriser au moyen d'actions diverses. On vise ici à gérer autrement le sort de ceux qu'on a d'abord classés comme les plus faibles ou les mauvais. Décolâge peut convaincre que leur redoublement n'est pas la meilleure solution à leurs difficultés, et il pourrait bien amener à penser qu'une succession d'échecs à un moment donné ne prédétermine pas les capacités futures ou l'intelligence des élèves, mais transforme-t-il leur mise en classement et hiérarchisation préalables ?

Sur cette question des classes sans échec, nous pensons donc qu'avec Décolâge et d'autres propositions présentes dans la Déclaration de politique communautaire 2014, la FWB apporte une contribution originale à un problème d'injustice relationnelle. Il restera à voir ce que doit être le contenu de la formation à venir des enseignants et, en particulier, les biais pédagogiques qu'elle valorise, mais on voit qu'elle ne reste pas absolument passive face à ces représentations sociales iniques. Cependant, ces efforts resteront faibles à notre sens tant qu'aucune action ne sera exercée sur la forme de quasi-marché prise par notre enseignement, et tant qu'on considérera l'évaluation et sa dureté comme la seule alternative aux écoles « libres » et « égalitaires » qui auraient trop peu d'exigences et nivelleraient l'éducation des jeunes par le bas. Bref, si la culture d'échec doit être substituée par une autre plus juste sur le plan relationnel, nos politiques éducatives ont à agir sur les différents aspects qui la composent et sur leurs supports. Dans la section deux de ce chapitre, nous essaierons d'envisager jusqu'où cette ambition pourrait nous amener.

1.2. L'INDIVIDUALISATION DES PARCOURS

Pour l'instant, permettons-nous de poursuivre cette analyse critique par un autre biais : celui relatif à l'individualisation des parcours. Cette sémantique qui traverse nos politiques éducatives actuelles depuis presque cinquante ans consacre un nouveau rapport au suivi et à

l'évaluation des élèves. Attachée à la lutte contre l'échec scolaire, elle peut être vue comme une autre tentative pour déconstruire ces mêmes habitudes de pensées vectrices de mépris.

Défendre une individualisation des parcours, c'est valoriser un modèle pédagogique centré prioritairement sur l'individu : sur ses rythmes d'apprentissage, son expression, ses talents et difficultés propres – bref, sur son développement personnel et son profil singulier d'élève. Ce modèle, on le retrouve affirmé dès la constitution de l'enseignement secondaire rénové (1971), plus tard encore dans les décrets « école de la réussite » et « missions », et il semble chercher à se renforcer actuellement dans la mise en forme du Pacte d'excellence. Avec son organisation du secondaire en degrés de deux ans et sa mise en équivalence des filières générale, technique et professionnelle, l'enseignement rénové a très nettement visé à faire reconnaître la diversité des formes de talents, de personnalités et d'épanouissement. Selon Gérard Fourez, le choix de l'enseignement rénové a plus spécifiquement été dicté par deux philosophies : d'une part, l'exigence animée par le parti socialiste de démocratiser l'école ; de l'autre, celle visant la personnalisation des parcours, portée par des éducateurs issus d'une mouvance chrétienne (Fourez, 1998, p. 140-141). Cette réforme introduisit notamment à un premier degré du secondaire dit « d'observation » dont la fonction était de favoriser la découverte pour l'élève d'activités diverses – ce dernier étant ensuite suivi d'un degré d'orientation et enfin de détermination. Cette division est allée de pair avec une nouvelle logique évaluative : une évaluation continue, qualitative et collégiale centrée sur l'évolution personnelle de l'élève (Beckers, 1998, p. 111). La loi de 1971 voulait donc promouvoir un recentrement structurel de l'école sur l'élève, en traitant avec plus de respect ses goûts et voies de réalisation.

De façon analogue, en mettant l'accent sur un enseignement commun par cycles ou degrés de maturité, ou en déplaçant le curseur des savoirs généraux vers les compétences acquises et leurs emplois effectifs (cf. *supra*), les décrets de 1995 et 1997 ont eux aussi invité les enseignants et écoles à un décentrement certain. En adoptant une vision plus évolutive des apprentissages, ces réformes politiques suggéraient que l'intelligence ne peut être assimilée à un bien fixe et inné que l'on possède ou non. Il existerait plutôt une diversité d'intelligences face à laquelle la pédagogie scolaire aurait à s'adapter. Ce faisant, ces réformes avaient le pouvoir de décourager potentiellement une sélection précoce des talents et l'exclusion d'une minorité « stupide ». En focalisant la pédagogie sur les individus, elles soutenaient aussi le besoin de reconnaître la diversité des publics face aux pratiques scolaires. Par ce biais, elles

ont pu faire voir toute la complexité qu'il peut y avoir à encadrer et évaluer les élèves de façon identique. La porte s'ouvrait donc aux pédagogies différenciées.

Il s'agit là d'effets idéaux que pareille stratégie est présumée pouvoir produire. On notera cependant que la FWB conçoit un lien explicite entre l'individualisation des parcours, la lutte contre l'échec et l'amélioration de l'équité en éducation. Dans son explication du décret « missions », le gouvernement de la FWB affirme ainsi la chose suivante : « l'hétérogénéité des classes est un état de fait, tout comme la singularité des modes et des rythmes d'apprentissage. Le respect des caractéristiques de chacun est une condition d'un enseignement démocratique qui cherche à doter le plus grand nombre d'élèves d'un "outillage" commun, tout en permettant à ceux qui peuvent aller plus loin d'en encore progresser »¹³⁶. Sans opposer l'individualisation à des mentalités arrêtées, cette citation indique néanmoins la valeur d'une pédagogie qui respecte les caractéristiques de chacun – une pédagogie qui est combinée en l'occurrence à une égalisation des acquis de base ainsi qu'à la promotion individualisée des talents¹³⁷. Et c'est une tendance qui va aujourd'hui s'élargissant. Le Pacte d'excellence demande par exemple de « rendre l'élève plus acteur de son apprentissage et de tenir plus compte des interactions entre émotions, motivation et cognition »¹³⁸. Rapprochant l'intention du Pacte de l'enseignement québécois, Milquet suggère à cet égard de renforcer l'autonomisation des élèves. Il faut que ces derniers soient porteurs de leur projet scolaire. L'enseignement gagnerait d'ailleurs comme au Québec à être plus horizontal et « moins dans la hiérarchie et dans la reproduction que le nôtre » (Milquet, 2015). En offrant plus d'autonomie aux équipes pédagogiques et aux établissements, on assurerait davantage cet objectif. L'autonomie, la différenciation et l'individualisation incarnent clairement les valeurs pédagogiques que le Pacte souhaite donc voir renforcées. À nouveau, celui-ci estime que ces « bonnes pratiques » ont un impact positif sur la réussite, l'équité, l'accrochage et la motivation des élèves¹³⁹. En bref, il apparaît clairement que les dernières décennies de nos politiques éducatives ont été marquées par un discours pédagogique évoluant des programmes d'études vers l'individu et son développement propre. On percevra dans cette intégration

¹³⁶ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 mai 1998 fixant les projets éducatif et pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, organisé par la Communauté française, paru au moniteur belge du 26 août 1998, p. 5.

¹³⁷ Au problème visant à déterminer si l'individualisation des parcours est compatible avec des exigences distributives de justice, cf. *infra*.

¹³⁸ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 23.

¹³⁹ *Idem*, p. 7.

progressive une plus grande perméabilité de nos sociétés aux idées issues des pédagogies nouvelles. Vis-à-vis du rénové, c'est une évidence que la volonté de rompre avec un modèle transmissif et autoritaire a pu être guidée par les théories de l'éducation nouvelle (Beckers, 2008, p. 101 ; Fourez, 1998, p. 141). Cette sémantique a-t-elle pourtant réussi à changer la perception des acteurs quant à cette culture d'échec ? Et pour notre propos plus normatif : peut-on surtout y voir une stratégie intéressante d'un point de vue relationnel ?

On notera ici que, contrairement à la première sémantique liée aux classes sans échec, celle-ci possède les attributs du remède transformateur. Plutôt que d'opposer à nos mentalités l'interdit du redoublement et de mettre l'accent sur une « revalorisation » des élèves en échec (Décolâge), l'individualisation des parcours amène potentiellement à déstabiliser cette culture d'échec. En effet, si elle vise à « donner plus à ceux qui ont moins, afin d'apporter à chacun ce dont il a besoin pour atteindre le même niveau que ses camarades plus favorisés au départ »¹⁴⁰, on ajoutera volontiers qu'elle sert avant tout un dessein plus large. Comme le précise clairement le Pacte, il s'agit de déceler, reconnaître et valoriser les efforts, qualités et aptitudes propres aux élèves¹⁴¹. Par ce biais, elle amène à reconsidérer dans son ensemble les pratiques pédagogiques quant aux évaluations et au suivi des élèves. Contrairement à un projet comme Décolâge, relevons à ce titre que cette sémantique s'impose à tous les établissements organisés ou subventionnés par la FWB. De plus, plutôt que de laisser de côté l'objection qui cible un nivellement de l'éducation par le bas, l'individualisation ressaisit à sa manière le critère évaluatif de l'exigence : individualiser et différencier incarnent un moyen adéquat pour mieux cultiver les talents de chacun et pour rejoindre l'excellence (on le verra). Dans les débats qui ont précédé la rénovation de l'enseignement secondaire, on observe par exemple que les tensions se concentraient essentiellement non pas sur l'individualisation des parcours, mais sur l'égalité éducative. Certains redoutaient que le tronc commun engendre un nivellement par le bas et contrevienne à la « nécessaire formation des élites intellectuelles » (Crahay, 2000, p. 164). Du reste, de la loi de 1971 au Pacte d'excellence, la fonction enseignante est-elle ainsi invitée à changer son rapport aux élèves : de l'enseignant autoritaire, on privilégiera l'enseignant coach – celui qui encourage l'élève dans son parcours et l'aide à organiser ses projets. L'intérêt de Milquet pour l'horizontalité au Québec en témoigne. Pareillement, la nécessité de prolonger la formation enseignante trouve son sens dans le fait

¹⁴⁰ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 mai 1998, *op. cit.*, p. 5.

¹⁴¹ Pacte pour un enseignement d'excellence, *op. cit.*, p. 4.

que la profession doit maîtriser le domaine de spécialisation dont elle a la charge, mais en outre, qu'elle doit s'adapter aux profils divers des élèves et de la culture dans laquelle ceux-ci se situent. C'est donc un modèle de valeurs qui renferme en son sein la force de déconstruire plusieurs aspects d'une culture de l'échec : vision déterministe de l'intelligence, répartition gaussienne des résultats, mise en compétition et hiérarchisation des élèves, jugements moraux sur l'incompétence intrinsèque d'un élève...

Cette lecture un peu naïve doit cependant être problématisée. Car à l'évidence, c'est une chose que de devoir appliquer une réforme pédagogique et c'en est une autre que d'adhérer intimement aux valeurs personnalisantes qui y sont promues. La FWB peut bien avancer qu'il existe une diversité de formes d'intelligence équivalentes et que chacun possède des talents et aptitudes qui lui sont propres, les acteurs ne sont pas forcés de la croire sur parole. Ainsi, plusieurs chercheurs diront par exemple aujourd'hui que l'enseignement rénové fut un échec. Selon Crahay, lorsqu'on observe les voies de délestage des redoublants qui se sont opérées dans les années qui ont suivi la mise en place de ce dernier – et donc la persistance des formes de relégation et d'une hiérarchie du système scolaire –, on doit nécessairement conclure à l'échec de ce projet (Crahay, 2000, p. 166). À suivre Jacqueline Beckers, le problème résidait notamment dans l'écart entre la formation reçue par les enseignants et le rôle nouveau qui leur était demandé : de « dispensateur du savoir », l'enseignant devait incarner un « médiateur entre les jeunes et cette information multiforme » (Beckers, 1998, p. 161).

De la même manière, les réformes ultérieures de l'enseignement primaire (sur base des décrets de 1995 et 1997) ont elles aussi eu un impact mitigé. Si Dupriez et Cornet notent une appropriation minimale de la réforme par les acteurs, ils estiment qu'on ne peut parler d'une véritable appropriation de l'école par cycles (Dupriez et Cornet, 2005, p. 178). Parmi diverses raisons, leur ouvrage souligne le sentiment qu'ont eu les enseignants de voir leur liberté pédagogique restreinte, le manque de moyens et de formations nécessaires à la mise en place de cette réforme, mais aussi un problème de représentation. Ces stratégies n'ont pas réussi à déplacer ce que Meirieu appelle la « satisfaction narcissique » de l'enseignant de la qualité de sa performance à celle des apprentissages de ses élèves (Dupriez et Cornet, 2005, p. 10 et 178). Dans bien des cas, il était possible de maintenir les mêmes pratiques pédagogiques malgré l'apparition des cycles. Peut-être fallait-il mieux soutenir ces décrets sur le terrain en offrant plus de moyens et un accompagnement accru aux équipes enseignantes. De surcroît,

on ajoutera que la différenciation n'a pas foncièrement amené à une réévaluation complète de la culture d'échec. Une étude réalisée par l'ULB en 2007 présente une tendance « naturelle » des enseignants qui pratiquent la différenciation à distinguer leur classe en trois groupes de travail (faible, moyen, fort). Dénonçant le risque de stigmatisation produit par ce découpage en niveaux de performance – surtout d'ailleurs s'il s'installe dans le temps –, cette étude valorise au contraire une différenciation basée sur le rassemblement en groupes de besoins ou groupes de projets (Descampe *et. al.*, 2007, p. 15). Ces remarques documentées invitent à ne pas se leurrer sur les vertus relationnelles concrètes de politiques ayant cherché à individualiser les parcours scolaires. Avec d'autres, on peut se demander si, afin d'être mieux implémentées, ces valeurs n'auraient pas gagné à être mieux mises en cohérence avec l'organisation de la vie scolaire. Persiste toujours le problème de savoir si l'affirmation du respect et de la valeur égale des goûts, possibilités et formes d'épanouissement a du sens, lorsqu'en amont, le choix scolaire peut être structurellement dicté par des impératifs de sélection et de reproduction (quasi-marché scolaire). Enfin, comme avec les classes sans échec et les questions de mixité (à venir), on perçoit facilement ici l'entrelacs des enjeux relationnels et redistributifs. Un changement de représentation nécessite évidemment la promotion d'une vision alternative de la pédagogie – comme palliatif ou, dans ce cas-ci, comme véritable substitut –, mais elle repose également sur une allocation de ressources qui en assure l'émergence et le maintien. Ces considérations nous encouragent à formuler plusieurs remarques normatives.

Si on conçoit une adhésion pratique encore limitée à des pédagogies personnalisantes, et une volonté politique de les voir se renforcer, on osera ce faisant énoncer plusieurs propositions critiques. Milquet manifeste à travers le Pacte d'excellence la volonté politique d'user d'une pédagogie du projet et de l'autonomie. Les moyens associés (coaching, travail en équipe, formation accrue, revalorisation de l'image de l'enseignant...) ont ceci d'intéressant qu'ils répondent en partie à ce qui faisait justement résistance aux stratégies antérieures. Mais, à nouveau est-ce susceptible de déstabiliser en profondeur une culture d'échec ? Si on attend de l'individualisation des parcours qu'elle agisse contre une culture d'échec, ne devrait-on pas pousser l'action politique plus loin en agissant sur les logiques évaluatives ? Dans les travaux de synthèse réalisés autour du Pacte, on constate avec intérêt une volonté de « diminuer l'emprise négative de l'évaluation » en réduisant et en espaçant les évaluations certificatives,

mais aussi en promouvant le *feedback* sur la note¹⁴². L'évaluation pourrait en effet glisser d'une norme externe (la classe, l'école) vers une norme interne, celle de l'élève. On pourrait ce faisant pratiquer l'auto-évaluation, ou même abolir les notations chiffrées au profit d'une simple mesure des compétences acquises – principalement durant le continuum pédagogique. Outre que cette idée entrerait toujours en adéquation avec l'égalité des acquis de base (socles communs de compétences), on avancera qu'elle pourrait plus radicalement participer à déconstruire l'esprit de compétition/hiérarchisation de notre système scolaire¹⁴³. La question reste bien sûr difficile, et quand bien même cette proposition serait assortie de moyens efficaces, il n'en est pas moins vrai qu'elle confronterait les acteurs sur leurs visions de la société et de l'individu. Nous pensons pourtant qu'une pratique plus personnalisante de la pédagogie peut contribuer à atténuer les significations sociales qui véhiculent une forme de mépris institutionnalisé et il nous semble donc nécessaire de la mettre en plus grande cohérence avec l'organisation scolaire. L'action sur les notations peut être vue comme un levier forçant la transition vers un autre imaginaire de la fonction scolaire. À entendre les débats parfois houleux qui traversent différents pays sur les notations (Québec, Suisse, Danemark...), on contestera difficilement en tout cas leur teneur idéologique, et l'utilité dès lors d'y prendre part. Parce que ce problème exige pourtant un traitement conséquent, nous renvoyons momentanément la question à la section ultérieure.

Une seconde remarque concerne l'ambiguïté du Pacte d'excellence sur la personnalisation des parcours. En réalité, celle-ci n'apparaît pas comme un a priori de la pédagogie scolaire, mais comme une pure « contrepartie » pour l'élève. Si les efforts, qualités et aptitudes de l'élève seront décelés et encouragés, c'est à la condition que ce dernier travaille « sans relâche » à sa réussite scolaire, qu'il acquière « le goût de l'effort, de la volonté et du succès »¹⁴⁴. On comprend bien la nature contractuelle de la proposition, et l'idée qu'une scolarité réussie dépend aussi de l'implication de l'élève. Mais n'est-ce pas justement une fonction propre à la pédagogie individualisante que d'engager la volonté, l'effort et la motivation de l'élève ? N'est-ce pas prendre pour pré-requis ce qui s'avère être une mission de

¹⁴² Pacte pour un enseignement d'excellence : Synthèse des travaux de la première phase du Pacte, Avis du groupe central, *op. cit.*, p. 14.

¹⁴³ Cette idée fait notamment partie des convictions formulées par Milquet qui estime qu'il s'agit là d'un biais notable pour lutter contre le quasi-marché scolaire. Un propos que la ministre a formulé lors de la journée d'étude de l'APED du 14 novembre 2015 à Bruxelles. Atelier : « Débat : le Pacte d'excellence : objectifs, méthode, perspectives ».

¹⁴⁴ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 4.

ce changement pédagogique ? Pourquoi insister sur ces devoirs moraux des élèves et étudiants ? Notre crainte est que, sous couvert d'un respect principiel de l'individu et de ses particularismes, le Pacte puisse autoriser une version plus insidieuse de la culture d'échec. Sans remettre en cause le caractère sélectif et hiérarchique de notre système scolaire, la pédagogie du projet lui offrirait au contraire un nouvel appui : le classement et l'exclusion progressive des élèves pourraient s'appuyer sur leur paresse, leur manque de volonté et de motivation, en étant amendés de tout jugement présumé sur leurs aptitudes intrinsèques présentes et futures. Les élèves auraient d'ailleurs d'autant plus de responsabilités à l'égard de leur échec que le système prétendrait avoir tout fait pour mettre leurs potentiels en avant (voir : Le Goff, 1999). À nouveau, si l'individuation des parcours n'est rien d'autre qu'une sémantique qui prend place dans un système scolaire sélectif et ségrégatif – sans parvenir à le changer –, il est fort à parier qu'elle ne corresponde alors à rien d'autre que ce que Honneth nomme une forme de reconnaissance idéologique: à savoir, à un mode d'inclusion tout relatif qui n'implique en réalité aucun décentrement vis-à-vis des « besoins ou désirs de cette autre personne » (Honneth, 2006, p. 261). Un facteur d'aliénation sociale et culturelle.

Admettons pourtant que cette sémantique puisse incarner un vrai remède relationnel, il nous semblerait finalement qu'elle doive être interrogée dans son rapport au paradigme de la redistribution. Car une scolarité individualisée peut bien rompre avec le mépris institutionnalisé des plus faibles et des "mauvais", elle pourrait aussi bien cacher ce faisant une forme de reproduction scolaire des inégalités sociales. Autrement dit, si on dilue les comparaisons dans un mode de suivi et d'évaluation personnalisé, ne voile-t-on pas certains facteurs d'injustice distributifs ? Pour Gauchet, cette cécité est constitutive d'un recentrage scolaire sur l'individu, qui rend à la fois problématique la transmission en tant que telle, mais aussi le but visant à corriger les inégalités de départ (Gauchet, 2002, p. 40-43). Plus nuancés, les travaux de Dupriez et Cornet rendent également visible cette tension. Ceux-ci considèrent que si le personnalisme n'est « pas directement contradictoire » avec des objectifs égalitaires, des conflits restent néanmoins possibles. C'est le cas lorsque, poussé à bout, celui-ci forme une rude critique des évaluations communes (Dupriez et Cornet, 2005, p. 70 et 79). De la même manière, lorsque Bernard Delvaux défendra l'idée d'un double cursus scolaire parallèle (commun et individualisé), il se sentira également contraint à justifier le second face à l'objection égalitariste. Un danger possible des parcours individualisés réside dans le fait que les élèves favorisés feront des choix scolaires qui les mèneront plus volontiers au prestige, au

pouvoir ou à l'argent que les élèves défavorisés (Delvaux, 2015, p. 72). Rappelons finalement que ce problème de justice scolaire n'est pas étranger aux réflexions menées par Swift, Brighthouse ou Rob Reich contre le principe d'adéquation. Si ce dernier n'est pas assimilable au personnelisme, il relève pourtant d'une logique visant essentiellement à l'épanouissement individuel des élèves. Là où Swift et Brighthouse y verront une exigence qui ne permet pas d'égaliser les perspectives éducatives des élèves (2009a, p. 125), Reich regrettera son caractère foncièrement non comparatif et non relationnel (2013, p. 48). Des propos qu'on étendrait facilement à une conception exigeante du personnelisme éducatif. Il existe donc une limite à cette stratégie dont nous avons préalablement montré la valeur relationnelle potentielle.

Que pourrait-on rétorquer à ces objections ? Delvaux offre une réponse partielle en estimant que ce problème dépasse l'école. Il nous faut transformer la société pour que la différenciation des rôles ne soit pas autant liée à des écarts de revenus et de reconnaissance (Delvaux, 2015, p. 72-73). Du reste, il propose aussi de combiner ce cursus individualisé (avec une large palette de cours au choix) avec un cursus commun, même si son critère est moins l'égalité que les conditions du vivre ensemble. De leur côté, les autres auteurs mentionnés plus haut semblent plutôt adhérer à une position d'équilibre entre principes de justice scolaire. À l'instar du décret « missions », il s'agirait de combiner personnelisme et égalité (en l'occurrence l'égalité des acquis de base pour la FWB). Tout ceci a le mérite de corroborer l'utilité d'un cadre au moins dualiste de justice éducative : un cadre qui intègre reconnaissance et redistribution. Une priorité trop importante donnée à la reconnaissance en éducation (ici à travers le personnelisme) risque d'influer sur la distribution équitable des biens éducatifs. Et cela peut de surcroît contribuer à générer des difficultés relationnelles post-scolaires. C'est un problème qu'il conviendra de garder en mémoire dans les recherches de la section suivante.

Notations chiffrées, devoirs des élèves ou motifs redistributifs – ces trois remarques auront permis d'affiner notre vision de l'individualisation des parcours. Remède transformateur potentiel, cet appareil de valeurs pourrait sérieusement porter atteinte à la culture d'échec, s'il était mieux mis en cohérence avec l'ensemble des dispositifs pédagogiques des établissements scolaires. Subversive dans son approfondissement, cette sémantique pose pourtant un problème à ceux qui voudraient poursuivre un objectif d'égalisation des parcours scolaires. Suivant ce constat, nous pensons qu'il est crucial de ne pas lire un remède à l'aune

du seul paradigme relationnel de la justice, mais également à travers celui de la redistribution. Ce qui amène en définitive à l'idée qu'un équilibre des principes devra être trouvé et, ce faisant, que si la personnalisation des parcours peut prendre une forme plus radicale, elle devra pourtant (faute de vivre actuellement dans une « tout autre » société) marcher de pair avec une exigence scolaire visant à égaliser les parcours.

1.3. L'APPEL (DIFFICILE) À LA MIXITÉ

Le troisième champ sémantique envisagé concerne les appels contemporains à accroître la mixité des établissements scolaires. S'il s'agit d'un produit tardif des textes légaux, il n'en reste pas moins connecté à une série de questionnements plus anciens, dont le rôle de reproduction sociale de l'école ou celui d'un système à plusieurs vitesses. On l'observera notamment dans le Contrat pour l'école (2005), dans le décret « mixité sociale » (2008) ou encore dans le Pacte d'excellence (2015). Néanmoins, qu'il soit question de mixités scolaire, socio-économique ou de genre, nous montrerons ici que la FWB investit encore relativement peu dans cette valeur, se contentant le plus souvent d'un constat critique, d'une invocation abstraite et, finalement, de stratégies dont la portée est surtout indirecte ou symbolique. Ne faudrait-il pas en faire une question plus visible des discussions ? L'encourager dans une plus large mesure ? La mixité n'engage-t-elle pas des enjeux relationnels patents ? C'est ce que nous proposons ici d'examiner.

Lorsque la FWB invoque cette « valeur de société » qu'est la mixité, c'est toujours en réaction directe aux formes de ségrégation qui traversent notre système scolaire. La première de ces formes, selon elle, prend de prime abord un sens scolaire : ce qu'il faudrait craindre ou regretter réside dans une tendance de notre système à segmenter ses publics en classes, établissements et filières de niveaux. Car un problème récurrent en FWB, c'est bien que « les bons élèves côtoient les bons » et que « les moins bons côtoient les moins bons »¹⁴⁵. Le phénomène est particulièrement visible lorsqu'on effectue une comparaison entre l'enseignement qualifiant et l'enseignement général : le premier présente un taux d'élèves redoublants, d'élèves en difficulté ou en retard plus élevé que le second¹⁴⁶. Certains établissements sont d'ailleurs pris comme exemples dans les enquêtes internationales, là où d'autres accumulent au contraire les difficultés. À ce premier constat s'ajoute un autre :

¹⁴⁵ *Contrat pour l'école, op. cit.*, p. 3.

¹⁴⁶ *Indicateurs de l'enseignement 2014, op. cit.*, p. 32.

l'évident chevauchement entre ségrégation scolaire et ségrégation sociale. La concentration des bons élèves et celle des moins bons reflète dans une large mesure celle des élèves favorisés et défavorisés. Les élèves moins bons et souvent réorientés vers l'enseignement technique et professionnel appartiennent pour une large part aux milieux socioéconomiquement défavorisés, là où, à l'inverse, l'enseignement général est sur-représenté par des « bons » élèves issus de milieux favorisés¹⁴⁷. Une situation qui serait renforcée par les coûts plus élevés des bonnes écoles ainsi que les facteurs sociaux liés au choix scolaire. En un troisième sens, enfin, la notion de mixité couvre dans une moindre mesure des enjeux proprement culturels. Absente du Contrat pour l'école, cette dimension apparaît dans le décret « inscription » (qui englobe celui relatif à la mixité sociale) et les Indicateurs de l'enseignement tout comme dans le Pacte d'excellence. Elle se rapporte principalement à deux enjeux : les différences de fréquentation et de réussite scolaires liées au genre et à l'origine culturelle des élèves¹⁴⁸. Les Indicateurs révèlent sur ce sujet une représentation plus marquée des filles dans l'enseignement général, là où les garçons s'avèrent proportionnellement plus nombreux dans la forme qualifiante et spécialisée. De la même manière, les taux de retard et de redoublement sont systématiquement plus importants chez les garçons que chez les filles et ce, durant tout le parcours scolaire¹⁴⁹. Une situation que confirme le Pacte d'excellence, ajoutant pour sa part que si l'écart de réussite lié au genre (dans les tests PISA) reste faible, il est autrement plus préoccupant lorsqu'on s'intéresse aux « statuts de natifs ou de personnes ayant une origine liée à l'immigration »¹⁵⁰. Voici donc énumérés les enjeux explicites que couvre la notion de mixité pour la FWB.

Face à ces formes de ségrégation, l'efficience et l'équité de notre enseignement appelleraient à la promotion d'une mixité *scolaire* et d'une mixité *sociale*. On gagnerait à mêler les publics scolaires, à mélanger les bons et les moins bons, les favorisés et les moins favorisés. Sur un terrain argumentatif, la mise en avant de cet impératif sera essentiellement dictée par le monde de la recherche. Comme l'indique Christian Dupont dans une circulaire sur la mixité sociale : « tous les pédagogues et les experts universitaires, tant en Belgique qu'à

¹⁴⁷ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 12.

¹⁴⁸ En situant notamment ces questions liées au genre dans la catégorie de la mixité culturelle, nous ne voulons pas signifier qu'elles sont réductibles à des problématiques de reconnaissance et devraient être traitées comme telles, mais seulement qu'elles entrent thématiquement dans une définition élargie de ce qu'on appelle des marqueurs culturels (ethnie, religion, langue, etc.), comme c'est d'ailleurs le cas dans l'œuvre de Fraser.

¹⁴⁹ *Indicateurs de l'enseignement 2014, op. cit.*, p. 22, 32 et 36.

¹⁵⁰ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*, p. 11.

l'étranger, mais aussi les organisations internationales (OCDE, Union européenne) et même certains organismes privés (Mc Kinsey), s'accordent aujourd'hui pour affirmer que la mixité sociale des publics scolaires au sein des écoles est la clé pour élever le niveau général de tous les élèves dans un système éducatif, du plus fort au plus faible, du plus favorisé au plus défavorisé »¹⁵¹. On ne peut faire plus explicite et les références continues à la recherche jusque dans le Pacte d'excellence confirment ce lien. La mixité des publics scolaires aurait un impact positif sur l'efficacité des performances de tous les élèves. Les bons élèves et élèves favorisés ne verraient pas leur progrès ralenti par une classe mixte mais, au contraire, les plus mauvais et défavorisés amélioreraient leur niveau. On combinerait ce faisant une exigence d'équité éducative et de lutte contre l'échec à une exigence visant à promouvoir les talents et dispositions de chacun. La FWB insiste constamment d'ailleurs sur le fait que la mixité n'entraîne pas un nivellement de l'éducation par le bas mais contribue à l'inverse à l'excellence et l'équité de l'enseignement. Une répétition argumentative qui prend acte de notre contexte scolaire où les acteurs ont tendance à développer une « vision négative de l'hétérogénéité » et tendent « à compenser les effets » de certaines réformes politiques en différenciant autrement les élèves¹⁵².

C'est là un appel régulier et récent de la FWB qui s'est souvent vu réduire à une simple évocation de principe. « La mixité scolaire fait encore défaut dans de trop nombreux établissements scolaires », il n'y a « pas de solution miracle », « le problème est évidemment complexe », mais il faut en tout cas « favoriser la mixité sociale »... – autant d'exemples d'une valeur défendue mais peu investiguée pour elle-même. L'illustration la plus emblématique étant donnée par le Pacte d'excellence : celui-ci dénonce dans sa phase critique le manque de mixités scolaire et sociale, mais ne lui accorde ensuite aucune place explicite dans son plaidoyer pour un enseignement d'excellence. Dans une brève interview, Simonet n'est pas beaucoup plus claire lorsqu'elle rapporte la mixité aux problèmes plus larges de la justice, de la transparence et de l'égalité entre enfants (Herminaire, 2009). Il s'agit d'une attitude symptomatique de la FWB : derrière son invocation presque forcée (par la recherche, PISA, les milieux associatifs, etc.), cette notion est associée à des questionnements éducatifs

¹⁵¹Circulaire du 12 septembre 2008 relative au décret mixité sociale et aux modalités d'inscription des élèves en première année de l'enseignement secondaire ordinaire, n°2448, p. 2.

¹⁵² Synthèse des travaux de la première phase du Pacte, Avis du groupe central, *op. cit.*, p. 18-19. Nous ne développerons pas ce point plus en avant. Le chapitre trois de cette thèse a déjà relayé les débats sur la mixité qui ont entouré la question des inscriptions scolaires.

annexes qui finissent souvent par en évincer la visée. On parlerait volontiers de pure résorption, si la mixité n'avait pas été l'objet explicite de plusieurs politiques menées par la FWB.

Celle-ci s'est d'abord cristallisée en mesure régulatrice des inscriptions en 1^e année du secondaire. Comme nous l'avons vu précédemment, le décret « inscription » dans sa forme la plus récente s'efforce d'accroître la mixité sociale des établissements en imposant, en cas de saturation potentielle, un quota d'élèves issus d'écoles primaires à faible indice socio-économique. L'encadrement différencié promu par la FWB a également incarné un autre mode d'action ciblant la mixité sociale. Sans se heurter de front à la liberté éducative des parents ou à la ségrégation scolaire, celui-ci tend pourtant à atténuer les facteurs objectifs permettant la différenciation entre « écoles poubelles » et « écoles forteresses »¹⁵³. Et ce, en allouant des moyens humains et financiers accrus aux écoles dont le public présente un faible indice socio-économique. Vis-à-vis de la mixité culturelle, enfin, pointons notamment le décret DASPA (cf. *supra*) et les divers mécanismes de remédiation scolaire qui intègrent un souci pour la difficulté linguistique des primo-arrivants. Pour le reste, des différences de parcours comme celles liées au genre ont peu fait l'objet d'une régulation politique en FWB. Si on met de côté la mise en place de son obligation légale (1997), la mixité sexuelle traduit actuellement un ensemble de recommandations diverses et souvent ouvertes. Il s'agit par exemple d'encourager une politique globale sur le genre dans les contenus des supports et manuels scolaires, ou de susciter l'intérêt et la conscience des élèves pour les questions de genre (que ce soit vis-à-vis de la vie scolaire ou des choix de métiers)¹⁵⁴.

Dans ce qui est proposé, on voit combien cette sémantique recouvre des enjeux relationnels patents. Certes, on concédera qu'elle participe avant tout à un objectif distributif de justice : mélanger les publics au motif que cela améliore la distribution équitable des biens éducatifs. Mais cet effort manifeste précisément le trait d'une approche relationnelle de la justice : on agit sur le tissu relationnel d'un établissement scolaire pour influencer positivement sur l'appropriation de ces biens par tous les élèves. Sur le plan argumentatif, la justification de cette valeur n'a rien d'innocent. Elle répond aux processus de ségrégation induits par une culture de l'échec dans sa composante élitiste et quant à son effet le plus visible : la

¹⁵³ Nous empruntons cette terminologie à Galand (2007).

¹⁵⁴ Voir : Ministère de la Communauté française, *Faits et gestes : débat et recherches en Communauté française*, n°33 – « Filles-garçons, égaux dans l'enseignement ? », printemps 2010.

hiérarchisation des élèves et bien vite leur séparation en classes, filières et établissements de niveaux. Dans l'une de ses études, Galand identifie sur ce point une série de pratiques qui « se révèlent constituer sciemment ou non des filtres à l'inscription pour certaines familles » : au psychologue de pointer par exemple des propos implicitement racistes, le coût de voyages scolaires, l'incidence des carrières brillantes d'anciens élèves sur les publics défavorisés, ou encore la bienveillance variable de l'accueil des parents à l'inscription de leurs enfants (Galand, 2007, p. 15-17). Un rapport à l'autre qui discrimine potentiellement les individus selon un marqueur symbolique et culturel (niveau scolaire, classe sociale, appartenance culturelle) ; des attitudes parfois « humiliantes » qui font émerger chez certains publics l'idée que « cette école n'est pas pour eux ». Face à ces formes de mépris institutionnalisé qui assument la séparation des publics, la sémantique de la mixité offre une réponse inverse immédiate, dont l'intérêt est d'être étayée par la recherche : non seulement celle-ci ne nivelle pas l'éducation des jeunes par le bas, mais elle améliore au contraire le niveau global des performances des élèves. Une force argumentative que la FWB aurait raison d'employer. Mais qu'en est-il des stratégies associées ?

Sur le décret « mixité sociale », on rappellera en partie nos remarques précédentes (cf. chapitre trois). Ce mécanisme reste un mode d'intégration scolaire, social et culturel relativement faible. D'une part parce qu'il n'intervient qu'à titre conditionnel et affecte une part limitée des périodes scolaires ; de l'autre, parce qu'en rapportant la mixité sociale à une question d'inscription, il néglige la façon de l'installer par d'autres biais, dont des moyens pédagogiques. On complétera en disant que son rapport coût/bénéfice a été relativement mitigé au vu des polémiques qu'il a entraînées. En forçant l'hétérogénéité des classes de 1^e secondaire, celui-ci a eu l'effet de « bousculer la tradition d'individualisation du choix d'établissement scolaire » en suscitant beaucoup de réactions chez les classes moyennes et supérieures (Draelants, 2014, p. 2). Non que la FWB ait été trop dure, selon nous, en limitant ainsi la liberté éducative des PO et parents. En fait, beaucoup de pays la restreignent dans une plus large mesure. De même, le législateur ne manquerait pas de justifications potentielles s'il voulait opérer une plus large limitation comme en témoignent les travaux de Swift et Brighouse¹⁵⁵. A posteriori, on interrogera cependant les vertus relationnelles de cette action quant à la promotion de la mixité. Attisant les tensions sur la liberté éducative, elle a fait front à une série d'attentes morales et de représentations sociales sans leur proposer une vraie

¹⁵⁵ Nous reviendrons plus longuement sur cette question dans la suite de ce chapitre.

résolution. En gérant la mixité comme une stricte contrainte d'accès aux établissements scolaires, la FWB ne s'est pas donné les moyens d'agir immédiatement contre les mentalités qui participent à l'homogénéisation du système scolaire. On ne fournit ni remède correcteur ni remède transformateur. Il est logique par conséquent que certains acteurs continuent au-delà du décret à « compenser » ses mécanismes.

D'autres mesures nous semblent néanmoins intéressantes à aborder dans notre cadre de justice éducative et notamment le décret « encadrement différencié ». S'il exprime un évident remède redistributif à l'iniquité de notre système scolaire, on peut également le voir comme un remède correcteur cherchant à redorer l'image des « écoles poubelles ». Ce décret ne pose pas un acte direct quant à la ségrégation des publics mais, par voie indirecte, il peut influencer positivement sur la mixité scolaire en réduisant l'écart qui sépare les « écoles poubelles » des autres dans l'esprit des acteurs sociaux. Son objectif, cependant, se borne aux facteurs objectifs de cette dévalorisation, c'est-à-dire aux conditions matérielles accrues que nécessite l'encadrement d'un public majoritairement défavorisé. Si ces dernières peuvent éventuellement entrer en synergie avec les appréciations morales et réputations responsables du choix scolaire, ces réalités ne se confondent pourtant pas. Leur interaction dépend incontestablement du facteur « temps ». La difficulté actuelle du politique à évaluer ne serait-ce que les effets éducatifs de ce décret montre en un sens la lenteur requise d'une action de ce type sur les mentalités. Du reste, la dimension morale du choix scolaire échappe toujours en partie au cadre distributif de la justice et renvoie à des facteurs proprement relationnels (par exemple, le dialogue entre écoles et parents). Sans être absolument pessimiste sur ce décret, on reconnaîtra donc sa valeur relationnelle nécessairement limitée. On en dirait de même du décret DASPA et stratégies du même type relativement à la mixité socioculturelle. Il s'agit à nouveau de dispositifs distributifs qui peuvent jouir d'un impact positif sur l'intégration des primo-arrivants : à la fois vis-à-vis de leur propre sentiment d'inclusion mais aussi contre la ségrégation de ce public (contre des formes potentielles de mépris institutionnalisé). Au-delà des difficultés pratiques liées à leur mise en place, on peut malgré tout s'interroger sur leur capacité à produire une vraie mixité culturelle. Cette voie ressourciste constitue un appui, mais elle ne nous décharge pas de réfléchir aux enjeux proprement relationnels du problème, et notamment à l'émergence d'une série d'écoles privées confessionnelles ou, plus visiblement encore, à la persistance de réseaux d'enseignement distincts (confessionnels et non confessionnels).

Il reste finalement à aborder la posture de la FWB concernant la ségrégation proprement sexuelle des écoliers. La question est ici relativement complexe et ce, précisément, parce que, contrairement à la mixité sociale, celle liée au genre semble s'être réalisée dans l'histoire de notre enseignement. Se généralisant de fait durant les années septante, la mixité sexuelle s'est vue consacrée dans le droit bien plus tard au sein du décret « missions » (article 10, 3°). Pourquoi celle-ci fait-elle alors toujours débat ? Précisément parce qu'on retrouve actuellement plus de filles dans l'enseignement général et supérieur que de garçons ; que celles-ci privilégient les options littéraires là où ces derniers leur préféreront des options scientifiques ; etc. La question renvoie en amont à ce qui détermine une identité masculine et féminine dans nos sociétés, à la façon dont les rôles sociaux, préférences et choix de vie y sont affectés par ces marqueurs sexuels. Est-ce réellement une question de justice pour la FWB ? On sent surtout une volonté politique de clarifier l'impact du genre dans les parcours scolaires et l'impératif, en amont, de promouvoir l'égalité entre filles et garçons. Mais est-ce en développant la mixité sexuelle qu'on diminuera ce type d'inégalités (voir notamment : Mosconi, 1989, 1994, 2001) ? Les recommandations énoncées plus haut par la FWB, tout comme les études menées par le milieu associatif (FAPEO, Ligue de l'Enseignement, etc.) révèlent conjointement l'existence de stéréotypes sexistes dans les manuels ou de notations et hiérarchies sexuées. Lorsqu'une copie mauvaise est évaluée de façon plus indulgente quand y apparaît un prénom féminin, n'est-ce pas la marque d'une forme de mépris institutionnalisé dans une habitude scolaire ? Quand un garçon ressent de la honte à exprimer sa participation à une filière ou option « féminine » ou lorsqu'il est moqué par d'autres pour avoir fait ce choix d'étude, on voit également ici pointer la question du mépris vécu. On dirait par conséquent que la mixité sexuelle engage des enjeux relationnels et que, face à la complexité du problème, la prudence et l'intérêt de la FWB pour une réflexion sur les pratiques et habitudes pédagogiques nous paraissent ici tout à fait justifiables. Devrait-on être plus catégorique ? Un danger serait de tomber dans une posture paternaliste qui irait jusqu'à s'opposer aux préférences individuelles au motif qu'elles sont sexuellement orientées. La justice relationnelle invite les acteurs à réfléchir leurs sentiments de mépris ou bien elle dénonce l'iniquité d'une norme. Mais elle n'impose pas une vision particulière de la vie bonne en butant contre le choix d'une personne qui n'engagerait qu'elle-même. Ce qu'on peut vouloir avec cette dernière, c'est que se poursuivra dès lors le processus de compréhension et de déconstruction des stéréotypes sexuels.

Dans toutes ces remarques, on voit que la mixité constitue une valeur polysémique soutenue par la FWB et promue ci et là avec des moyens plus ou moins heureux. Incontestablement, la notion fait suite aux défis liés aux formes de ségrégations que traverse notre système scolaire – défis parmi lesquels on compte des représentations sociales élitistes et déterministes sur le destin d'élèves socialement et culturellement marqués. Nous nous sommes autorisés à discuter cette sémantique pour la raison qu'elle interroge à sa manière une culture d'échec, en justifiant l'hétérogénéité des publics pour des motifs de réussite et d'équité scolaires. Troisième proposition dans la lutte contre le mépris scolaire institutionnalisé (après les classes « sans échec » ainsi que l'individualisation des parcours), la mixité est aussi un impératif plus discret, plus ambigu qui se mêle souvent (pour ne pas dire, se confond) à d'autres objectifs majeurs. De surcroît, cette valeur est également moins directement travaillée par des normes dédiées : on la verra tantôt rattachée au problème d'une offre scolaire insuffisante, connectée au refinancement d'écoles défavorisées ou tantôt encore incarner une demande d'ouverture des acteurs aux déterminants sexuels de leurs pratiques. À nouveau, notre intention ici n'est pas de faire un procès à la FWB. Malgré une critique plus tranchée du décret « inscription », nous pensons que plusieurs des stratégies envisagées dans cette sous-section traduisent des actions relationnelles potentielles contre une culture d'échec. À l'instar des sémantiques précédentes, nous devons pourtant admettre une faiblesse intrinsèque de ces actions (et particulièrement celles qui concernent la mixité sociale et scolaire) en ce qu'elles laissent persister l'état de quasi-marché de l'offre scolaire. Ce jugement n'est pas ici particulièrement original ; au contraire, nombre de chercheurs et d'associations dénoncent ce fait. Pour Galand, par exemple, on peut douter des progrès d'une mixité sociale dans le contexte d'un décret « qui ne modifie pas la combinaison de quasi-marché scolaire et d'offre scolaire inégale » (Galand, 2007, p. 27). Il note d'ailleurs que si une majorité d'écoles sont prêtes à jouer le jeu, il suffit du refus de quelques-unes pour qu'une hiérarchisation de notre système s'opère et que s'installe une polarisation entre écoles « poubelles » et « forteresses ». Un point également reconnu par le groupe responsable de la première phase du Pacte d'excellence qui stipule que « le quasi-marché tend à renforcer les ségrégations entre écoles, résultant en la création d'écoles ghettos et d'écoles sanctuaires »¹⁵⁶. L'appel à la mixité fait-il pleinement sens dans ce contexte ? À quoi bon restreindre en son nom et avec fracas la liberté d'enseignement liée aux inscriptions en 1^e secondaire, si des filtres persistent en amont et en

¹⁵⁶ Synthèse des travaux de la première phase du Pacte, Avis du groupe central, *op. cit.*, p. 23.

aval dans les écoles réputées ? Et si le choix scolaire peut toujours et, dans une large mesure, être déterminé par une vision hiérarchisée des écoles ?

1.4. LA CULTURE DE L'EXCELLENCE ET L'AVENIR DE L'ÉCHEC

Nous terminons ce cycle de lectures par une dernière sémantique : l'excellence. Contemporaine à notre projet d'écriture, son analyse nécessairement anticipatrice apportera sans doute plus de questions que de réponses. Il aurait pourtant été dommage de ne pas la mentionner en ignorant l'une de ses missions avérées – la lutte contre l'échec par la mise en avant de l'excellence pour tous. Nous nous demanderons ici dans quelle mesure cette valeur est capable d'amoindrir une culture d'échec et de promouvoir des relations de reconnaissance, et si c'est bien de cela dont il est fondamentalement question. Cette rubrique nous donnera aussi l'occasion de questionner les vertus relationnelles de l'échec et de la compétition, au-delà de nos réflexions précédentes plus consensuelles. En définitive, la justice relationnelle doit-elle donner du crédit à l'excellence ou à ce que Cornet et d'autres nomment avec provocation la désexcellence ?

Si la notion d'excellence importe, c'est parce qu'elle tient le haut de l'affiche du projet de réforme scolaire que Milquet a initié depuis 2014 (le Pacte d'excellence). Le terme n'est pas rigoureusement défini dans ce document, mais on comprend sans peine qu'il se rapporte à un ensemble de dispositifs éducatifs ainsi qu'à leur fonction – l'excellence des performances scolaires. Cette exigence porte au-delà de la lutte contre l'échec et le redoublement des élèves les plus faibles ; elle vise le plus haut degré de développement, de motivation, de qualification et de dépassement de tous les élèves¹⁵⁷. Le terme est fidèle ici à son étymologie entendue comme ce qui ne peut être meilleur, par opposition au médiocre, à ce qui est seulement bon ou mieux. L'appel est donc lancé : soignons les performances globales de nos élèves et déplaçons vers le haut leurs résultats à des tests comme le CEB ou ceux lancés par l'OCDE. Cela ne veut pas dire que ce Pacte compte désormais pour rien les missions du décret de 1997 – le document les rappelle d'ailleurs –, mais il semble à tout le moins vouloir les remettre en débat et les placer sous la coupe de cette visée éducative¹⁵⁸.

Contribuer à une école de l'excellence demandera évidemment la mise en œuvre d'une série de moyens ; ceux-ci spécifient en un second sens ce que le Pacte qualifie justement

¹⁵⁷ Pour s'en convaincre, observons que sur un document de 50 pages en moyenne, le Pacte d'excellence présente 22 occurrences du terme « réussite » et 23 pour celui de « performance ». En comparaison, les termes égalité (5), critique (2), confiance (4) ou émancipation (1) sont à peine évoqués.

¹⁵⁸ Voir : *Pacte pour un enseignement d'excellence*, op. cit., p. 18 et 19.

d'excellence. Nous pouvons ici faire correspondre ces moyens à des mécanismes déjà existants que la FWB entend consolider et améliorer. À titre d'exemple, il s'agit d'encourager « Décolâge », la mixité sociale et l'usage des pédagogies personnalisantes, ou encore de grossir le budget visant la lutte contre l'échec scolaire. Au-delà de ces mécanismes, peu de lecteurs auront pourtant manqué l'ajout de mesures originales marquant un tournant des politiques menées jusqu'alors en FWB. Mentionnons les plus caractéristiques : l'adaptation de l'enseignement à la « révolution numérique » ; l'accompagnement des enseignants compris autour de leur « responsabilisation », « coaching » et mise « en réseaux », grâce notamment au « *leadership* » pédagogique des directions ; ou encore l'appel à gérer les établissements selon une logique très managériale (optimalisation, simplification de son organisation, rationalisation des dépenses, soutien au management...).

L'horizon pris par le Pacte, tout comme ces dernières exigences retiennent beaucoup d'attention. On pensera volontiers à l'ouvrage très médiatique de John Rizzio dont le dernier chapitre commente positivement l'évolution prise par nos politiques éducatives. Enfin, voyons-nous affirmer les mots « efforts », « qualité » et « excellence » au nombre des objectifs prioritaires de notre système scolaire. Et, de même l'invitation est-elle enfin lancée à mieux faire adhérer celui-ci aux attentes socio-économiques de nos sociétés ainsi qu'à l'ère du numérique (Rizzio, 2015, p. 475-478). On rappellera évidemment les nombreuses inquiétudes soulevées par l'APED, CGé ou encore la Plateforme de lutte contre l'échec scolaire. (cf. *supra*). Le point commun entre ces avis, favorables ou non d'ailleurs, est d'avoir cerné que l'excellence était dotée d'une certaine coloration éthique dans son orientation. En dépit de ses engagements mélioratifs, son problème n'est pas tant d'en faire plus que d'insuffler un autre regard sur la vie scolaire et ses acteurs. Pour marquer quelque peu le trait : l'élève doit devenir auteur de son parcours, l'enseignant un coach, la direction un manager et l'école un lieu plus en phase avec la société. Voici comment l'excellence mobilise aujourd'hui ses troupes. Cette redéfinition substantielle des fonctions n'est évidemment pas neutre. On voit par exemple l'importance qu'elle confère aux pédagogies actives ou au numérique. Mais ces choix trouvent justement leurs raisons d'être dans une série de critères qui accompagnent cette réforme politique.

L'accent semble placé sur le fait que rien n'est acquis, que chacun doit montrer un sens de l'effort, que le corps enseignant et les directions doivent être attentifs à l'efficacité et au coût de leurs pratiques ou décisions. Ce régime de responsabilité et de souci pour les

résultats¹⁵⁹ pourrait paraître banal, notons néanmoins sa force et sa généralisation à l'ensemble des acteurs du monde scolaire. Il se démarque, par exemple, d'une vision de l'instruction publique comprise comme pur service, comme pure allocation. L'école de l'excellence est gratuite, certes, mais pas donnée – rappelons sur ce point sa dimension contractuelle (cf. *supra*). Elle suppose donc un effort de toute part (sens du mérite) mais aussi une capacité à rendre des comptes et à remettre son travail question. Un prix nécessaire pour que l'accompagnement des élèves soit possible et efficace.

Décriée ou plébiscitée par ce fait, l'école de l'excellence imposerait aussi une plus grande proximité avec la société et ses attentes – ce qui est nommé une vision adéquationniste ou utilitariste de l'école. Il est vrai que le Pacte souhaite par exemple revoir l'enseignement qualifiant, encore trop considéré comme la voie de garage des mauvais élèves. Ce dernier doit être « plus en phase avec la demande de qualification dans le monde socio-professionnel »¹⁶⁰. Mais ce rapprochement ne s'arrête pas à ce type d'enseignement. Le Pacte estime en effet qu'un système scolaire performant est fondamental pour « assurer la prospérité future en Wallonie et à Bruxelles », une « croissance équilibrée et une économie compétitive »¹⁶¹. Ce projet éducatif participe d'une déclaration de politique communautaire résolument tournée vers le déploiement socio-économique de nos sociétés. C'est une intention que l'on retrouve donc naturellement en son sein. Certains affirmeront qu'elle domine et sacrifie ce faisant d'autres missions scolaires, comme le développement de l'esprit critique. En réalité, le Pacte n'envisage pas de conflit ou de nécessaire substitution entre toutes ces missions éducatives. Il semble au contraire défendre que l'excellence les pousse toutes en avant. Il reconnaît à l'évidence donner de l'importance à l'intégration socioprofessionnelle de l'enseignement, mais estime à ce sujet que les forces vives de la FWB font elles aussi « consensus » sur sa valeur. Interrogée sur les tensions qui opposent la formation à l'esprit critique et cet objectif adéquationniste, Milquet répondra qu'en attendant le « grand soir », il faut bien se soucier un minimum des demandes issues du marché de l'emploi, et que cette fonction scolaire n'est pas forcément antinomique de la première mais « complémentaire, pour autant que ce soit maîtrisé »¹⁶².

¹⁵⁹ Lors d'une présentation critique du Pacte, Milquet a pu parler de cette réforme comme d'une « obligation de résultat la plus maximale ». Journée d'étude de l'APED du 14 novembre 2015 à Bruxelles.

¹⁶⁰ *Pacte pour un enseignement d'excellence*, op. cit., p. 13.

¹⁶¹ *Idem*, p. 19 et 20.

¹⁶² Propos issus de la journée d'étude de l'APED du 14 novembre 2015 (cf. *supra*). La référence au grand soir n'était pas totalement ironique, mais signalait son désir partagé de vivre dans une société plus juste.

Reste à comprendre ce qui dans cette sémantique change éventuellement notre rapport à une culture d'échec, ainsi qu'aux relations scolaires. Au premier abord, on voit que l'excellence met résolument l'accent sur le changement pédagogique¹⁶³ et tente sur ce plan de réunir égalitarisme et performance scolaires. Le texte révèle un jeu d'équilibre difficile. Un jeu dont le mérite est sans doute d'intégrer une objection présente dans nos représentations sociales : celles qui dénoncent le nivellement par le bas pratiqué dans notre système scolaire. Sur le long terme, on peut imaginer que la valeur d'excellence et ses effets scolaires réconcilieront peut-être les parents exigeants avec une école publique efficace, l'idée étant que l'enseignement officiel en particulier poursuit lui aussi un objectif qualitatif. La confiance revenant, on ajouterait sans doute que le besoin de différencier les écoles dans une perspective pyramidale serait atténué, de même que le sentiment de baisser dans cette hiérarchie en cas de réorientation. Mais l'inverse est tout aussi (sinon plus) vraisemblable. Dans un contexte où la situation de quasi-marché scolaire n'est pas altérée – de même que le mode de financement des établissements –, ceux-ci seront toujours invités à se faire concurrence et il est à parier que l'objectif d'excellence n'améliorera pas cet état de fait. En faisant la promotion d'une culture d'évaluation basée sur l'efficience et les performances, puis en accentuant l'autonomie des écoles, l'excellence risque probablement de renforcer la compétition entre établissements. Dans ce cadre, l'échec peut d'ailleurs persister comme mode de sélection précoce des enfants en difficulté ou peu adaptés à la culture scolaire. Même si l'intention du Pacte n'est pas explicitement celle-là, son objectif nous renvoie à ce problème classique : comment promouvoir les performances sans isoler les élèves en difficulté ? Privilégier une culture d'évaluation et d'excellence, c'est prendre le risque que les établissements soient moins accueillants envers un public plus faible et ne l'évince afin de se démarquer par la qualité de leurs résultats ou la notoriété de leurs illustres anciens diplômés.

Outre ce point de vue institutionnel, le Pacte engage aussi une vision renouvelée des pratiques enseignantes. Celle-ci n'est pas sans incidence sur notre culture d'échec. Nous pensons que l'excellence, en valorisant le travail en réseaux ou le tutorat, permet a priori de donner une résolution moins pernicieuse au désir de reconnaissance des enseignants. Crahay identifiait un risque propre au jugement d'échec : celui de se voir injustement durci par la crainte d'être ensuite mal vu par ses collègues ou de ne pas être respecté par ses élèves (cf. *supra*). En suggérant une implication collective des groupes enseignants dans la construction

¹⁶³ Milquet admet avoir voulu « inverser » la tendance des réformes précédentes qui avaient surtout voulu agir sur les aspects structurels du système scolaire. Journée d'étude de l'APED du 14 novembre 2015.

d'un programme de cours ou dans l'évaluation des élèves, le Pacte atténuerait notamment le besoin de durcir ses notations pour des raisons de reconnaissance professionnelle. Crahay proposait de son côté un suivi prolongé de l'enseignant avec sa classe. Le Pacte met plutôt l'accent sur la mise en réseaux, ce qui nous semble revêtir plusieurs avantages, en particulier quant à la capacité à communiquer des critères d'évaluation partagés. D'une part, cette concertation garantirait une meilleure objectivité des jugements d'échec : l'élève étant moins susceptible de se sentir injustement traité en estimant son mérite mal mesuré¹⁶⁴. D'autre part, celle-ci diminuerait sans doute le risque de voir les pratiques enseignantes grevées par des formes de discrimination culturelle : par exemple, des propos potentiellement racistes, ou des appréciations orientées par le genre de l'élève. Ces vertus sont évidemment hypothétiques et dépendent en partie aussi de la diversité de l'équipe ou de sa réflexivité. Mais on peut penser qu'une équipe mixte est notamment plus à même de réfléchir aux jugements orientés par le sexe de l'élève. Il est difficile de présumer des effets généraux de cette dynamique professionnelle. D'autant que ses bienfaits dépendent en outre du « *leadership* » des directions d'établissement. Notre argument pourtant n'est pas de dire que l'exigence scolaire serait forcément revue à la baisse. Au contraire, il est tout aussi vraisemblable d'envisager une hausse des exigences éducatives s'adressant aux élèves. Notre point n'est pas de défendre avec la justice relationnelle un faible niveau d'éducation scolaire ; il est de *valoriser* une pratique concertée qui fera moins dépendre le jugement d'échec de mobiles relationnels indus (besoin de rétablir la discipline dans sa classe, dureté excessive d'une évaluation pour affirmer sa compétence aux yeux de ses collègues, etc.).

Cela, enfin, n'épuise pas tous les aspects d'une culture d'échec. Qu'en est-il des jugements précoces et parfois violents prononcés sur les capacités futures de l'élève ou sur son intelligence ? L'excellence bouleverse-t-elle également les habitudes de classement, faisant systématiquement apparaître un tiers de mauvais élèves ? S'il est complexe de répondre unilatéralement à cette question, soulignons différents apports du Pacte. Au vu de ce qui précède, on dirait spontanément que le travail en équipe pourrait mieux objectiver ces classements, à travers la diversité des regards posés sur le niveau moyen d'un élève. Mais pour incertaine qu'elle soit, cette affirmation est tout aussi faible. En réalité, ces enjeux transparaissent plus clairement dans certaines revendications du Pacte. Lorsqu'il entend promouvoir les « bonnes pratiques » et les initiatives comme « Décolâge », on voit quelle

¹⁶⁴ Le mérite étant ce qui constitue aux yeux de Dubet un principe de justice immanent aux expériences scolaires vécues par les élèves (Dubet, 2009, p. 45).

inflexion il espère donner à la concertation enseignante. C'est un même esprit qui anime l'ensemble du document et son soutien marqué pour les pédagogies actives (personnalisantes, coopératives, plus horizontales, centrées sur le projet de l'élève). Ces stratégies ont déjà fait l'objet d'un commentaire propre dans les sous-sections précédentes. Relevons néanmoins ce qu'elles induisent quant à l'idée d'excellence. Leur souci pour des formes d'intelligence multiples et des rythmes d'apprentissages propres ouvre à un suivi ainsi qu'à une évaluation individualisée. La culture d'évaluation promue par le Pacte semble suivre en partie ce mouvement : y sont privilégiés les *feedbacks* formateurs et personnalisés. Cela amène à s'interroger sur le sens de l'excellence : l'excellence pour tous certes, mais selon chacun ? Le meilleur de soi à l'aune de ses potentialités ? La compétition de soi avec soi ? Si tel est le cas, le Pacte comporte une portée subversive vis-à-vis de la culture d'échec. On peut parler d'une transvaluation des pratiques enseignantes, où la performance n'est pas au service des hiérarchies et de la relégation, mais du suivi de chacun. Cependant, il faut immédiatement ajouter que l'excellence n'est jamais seulement subjectivée dans ce document, la nécessité étant aussi posée de voir les élèves réussir aux épreuves de certification commune externes (CEB, PISA, et bac éventuel en dernière année de l'enseignement secondaire...) et de voir les écoles moins bonnes améliorer leurs résultats par rapport aux meilleures. Il existe à l'évidence des objectifs communs à tous qui doivent faire l'objet d'évaluations collectives lors de périodes fixes. À un moment donné, les résultats des apprentissages doivent donc passer d'une appréciation formative individualisée à une appréciation certificative comparée où les élèves et écoles se répartissent dans un classement et des statistiques. Cet autre aspect participe de la « culture d'évaluation » promue par le Pacte : un aspect qui réintègre la possibilité que persistent des habitudes évaluatives iniques dans un contexte d'excellence. C'est-à-dire, une vision de l'exigence qui divise et exclut précocement, finalement, en dépit des retours formateurs réguliers.

Remarquons tout de suite que cette critique ne vise pas la nature intrinsèque du classement, et à plus haut niveau, l'idée même de mise en échec. Elle porte seulement sur leurs dérives potentielles. À ce titre, le moment semble opportun d'interroger enfin la valeur relationnelle propre à ces objets. Ceux-ci n'ont-ils donc aucun bienfait sur ce plan moral ? Jusqu'alors, notre analyse a pu en effet laisser entendre que la justice relationnelle répondait

par la négative¹⁶⁵. En réalité, ce n'est pas si simple et il serait absolument partial de notre part d'ignorer ce problème. Le caractère inique de l'échec, du classement et de la compétition qui l'accompagne parfois s'attache chaque fois aux usages qui peuvent en être faits. Par exemple, lorsque le jugement d'échec ne mesure plus l'effort ou le mérite de l'élève ; ou lorsque la compétition et les classements scolaires visent l'exclusion précoce des plus faibles en prédéterminant foncièrement leur intelligence ou possibilités. Voilà ce qui a été jusqu'ici remis en cause dans ce que nous avons appelé une culture d'échec. Maintenant, qu'en est-il de l'échec, du classement ou de la compétition en tant que tels ? D'aucuns diront que le classement (notamment celui qui est chiffré) a pour vertu de récompenser les meilleurs en leur donnant l'occasion de recevoir les félicitations de leur entourage. Ce qui ne serait pas sans incidence sur la confiance qu'ils développent en leurs capacités, ainsi que sur leurs apprentissages. De leur côté, les moins bons verraient dans leur échec relatif une occasion possible de prendre conscience de leurs difficultés et de redoubler d'effort pour améliorer leur score dans le futur.

C'est une ligne argumentative que l'on retrouve notamment chez Rizzio. Dans ses expériences scolaires, ce dernier a pu, à l'instar du Pacte, s'efforcer d'articuler des formes plus coopératives de pédagogie avec l'appel à une culture de l'excellence et de l'évaluation. Selon lui, on gagne à instaurer un climat de « tests perpétuels » et de classement public dans lequel les élèves sont amenés à s'entraider en donnant le meilleur d'eux-mêmes (Rizzio, 2015, p. 207). Ces évaluations constantes ne sont généralement pas intégrées au bulletin de l'élève – contrairement aux tests plus officiels – mais sont là pour lui faire voir ses difficultés éventuelles et la qualité relative de son travail. Le « tableau de progression » à gommettes qui en résulte classe et permet la comparaison des élèves (j'ai 5 gommettes, tu en as 3). L'auteur ne voit dans ce classement rien de discriminatoire ; au contraire, il estime que la « pression vaguement compétitive » qui l'accompagne motive les élèves et les pousse à se dépasser (Rizzio, 2015, p 274). La réussite provoque la fierté des meilleurs, l'échec la volonté des plus faibles de s'améliorer pour afficher eux aussi leurs gommettes. L'échec peut donc a priori renfermer des vertus relationnelles, de même que le classement et la mise en compétition ; ils sont ici tous trois inscrits au cœur du dispositif pédagogique. Il n'empêche que, chez Rizzio, ces trois mécanismes prennent place sur fond d'entraide mutuelle des élèves : les meilleurs

¹⁶⁵ Rappelons à notre charge l'analyse empirique des effets négatifs de l'échec-redoublement dans le chapitre trois. Ou l'hypothèse défendue plus loin qu'un système scolaire compétitif et hiérarchisé est sans doute plus prompt à générer des formes de mépris vécu.

élèves sont aussi ceux qui aident les autres à comprendre une matière et à répondre à leurs difficultés. C'est la raison pour laquelle il peut affirmer qu'il n'a jamais entendu un enfant se moquer d'un autre « pour une différence de gomme » (Rizzio, 2015, p. 216). De la même manière, c'est à l'élève de déterminer le moment où il se sent prêt à réaliser son test et il est libre de le repasser plusieurs fois. L'échec n'est donc pas un jugement définitif, fatal et foncièrement inique. Évidemment, il s'agit seulement ici du récit d'un auteur qui partage sa courte expérience d'enseignant (à son propre aveu), agrémentée de références plus techniques.

La question des effets moraux de logiques évaluatives mérite en tout cas d'être approfondie. À suivre Perrenoud (1998) et Vianin (2006) sur ce sujet, on confirmera la possibilité de faire un usage plus juste et bénéfique de l'échec et des évaluations scolaires. Pour le second, il y aurait tout intérêt à ce que les logiques d'évaluation prennent place dans un climat d'entraide et de bienveillance où les élèves seraient moins invités à entrer en compétition les uns avec les autres qu'avec eux-mêmes. Sans nier que la compétition puisse incarner un facteur motivationnel conséquent, Vianin estime qu'elle ouvre à tout le moins à un développement différent de la personnalité (centré sur les qualifications et les hiérarchies, qui entérine les inégalités), engage un rapport instrumental aux savoirs et peut produire des effets négatifs sur la motivation des élèves les plus en difficulté (Vianin, 2006, p. 75-76). À son sens, on gagnerait à ce que l'évaluation s'inscrive dans un cadre coopératif et, sur ce terrain, à ce que les résultats retranscrivent les exigences formulées par le professeur et non l'excellence de certains par opposition à d'autres. Ce qu'il objecte, c'est entre autres la répartition gaussienne des notes (la référence est faite ici aux propos de Crahay – cf. *supra*) et la compétition collective qu'elle induit : un cadre au sein duquel l'échec témoigne surtout du microcosme de la classe et des résultats que les autres élèves obtiennent (Vianin, 2006, p. 83). Pour sa part, Perrenoud identifie lui aussi deux logiques évaluatives antagonistes au sein de nos systèmes scolaires : une sélective liée à la norme d'excellence, l'autre, formative, ancrée dans la pédagogie différenciée. La première conçoit l'évaluation comme un outil de contrôle et de gestion des flux, un message d'avertissement aux élèves et parents, mais aussi un mécanisme de certification des acquis auprès d'un tiers (Perrenoud, 1998, p. 8-10). L'évaluation répondrait au besoin de classer, comparer et répartir les élèves dans des « hiérarchies d'excellence » qui décideront de leur progression dans les cursus, de leur orientation, certification et embauche éventuelle. Cette logique, l'auteur l'associe à plusieurs enjeux moraux. Outre que la situation d'évaluation devient ici lourde de sens, qu'elle ouvre à un souci accru pour la réussite et une peur de l'échec, elle affecte aussi la manière dont les

élèves, enseignants et établissements gèrent leur image en fonction de cette hiérarchie. L'auteur évoque par exemple l'ambiguïté de l'école qui affirme l'égale dignité des filières et formations mais « dément » cette équivalence dans « milles situations quotidiennes » (Perrenoud, 1998, p. 38). Ces enjeux moraux font aussi référence au fait que les résultats n'indiquent pas seulement la compétence des élèves, mais aussi la gestion stratégique de leur image. Certains jouent le jeu, mais d'autres dosent aussi leur effort et leur motivation « pour ne pas échouer », « pour éviter de graves ennuis » (Perrenoud, 1998, p. 45). La seconde logique évaluative a pour sa part un autre dessein : elle sert les acquis de chaque élève, la découverte de leurs difficultés ou leur progression. Dans ce contexte, l'échec s'apparente à un diagnostic servant immédiatement l'action pédagogique et non pas la fabrique d'une hiérarchie (Perrenoud, 1998, p. 10-13). L'évaluation formative participerait d'une pédagogie différenciée assumant une vision plus égalitariste de l'école ainsi qu'un pari d'éducabilité. Ce qu'il y a d'intéressant chez cet auteur, c'est qu'il ne cherche pas d'abord à prendre parti entre ces deux logiques mais à pointer leur rapport de forces historique et la nécessité de mieux penser actuellement leur articulation. Son propos révèle cependant une adhésion plus marquée à la seconde logique et son approfondissement : outre le fait qu'elle retarde et adoucisse le caractère sélectif de l'excellence, elle permettrait également d'enrichir les apprentissages ou d'éviter un rapport utilitariste à l'école chez les élèves (Perrenoud, 1998, p. 15-16).

Loin d'être exhaustifs, ces trois regards différents portés sur l'évaluation auront pourtant permis d'identifier certaines vertus normatives de l'échec, de l'évaluation ou du classement. Parmi celles-ci, on dénombre des traits moraux qui engagent positivement la motivation des élèves, l'image d'eux-mêmes et de leurs capacités. Ainsi pouvons-nous admettre qu'il ne soit pas toujours question d'iniquité à leur endroit. Au contraire, certains de leurs usages peuvent contribuer à l'égale liberté des acteurs sans que des formes de mépris institutionnalisés soient incriminées. Si cette courte digression nous a paru pertinente, c'est justement parce que le Pacte d'excellence joue d'une même ambiguïté : on y trouve valorisées ces deux logiques duelles que sont l'évaluation formative et l'évaluation certificative. L'excellence implique d'améliorer nos exigences scolaires sur ces deux tableaux. Or, est-ce désirable sur le plan relationnel ? – voici qu'elle a été notre question. On voit que chacune de ces deux ambitions ne mène pas aux mêmes expériences et enjeux scolaires. Avec Perrenoud, on dirait même que le titre du Pacte est profondément paradoxal au regard de ce que l'excellence suppose et de sa tension avec la pédagogie différenciée. Nous concluons sur ce point que la justice relationnelle n'est pas nécessairement en contradiction avec l'appel à

l'excellence. L'exigence que cette notion manifeste nous semble légitime lorsqu'elle renforce des habitudes évaluatives qui sont formatives et se déploient sur fond de coopération entre acteurs. Inversement, il nous paraît plus contestable, d'un point de vue relationnel, que le Pacte veuille renforcer la fréquence et l'importance des évaluations certificatives. Outre que les hiérarchies d'excellence qui en ressortent peuvent s'avérer moralement violentes envers les plus faibles et entamer leur motivation, on ajoutera avec Perrenoud qu'elles ne reflètent pas nécessairement la seule compétence ou capacité d'apprentissage des élèves, mais bien aussi des usages stratégiques, telle une connaissance des règles du jeu (une culture scolaire). C'est dans ce contexte seul que le jugement d'échec, le classement ou la compétition généralisée peuvent participer d'une culture d'échec et du mépris institutionnalisé qui s'y manifeste. L'opposition au Pacte adressée par ceux qui en appellent à la désexcellence est intéressante à analyser sur ce terrain. Cornet objecte par exemple à ce projet que l'enseignement et l'apprentissage supposent « le plaisir, la lenteur et la confiance », qu'il faut en la matière pouvoir chercher, se tromper ou s'émerveiller sans être troublé par « l'interrogation quotidienne et angoissée » (Cornet, 2015a, p. 8). Ce qui serait tout le contraire de ce à quoi conduit la notion d'excellence. Nous ne sommes pas forcés d'adhérer au rejet de la notion d'excellence ou à celui d'un adéquationnisme scolaire¹⁶⁶, pour apprécier la proximité de son propos au nôtre : c'est-à-dire à une vision de l'exigence qui soit inclusive (Cornet et Dochain, 2015, p. 20), à des jugements scolaires qui soient renvoyés à leur fonction d'apprentissage plutôt qu'à leur caractère purement sélectif et concurrentiel.

Tout ceci amène en définitive à un problème de taille : si nous espérons avoir pu démontrer que la justice relationnelle n'était pas défavorable à un principe d'exigence scolaire (une forme « d'excellence »), on pourrait désormais se demander si sa réalisation ne devrait pas impliquer un autre rapport aux évaluations certificatives. En effet, la littérature mentionnée souligne l'antinomie de ces deux logiques (formative/certificative) et on est en droit de se demander si le Pacte non seulement en a conscience, mais également est capable de les articuler de façon juste et cohérente. Si Rizzio par exemple trouve certaines qualités aux contrôles certificatifs (rythmer l'effort, marquer des étapes), il estime malgré tout leur usage discutable dans le cadre d'une pédagogie différenciée (Rizzio, 2015, p. 222). De

¹⁶⁶ Sur l'adhésion plus marquée de la justice relationnelle à tel ou tel objectif scolaire, nous suspendons provisoirement notre jugement dans cette sous-section. Nous pensons que la justice relationnelle offre surtout des raisons indirectes de rejeter une vision strictement adéquationniste de l'école, mais on en dirait tout autant de l'esprit critique ou de l'épanouissement individuel. Sur cette question majeure, voir la prochaine sous-section.

manière analogue, Perrenoud note que, dans nos écoles, les évaluations formatives ne dispensent pas les enseignants de mettre des notes, de rédiger des appréciations, puis de fonder des décisions de sélection ou de réorientation. Ainsi « l'évaluation formative paraît donc toujours une tâche supplémentaire qui obligerait les enseignants à gérer un double système d'évaluation, ce qui n'est guère incitatif ! » (Perrenoud, 1998, p. 13).

En conclusion, Le Pacte d'excellence intègre un système d'actions relativement mitigé quant à la lutte contre une culture d'échec. En un sens, l'excellence s'apparente à une démarche non élitiste qui cible le renforcement de pratiques pédagogiques utiles aux plus faibles et au développement poussé de chacun. C'est une sémantique qui intègre l'objection d'un nivellement par le bas en combinant exigence et reconnaissance, exigence et équité. C'est aussi une sémantique qui met l'accent sur un enseignement plus coopératif impliquant *feedback*, différenciation, travail en équipe et évaluations formatives – modèle pédagogique dont nous avons montré plus haut l'intérêt sur un plan relationnel. Mais, en un autre sens, l'excellence consiste aussi à vouloir améliorer la performance des établissements et élèves au sein des enquêtes nationales et internationales. Dans cette acception, l'excellence ne remet pas en cause les hiérarchies de notre système scolaire mais risque au contraire de les accentuer en se focalisant sur le critère prioritaire des résultats officiels. Le danger est finalement que l'excellence ne constitue ici un terreau approprié au développement plutôt qu'à l'éviction d'une culture d'échec. La tension entre ces deux voies a ceci d'inquiétant qu'elle n'est pas thématisée en tant que telle par le Pacte. La critique du quasi-marché scolaire reste d'ailleurs restreinte à la partie diagnostic du document, sans qu'aucune stratégie politique ne vienne explicitement s'y articuler. Rappelons néanmoins que le Pacte, s'il est adversaire ou auxiliaire de la culture d'échec, est contemporain de ce projet d'écriture et que le futur seul nous dira de quel côté ce dernier balance. Ajoutons qu'il s'agit d'une entreprise participative dont le sort n'est pas fixé par sa seule déclaration d'intention. Cependant, au-delà de ce jugement factuel, on reste en droit de poser un dernier problème – normatif cette fois : la justice relationnelle n'oblige-t-elle pas à la suppression des évaluations certificatives et ainsi, des hiérarchies d'excellence associées ? La question est bien sûr radicale, complexe, et proche de celle visant l'abolition des notations. Nous proposons de lui fournir un traitement étendu dans la section suivante de ce chapitre.

1.5. PAROLE DONNÉE ET « CONFIANCE EN SOI »

Nous espérons par ces quatre analyses avoir réussi à approcher quelque chose du combat mené par la FWB contre une culture d'échec¹⁶⁷. Notons que ces quatre exercices interprétatifs se rapportent principalement au premier principe constitutif de la justice relationnelle : la nécessité de remédier au mépris institutionnalisé. Dans les lignes qui suivent, nous souhaitons désormais nous attarder sur les deux autres principes éducatifs de cette théorie de la justice en nous demandant s'ils participent de nos politiques scolaires actuelles : à savoir, le traitement dialogique du mépris vécu et l'appel à promouvoir la confiance, le respect et l'estime de soi (cf. chapitre deux). Autrement dit, la FWB donne-t-elle une valeur quelconque aux sentiments d'être méprisé en leur fournissant un « traitement » dialogique ? Et de même, ses politiques visent-elles suffisamment à promouvoir des relations réussies de reconnaissance ? Voici les deux enquêtes menées conjointement dans cette rubrique, enquêtes qui nous diront finalement si nos politiques éducatives réalisent en grande partie la normativité présente dans les remèdes relationnels¹⁶⁸.

Quiconque interroge la FWB quant à ces deux fonctions morales sera inmanquablement renvoyé à l'une des grandes missions du décret de 1997 : « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves » (décret « missions », article 6)¹⁶⁹. Complexe à définir, la notion de confiance en soi implique dans ce contexte légal de pouvoir se référer positivement à soi et à ses possibilités ; elle s'articule au besoin légitime de tout être humain de « se sentir accepté,

¹⁶⁷ L'examen critique et réflexif de ces quatre essais est renvoyé à la conclusion de cette section.

¹⁶⁸ Il pourra sembler étonnant de nous voir investir autant dans le premier principe de la justice relationnelle et si peu dans les suivants. Nous justifions ce déséquilibre par le fait que, au-delà des conflits d'interprétations que le mépris institutionnalisé suscite, c'est pourtant ce dernier qui confère à la reconnaissance sa pleine dimension de théorie de la justice. Tout au moins le mépris vécu s'articule-t-il indirectement à une injustice, lorsque son approfondissement permet la découverte éventuelle d'une norme inique. Cela n'est pas le cas du troisième principe dont la portée faiblement normative en fait un simple devoir moral (cf. le chapitre deux). Cette raison explique que nous réservions à ces deux principes éducatifs un traitement restreint.

¹⁶⁹ La référence à cette mission révèle la préférence donnée dans cette rubrique au point de vue des élèves. Pour un approfondissement d'autres points de vue, et par exemple celui des enseignants, nous renvoyons notamment le lecteur aux objectifs de revalorisation et de concertation accrue de la fonction enseignante dans le Pacte d'excellence.

intégré, valorisé et autonome »¹⁷⁰. Plus ambitieuse qu'il n'y paraît, cette mission ne vient pas seulement s'ajouter à la liste des finalités éducatives visées par notre système scolaire, elle renferme quelque part une priorité symbolique sur elles. Contribuer à forger un sens civique ou des compétences professionnelles peut bien s'avérer crucial pour la pérennité de nos démocraties libérales, cela suppose pourtant que chacun acquière le minimum de confiance en soi nécessaire aux apprentissages et donc à la réalisation de ces finalités. En son absence, la motivation et le sens de l'effort risquent de faire défaut : pourquoi s'impliquer en effet dans une tâche que l'on est convaincu de rater ? En l'occurrence, c'est bien cette conviction qui semble animer la FWB lorsqu'elle définit la confiance en soi comme « la pierre angulaire sur laquelle chacun construit ses progrès »¹⁷¹. On retrouve ici une logique argumentative semblable à celle que Rawls utilise lorsqu'il parle du respect de soi et des biens sociaux premiers. À l'instar de ce dernier, la FWB en tire d'ailleurs une responsabilité vis-à-vis des institutions éducatives. Il s'agira dans son cas d'instaurer « un climat » favorable à son développement, de sensibiliser plusieurs acteurs autour de ce qu'on peut déjà appeler les « conditions psychologiques, psychopédagogiques, médicales et sociales » aux chances égales d'apprentissage¹⁷². Si les contours de cet environnement restent encore à tracer, il est difficile en tout cas d'ignorer notre intérêt pour cette démarche politique qui fait dépendre l'allocation des ressources éducatives de réquisits moraux. Une exigence dont il restera entre autres à entrevoir la logique propre : soit le devoir de répartir équitablement les biens sociaux sur lesquels se fonde la confiance en soi (justice distributive) ; soit celui d'organiser, d'encadrer ou de surveiller le tissu relationnel qui la fonde et la pérennise partiellement (justice relationnelle).

Ouvrir le dossier des conditions sociopsychologiques de la confiance en soi, c'est déjà faire preuve d'un certain courage politique. La question touche en effet à une diversité de dimensions (institutionnels, pédagogiques...), phénomènes potentiels (harcèlement, décrochage scolaire, maltraitance...) et influences (familles, écoles, réseaux sociaux...). L'originalité de la FWB est d'avoir diversifié ses réponses

¹⁷⁰ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 mai 1998, *op. cit.*, p. 9.

¹⁷¹ *Idem*, p. 3.

¹⁷² S'ils renvoient seulement à l'une des fonctions officielles des centres psycho-médico-sociaux, ces qualificatifs expriment plus clairement qu'ailleurs ce qu'implique la promotion de la confiance en soi en FWB. Voir : Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux, paru au Moniteur belge du 5 septembre 2006, article 6.

politiques, en approfondissant la problématique au fil de ses décrets¹⁷³. Rapidement, des acteurs clés ont été identifiés (on en dénombre au moins neuf) et renvoyés à leurs responsabilités respectives. Parmi eux se retrouvent d'abord les élèves, parents, équipes enseignantes et directions d'établissement. Mais en marge de ces acteurs classiques sont convoqués plusieurs autres, dont certains sont d'ailleurs constitués pour l'occasion : il s'agit des centres psycho-médico-sociaux (PMS), d'un service de médiation scolaire, d'un service d'équipes mobiles, d'un Observatoire de la violence et du décrochage scolaire, et enfin d'une cellule administrative qui coordonne notamment les trois acteurs précités. Examinons brièvement leurs fonctions¹⁷⁴ pour mieux apprécier la valeur relationnelle de notre institution scolaire.

La majorité de ces acteurs est investie d'une fonction avant tout *préventive* qui correspond au défi suivant : que peuvent-ils ou que doivent-ils faire pour instaurer un climat de confiance favorable au bien-être et aux apprentissages ? C'est un premier point. Pour la FWB, ce défi prend des formes multiples, dont nous mentionnerons ci-dessous les plus significatives. Il est par exemple demandé aux directions que le règlement d'ordre intérieur de leur établissement comporte des règles et sanctions qui assurent la protection et le respect de leurs membres¹⁷⁵. Les enseignants sont, pour leur part, amenés à respecter les rythmes biologique et psychologique de leurs élèves, à manifester des attitudes positives en étant sensibles aux différents intérêts, niveaux socio-économiques et socioculturels de ceux-ci¹⁷⁶. La FWB insiste par ailleurs sur la pertinence qu'il y a à solliciter le vécu personnel des élèves au sein des cours et contenus d'enseignement¹⁷⁷. Du côté des parents, l'invitation est lancée à ce qu'ils s'impliquent davantage dans la scolarité de leur enfant (suivi des devoirs, participation aux équipes éducatives...) et à ce que les écoles multiplient les contacts avec eux, notamment en matière de choix

¹⁷³ Nous situons surtout cet effort politique entre le décret « missions » de 1997 et le décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, paru au Moniteur belge du 3 avril 2014.

¹⁷⁴ Notre but n'est pas d'être exhaustif, mais d'énumérer un ensemble de dispositifs suffisant que pour esquisser et critiquer la « réponse » donnée par la FWB au problème du mépris vécu et de l'épanouissement personnel.

¹⁷⁵ Voir par exemple pour l'enseignement organisé par la FWB : la circulaire du 25 avril 2012 relative au règlement d'ordre intérieur (R.O.I.) – guide pratique, n° 3974.

¹⁷⁶ Décret du 21 novembre 2013, *op.cit.*, article 5.

¹⁷⁷ Voir : Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 mai 1998, *op. cit.*, p. 10.

pédagogiques¹⁷⁸. Outre ces dimensions pratiques, la demande est faite que les équipes enseignantes renforcent chez les parents plus démunis la confiance qu'ils ont dans les chances de réussite de leurs enfants, « et dans leur propre capacité à les aider »¹⁷⁹. En marge d'un évident respect des règles du vivre ensemble, les élèves sont eux aussi formellement incités à pratiquer la médiation entre eux, par le biais d'offres de formation¹⁸⁰. Enfin, les centres PMS et le Service de médiation contribuent de manière analogue à cet objectif. Les premiers, en proposant des animations auprès des élèves et équipes enseignantes ou en fournissant des services d'orientation, de soutien aux parents, de consultation, etc.¹⁸¹. Le second, en investissant sur demande un établissement afin d'exercer des actions de médiation (entre élèves, enseignants, directions et parents) qui doivent prévenir la violence, le décrochage ou l'absentéisme dans le secondaire¹⁸². Ce sont là autant de mécanismes qui révèlent une attention plus ou moins directe aux besoins des élèves, à leurs vécus, affectés et, par extension, à certaines conditions de leur développement moral.

Il reste alors à souligner une seconde fonction conférée à cet ensemble d'acteurs : celle de *prendre en charge* les situations problématiques au regard de ce qu'exige à l'école un climat prompt à l'établissement d'une confiance en soi. Il est clair ici que les parents, équipes éducatives, directions, centres PMS et médiateurs qualifiés disposent à nouveau d'une certaine responsabilité en la matière. Par exemple, lorsqu'il s'agit pour un parent de rappeler son enfant « à l'ordre » quant à l'obligation scolaire, à un psychologue du centre PMS d'entendre la souffrance d'un enfant ou à une école de soumettre un comportement violent d'élève à une sanction disciplinaire. La FWB affirme à ce sujet que ces situations ne peuvent se satisfaire d'une stricte logique de sanction. Elles appellent d'une façon ou d'une autre à un travail collectif de réflexion, de médiation et

¹⁷⁸ *Idem*, p. 8.

¹⁷⁹ *Idem*, p. 9. Un enjeu relationnel qu'il nous paraît tout à fait utile de mentionner.

¹⁸⁰ Décret du 21 novembre 2013, *op.cit.*, article 19. Cette activité de médiation dépend de formations que les écoles sont invitées à offrir, selon leurs crédits disponibles. Le principe consiste à ce que ces médiateurs-pairs travaillent par groupe de deux et soient là pour « aider les autres jeunes à se parler, à s'écouter et à trouver leurs propres solutions » – Direction générale de l'enseignement obligatoire, *Guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire*, seconde édition, [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26937&navi=3524>, p.21.

¹⁸¹ Il serait trop long et fastidieux de citer en les déclinant les missions des centres PMS. Nous renvoyons le lecteur au décret du 14 juillet 2006 qui leur est relatif, *op. cit.*

¹⁸² Décret du 21 novembre 2013, *op.cit.*, article 7 et 8.

réparation entre protagonistes¹⁸³. À cette fin est constitué un service d'équipes mobiles (composé de 26 personnes spécialisées et d'un coordinateur) qui intervient dans les écoles en « situation de crise ». Optant pour des stratégies adaptées aux événements, il aide aussi les autres acteurs à gérer ces dernières¹⁸⁴.

Prévention et prise en charge : les décrets récents engagent pour terminer la collecte et le partage de données concernant les phénomènes de harcèlement, violence ou de décrochage scolaire. On parlera ici d'une troisième fonction *d'information et concertation* relative à ces enjeux relationnels. Elle exige que des acteurs comme les équipes mobiles ou le service de concertation fassent un bilan annuel de leurs actions. Ou que les acteurs précités partagent un maximum d'informations utiles, dans la mesure où cela n'implique pas de violer le secret professionnel ou de trahir la confiance accordée par un enfant. Est invoquée sur ce point la création d'une Cellule administrative et même d'un Observatoire de la violence et du décrochage en milieu scolaire. Ce dernier se charge de recueillir les données des autres services du gouvernement, en formulant des recommandations ou en suggérant des actions ou réflexions intéressantes à mener¹⁸⁵.

Il est difficile de commenter dans une plus large mesure ces stratégies, tant parce que certains de ces acteurs viennent à peine d'être constitués mais aussi parce que leurs mandats récents sont entourés d'un secret professionnel ou d'une discrétion souvent légitime¹⁸⁶. Il est significatif qu'un document synthétique comme le Pacte d'excellence ne donne à voir aucun retour réflexif sur ces politiques, mais se contente d'inviter formellement à les renforcer¹⁸⁷. Aussi s'accordera-t-on sur la difficulté à évaluer l'efficacité réelle de ces mécanismes, en l'état – une affaire d'ailleurs plus proprement sociologique que philosophique. Contentons-nous de notre côté de formuler quelques remarques critiques sur base des dispositifs fournis par la FWB.

¹⁸³ Circulaire du 25 avril 2012 relative au règlement d'ordre intérieur (R.O.I.) – guide pratique, n° 3974.

¹⁸⁴ Décret du 21 novembre 2013, *op.cit.*, article 14.

¹⁸⁵ *Idem*, article 21 et 22.

¹⁸⁶ Malgré notre demande insistante auprès du secrétariat général de la FWB, il n'a pas été possible de prendre connaissance et de communiquer les documents produits par l'Observatoire, qui sont « exclusivement destinés au cabinet ministériel ». Seules sont disponibles les quelques données qui ont fait l'objet de fuite dans la presse. On sait par exemple qu'en FWB, 35 pourcent des élèves sont impliqués dans des faits de harcèlement, ou que les élèves en fin d'enseignement primaire et en début du secondaire sont davantage victimes.

¹⁸⁷ La partie « diagnostic » du document ne fait aucune mention de ces problématiques relationnelles, à l'exception du décrochage scolaire – qui est d'ailleurs seulement renvoyé aux Indicateurs de l'enseignement. Voir également sur ce sujet la *Déclaration de politique communautaire 2014-2019*, *op. cit.*, p. 12.

La forme prise par ces exigences décrétales indique, pour commencer, que le développement de la confiance en soi, la gestion de la violence, du décrochage ou de la souffrance vécue à l'école, sont essentiellement des enjeux relationnels. Agir à leur endroit, c'est agir avant tout sur le tissu relationnel qui traverse le monde scolaire – ses règles de vie, ses interactions routinières ou ses situations événementielles. En l'occurrence, la remédiation envisagée a ceci d'intéressant qu'elle en appelle aux vertus du dialogue, de l'écoute et de la réflexivité. Du jeu coopératif animé par l'enseignant à la gestion d'un conflit naissant chez l'éducateur, l'attitude valorisée par la FWB partage des traits communs : laissez place à l'expression du vécu, soyez à l'écoute, manifestez de l'empathie, suscitez une distance critique...¹⁸⁸. Le dialogue doit permettre d'éviter les obstacles psychiques au développement de soi et d'offrir aux personnes l'occasion de faire la part des choses, en forgeant des résistances morales. À supposer que ces stratégies soient adoptées efficacement par les enseignants, éducateurs, médiateurs et autres acteurs affectés à ces enjeux moraux, nous dirions volontiers qu'elles s'identifient à ce que la justice relationnelle désigne comme étant ses propres remèdes. Nous retrouvons dans la palette d'actions citée plus haut la marque non seulement des dialogues réflexifs invoqués contre le mépris vécu, mais de surcroît une série de dispositifs mentionnés pour promouvoir les trois relations réussies à soi. Le décrochage ou la violence à l'école ne témoignent pas systématiquement d'une forme préalable de mépris vécu. Néanmoins, leur prévention ou leur gestion prévoit en chaque cas le besoin de rétablir la parole. Et de même, au-delà des seules règles de la vie commune, la FWB conçoit le besoin que les pratiques qui s'exercent en milieu scolaire génèrent un climat de confiance où chacun puisse se développer. Toutes ces propositions suscitent dans leur ensemble l'intérêt de la justice relationnelle.

Outre cette proximité théorique, leur intérêt tient également au fait qu'elles trouvent une certaine confirmation dans la recherche et, par exemple, dans les travaux menés par Galand. Si on désire restreindre l'intensité des phénomènes de violence ou de harcèlement à l'école, le chercheur indique qu'on devrait éviter de les considérer sous un angle strictement individuel. Ces phénomènes renvoient au contraire à des logiques de regroupements qu'il associe clairement aux pratiques éducatives mises en œuvre au sein des classes (Galand, Hospel, Baudoin, 2014, p. 150). Une intervention rapide de

¹⁸⁸ Voir entre autre : *Guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire*, op.cit.

l'enseignant dans la régulation des interactions, de même qu'une structure de buts centrée sur l'apprentissage plutôt que la performance (compétition, inégalité de traitement) auraient un impact notable sur la réduction du harcèlement et de la victimisation. Parmi d'autres choses, on gagnerait à promouvoir un modèle pédagogique dans lequel les élèves peuvent faire des choix et participer à la gestion des activités d'apprentissage ; ils peuvent tisser des liens entre ces contenus et leur vie quotidienne ; les pratiques peuvent « véhiculer des attentes positives vis-à-vis des progrès réalisables par chaque élève » ; et elles ne font pas de l'erreur une faute, mais une composante du processus d'apprentissage (Galand, 2004, p. 25-26). Autant de facteurs qui font directement écho aux mesures déployées formellement par la FWB.

Ainsi la FWB considère-t-elle ces défis moraux selon une perspective principalement relationnelle qui recueillerait sans doute l'approbation d'un chercheur comme Galand. Que pourrait-on a priori rétorquer à une stratégie politique si proche dans son intention de la justice relationnelle et de ses remèdes ? Peut-être justement d'avoir trop isolé ces enjeux du cadre distributif de la justice – c'est notre premier point critique. Les jeux de rôle, pédagogies coopératives, médiations, attitudes positives, lieux d'écoutes et règles internes peuvent bien s'avérer pertinents sur un certain plan. Le développement de la confiance en soi ne demande-t-il pas, au même titre que la prévention de la violence, que le système scolaire soit plus équitable et corrige, par exemple, l'impact des contingences sociales dans les parcours ? L'objection rawlsienne est sans doute formelle, car il est indubitable que nos politiques éducatives visent également cet objectif. Maintenir un climat positif à l'école implique d'ailleurs d'introduire les jeunes aux Droits de l'homme durant leur scolarité¹⁸⁹ ou de diffuser le mieux possible les « bonnes pratiques » et supports pédagogiques appropriés entre équipes enseignantes. L'entrelacs des moyens redistributifs et relationnels est donc présent. Cependant, les deux logiques restent le plus souvent articulées à des missions séparées : la confiance en soi privilégiant par exemple la « reconnaissance », là où l'intégration socioculturelle fera plutôt appel à la « redistribution ». Cela est-il foncièrement dommageable ? On répondrait probablement par la négative dans l'hypothèse où notre système scolaire était capable de faire avancer

¹⁸⁹ *Guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire, op.cit.* p. 20.

ces missions simultanément¹⁹⁰. Dans le cas contraire, cette dissociation entraîne une certaine naïveté de vue. Est-il sensé d'encourager les enseignants à développer un climat positif par des pratiques coopératives et de différenciation, si celles-ci prennent place dans un système peu équitable, sélectif et compétitif ? Sanctionner un comportement violent peut bien s'avérer légitime pour qui serait soucieux d'encourager l'adhésion des jeunes aux règles élémentaires du vivre ensemble et à la justice. Mais est-ce la réponse la plus adéquate sur le plan pédagogique, si ce comportement fait lui-même suite au sentiment vécu d'être traité injustement et si celle-ci le renforce ? À nouveau, tout ceci n'invalide pas l'ensemble généreux des mécanismes mis en place pour répondre à l'éducation morale et affective des enfants et des jeunes. Cela donne seulement du poids à l'idée de fournir une complémentarité d'approches sur un même problème de justice scolaire. À ce titre, ici comme partout ailleurs, est pointée la menace que fait peser la forme de quasi-marché prise par notre système sur la réalisation des missions qui lui sont confiées. Cela constitue une première critique qui renvoie le projet de développer la confiance en soi et la réflexion du mépris vécu à sa mise en cohérence avec l'ensemble des règles et pratiques institutionnalisées dans notre système scolaire.

Seconde remarque critique, on ajoutera que le succès de ces dispositifs semble dépendre dans une très large mesure de la conscience, de l'intelligence et de la volonté des acteurs impliqués. Ainsi, les structures d'aide et de médiation ou les formations préventives ne répondent-elles qu'à un appel express de certains acteurs. De même, les moyens pédagogiques vus comme étant favorables à un climat de confiance font seulement l'objet d'une proposition d'orientation de la part de la FWB mais leur appropriation reste libre. De ces deux points, c'est le second qui nous semble en partie problématique. Car une équipe éducative peut bien estimer qu'il suffit de refouler les tensions entre élèves pour qu'elles disparaissent, que la confiance en soi se rapporte exclusivement à la réussite scolaire ou que l'application aveugle des règles et des sanctions associées suffit à maintenir un climat positif. Dans son ensemble, la FWB met à disposition des acteurs une série de ressources et de mécanismes quant à ces enjeux moraux, en exerçant par après un rôle essentiel d'informateur et de facilitateur. L'espoir reste que les bonnes pratiques se diffusent et que le bien-être de chacun s'en trouve

¹⁹⁰ À la manière dont le décret « missions » invite à donner une valeur égale à ses quatre missions et à les faire avancer de front.

progressivement accru. Notre problème est que ce n'est pas forcément le cas¹⁹¹. Ne pourrait-on envisager d'aller plus loin qu'une optique « suggestive » ? En agissant de la sorte, la FWB a l'avantage de ne pas se heurter à la liberté d'enseignement garantie par la Constitution et le Pacte scolaire. On pourrait également penser que l'application d'une pédagogie imposée d'en haut pourrait produire des effets contre-productifs, comme ce fut le cas de l'évaluation par compétences. Si une voie paternaliste n'est sans doute pas la meilleure ou la plus juste des solutions, peut-être est-il loisible de trouver un juste milieu entre cette posture et une posture suggestive. Pourquoi ne pas assumer, par exemple, la nécessité pour une école d'institutionnaliser divers lieux de parole au sein de ses salles de classe, un peu à la manière des Conseils présents dans la pédagogie institutionnelle ou des assemblées de l'école de Summerhill ? La contrainte aurait un caractère formel, sans imposer aux équipes une façon de faire ou un choix de sujets à traiter¹⁹². Il pourrait s'agir en début de journée d'un bref moment d'ouverture aux vécus subjectifs de chacun et à la gestion de tensions éventuelles. Cette idée fait déjà suite à la proposition de la FWB d'intégrer le vécu des élèves au sein du processus pédagogique. Dans une perspective plus exigeante, la chose pourrait couvrir également un aspect plus politique, donnant l'occasion plus large à ses participants de discuter voire de voter les règles qui organisent le vivre ensemble de l'école. Outre la question du bien-être, ce nouvel aspect se joindrait aux impératifs éducatifs de citoyenneté critique au sein de notre système scolaire. Ces éléments ne sont mentionnés qu'à titre de pistes possibles dans cette section. Si d'autres exigences plus substantielles pourraient être formulées, elles nous sembleraient finalement peu légitimes au regard de la justice relationnelle. Car la normativité en question est celle du second principe qui impose seulement un cadre dialogique pour prévenir et traiter le mépris vécu. En défendant l'institutionnalisation de conseils, assemblées ou lieux de paroles, nous voulons uniquement dire le chemin qui pourrait encore être parcouru, au-delà des seules suggestions pédagogiques.

¹⁹¹ Mentionnons les résultats d'une enquête du Service d'Information Promotion Education Santé (SIPES) qui indique que, si une large majorité de jeunes dans le secondaire semblent satisfaits de leur vie, « le sentiment de confiance en soi tend à diminuer au fil des enquêtes ». Pareillement, celle-ci relève qu'en 2010, « la proportion de jeunes qui se sentent stressés ou angoissés par le travail qu'ils doivent fournir pour l'école n'est pas anodine ». Ou enfin que si en termes d'intégration en classe, les résultats sont relativement positifs cela n'empêche pas la FWB d'être parmi les plus mauvais élèves européens en termes de comportements violents en classe – les provocations étant fréquentes, « notamment parmi les plus jeunes » (Moreau, De Smet, Godin, 2013, p. 32).

¹⁹² Il n'est nullement besoin pour accepter ces dispositifs d'adhérer par ailleurs à l'ensemble des orientations prises par la pédagogie institutionnelle ou libertaire.

Enfin, on terminera volontiers cet examen par une dernière observation prospective. La justice relationnelle comporte comme on la conçoit une troisième exigence : celle de soutenir le développement d'une confiance, d'un respect et d'une estime de soi. Chacune de ces relations réussies à soi témoigne d'objectifs et de moyens pédagogiques propres (cf. chapitre deux). Ainsi la confiance en soi va-t-elle plutôt concerner la quête d'épanouissement personnel et la capacité à distinguer entre différentes émotions... ; le respect de soi, la formation à esprit critique, la capacité à défendre publiquement des arguments... ; l'estime de soi, l'intégration socio-professionnelle, par le développement des talents... Ces liaisons sont loin d'être exhaustives mais elles ont le mérite de faire voir que chaque relation réussie à soi renvoie à des orientations éducatives originales. Lorsque la FWB définit, pour sa part, ce qu'est la confiance en soi, elle intègre à cette notion des caractéristiques qui évoquent les trois relations honnethiennes : avoir confiance en soi c'est « se sentir accepté, intégré, valorisé et autonome » (cf. *supra*). De la même façon, on dirait volontiers que les biais pédagogiques qu'elle soutient recouvrent les apprentissages nécessaires à cette éthique tripartite (futur cours de citoyenneté, activités impliquant la prise de parole, respect de temps de jeux, travaux coopératifs...). Tout cela ne constitue pas une objection contre la FWB, que du contraire. Cela suggère néanmoins que nous portons une attention particulière au devenir de nos politiques éducatives et au fait qu'elles ne cultivent pas un intérêt trop marqué par l'une de ces trois dimensions au détriment des deux autres. C'est un risque que prend tout projet politique ou pédagogique lorsqu'il se fixe, par exemple, comme seule priorité « la réduction du taux de chômage » dans la société. C'est une objection potentielle qui a pu planer sur le Pacte d'excellence et certains de ses traits. Voilà sans doute un dernier attrait de la justice relationnelle : en deçà d'une lutte contre le mépris institutionnalisé et de la nécessaire réflexivité dialogique du mépris vécu réside un devoir moral : celui de créer les conditions morales à un développement pluriforme de la jeunesse.

1.6. CONCLUSION

Nous aurions pu mettre de côté ces nombreuses références empiriques au profit d'une vision idéalisée de l'école selon la justice relationnelle. Cela aurait été manquer une fonction cruciale de la philosophie pratique, selon Rawls : la réconciliation potentielle

avec nos politiques publiques. En l'occurrence, cela aura-t-il ici été le cas ? Ces sémantiques, normes ou dispositifs suffisent-ils à la justice relationnelle ?

On répondra volontiers par l'affirmative, dans une certaine mesure. En effet, la FWB se démarque incontestablement par sa volonté d'infléchir certaines représentations sociales, ou de développer un climat scolaire favorable au développement moral de chacun. Des valeurs souvent issues des pédagogies nouvelles irriguent ses projets et décrets en cherchant pour partie à déstabiliser une culture d'échec. Parmi celles-ci, l'individualisation des parcours nous semble une voie prometteuse en ce qu'elle ne se contente pas de nier des mentalités ou habitudes mais offre un imaginaire alternatif donnant au jugement d'échec, à la pratique enseignante ou au rôle de l'école une autre portée. Pareillement, les nombreux acteurs interpellés dans le développement d'un climat positif à l'école et d'une gestion des tensions, conflits ou souffrances vécues nous indiquent un réel intérêt politique pour ces questions morales et relationnelles (du moins, a priori). Les ressources, structures et suggestions faites à leur endroit témoignent d'un engagement de la FWB qui ne réduit pas la violence scolaire à un seul problème d'individus mais en fait un enjeu collectif, institutionnel et pédagogique. Dans nos cinq rubriques, nous constatons ce faisant une effectivité des normes relationnelles dans l'orientation de nos politiques éducatives.

Malgré cela, cette section aura mis le doigt sur plusieurs failles dans la réalisation des impératifs relationnels. L'une des plus fréquemment élucidées réside dans l'organisation en quasi-marché prise par l'offre scolaire en Belgique francophone. Les actions menées à son égard restent faibles et souvent indirectes, comme nous l'avons constaté, ce qui est dommageable non seulement quant à une distribution plus équitable des biens éducatifs, mais aussi quant aux enjeux relationnels de notre système scolaire – par exemple, la pérennité d'un climat de confiance. À côté du quasi-marché, une moindre faiblesse de la FWB réside dans une adhésion peu réfléchie à une combinaison de valeurs issues des pédagogies nouvelles, mêlées à une certaine culture des résultats. Cela entraîne la coexistence parfois difficile entre une double logique d'évaluation (formative et certificative) et des buts scolaires distincts (contribuer au développement de chacun et classer, hiérarchiser, sélectionner les élèves). La justice relationnelle nous a conduit à interroger la légitimité de cet entrelacs politique et a ouvert plusieurs questions difficiles : devrait-on absolument noter les élèves ? ou assumer d'associer les notations à des

grades et diplômes ? Ces moyens peuvent s'avérer essentiels à une société qui organise la division du travail sur cette même base et qui, pour des raisons d'efficacité et de rareté de l'emploi, se doit d'être sélective. Mais celle-ci ne devrait-elle pas procéder autrement si elle souhaite pleinement souscrire à la justice relationnelle ? Doit-elle d'emblée attribuer aux écoles un rôle sélectif ? Enfin, pour riche qu'elle soit, la vision politique du développement à la confiance en soi aura suscité notre intérêt pour des pratiques plus foncièrement dialogiques et réflexives. Notre système scolaire ne gagnerait-il pas à institutionnaliser des dispositifs issus notamment des pédagogies nouvelles ? Si ces remarques découlent immédiatement d'une lecture critique de la FWB, il est loisible de soulever un problème autrement plus radical encore : la forme scolaire est-elle tout simplement adaptée à une éducation soucieuse de la justice relationnelle ? Respecte-t-on par exemple l'autonomie d'un jeune en lui imposant sa scolarité comme une contrainte ? Ne lui offrirait-on pas de meilleures chances de développement relationnel en diminuant le temps de la formation scolaire commune et en augmentant celui d'un parcours individualisé centré sur une multitude d'activités extrascolaires possibles ? Bref, la justice relationnelle n'est-elle pas favorable à une « libéralisation » accrue des parcours scolaires ? Une question qui échappe en grande partie au projet éducatif de la FWB¹⁹³. Ces failles, limites et problèmes de fond vont alimenter ce qui s'avérera être le dernier champ d'investigation de cette thèse.

2) ÉLÉMENTS POUR UNE ÉCOLE PLUS JUSTE

Après avoir clarifié notre modèle de justice éducative, après avoir identifié sa présence dans les débats publics et soumis les politiques scolaires de la FWB à sa critique, il nous paraît essentiel de mettre enfin en lumière sa portée subversive. Tout se passe comme si nous n'avions jusqu'à présent fait qu'approcher le problème. Et en effet, on peut bien congratuler la FWB pour certaines valeurs inclusives qu'elle tente de transmettre dans ses politiques, cela ne nous décharge pas du problème philosophique visant à conceptualiser ce que serait une école plus juste d'un point de vue relationnel. Un intérêt notable de la philosophie pratique ne réside-t-il pas dans sa façon d'opposer au réel des éléments de contrefactualité ? Jusqu'où devrait-on aller pour mettre à mal la culture de l'échec scolaire ? Et que serait plus

¹⁹³ Pour le dire simplement, en envisageant de prolonger le tronc commun d'enseignement ou d'allonger le temps passé à l'école, la FWB répond à une logique très éloignée des discours libertaires sur l'éducation des jeunes.

généralement un système scolaire qui satisferait pleinement aux impératifs de la justice relationnelle ? Notre intention ici n'est pas de constituer une utopie éducative de toutes pièces, mais de nous inspirer de la littérature pour éprouver la valeur relationnelle accrue de certains mécanismes alternatifs.

C'est le but qui préside aux trois essais d'écriture suivants. Leur propos n'a rien d'étonnant d'ailleurs puisqu'ils font écho aux principaux dispositifs mis en cause dans la section précédente. Le premier prolonge la critique du quasi-marché scolaire et cherche à identifier des alternatives plus désirables. Y est étudiée la possibilité de restreindre la liberté éducative pour des raisons de justice relationnelle. Le second reprend à son compte le problème des notations et formes de certifications scolaires, en se demandant si elles ont encore leur place dans une école absolument juste, sur le plan relationnel. Le troisième évalue la désirabilité d'une libéralisation accrue des parcours d'élèves. Devrait-on par exemple abolir l'obligation scolaire, assouplir le cadre qui régit la vie et les activités d'une école, ou diminuer le contenu d'enseignement de la formation commune ? Ces trois essais, modestes par leurs développements, fourniront ensemble un appui que l'on espère suffisant pour apprécier la valeur propre du cadre relationnel de la justice et la possibilité qu'il mène à une vision idéale de l'école distincte d'un modèle distributif, auquel il est pourtant adossé. Ce qui renvoie bien en définitive à la question constitutive de ce dernier chapitre : la justice relationnelle a-t-elle un attrait critique et, si oui, se démarque-t-il de celui issu des approches rawlsiennes de la justice ?

2.1. QUELQUES ALTERNATIVES POSSIBLES AU QUASI-MARCHÉ SCOLAIRE

La dimension de quasi-marché propre à notre système scolaire renvoie à la perspective d'un libre choix de l'école par les parents, d'une liberté d'organisation des établissements, ainsi que d'un financement public des écoles lié au nombre d'élèves inscrits¹⁹⁴. Si ce mode de régulation a pu apparaître dans certains pays comme le moyen d'améliorer les résultats scolaires ou l'écoute des professionnels face aux usagers (Vandenberghe, 2001), la recherche chez nous aura surtout contribué à mettre en avant ses effets négatifs : dont une ségrégation et hiérarchisation au sein de notre système scolaire. Au sommet de cette hiérarchie apparaissent les écoles, filières et options socialement valorisées : un enseignement général, souvent

¹⁹⁴ Précisons ici que la Belgique partage cette logique quasi-marchande de l'offre scolaire avec d'autres pays dont l'Australie ou encore la Nouvelle-Zélande.

élitiste et un public sur-représenté par les milieux socioéconomiquement favorisés. À sa base résident, au contraire, les écoles et filières dites de relégation : un enseignement surtout technique et professionnel et un public essentiellement défavorisé. Le quasi-marché offre dans ce contexte un appui structurel aux logiques de ségrégation et dualisation, voire de sélection précoce (ou autosélection) des publics scolaires. L'iniquité de cette logique tient au fait que ses derniers effets mettent à mal le principe éducatif d'égalité des chances, en renforçant structurellement l'impact de l'origine sociale dans le choix et les parcours scolaires – ce que le pouvoir politique reconnaît d'ailleurs explicitement¹⁹⁵. Fondamentalement, il semble injuste que cette logique autorise la persistance d'une hiérarchie dont on sait que les échelons inférieurs offrent actuellement des possibilités éducatives, mais aussi des formes de reconnaissance sociale plus faibles¹⁹⁶. Si ce modèle organisationnel s'enracine dans l'histoire de la Belgique francophone et résulte moins d'un choix que d'un compromis, on est en droit de se demander si on ne pourrait pas lui trouver des alternatives plus justes.

En réalité, ce problème est complexe parce qu'il force à discuter de la liberté éducative de différents acteurs, des modes de financement des établissements, ou même de la légitimité des écoles privées et des réseaux d'enseignement. Si ces dossiers restent dangereux à ouvrir pour un ministre en charge de l'éducation en FWB¹⁹⁷, accordons-nous la liberté de ressaisir la question d'un point de vue analytique. On distinguera a minima deux grands leviers possibles pour contrer les effets négatifs du quasi-marché : réduire la liberté de choix des parents et abolir le quasi-marché au profit par exemple de la carte scolaire ; encadrer plus en avant la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs par une meilleure concertation, des incitants, des mécanismes de revalorisation ou la constitution d'un seul réseau public. Nous examinerons dans cette rubrique ces deux pistes en discutant de leurs intérêts, justifications et résistances. Celles-ci témoignent à n'en pas douter d'enjeux éthiques originaux sur lesquels nous aurons logiquement à nous arrêter.

¹⁹⁵ *Pacte pour un enseignement d'excellence, op. cit.*

¹⁹⁶ Citons à titre illustratif les travaux de Duru-Bellat et Alain Mingat (1997), Dupriez et Hugues Draelants (2004) ou Christian Maroy (2007) qui insistent sur les effets négatifs d'une concentration d'élèves de niveau faible dans les mêmes classes ou établissements : dont une diminution de la capacité à progresser dans les apprentissages ou une orientation pédagogique privilégiant la discipline, la gestion des situations de crise, etc.

¹⁹⁷ Et qu'ils sont d'ailleurs souvent rapportés, dans les débats publics, au manque de courage dont le ministre de l'éducation ferait preuve.

Libre choix ou carte scolaire ?

La liberté qu'ont les parents de choisir l'établissement scolaire de leur enfant est un droit, qui en Belgique, est garanti par la Constitution (article 24). S'originant dans les conflits opposant « catholiques et libéraux », l'instauration de ce droit aura surtout été dictée par le souci de retrouver une paix sociale, en laissant aux parents le soin de choisir un enseignement « correspondant à leurs options philosophiques » (Pacte scolaire, 1959, article 4). Réseau laïc ou confessionnel : tel était historiquement l'enjeu convictionnel de ce choix. La société belge se sécularisant et s'individualisant progressivement, les motivations parentales vont pourtant évoluer. On adhérerait moins aujourd'hui à une école ou à un réseau pour des motifs confessionnels que pour des raisons souvent pratiques : l'attrait pour une orientation pédagogique spécifique, par exemple, le type de public qui fréquente l'établissement ou, encore et surtout, le niveau d'excellence et d'opportunités qu'offre ce dernier (Dupriez et Maroy, 1998 ; Draelants, 2014). Si ces changements font dire à certains que, de confessionnelle, cette liberté serait devenue marchande (Ligue des familles, 2010), ils posent à tout le moins certaines questions éthiques. S'il est compréhensible que des parents souhaitent doter leurs enfants de la meilleure éducation possible, pour toutes sortes de fins (réussite scolaire, personnelle, sociale, professionnelle), est-il pour autant légitime qu'ils puissent exercer ce choix scolaire en ignorant ou sous-estimant « le coût collectif de leur choix » (Vandenberghe, 2001)¹⁹⁸ ? Les effets négatifs (ségrégation, polarisation) qu'entraîne cette liberté d'enseignement ne doivent-ils pas nous conduire à privilégier des options moins « libérales », comme la carte scolaire, si tant est qu'elles assurent une meilleure équité du système scolaire ? Aurait-on avant tout des raisons philosophiques de limiter la liberté éducative des parents ? Examinons pour commencer cette dernière question à l'aune de nos cadres de justice et voyons quelles raisons distributives et relationnelles nous aurions de supporter ou non cette prérogative parentale.

¹⁹⁸ Nous pensons aux parents qui sélectionnent une école en fonction de son public, en s'appuyant par exemple sur le classement des implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié établi par la FWB. Pour ce type de classement, voir notamment : Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 24 mars 2011 établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, paru au moniteur belge du 20 avril 2011.

Grâce aux travaux de Swift et Brighouse, il est plutôt aisé d'identifier ce que serait une analyse rawlsienne de la question. Leurs travaux s'avèrent d'ailleurs d'autant plus fondamentaux qu'ils soulèvent un problème analogue au nôtre : dans quelle mesure une société qui vise l'équité doit-elle autoriser la « partialité » des parents – à savoir leur propension à transmettre des biens et valeurs à leurs seuls enfants ? Leur réponse modérée consiste à dire que cette partialité est légitime lorsqu'elle produit des biens qui sont tout à fait exclusifs aux relations familiales et dont une société démocratique, animée par un esprit de justice, a aussi besoin. Ces biens sont assimilés au développement physique, cognitif, moral et émotionnel et aux conditions d'une enfance heureuse (cf. chapitre un). Swift et Brighouse semblent surtout réceptifs à la valeur d'amorce que représentent par exemple des gestes d'affection ou des lectures aux enfants sur ce processus de développement. Ils affirment qu'on devrait autoriser et fournir un support social aux activités et interactions entre parents et enfants qui facilitent la réalisation de ces biens et légitiment la famille (Swift et Brighouse, 2009b, p. 56). Si l'étendue de ces prérogatives reste un peu opaque, on sait pourtant qu'elle se heurte à une double limite très nette : les demandes parentales faites au législateur d'adapter absolument le parcours scolaire de leurs enfants aux valeurs qu'ils souhaitent leur transmettre, ou celles exigeant de l'autorité publique qu'elle encourage ou tolère dans leur choix scolaire leur volonté d'équiper leurs enfants en savoirs et savoir-faire élitistes (cf. chapitre un). Un cadre normatif dont nous pouvons tirer les implications suivantes pour notre propos.

Parce que les établissements scolaires promeuvent par leurs discours, leurs rites, leurs habitudes et leurs cadres de vie certaines valeurs ou sensibilités (sens de la compétition, de la tolérance, souci écologique, solidarité, valeur de la prière quotidienne ou de la confession...), il est difficile d'ignorer les affinités ou conflits qui peuvent apparaître entre une éducation familiale et une éducation scolaire. Cela signifie que le libre choix scolaire n'est pas sans impact sur la réception des valeurs familiales. Est-ce à dire que Swift et Brighouse défendent par conséquent le libre choix ? Il est sans doute juste d'avancer que le choix scolaire peut avoir une incidence sur la possibilité laissée aux parents de jouir de leurs relations avec leurs enfants et de leur prodiguer une éducation familiale qui leur est propre. Swift et Brighouse reconnaissent le désir légitime pour les parents de vouloir une éducation scolaire de qualité pour leurs enfants, voire un enseignement qui leur dispense une formation religieuse semblable à leurs convictions. De ce point de vue, on aurait donc une raison valable (le développement des biens familiaux) de respecter le libre choix scolaire. Cependant, Swift et

Brighouse mettent constamment en balance ce genre d'intention avec l'intérêt du législateur pour le devenir autonome des individus ainsi que pour la pérennité d'une société démocratique et équitable. Cela ne les amène pas à rejeter tout type de choix scolaire, mais seulement la possibilité laissée aux parents de s'orienter vers un établissement privé tantôt élitiste, tantôt ultra-conservateur. Comme le note Swift, parce que le coût de ce type d'orientation est autrement plus sérieux que son bénéfice pour les parents, on aurait une bonne raison d'adhérer à une législation bannissant ce type d'options (Swift, 2003, p. 69-70). À suivre ces auteurs, on aurait en conséquence un intérêt plutôt limité à restreindre le libre choix parental – et encore, ni de front, ni formellement. Si la poursuite d'intérêts privés peut représenter un coût pour la collectivité (l'inégalité des chances qui résulte d'une hiérarchisation du système scolaire), ce défi nécessite finalement une réforme en amont du choix scolaire. Autrement dit, de l'organisation du système scolaire lui-même et des écarts d'opportunités qu'il autorise actuellement entre établissements (nous y reviendrons plus loin, dans notre discussion sur la liberté des PO).

Voyons désormais quelle peut être la contribution des théories de la reconnaissance à ce débat. Une façon d'appréhender le problème serait d'interroger la compatibilité de cette limitation avec le respect de l'autonomie parentale. Pour être polémique, l'appel à la carte scolaire (cf. *infra*) ou même à une restriction du type de celle invoquée dans le décret « inscription », n'est-il pas symptomatique du mépris que la société porte aux parents, d'une confiance perdue qui affecterait leur égale liberté ? Une piste interprétative possible serait à chercher du côté de la seconde sphère de reconnaissance honnethienne (celle des relations juridiques) et de ce que le philosophe écrit sur la famille. Si tel est le cas, c'est bien parce qu'il s'agit ici d'un enjeu légal (reconnaître le libre choix parental) dont on souhaite examiner les conséquences morales et leur éventuelle iniquité. Ce que le philosophe écrit sur le respect, c'est qu'il implique non seulement la défense juridique des droits égaux fondamentaux (libertés personnelles, politiques, etc.), mais aussi d'un niveau de vie au-dessous duquel les individus ne peuvent exercer ces droits (Honneth, 2000, p. 143). Honneth mentionne à cet endroit le besoin d'avoir un minimum d'éducation ou, par exemple, un revenu minimum suffisant. Intègre-t-il dans son argumentaire le moindre élément qui évoque la liberté éducative ? L'ouverture de cette sphère à l'histoire des luttes sociales, permet de le penser : que ce soit parce que la Déclaration universelle des droits de l'homme engage le droit de fonder une famille et de la voir protégée de l'État et de la société (article 16) ; parce qu'elle

assure aux parents, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants (article 26) ; ou parce que, chez nous, la Constitution autorise la liberté de choix scolaire par les parents. L'histoire donne-t-elle alors tout simplement raison à cette liberté éducative étendue ? L'argument d'Honneth consiste à dire que ce qui compte dans le respect juridique de l'individu, sur un plan moral, c'est la possibilité qu'a ce dernier de comprendre ses actes comme la manifestation respectée par tous de sa propre autonomie (Honneth, 2000, p. 144). Le choix scolaire entre-t-il dans les conditions de cette autonomie ? Restreindre cette liberté parentale spécifique engage-t-il le respect que les parents peuvent avoir d'eux-mêmes ? La question doit bien sûr être discutée. On admettrait volontiers que la liberté personnelle s'étende au fait d'avoir ou non un enfant, et que la reconnaissance légale de son autonomie soit engagée dans le fait d'être perçu par tous comme un individu capable d'éduquer son enfant en fonction de son projet éducatif propre. À moins de violenter ses enfants ou de ne pas pouvoir leur offrir un cadre de vie décent, cette liberté parentale sera difficilement contestée. Mais l'enjeu porte ici sur le choix scolaire. C'est une chose que de reconnaître le droit à fonder une famille et on peut bien percevoir la valeur d'enrichissement qui résulte du fait de partager du temps, des expériences et convictions avec ses enfants. Honneth intègre d'ailleurs la famille parmi les sphères de l'attachement relationnel qui sont constitutives de la liberté sociale (Honneth, 2014, p. 154-176). Il est pourtant bien différent d'étendre ce droit et son besoin subjectif au choix d'un établissement scolaire. Ce qui importe pour Honneth, dans la sphère familiale contemporaine, c'est qu'elle forme une communauté solidaire dans laquelle chaque membre est aujourd'hui un partenaire égal, qui est en droit d'attendre un degré de sympathie, d'affection et de sollicitude en fonction de son développement (Honneth, 2014, p.164). Ce qu'il rattache à une forme d'émancipation dans la famille réside dans la possibilité donnée à ses membres de se « dé-différencier » (*dedifferentiation*) dans leurs interactions, par exemple en régressant ou progressant dans leur développement par le jeu (Honneth, 2014, p. 170-171). Or, à explorer ce qui, dans la famille, constitue un support à la liberté sociale, on doit en conclure qu'aucun propos chez Honneth ne vient étayer quelque chose comme la valeur relationnelle d'un libre choix scolaire. Les conditions objectives que le philosophe attache à la réalisation des pratiques familiales touchent par ailleurs à des enjeux bien plus socio-économiques (temps disponible, sécurité de l'emploi) que légaux – et en aucun cas, ne parlerait-il du libre choix scolaire. On peut facilement supposer qu'un choix scolaire limité n'empêcherait pas les parents de jouir de relations d'intimité et de coopération avec leurs enfants, et de cette forme de dédifférenciation (par exemple dans l'aide à la réalisation des

devoirs scolaires). Cela ne leur enlèverait pas le respect qui leur est dû et notamment celui qui porte sur leur autonomie à éduquer leurs enfants librement au sein du foyer. Suivant ce premier argument, il serait quelque peu abusif de parler de cette restriction comme d'une forme de mépris social institutionnalisé. Et ce, parce que l'égle liberté des parents ne serait pas réellement engagée.

Un autre biais confirme à notre sens cette position : celui qui part de l'égle liberté de l'enfant. Pourquoi serait-on attentif au libre choix scolaire ? Une réponse possible consisterait à dire que, dans un contexte scolaire pyramidal, il serait injuste que des critères d'inscription publics viennent réduire les opportunités et formes de reconnaissance potentielles de mon enfant. Garantir le libre choix scolaire serait, en l'état, une manière de ne pas faire de son enfant la victime passive d'un système injuste, mais de pouvoir lui trouver l'établissement le plus à même de fonder son égle liberté. Cette justification peut bien valoir pour son propre enfant – si tant est d'ailleurs que nous disposions de moyens et d'informations suffisants –, il n'empêche qu'elle se heurte au caractère rival de l'inscription dans une bonne école, qui prive d'autres enfants des mêmes opportunités. Cela correspond à ce qui a déjà été évoqué comme le coût collectif d'un choix parental guidé par le seul profit personnel. Si notre système scolaire est actuellement injuste, le droit au libre-choix ne semble donc pas contribuer à son amélioration effective. Cet argument factuel donne en réalité tout autant de poids à ceux qui souhaiteraient restreindre le libre choix des parents, car il y a quelque part une double injustice à voir des enfants défavorisés privés d'opportunités dans leur éducation parentale et scolaire, là où des enfants privilégiés voient au contraire leurs opportunités maximisées dans leur éducation. Si le choix scolaire n'était plus dicté par les parents mais par des critères émanant de l'autorité publique, il aurait sans doute plus de chance d'améliorer la mixité des publics scolaires et, ce faisant, l'équité de notre système¹⁹⁹. Cette logique vaut d'ailleurs pour un cadre distributif comme relationnel de justice car, en participant notamment à l'éveil et au développement des talents subjectifs, on contribue aussi à accroître les formes possibles de l'estime de soi. Inversement, à favoriser une ségrégation et une hiérarchisation scolaires par le libre choix, on assure non seulement une distribution inégale des ressources éducatives mais on participe aussi a priori à une administration inégale du mépris et de la reconnaissance sociale – pensons, ici, à la portée symbolique de l'opposition entre « école poubelle » et « école forteresse » et aux sentiments d'appartenance correspondants, ou encore aux

¹⁹⁹ Ce raisonnement fait seulement l'objet d'un rappel ici. Pour une justification plus rigoureuse des effets de la mixité, nous renvoyons le lecteur à la première section (sous-section 3) de ce chapitre.

possibilités de carrières souvent distinctes auxquelles ces écoles préparent, ainsi qu'aux formes de reconnaissance sociale qui en découlent.

Aussi dira-t-on des cadres distributif et relationnel de justice qu'ils offrent finalement une vision assez nuancée du débat. Pour Rawls comme pour Honneth, la famille représente une institution éducative majeure qui participe à l'acquisition de ressources et formes de reconnaissance primordiales. Elles n'ont pas seulement une valeur individuelle mais contribuent également aux conditions de la communauté démocratique et de la coopération sociale (Honneth, 2014, p. 174). Outre que ce propos appuie l'idée d'une complémentarité entre ces cadres de justice, il révèle pour notre dessein actuel l'importance des liens familiaux, et ce faisant l'utilité de les voir protégés de la société et de l'État. Il faudrait donc faire confiance à la bienveillance des parents, respecter leur liberté éducative et voir en celle-ci un bien à la fois individuel et collectif. Aurait-on cependant des raisons légitimes de limiter dans certaines circonstances cette liberté éducative des parents ? À suivre Rawls et les théoriciens de la reconnaissance, un premier obstacle évident réside dans les atteintes à l'intégrité physique et psychique de l'enfant. Celui qui nous intéresse néanmoins touche au choix scolaire : est-on en droit d'imposer des restrictions à cette liberté parentale « étendue » ? Pour partie, c'est bien le cas et la force normative de leur théorie vient justifier plusieurs formes de limitation. Pour Swift et Brighouse, parce que le choix d'une école privée et élitiste déborde la partialité légitime des parents et affecte l'égalité éducative des chances du système scolaire, il est dès lors légitime que le législateur puisse restreindre l'offre proposée aux parents – et, ce faisant, diminuer en amont leur libre choix. Au-delà de ces considérations, l'idée commune à nos deux cadres est analogue : si la valeur privée et collective de l'autonomie éducative des parents est admise, sa justification ne s'étend pas réellement au choix scolaire ; à l'inverse, nous aurions des raisons relationnelles et distributives valides de faire reposer ce dernier sur des critères publics qui échappent entièrement ou pour partie à la liberté parentale. Voici le type de normativité que leur approche nous semble pouvoir fournir en faveur de cette restriction. S'il résulte d'un effort interprétatif de notre part, on avouera aisément que ni Swift et Brighouse, ni les théoriciens de la reconnaissance ne s'opposent pourtant de front à ce libre choix. Si ce ne sont pas les arguments qui manquent, en toute logique, la raison est pour les seconds en ce qu'ils ne discutent jamais du sujet ; ou, pour les premiers, en ce qu'ils semblent privilégier une régulation accrue du système scolaire. Avant d'en venir à cette autre

hypothèse, et pour clôturer cette analyse, on peut à tout le moins se demander si l'option de la carte scolaire ne vaudrait pas la peine d'être poursuivie en FWB.

La carte scolaire témoigne d'une logique d'inscription distincte de la nôtre, dont on retrouvera un vague écho dans le décret « inscription ». Elle consiste à affecter les élèves dans les établissements scolaires correspondant à leur secteur d'habitation (Vandenberghe, 2001). Un territoire donné se voit d'abord découpé en bassins, chacun comportant un ou plusieurs établissements. Il s'agit ensuite d'attribuer ces derniers aux élèves qui sont domiciliés dans cette même zone. S'il n'existe qu'une école, l'enfant y est automatiquement inscrit. S'il en existe plusieurs, la carte scolaire telle qu'on la retrouve par exemple en France autorise les parents à indiquer un ordre de priorité lors de la demande d'affectation²⁰⁰. On dira volontiers de cette stratégie qu'elle substitue l'imposition publique au libre-choix parental. Et ce pour des motifs d'équilibre entre l'offre et la demande, de mixité des publics et, globalement, d'égalité des chances. La question reste pour nous de savoir si elle renferme une valeur hypothétique accrue sur le plan distributif et relationnel. Pour alimenter cette réflexion, on s'appuiera à nouveau sur le cas français.

Dans ce pays et depuis son entrée en vigueur (1963), la carte a fait l'objet d'une série importante de contestations et de demandes d'assouplissement multiples, venant d'ailleurs aussi bien de la gauche que de la droite politiques. Si l'option du libre choix a pu être idéologiquement opposée à celle-ci, d'autres ont pu également pointer son manque d'équité. Malgré l'imposition publique d'un établissement scolaire, il est tout à fait possible pour les parents de formuler une demande de dérogation. Celle-ci sera satisfaite pour autant que l'école souhaitée dispose de places encore libres. Si ce n'est pas le cas, la demande de dérogation est examinée en fonction de critères multiples : enfants handicapés, boursiers sociaux ou au mérite, élèves dont le frère est scolarisé dans l'établissement désiré, parcours linguistiques particuliers, etc. Dans cette perspective, l'obligation d'inscription s'assouplit nécessairement, et les analystes de constater que ces demandes de dérogation se multiplient en France. De même distingue-t-on une volonté persistante des parents d'éviter les établissements mal réputés, de déménager stratégiquement pour se rapprocher d'un bon collège ou lycée, ou de faire le choix du privé (en échappant ce faisant à la carte). C'est un constat que rejoint notamment Dubet lorsqu'il note que la population « triche pour éviter le collège de son secteur » (Dubet, 2006b). Voici une première objection factuelle contre la carte scolaire.

²⁰⁰ Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid5509/la-carte-scolaire.html> (consulté le 25 janvier 2016).

Certes, elle ne touche pas à sa légitimité intrinsèque mais au mode d'institutionnalisation français. Pourrait-il en être autrement, et notamment dans un contexte belge francophone ? À moins d'un consensus peu probable sur le sujet²⁰¹, il est à penser qu'une carte scolaire devrait supporter en FWB un genre semblable de compromis, minant son efficacité. À tout le moins, cette illustration a le mérite de montrer que si le choix parental est neutralisé de front, il peut de toute façon se rejouer par une voie détournée. Ce qui a pour effet de laisser bel et bien persister une hiérarchie scolaire.

Si l'on prolonge par ailleurs la critique adressée par Dubet à la carte scolaire, une autre de ses difficultés apparaît : celle-ci reproduirait, cristalliserait et accroîtrait les inégalités entre les quartiers (Dubet, 2006b). C'est là une difficulté constitutive de la carte scolaire qui, en faisant dépendre le choix scolaire d'un critère géographique et administratif, rejoue nécessairement les divisions socio-économiques d'un territoire donné. Les projets expérimentaux visant actuellement à modifier la carte scolaire pour qu'elle augmente la faible mixité sociale des établissements révèlent un même constat dans le chef des décideurs politiques (ici la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem). Tant que persisteront des formes de ségrégations sociales, la carte scolaire restera marquée par une faiblesse intrinsèque, que seules des règles de priorité encourageant la mixité ou des zones plus larges peuvent éventuellement corriger²⁰². Mais n'est-ce pas également le cas du quasi-marché scolaire en FWB que l'on assortit lui aussi à des contraintes promouvant la mixité ?

L'exemple français invite à ne pas prendre la carte scolaire pour ce qu'elle n'est pas : c'est-à-dire un instrument distributif et relationnel idéal. L'opposition entre le quasi-marché et la carte scolaire mène en définitive à un faux débat, car la carte scolaire souffre elle aussi de difficultés qui peuvent l'empêcher de porter atteinte à la dualisation/hiérarchisation d'un système scolaire. On ajouterait qu'elle a comme autre défaut potentiel d'augmenter le sentiment d'impuissance ou de colère des parents : une forme possible de mépris vécu qui peut avoir des conséquences sur le succès relatif de politiques éducatives, comme en témoigne par exemple Draelants (2014) sur les effets du décret « inscription ». On nous rétorquera sans

²⁰¹ Il suffit pour s'en convaincre de mentionner les tensions provoquées par le décret « inscription ». Milquet reconnaissait elle-même que si elle souhaitait réaliser un genre de décret « inscription » dans l'enseignement primaire et maternel, elle n'en aurait cependant pas la force.

²⁰² Nous renvoyons le lecteur à un article de Hirtt qui défend en quelque sorte l'option de la carte (revue par lui) contre le modèle du quasi-marché belge francophone (Hirtt, 2008). Si son point ne manque pas de pertinence, il renvoie ultimement la valeur de la carte scolaire à une meilleure justice sociale et une meilleure régulation de l'offre.

doute que ce traitement donné de la carte scolaire ne rend pas compte de son idéalité propre et que son contournement par les acteurs, sa reproduction des inégalités sociales existantes, ou ses effets moraux sur les parents n'en invalident pas l'idée. À supposer que nous vivions dans une société bien ordonnée, dans laquelle les acteurs sont coopératifs et mus par l'intérêt général (voir Rawls, 2003, p. 25), on ne voit pas très bien cependant quelles raisons supérieures pourraient nous faire adhérer à la carte scolaire plutôt qu'au libre choix. On en conclura que si le fait de restreindre la liberté de choix scolaire des parents a du sens, sur un plan normatif, nous n'avons pas perçu dans son alternative (qu'est la carte scolaire) un meilleur biais susceptible de réaliser nos impératifs de justice. Dubet prescrit pour sa part de travailler sur la qualité de l'offre, notamment dans les quartiers défavorisés (Dubet, 2006b). Swift et Brighouse, mais aussi Vandenberghe nous y convient pareillement. Sans rejeter l'attrait hypothétique d'une limitation de la liberté parentale, examinons pourtant d'autres alternatives possibles, à commencer par une action de pilotage accrue sur l'organisation de l'enseignement.

L'homogénéité de l'offre au prix de l'autonomie d'enseignement ?

Quoiqu'elle puisse adopter des formes multiples et varier en radicalité, cette seconde exigence est aussi plus populaire et on la retrouve plus couramment dans les débats publics sur notre système scolaire²⁰³. Elle a pour elle la référence parfois idéalisée aux pays scandinaves comme la Finlande – qui est connue pour avoir fait de longue date le choix politique d'un système scolaire égalitaire, au-delà des divergences entre partis²⁰⁴. Pour faire bref, sa logique est simple : il est question d'agir non plus centralement sur le choix scolaire des parents, mais sur l'offre et sa diversité. Sans remettre en cause le quasi-marché dans son fondement, cette stratégie cherche essentiellement à accroître sa régulation, c'est-à-dire à homogénéiser l'offre et, ce faisant, à réduire les écarts qui assoient la hiérarchie des établissements. Comme nous le disions plus haut, cette revendication peut varier en radicalité.

²⁰³ Mentionnons à titre illustratif cette assertion d'une étude de la Ligue des familles sur le quasi-marché scolaire : « Nombre de spécialistes s'accordent sur le fait que pour tenter de réguler la concurrence entre les établissements dans une situation de quasi-marché, il est essentiel de pouvoir agir simultanément sur l'ensemble des offreurs de services scolaires d'une même zone; d'harmoniser leurs conduites en matière d'offre scolaire ou de politiques d'inscriptions d'élèves » (Ligue des familles, 2010, p. 9).

²⁰⁴ Ce choix ayant impliqué une « faible différenciation entre les écoles (la plus faible parmi les pays de l'OCDE) », et une « similitude des cursus et des programmes dans toutes les écoles et lycées du pays » (Margelidon, 2004, p. 176).

Ainsi, dans son acception plus modérée, la régulation du quasi-marché implique un effort d'uniformisation accru des règles, évaluations et objectifs qui s'appliquent aux établissements scolaires (1). C'est une demande qui prolonge une inflexion politique déjà manifeste. On pensera en priorité au décret « missions » qui inaugure le rassemblement des écoles autour d'objectifs communs, au tronc commun d'enseignement, mais aussi à un ensemble de réformes récentes visant par exemple les services d'inspection²⁰⁵, ou l'introduction d'évaluations externes communes en FWB²⁰⁶. C'est à la suite de ces textes légaux que peut être située cette première posture normative. S'il faut accroître le pilotage du système scolaire, la proposition épingle le plus souvent les problèmes liés à l'élaboration des socles de compétences, référentiels et programmes. Il y aurait notamment un manque de coordination entre les niveaux, étapes et degrés dans l'élaboration de ces socles. Ceux-là feraient également l'objet d'un niveau de détails variable, dommageable sur la clarté et performance du système. De même apparaîtrait une trop grande diversité des contenus et standards entre PO, malgré un alignement minimal assuré par le respect des référentiels²⁰⁷. Un chercheur comme Maroy en témoigne lorsqu'il écrit que les fournisseurs de service scolaire devraient être amenés à « définir des règles du jeu communes qui diminuent les gestions différenciées des inscriptions ou des stratégies différenciées et complémentaires d'offres scolaires » (Maroy, 2007, p. 8). C'est également un point sur lequel insiste particulièrement le Pacte d'excellence : à terme, s'il vise à renforcer l'autonomie des enseignants et des directions, il défend pourtant un pilotage plus soutenu en ce qui concerne les objectifs communs, leurs évaluations et l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre de mesures correctrices²⁰⁸.

²⁰⁵ Depuis 2007, les services d'inspection ont été réformés de sorte qu'une même logique de contrôle s'applique aux réseaux officiel et subventionné. Sur cette transition historique, voir Beckers, 2008, p. 37-39. Cette réforme renvoie au Décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques, paru au Moniteur belge du 5 juin 2007.

²⁰⁶ Sur l'introduction du CEB et d'évaluations externes non-certificatives, voir : Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, paru au Moniteur belge du 23 août 2006.

²⁰⁷ Sur ces points, voir : Gouvernement de la Fédération-Wallonie-Bruxelles, *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB*, rapport du 10 juin 2015 rédigé avec l'expertise et le support analytique de McKinsey & Company, [En ligne] <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/Rapport-final-FWB.pdf>, (consulté le 3 janvier 2016), p. 148-150.

²⁰⁸ *Pacte pour un enseignement d'excellence*, op. cit., p. 17.

Pour vertueuse qu'elle soit, cette plus grande mise en cohérence du système scolaire peut-elle néanmoins suffire à atténuer l'effet de hiérarchisation entraîné par le quasi-marché ? Certains répondront par la négative en estimant que d'autres formes d'actions régulatrices doivent être envisagées. Selon Vandenberghe, il est nécessaire de modifier le mode de financement des établissements scolaires en créant des incitants économiques à une déségrégation (2). Une mise en commun des programmes, objectifs et évaluations restera vaine, en réalité, si les établissements plus élitistes ne sont pas incités à réviser leur stratégie de recrutement²⁰⁹. Une alternative serait pour lui de compléter la partie fixe du financement versé par élève à tout établissement, par une partie « variable selon le profil socioéconomique de l'élève » (Vandenberghe, 2001). Un biais qu'il souhaite voir se démarquer de la discrimination positive pratiquée en FWB. En effet, ce supplément ne serait plus fonction de l'établissement mais bien de l'élève : ce qui revient à dire qu'il suffirait d'un élève jouissant de ce profil pour recevoir ce financement, plutôt qu'un pourcentage élevé d'élèves défavorisés (cf. chapitre trois sur le décret « encadrement différencié »). Une argumentation qui s'inscrit d'ailleurs dans la droite lignée de ceux qui réclament aujourd'hui la revalorisation matérielle et symbolique des écoles au bas de l'échelle scolaire actuelle. La réforme de l'enseignement rénové établissait une égalité des filières et options. Est-elle aujourd'hui manifeste ? Comme nous l'évoquions plus haut, l'enseignement technique et qualifiant qui sur-représente le bas de notre hiérarchie scolaire souffre d'un certain discrédit ; il reste associé à une voie de relégation plutôt qu'à un choix scolaire volontaire et attirant (voir Demeuse et Lafontaine, 2005, p. 37). La nécessité se ferait sentir pour le législateur de travailler à revaloriser ce type d'enseignement (3) : d'une part, en lui donnant plus de moyens et en soutenant sa valeur sociale ; d'autre part et conjointement, en proposant par exemple un continuum pédagogique polytechnique. Outre ces incitants et règles communes, une voix plus radicale nous dicterait enfin d'en finir avec les réseaux d'enseignement en Belgique francophone (4). L'existence de ces derniers complique la gestion politique de l'offre et des parcours scolaires. Aux dires de certains, la proportion d'écoles élitistes serait plus forte dans l'enseignement libre (Bouillon, 2012). Ainsi, une vraie mise en cohérence du système scolaire ne serait réellement effective qu'en supprimant ces différents réseaux pour un seul réseau public et laïc. Une proposition relativement débattue et défendue par divers acteurs en FWB²¹⁰. Pour un acteur comme

²⁰⁹ Son propos fait écho à l'affirmation suivante de Galand : « il suffit que quelques écoles se montrent très sélectives pour déséquilibrer tout le système » (Galand, 2007, p. 8).

²¹⁰ À côté de l'Aped, de la Ligue de l'enseignement ou de la CGSP Enseignement (mentionnés dans le chapitre trois), nous observons également cette revendication dans le programme politique du PTB.

l'Aped, d'ailleurs, l'appel à un réseau unique va de pair avec l'absence d'écoles privées : l'idée étant que les jeunes fréquentent tous *la* même école commune, publique, gratuite et obligatoire.

Voici rapidement esquissées quatre alternatives possibles à une régulation trop faible du système scolaire : soit, une uniformisation de l'offre, un financement alternatif des écoles, une revalorisation des filières techniques et une fusion des réseaux d'enseignement. Si elles n'épuisent pas le sujet et ne recouvrent pas les critiques plus extrêmes de l'institution scolaire²¹¹, elles ont au moins le mérite d'indiquer des voies de changement investiguées par les acteurs sociaux. Dans ce qui suit, nous interrogerons, au même titre que le libre choix et la carte scolaire, leur propension à être soutenues par nos cadres de justice. Ce passage par la théorie présentera pour nous l'occasion d'approfondir ces options en discutant de leurs valeurs propres et résistances.

(1. *L'uniformisation de l'offre*) Si l'on débute par le cadre rawlsien de la justice scolaire, on admettra sans mal que ce dernier puisse appuyer un renforcement des politiques de régulation. Une plus grande mise en cohérence des évaluations, programmes et objectifs se justifierait, chez Rawls, du fait que les institutions scolaires sont pour rappel un instrument d'équité sociale. Il ne serait pas juste de laisser persister des écarts de contenus notables ou des logiques évaluatives très diverses entre établissements, dès lors que celles-ci produisent ultimement un système scolaire à deux vitesses. Si le besoin de réguler le système s'explique pour cette raison qu'illustre bien l'œuvre éducative de Swift et Brighouse, on en trouvera le fondement dans les principes d'égalité équitable des chances et d'égalité des acquis de base (que nous avons tiré précédemment du premier principe politique rawlsien). Afin que ces principes de justice scolaire soient satisfaits, on est en droit d'attendre que le continuum pédagogique offre un cursus commun à tout enfant, quels que soient son école ou son réseau d'enseignement. Autrement dit, que le choix parental ait en réalité le moins d'incidence possible sur le parcours de chaque élève, du moins dans un premier temps.

Et cette exigence se comprend sous un angle à la fois distributif et relationnel. En effet, si les effets négatifs du quasi-marché peuvent également être regardés à l'aune du mépris, ce second cadre de justice trouverait un intérêt évident à ce que des politiques de

²¹¹ Une éducation plus juste de la jeunesse impliquant dans ce cas l'abolition de l'institution scolaire dans sa forme traditionnelle, au profit par exemple de bons et services éducatifs pluriformes. Voir la sous-section de ce chapitre intitulée « parcours libres, parcours justes ? ».

régulation estompent dans une plus large mesure la dualisation du système scolaire belge francophone. Cette tendance se justifierait selon nous par un effet de sélection précoce autorisé par le quasi-marché, dont nous avons défendu plus haut qu'il pouvait être assimilé à une discrimination liée à un marqueur symbolique. Une autre raison plus fondamentale résiderait dans le fait que l'effet de hiérarchisation entraîné par le quasi-marché offrirait un accès inégal aux formes possibles de reconnaissance sociale, selon le lieu où l'on se situe dans cette même pyramide. Enfin, une dernière raison très rawlsienne pointerait que des opportunités éducatives très inégales entre établissements induiraient une mauvaise allocation des bases sociales au respect de soi. La justice relationnelle rejoint ici Rawls en insistant sur la confiance, le respect et l'estime de soi, ainsi que sur leurs conditions éducatives : soit une culture commune, le développement des dons et compétences, d'un sens de l'effort, d'une intelligence affective, etc. Des termes qui renvoient chez Rawls à la responsabilité scolaire que nous avons formulée vis-à-vis des bases sociales au respect de soi ; dans le cadre relationnel de la justice, à l'éthique de l'éducation qui découle de son troisième principe²¹². Aussi, dans cette double perspective, se justifie la volonté de renforcer la régulation du système scolaire, de sorte que le choix d'un établissement prédétermine le moins possible la nature et la quantité des opportunités données à chacun. Pour autant que cette exigence ne heurte pas la culture des dons individuels (ou si l'on veut, une certaine idée d'excellence scolaire), les approches distributive et relationnelle de la justice manifestent toutes deux une préférence pour l'égalité. Il est du reste loisible de concilier inclusion et exigence : soit en jouant sur une double temporalité scolaire²¹³, soit en s'appuyant sur une pédagogie spécifique. Pour l'instant, nous voulons seulement indiquer une affinité de nos cadres normatifs pour des politiques de régulation plus soutenues.

Dans cette analyse, il n'échappera pas au lecteur que nous avons négligé le problème de la liberté pédagogique des enseignants : soit leur droit à sélectionner les moyens (outils, méthodes...) les plus adaptés à la réalisation des missions qui leur sont confiées. Dans les faits, cette liberté est déjà partiellement restreinte, mais une régulation accrue des mesures d'évaluation, par exemple, risquerait de limiter davantage cette dernière. Une restriction de ce type est-elle donc légitime, sous cet angle ? À moins de considérer la liberté pédagogique

²¹² « Promouvoir des relations réussies de reconnaissance ». Sur ce devoir élargi, voir le second chapitre de cette thèse.

²¹³ C'est-à-dire, une période commune d'apprentissage, suivie d'une phase d'orientation et de spécialisation. Ou, l'existence d'un double cursus parallèle articulant une mise en commun (la plus égalitaire possible), avec un parcours individualisé exigeant.

comme une liberté de base chez Rawls, et donc à respecter sa priorité sur d'autres principes de justice, on ne verra pas de raison d'en refuser la réglementation. En effet, le critère d'appréciation que le philosophe propose pour définir le degré d'importance essentiel d'une liberté consiste dans sa capacité à garantir les conditions sociales permettant le développement et l'exercice plein et informé des deux facultés morales des citoyens (Rawls, 2003, p. 158-159) : soit, pour rappel, un sens de la justice et une capacité à former, réviser et réaliser sa conception de la vie bonne. La question mériterait une discussion approfondie, il nous semble à tout le moins que la liberté pédagogique n'a pas la valeur de la liberté d'expression ou des libertés politiques dans la constitution de ce contexte social fondateur des deux facultés morales (elle ne concerne d'ailleurs pas tous les citoyens) et donc qu'elle ne forme pas ce que Rawls nomme une liberté de base. On admettrait par conséquent qu'elle puisse être limitée pour des motifs distributifs fondamentaux. À l'inverse, la justice relationnelle nous sensibiliserait probablement ici à la colère vécue par les enseignants face à l'affaiblissement de leur liberté et à l'impression qu'ils peuvent avoir que cette régulation n'est qu'une forme possible du mépris que la société leur porte. Il est tout aussi vrai qu'en uniformisant fortement le système scolaire, on empiète d'une façon ou d'une autre sur les logiques d'évaluation et de mise au travail des élèves et on dénie progressivement aux enseignants l'occasion d'exercer leur autonomie professionnelle et d'en recueillir le bénéfice moral (l'estime d'eux-mêmes). Entre ces aspects négatifs et le risque avéré que cette liberté perpétue des pratiques iniques (culture d'échec...), sans doute la justice relationnelle trouverait-elle un attrait aux mesures de compromis notamment suggérées par le Pacte d'excellence. Soit une harmonisation structurelle de l'offre (référentiels, programmes et options uniformisés) et des évaluations certificatives externes, laissant place à une liberté pédagogique (notamment quant aux dispositifs d'évaluation intermédiaires) mieux accompagnée (formation initiale accrue et formation continue, travail en équipe et diffusion des « bonnes pratiques », inspection commune pour l'ensemble des réseaux, etc.)²¹⁴.

(2. *Des incitants économiques*) De manière plus évidente, la proposition faite par Vandenberghe recueillerait sans nul doute l'approbation du philosophe américain ainsi que des théoriciens de la reconnaissance. Si on reprend l'interprétation de l'égalité équitable des chances telle qu'elle est conçue par Seymour (2013), on observe sans mal qu'elle ouvre aux actions positives socioéconomiques. Suggérer des incitants a donc du sens, car cette idée

²¹⁴ Nous renvoyons ces sujets à une analyse ultérieure plus détaillée (cf. *infra*).

concrétise le besoin de lutter activement contre la reproduction des contingences sociales, en s'assurant que les plus démunis puissent eux aussi accéder à une éducation de qualité, riche en opportunités. Au-delà de l'encadrement différencié tel qu'il existe actuellement, on pourrait penser qu'une discrimination à l'élève serait alors privilégiée, dans la mesure où elle satisfait plus efficacement son but : améliorer le sort des personnes les plus défavorisées de la société (Rawls, 2003, p. 97). Si le principe de différence tel qu'il est d'application dans la société doit couvrir les coûts de la formation et de l'éducation du « groupe » des plus défavorisés, il est regrettable qu'un mécanisme comme l'encadrement différencié puisse négliger certains membres de ce groupe, et profiter à des élèves dont l'origine socioéconomique est moins modeste. Voici une raison distributive d'adhérer à ce type d'incitants financiers à l'inscription des élèves.

Si l'aspect économique de ces incitants échappe en grande partie à la justice relationnelle, ce n'est évidemment pas le cas de ses conséquences morales. Si tant est qu'ils encouragent effectivement la mixité sociale, ils raccourciraient davantage la ligne de front qui sépare les écoles « forteresses » des écoles « poubelles ». Un facteur de justice, donc, qui s'ajouterait au développement de règles et référentiels communs. En outre, parce que l'encadrement différencié tel qu'il existe actuellement (lié à un pourcentage d'élèves défavorisés) tend à stigmatiser les établissements qui en sont les bénéficiaires, la justice relationnelle manifesterait a priori une préférence analogue pour un financement complémentaire à l'élève. Son atout principal étant singulièrement lié à la discrétion ou confidentialité qu'il autorise, au même titre par exemple que l'allocation de bourses d'études. En dépit de ces remarques, il convient de noter que ces incitants participent artificiellement au débat sur la mixité scolaire. Une école connue pour son caractère sélectif et élitiste n'aurait pas forcément d'intérêt financier et symbolique à s'ouvrir à un public qui pourrait bien susciter l'inquiétude de sa clientèle coutumière²¹⁵. Et de même, une « bonne » école pourrait bien être stimulée à intégrer ce public défavorisé, qu'il lui faudrait gérer davantage cette hétérogénéité, notamment en termes d'encadrement pédagogique. Un auteur comme Georges Felouzis note par exemple qu'au-delà des incitants économiques, des incitants pédagogiques devraient également exister de sorte que les parents des classes moyennes et supérieures manifestent un intérêt pour les écoles mixtes (Felouzis, 2014, p. 116). Ainsi ne faudrait-il pas trop vite crier au miracle quant à cette alternative ou croire qu'elle nous décharge d'une

²¹⁵ Mentionnons à titre illustratif un article intéressant de CGé qui relate cette résistance (Waub, 2013).

réflexion sur les pratiques pédagogiques différenciées, ou moyens de lutter contre nos représentations sociales.

(3. *Un socle commun polytechnique et un renforcement du qualifiant*) À dire vrai, le soutien de nos cadres de justice reste plus problématique concernant les deux dernières alternatives formulées plus haut. Une meilleure régulation pourrait bien résorber partiellement les différences perçues entre écoles et réseaux, et de même en est-il des incitants économiques vis-à-vis de la dualisation des publics. Cela n'exclut pourtant pas que persistent des écarts d'opportunités et de reconnaissance entre les filières de la FWB. Une approche rawlsienne ou relationnelle de la justice scolaire donne-t-elle dès lors du poids à une revalorisation des filières technique et professionnelle ? Il existe sans nul doute différentes manières d'envisager la question.

En un premier sens, on pourra estimer que la durée actuelle du continuum pédagogique est insuffisante, et que la phase d'orientation s'effectue trop tôt dans les parcours, sans que ce que l'on estimera constituer des acquis communs soient l'objet d'une vraie appropriation par tous les écoliers. Dans cette acception, le problème n'est pas tant de revaloriser ces filières, en jugeant leur programme insuffisant vis-à-vis de l'enseignement général, que d'assurer un tronc commun plus long (jusqu'à 15 ou 16 ans) au terme duquel l'orientation serait moins nuisible aux opportunités des élèves²¹⁶. La forte priorité donnée à l'égalité des acquis de base se justifie, dans ce contexte, par le besoin de promouvoir une culture commune, une pluralité d'initiations utile à la découverte des talents ainsi qu'un choix réfléchi et informé quant à son orientation ultérieure. Mais, en l'occurrence, l'enseignement technique et professionnel relève-t-il le plus souvent d'un choix informé et volontaire ? Nous avons observé plus haut qu'il se présentait le plus souvent comme une filière de relégation et trop peu comme une alternative crédible à d'autres formes d'orientation scolaire. Un tiers seulement des élèves scolarisés dans l'enseignement qualifiant le seraient par choix délibéré (Franquet, Friant, Demeuse, 2010, p. 3). Ce point ouvre à d'autres enjeux.

Nos deux cadres de justice buteraient dans une certaine mesure contre les pratiques de relégation précoces qui confondent l'évaluation et l'orientation. Si le changement de filière renvoie le plus souvent à des difficultés ou retards scolaires éprouvés dans l'enseignement

²¹⁶ Cette argumentation nous semble également pouvoir adopter l'exigence d'un double cursus scolaire parallèle, telle qu'on la retrouvera chez Delvaux (cf. *infra*).

général, il s'agirait pour une part de savoir si les moyens alloués à la réussite et au soutien des élèves ont été suffisants, et ainsi que cette orientation n'est en rien prédéterminée par l'origine sociale. C'est un premier point qui touche à l'appréciation des capacités des élèves à poursuivre dans l'enseignement général. En admettant que ce type de jugement puisse avoir lieu – car Rawls et la justice relationnelle ne nient pas toute idée de sélection scolaire –, sa formulation devrait donc être précédée par des interventions accrues en faveur des plus défavorisés (voir Seymour, 2013, p. 28). Un second point concerne, pour une autre part, les aspirations des élèves. L'objectif explicite de l'orientation en FWB est d'aiguiller les jeunes vers la forme d'enseignement « la mieux adaptée à leurs aspirations et à leurs capacités » (décret « missions », article 21). Or, oserait-on affirmer que le continuum pédagogique déploie une palette d'activités suffisamment large pour qu'une aspiration aux filières technique et professionnelle s'y développe comme une alternative positive et sérieuse à un cursus dans le général ? La difficulté posée ici par l'orientation est qu'elle ne répond pas à une fonction de l'école décrite par Rawls : la découverte des dispositions individuelles. Une libre interprétation du principe d'égalité des acquis de base nous permettrait de souscrire chez le philosophe au besoin d'un socle commun de compétences qui soit plus polytechnique²¹⁷. Une argumentation que nous poursuivrions volontiers d'ailleurs dans un cadre relationnel de justice. Ce socle polytechnique maximiserait sans doute plus largement les chances de se référer positivement à ses compétences, quelles qu'elles soient. Là où une logique d'échec et une relégation vers le qualifiant peuvent affecter durablement la vision de ses capacités et buts, et ce, dès le plus jeune âge, un cursus commun plus polytechnique éviterait les désagréments d'une nécessaire réadaptation à l'école, revalorisation ou réappropriation personnelle de son parcours scolaire. Voici un second type de justification normative.

Cette réflexion pointe momentanément vers le besoin de renforcer et d'ouvrir le continuum pédagogique. Elle ne dit encore rien cependant de la valeur intrinsèque des filières techniques et professionnelles. Or est-il cohérent et juste que notre société déconsidère ce type d'enseignement, tout comme les perspectives de carrière qui lui sont associées ? C'est un fait connu des acteurs sociaux et reconnu par le pouvoir public que ce dernier souffrirait en FWB non seulement d'une perception négative mais en outre de problèmes structurels notables. Ces filières seraient vues comme mal fréquentées et peu exigeantes, elles seraient le plus souvent

²¹⁷ Notons que le tronc commun polytechnique se retrouve dans les pistes lancées par le groupe central du projet de Pacte d'excellence. Pacte pour un enseignement d'excellence : Synthèse des travaux de la première phase du Pacte, *op.cit.*, p. 44.

exclusives d'un retour éventuel dans l'enseignement général ou d'une poursuite dans le supérieur (Van Kempen, 2009b). Au nombre des difficultés, on pointera notamment, une concentration d'élèves en situation d'échec qui impose à ces filières de faire précéder leur fonction initiale par des activités « relevant du traitement social du mal-être des jeunes ou simplement de la gestion des problèmes de discipline ou de violence » (Vandenberghe, 2003, p. 4). Une voie normative fournie par la justice rawlsienne consisterait à défendre une meilleure allocation des ressources en faveur du qualifiant. Si les talents des élèves doivent être efficacement promus par le système scolaire, en ce compris les compétences techniques, il va à l'encontre de l'égalité équitable des chances que ces filières ne puissent remplir leurs missions propres. Or si le public qui les fréquente est majoritairement défavorisé et, qui plus est, en difficulté scolaire, des moyens accrus doivent être investis pour qu'un travail nécessaire de resocialisation, de revalorisation de soi et de réinvestissement scolaire puisse avoir lieu, en parallèle et en soutien aux apprentissages. Ce travail, d'ailleurs, fait suite aux conditions relationnelles qui participent chez Rawls à tout projet éducatif, et qu'engage la réalisation de ses trois principes politiques.

Mais en disant cela, nous laissons encore persister une question relationnelle de fond : devrait-on soutenir une plus grande voire une égale considération des filières et des métiers au sein d'une société ? Au-delà des inégalités matérielles et des motifs d'efficacité, est-il foncièrement injuste qu'une société manifeste une reconnaissance inégale ou différenciée aux formations et métiers qui la traversent, c'est-à-dire, aux activités qui découvrent et exercent nos qualités et capacités concrètes ? Les théories de la reconnaissance ne proposent pas de réponse tranchée à cette question, contrairement par exemple à leurs considérations sur la reconnaissance juridique ou intime. Elles renvoient systématiquement le problème aux débats et conflits sociaux qui traversent nos sociétés, en montrant que la considération sociale se rattache à un horizon culturel d'interprétation. Or que doit-on précisément penser de cet horizon ? Lorsque Taylor se heurte à une vision universaliste du respect libéral, le philosophe dénonce la propension de nos sociétés à promouvoir implicitement certains modes de vie et traits culturels. L'appel taylorien au dialogue interculturel est lié à la volonté de faire reconnaître la valeur de certains marqueurs ou pratiques culturels dont une société pluraliste aurait intérêt à défendre la survie, voire la promotion (Taylor, 1994). L'un des critères simplement esquissés par le philosophe est que notre considération doit prendre en compte l'influence que cette culture a exercée dans l'histoire sur les individualités. De son côté, tandis

qu'il associe la reconnaissance sociale à un jeu incessant d'interprétations, Honneth n'en calque pas moins la forme idéale sur les notions de symétrie et de solidarité. Celles-ci n'expriment pas le devoir d'estimer au même degré des « capacités », « qualités », « prestations » ou « particularités individuelles »²¹⁸. Mais elles témoignent d'un « sentiment de sympathie » qu'on devrait pouvoir éprouver pour la particularité de l'autre, « hors de toute classification » et au nom de ce que ses qualités sont susceptibles d'apporter aux fins communes (Honneth, 2000, p. 157). Ce qu'elles indiquent, c'est la perspective idéale d'une concurrence pour l'estime qui cesse de générer souffrance et mépris (Honneth, 2000, p. 158). De ces deux raisonnements, nous pourrions argumenter qu'une société gagnerait à revaloriser les métiers techniques, en les évaluant autrement qu'en vis-à-vis négatif (concurrence) et méprisable des métiers « intellectuels ». D'une part parce qu'ils répondent à une utilité sociale évidente et relativement persistante, de l'autre, parce que leur meilleure appréciation mettrait plus largement en lumière le degré de complexité et de compétence qu'ils impliquent et renforcerait l'idée de coopération sociale au sens plein du terme. En ouvrant plus largement ce propos à notre interprétation de la justice relationnelle, on ajouterait que cette dépréciation sociale est inique lorsqu'elle déborde sur une formation qui est vécue et perçue comme une exclusion de la norme sociale (enseignement général et accès aux études supérieures) et engendre potentiellement une blessure durable quant à l'image de soi et de ses capacités (premier principe). Ainsi, revaloriser les métiers techniques serait une façon de lutter contre un mépris institutionnalisé qui grève le parcours de certains jeunes. Inversement, en renforçant l'enseignement qualifiant et le choix volontaire du qualifiant, on assurerait un degré de compétence plus élevé et respecté au sein de la société, en contribuant à déconstruire ces écarts de reconnaissance sociale. Une réponse que l'on tirerait également de la théorie rawlsienne de la reconnaissance.

Il convient sans doute de distinguer dans une perspective rawlsienne entre différentes formes de reconnaissance. Il est certain que l'accès au respect de soi dépend peut-être avant tout d'une reconnaissance publique et légale : le fait qu'une société démocratique perçoive ses membres comme des citoyens libres et égaux. L'inscription des libertés de base dans la sphère

²¹⁸ Ces termes nous renvoient à l'ambiguïté intrinsèque de la reconnaissance sociale chez Honneth, qui recouvre à la fois le « mérite » des contributions et celui des personnes dans leurs particularismes. La chose est entendue bien sûr dès lors que ce qui interpelle ici le philosophe, c'est la façon dont l'estime adressée à nos productions et qualités singulières conditionne la façon de nous percevoir plus généralement, qu'elle engage notre subjectivation. Mais en termes analytiques, sans doute gagnerait-on à les distinguer, notamment parce qu'en éthique de l'éducation, il peut être dommageable de voir un jugement glisser de la contribution d'un élève à ses qualités intrinsèques (cf. *supra*).

du droit et l'influence que ce droit exerce dans les institutions, associations et relations d'une société constituent une source majeure de formation du respect de soi – une source que Rawls évoquera de façon quelque peu disparate²¹⁹. À côté de celle-ci, notons que la pensée rawlsienne se caractérise également par son souci pour l'éducation familiale et l'impact moral exercé par nos proches. Rappelant le caractère restrictif de sa théorie de la justice au champ politique, le philosophe précise que l'État doit pouvoir faire confiance à « l'affection naturelle et la bienveillance des parents » (Rawls, 2003, p. 225). La formation morale des jeunes citoyens ne procèderait pas seulement d'une culture politique ou de l'usage instruit et opportun de ses talents, mais elle dépendrait de surcroît de marques d'affection et de bienveillance. C'est une idée qui apparaît plus clairement encore dans les œuvres de Swift et Brighouse : ceux-ci intégrant ces biens familiaux au nombre des conditions d'une société juste. Enfin, Rawls laisserait place à une dernière forme de reconnaissance sociale et professionnelle centrée sur notre contribution effective à la société, attachée à nos talents, projets de vie et efforts singuliers. Chez lui comme chez Honneth, cette rétribution sociale varie selon un horizon culturel d'interprétation qui spécifie quelle capacité ou œuvre a de l'importance pour les fins communes (Honneth, 2000, p. 154 ; Rawls, 1987, p. 481.).

Revenons à notre problème. En dévalorisant le qualifiant et les métiers associés, notre société ne porte pas a priori atteinte au fait de considérer chaque individu comme libre et égal, sous l'angle de la citoyenneté. Pareillement, elle ne prive pas directement les enfants des biens relationnels qu'ils partagent communément avec leur famille et proches²²⁰. Cet enjeu engage plus explicitement la reconnaissance sociale – forme que Rawls a sans doute le moins liée à une iniquité objective. Selon nous, il conviendrait ici de distinguer entre la valeur sociale attribuée à une formation (quelle qu'elle soit) et celle qui entoure les métiers et productions lui correspondant. Rawls admet que le développement des talents dépend de conditions sociales – telles des attitudes de soutien et d'encouragement (Rawls, 2003, p. 87). Est-il juste dans ce cas que les dispositions de certains individus soient freinées par une forme de mépris social ? Voici ce qui pose question dans ce contexte, et on verrait volontiers dans cette limitation

²¹⁹ Le droit à la propriété individuelle et la capacité à l'exercer, par exemple, a pour fondement « de permettre une base matérielle suffisante pour l'indépendance personnelle et le sens du respect de soi-même » (Rawls, 2003, p. 160). Autre liberté de base, le droit de participation à la vie politique d'une société constitue une « base solide aux relations des citoyens les uns envers les autres », une base dont l'effet « est de renforcer le respect de soi-même et le sens de la compétence politique du citoyen moyen » (Rawls, 1987, p. 270). La garantie constitutionnelle de ces libertés et leur promotion par voie éducative influent sur la perception de sa valeur et de ses capacités.

²²⁰ Quoi qu'il y aurait à nouveau ici matière à discussion.

quelque chose de ce que le philosophe avance au sujet des sociétés en castes ou des programmes politiques qui limitent les talents de certains groupes sociaux : ils vont à l'encontre d'une priorité donnée aux plus défavorisés (Rawls, 1987, p. 138). Concernant d'un autre côté la valeur sociale des métiers et des contributions professionnelles, l'œuvre rawlsienne ne semble pas vouloir nier qu'elle soit inégale et doive faire l'objet d'une révision. Pour le philosophe, « les gens travaillent de différentes manières et ils travaillent plus ou moins dur : cela ne dépend que de leur décision, prise à la lumière des incitations variées qu'offre la société » (Rawls, 2003, p. 97). Autrement dit, les individus n'ignorent pas que leurs choix de carrières et que leur degré variable d'implication professionnelle seront rétribués différemment (écarts salariaux, écarts de prestige, écarts de gratifications, etc.). À eux d'agir visiblement en conséquence, en connaissance de cause. La chose n'est pas en soi problématique, et si la théorie rawlsienne de la justice cherchait à encourager une conception élargie ou spécifique de ce qui fait la valeur d'une vie, ou des actions et vertus d'une personne (mérite moral), elle risquerait ce faisant de déborder son cadre politique pour incarner une approche englobante de la justice (Rawls, 2003, p. 108). Malgré cette restriction méthodologique, Rawls parvient tout de même à indiquer au moins deux exigences depuis son cadre proprement politique. Indépendamment du mérite moral, toute personne qui aurait mis ses compétences au service de la coopération sociale, en remplissant ses obligations et en respectant les règles publiques, aurait droit à une partie de la production sociale – ce que Rawls rapporte aux attentes légitimes des individus (Rawls, 1987, p. 351). De même, les inégalités de prestige, salaires ou revenus pourraient-elles se justifier socialement dans la mesure où elles répondent au principe de différence ; la justice comme équité parlant alors de mérite institutionnel pour désigner les individus qu'elle reconnaît comme mettant leurs talents au service du bien commun (Rawls, 2003, p. 109). Pour autant que les représentants des métiers techniques répondent par conséquent aux règles et obligations publiques, contribuent à la coopération sociale et souscrivent a minima (voire davantage) au principe de réciprocité, une part légitime de ce même produit social devrait leur être reversée, au même titre que la reconnaissance d'un mérite institutionnel. Voilà autant de biais par lesquels le terme de revalorisation peut se comprendre dans un cadre rawlsien et relationnel de justice.

(4. *Un réseau unique, public et laïc*) Nous clôturerons cette analyse par une dernière investigation : la possibilité donnée qu'elle légitime un réseau d'enseignement unique, public et laïc. Nous l'avons soutenu, la justice scolaire rawlsienne et la justice relationnelle offrent du

crédit aux politiques visant une régulation accrue du système. Cependant, il n'a pas encore été question dans notre propos de l'extension présumée de celle-ci et de ses frictions potentielles avec la liberté d'enseignement. Peut-on littéralement faire fi de ces résistances et interdire à tout autre acteur que l'autorité publique d'organiser l'enseignement, c'est-à-dire d'ouvrir une école et d'en déterminer le projet ainsi que les méthodes pédagogiques ? Une première façon de répondre à ce problème est d'indiquer que la liberté d'enseignement n'apparaît pas explicitement dans ce que Rawls nomme les libertés de base constitutives du premier principe politique. De même, le sens donné à l'égalité liberté dans la justice relationnelle ne touche pas à une condition relationnelle comme celle qui résulterait d'un droit à fonder une école. Si ce n'est pas le cas, on ne trouverait donc aucune raison valable à opposer au réseau unique. Car, pourvu que celui-ci serve la cause de l'équité sociale et participe au développement plus complet des deux facultés morales chez tous les jeunes, aucune hésitation ne devrait encore subsister. D'une clarté évidente, cette affirmation est tout autant simpliste et demande à tout le moins plusieurs précisions.

En considérant de plus près les libertés de base, chez Rawls, on distingue des considérations religieuses et politiques qui ne sont pas sans incidence sur notre sujet. L'État peut-il supprimer le réseau libre et confessionnel sans prétendre défavoriser une conception particulière de la vie bonne et les bases éducatives qui assurent une égalité éthique ? À en croire Meuret, une liberté de base telle que la liberté de réunion ou d'association, devrait permettre à chaque communauté de revendiquer l'éducation de ses enfants dans ses propres valeurs (Meuret, 1999, p. 42). Aurait-on le moindre motif de ne pas étendre cette liberté à la constitution d'une école ? On verrait ainsi une légitimité à ce que, en catholique pratiquant, je place spécifiquement mon enfant dans une école catholique. De manière analogue, une mainmise de l'État sur l'enseignement de la jeunesse pourrait être perçue comme une prise de pouvoir abusive qui priverait les individus de leur autonomie morale à s'éduquer les uns les autres et de la reconnaissance sociale qui peut en résulter.

Pour apporter un éclairage sur ces questions, il convient d'abord de rappeler que les libertés de base, dans l'œuvre rawlsienne, n'ont rien d'absolu. Elles peuvent être remises en question, régulées et limitées, lorsqu'elles « entrent en conflit avec d'autres libertés de base » (Rawls, 1987, p. 92). Dans ce cas de figure précis, leur arbitrage prend appui sur un critère déjà mentionné : le fait que telle liberté puisse garantir davantage qu'une autre les conditions sociales essentielles au développement et à l'exercice plein et informé des deux facultés

morales des citoyens (Rawls, 2003, p. 158-159). S'agit-il pourtant ici d'un conflit entre libertés de base ? Il semble plutôt question d'arbitrer entre la liberté de constituer une école et l'exigence de répartir équitablement des ressources éducatives qui rendent l'exercice des libertés possible chez les écoliers. Il en va par exemple de l'exercice des libertés politiques et de l'éducation que leur appropriation suppose – un enjeu déjà mentionné face aux écoles ultra-conservatrices, dans le cadre des travaux de Swift et Brighthouse (cf. *supra*). Mais il en va plus globalement des ressources éducatives qui constituent dans leur ensemble les facultés morales des citoyens, et dont le législateur a à assurer la répartition la plus équitable possible pour assurer la pérennité de la société (Rawls, 2003, p. 73). Une interprétation plus littérale de l'œuvre rawlsienne nous convaincrait spontanément que la priorité donnée à la liberté bute contre la justice distributive, et ainsi que la liberté d'enseignement ne peut être restreinte par ces motifs de répartition de biens éducatifs. Néanmoins, les biens dont il est fait mention dans ce cas de figure ne se rapportent pas avant tout à des biens constitutifs d'avantages ou d'opportunités socio-économiques mais aux libertés elles-mêmes. Or, dans le chapitre un de cette thèse, nous avons entrepris d'ouvrir le premier principe de justice rawlsien à ses conditions de réalisation, en suivant autant certaines suggestions rawlsiennes qu'en nous appuyant sur les commentaires de Pogge et Pfeffer. On s'autoriserait, ce faisant, à refuser l'objection apparente de la priorité lexicale, et à se demander si la transmission scolaire d'une culture « civique » (visant à comprendre et faire un usage effectif des libertés de base) n'a pas une valeur supérieure que ce qu'entraîne le strict respect de la liberté d'organiser un enseignement, selon sa conception de la vie bonne. Au-delà d'une position de principe, ce débat inviterait à discuter du contexte qu'autorise le respect de la liberté d'organiser un enseignement, par exemple, lorsqu'il sert de fait la formation d'écoles se constituant dans le seul but de fournir à une minorité un enseignement élitiste. Outre que ce point fait l'objet d'une confirmation semblable dans les écrits de Swift et Brighthouse, il répond également à un attrait manifeste de Rawls pour un enseignement public et inclusif (Meuret, 1999, p. 42). Dans la mesure, enfin, où ce réseau unique et public dispenserait un enseignement philosophique et religieux pluriel, – par exemple dans le cadre d'un cours commun de citoyenneté (option possible du réseau laïc) – il échapperait en grande partie à l'objection d'une inégale liberté éthique et répondrait sans doute davantage à l'exigence rawlsienne de développer de manière « libre et informée » une conception du bien. Ainsi, le fait de se voir interdire l'initiative de fonder une école ne priverait pas les enfants d'être mis en présence de différentes doctrines englobantes ni, donc, du développement de leurs deux facultés morales.

À son tour, l'approche relationnelle de la justice permet d'aller plus loin dans notre analyse de l'option du réseau unique. Cette option n'a-t-elle en réalité aucune incidence sur l'égalité liberté des acteurs scolaires ? En soi, on peut le penser lorsqu'on observe l'impact qu'aurait ce réseau sur les parents, élèves ou enseignants. Dans le cas des parents, insistons sur le fait que le libre choix scolaire n'a pas de valeur relationnelle intrinsèque (cf. *supra*) et que, dans cette perspective précise, le réseau unique constitue surtout une restriction quant à la diversité de l'offre qui se présente à eux. Pareillement, ce réseau ne limite pas a priori la liberté pédagogique des enseignants, ou le loisir pour les élèves de poursuivre leurs intérêts propres, et de sélectionner notamment certaines options ou filières, au terme d'un cursus commun²²¹. L'aspect le plus problématique et possiblement conflictuel de ce réseau réside en fait dans son caractère laïc. Ce dernier est-il absolument exclusif de toute instruction religieuse ? Si nous avons conscience que l'organisation scolaire et l'enseignement de la religion constituent deux débats distincts, leur rapprochement possible, ici, est fonction précisément de la définition que l'on donne de la laïcité. Il existe différents régimes de laïcité qui se démarquent selon le rapport qu'ils entretiennent avec la pratique religieuse. Ainsi peut-on parler d'un régime plus ouvert lorsque le principe est axé sur la « protection de la liberté de conscience et de religion, ainsi qu'une conception plus souple de la séparation [des pouvoirs politique et religieux] et de la neutralité » (Taylor, Maclure, 2010, p. 39) ou, au contraire, d'un régime plus rigide, lorsque ce principe permet « une restriction plus grande du libre exercice de la religion », ou cherche à favoriser l'érosion de la croyance religieuse ou encore sa « relégation stricte (...) dans les confins de la vie privée et associative » (Taylor, Maclure, 2010, p. 39 et 41). En l'occurrence, c'est ce dernier régime qui pourrait poser question, dans l'hypothèse d'un réseau unique excluant l'instruction religieuse de ses programmes. En effet, entre la reconversion forcée des enseignants des cours confessionnels et l'impossibilité pour les élèves d'approfondir l'objet de leur foi et/ou de leur tradition familiale, on pourrait questionner le sens de cette volonté politique. D'aucuns parleraient peut-être de mépris institutionnalisé envers toute marque d'appartenance religieuse – ce que Taylor nomme par ailleurs un libéralisme hostile envers les différences. Mais l'inverse est tout aussi vraisemblable : en Belgique francophone, la lente introduction des cours de citoyenneté s'est finalement décidée à la suite d'un recours mettant en cause l'obligation de suivre l'enseignement d'une des religions reconnues ou celui de la morale non confessionnelle. Ce choix « étiquetait » rapidement les enfants, constituait des « classes ghetto » et contribuait

²²¹ Sur les limites de l'autonomie des écoliers, voir le paragraphe qui suit.

potentiellement à renforcer les discriminations basées sur un marqueur religieux. Un cours commun de citoyenneté posséderait peut-être, dans l'idéal, la double vertu d'autoriser un rapport plus ouvert et évolutif à l'identité religieuse, sans priver les écoliers de savoirs et repères constitutifs de leur liberté philosophique et religieuse.

S'il n'y pas là matière à une critique radicale d'un réseau unique et laïc, c'est peut-être enfin que nous n'avons pas encore abordé la violence symbolique que représenterait un monopole de l'État sur l'éducation scolaire de la jeunesse. Défendre un réseau de ce type, n'est-ce pas dénier à toute autre personne que l'autorité publique la licence d'organiser un enseignement et d'en déterminer les fins ? On parlerait dans ce cas de paternalisme pour désigner cette attitude de l'État qui discrimine, à compétence égale, toute personne autre que ses représentants devant l'acte de fondation d'une école. Y verra-t-on une injustice relationnelle ou distributive ? On nous rétorquerait sans doute que cette discrimination n'est pas arbitraire, car le réseau public reflète dans sa constitution l'intérêt général des citoyens et cherche à cet égard à garantir les conditions éducatives les plus justes d'une appropriation commune des libertés de base. À l'inverse, autoriser la création d'écoles libres, c'est prendre le risque que leurs fondateurs visent exclusivement des intérêts particuliers et ce, au nom d'une liberté d'enseignement qui pourrait trouver d'autres supports dans le champ éducatif et recevoir par ailleurs une reconnaissance sociale. Certes, on pourrait penser cela, mais un auteur comme Weinstock invite ici à la même prudence qu'envers le risque d'une hégémonie parentale dans le champ scolaire²²². À le suivre, ce monopole pourrait nourrir une tendance à ce que tout projet éducatif soit finalement pensé en fonction des intérêts de l'État, plutôt que ceux des enfants et de leur autonomie. En témoigne l'école publique française du 19^e siècle qui a visé à détruire les langues et cultures locales au profit de la création d'une identité nationale (Weinstock, 2008, p. 41). Si cette tendance semble plus modérée aujourd'hui, elle révèle un danger possible du réseau public unique. Dans l'exemple cité plus haut, on dirait facilement de cette école qu'elle atteste d'un mépris institutionnalisé pour ses membres dès lors que la reconnaissance scolaire (réussite, gratification...) ne s'acquiert que sur fond de négation d'un marqueur identitaire culturel. En termes plus rawlsiens, cette hégémonie étatique pourrait bien menacer le « droit des enfants à un avenir ouvert », c'est-à-dire leur

²²² Soit, une « école familiale » qui « étend jusque dans ces murs les orientations culturelles et religieuses déjà présentes dans la vie familiale de l'enfant » (Weinstock, 2008, p. 37-40). Weinstock lui oppose l'exigence d'assurer un avenir ouvert aux enfants. Sur ce sujet, nous renvoyons le lecteur à notre réflexion antérieure sur le libre choix scolaire.

capacité à concevoir pour eux-mêmes une conception de la vie bonne et à tenter de la mener à bien (Weinstock, 2008, p. 42). Aussi la prudence est-elle de mise face à une instrumentalisation étatique possible de l'école. Si toute demande de création d'une école libre était soumise au respect minimal d'objectifs éducatifs communs et au contrôle public de celui-ci, aurions-nous encore une raison de buter contre cette liberté ? La reconnaissance sociale chez Honneth, comme le mérite institutionnel vu par Rawls, engage notre capacité à apprécier la singularité de chacun, et donc la diversité des contributions, dans la mesure où elles participent à des fins communes. Ce faisant, ne devrait-on pas craindre toute hégémonie en milieu scolaire davantage qu'une pluralité d'écoles libres et officielles dont on pourrait améliorer la coordination ?

Dans son ensemble, notre argumentation nous pousse très loin, aux portes de la défense d'un réseau unique et laïc. Comme nous le voyons, nous aurions pourtant des raisons de rester à son seuil, pourvu qu'une régulation accrue du système tende à générer une meilleure homogénéité de l'offre. Les postures que nous identifions ici à la justice scolaire rawlsienne et relationnelle ne sont en rien principielles. Au contraire, si une action régulatrice doit être envisagée dans leur sillage, nous pensons qu'elle doit relever d'un choix raisonné sur les moyens les moins coûteux et les plus efficaces de fournir une éducation commune susceptible de contribuer à leurs desseins – les trois principes politiques chez Rawls ; les trois responsabilités scolaires au sein de la justice relationnelle. À voir le coût financier que représenterait la fusion des réseaux (évalué à 7 milliards d'euros pour le rachat notamment des établissements du réseau libre catholique), à voir la violence symbolique que générerait potentiellement cette situation mais aussi l'utilité relative de sa suppression (s'il n'enlève rien à la dualisation symbolique de notre enseignement), peut-être est-il plus urgent et efficace de poursuivre prioritairement les autres alternatives mentionnées plus haut. Dans ses travaux sur l'université, Seymour insiste sur la coexistence possible entre institutions éducatives privées et publiques, d'un point de vue rawlsien, pour autant qu'elles démontrent leur intérêt pour le bien commun (Seymour, 2013). Si c'est là le principe distinctif d'une bonne structure éducative, l'œuvre rawlsienne donnerait tout autant de crédit en réalité à une présence plus marquée du privé²²³. Pareillement, il n'est pas dit que la justice relationnelle ne puisse s'accommoder d'un système éducatif tout autre, qui inclurait notamment l'accès à des services privés.

²²³ Nous renvoyons à nouveau le lecteur à notre réflexion ultérieure sur une libéralisation des parcours scolaires.

Que dire pour conclure, si ce n'est qu'une complémentarité frappe ici nos deux cadres de justice. Si le quasi-marché produit des effets moraux et distributifs iniques qui doivent être contrés, nos deux paradigmes se rejoignent presque systématiquement quant aux mécanismes pouvant faire l'objet d'une validation. Une générosité argumentative les relie tous deux en faveur d'une restriction accrue de la liberté d'enseignement : non seulement celle qui laisse aux parents le libre choix d'une école, mais aussi celle qui permet à quiconque de fonder sans droit de regard une école et d'élaborer les objectifs, programmes, référentiels et évaluations qu'il désire. Cette entreprise fondationnelle, nous l'avons pourtant rapidement particularisée autour de propositions concrètes, telles la carte scolaire, les incitants économiques ou encore le tronc commun d'enseignement. La profusion d'arguments, le calcul des avantages et inconvénients ne desserviront pas la clarté d'ensemble du propos. Ils démontrent à tout le moins qu'il n'est pas d'alternative évidente au quasi-marché. Plusieurs thèses ressortent malgré tout de ces paragraphes : d'abord qu'une régulation accrue du système scolaire doit sans doute primer sur les actions limitant le libre choix parental ; ensuite, qu'un système scolaire qui combine mise en commun et exigence répond mieux à nos deux cadres de justice ; que si la fin des hiérarchies scolaires doit passer par l'imposition de règles communes, cela suppose également d'agir sur les représentations sociales ou de soutenir matériellement la mixité ; enfin, que pour légitime qu'elle puisse paraître la fusion des réseaux représente une réponse secondaire, coûteuse et possiblement inique aux problèmes entraînés par le quasi-marché. Il est intéressant de noter que, en amont de leur validation commune, les arguments distributifs et relationnels que nous utilisons ici se distinguent peu, ou que leurs différences viennent souvent appuyer une même idée. C'est éminemment le cas lorsqu'il est discuté de la partialité légitime des parents ou lorsque les ressources éducatives sont vues comme un appui au développement moral de soi, de son image et de ses capacités. Dans la suite de ce chapitre, nous examinerons d'autres enjeux controversés – les logiques de notation et la valeur intrinsèque de l'institution scolaire –, en supposant que cela révélera des ruptures plus manifestes entre nos deux théories de la justice.

2.2. LA FIN DES NOTATIONS ?

Exprimées sous forme de chiffres, lettres ou codes couleurs, les pratiques de notations sont depuis longtemps coutumières de nos systèmes scolaires. Régulièrement décriées pour leur partialité ou le stress qu'elles génèrent, ces formes convenues d'appréciation du travail des élèves révéleraient pour d'autres une nécessité sociale, voire un besoin humain

essentiel. Le foisonnement d'expérimentations et de débats houleux sur les notations invitent chacun à s'interroger sur leur sens et leur valeur. Nos réflexions sur le problème de l'échec scolaire et les politiques éducatives en FWB nous conduisent à nous demander si les notations scolaires sont foncièrement justes. Une société a-t-elle intérêt à les négliger ? Une pratique pédagogique qui se veut efficace peut-elle en faire fi ? Autant de questions que nous aborderons dans ce nouveau cadre qui déborde très largement le contexte belge francophone. Celui-ci s'efforcera d'abord de distinguer plusieurs fonctions que la littérature et les acteurs sociaux associent aux notations. Chacune d'entre elles fera ensuite l'objet d'une discussion critique en étant renvoyée à ses alternatives possibles. En définitive, nous défendrons que, s'il n'est pas possible de se passer de certains buts assignés aux notations scolaires, il est tout à fait loisible et même désirable de les réaliser par d'autres biais moins violents et injustes.

(1) À n'en pas douter, la notation désigne un outil au service de la sélection, certification et « qualification » des élèves. Cette première fonction assimile l'acte de noter à un moyen de contrôler et gérer des flux, de décider de la progression des publics scolaires dans les cursus, de leur orientation, certification et embauche éventuelle. C'est une mission évaluative de l'institution scolaire qui participe de ce que Perrenoud nomme la fabrique des hiérarchies d'excellence au sein de nos sociétés (cf. *supra*). On la retrouve éminemment dans les écoles sud-coréennes au sein desquelles la culture des notes et évaluations constantes répond surtout à l'angoisse nationale de préparer l'examen d'entrée à l'université. Dans cette perspective, la note permet aussi de mesurer réflexivement les « performances » des écoles et des enseignants (Santoro, 2016, p. 137), car, en constituant une manifestation privilégiée de leurs attentes plus ou moins sélectives envers les élèves, celle-ci les situe à leur tour au sein de ces hiérarchies. C'est dire ici que, dans cette classe ou dans cet établissement, on prépare à tel rôle social et que notre façon de noter les élèves – la valeur que nous attribuons aux notes – traduit cette exigence. Plus nous signalons par les notes un haut degré d'attentes, plus nous serons susceptibles d'être perçus comme des écoles ou des enseignants visant l'excellence et serons localisés dans les échelons supérieurs de ces hiérarchies.

(2) Mais la note semble également pouvoir servir les apprentissages et acquis des élèves. Certains la considèrent volontiers comme un biais par lequel l'enseignant peut diagnostiquer les difficultés éventuelles de ses élèves et leur proposer des formes de

remédiation ; un moyen pour ces derniers d'objectiver leur compréhension d'une matière, leur niveau d'effort ou leur potentiel ; un indicateur simple et accessible aux parents qui voudraient suivre et soutenir la progression de leurs enfants. Autant d'actes qui peuvent aussi manifester un souci intrinsèque pour la formation de la jeunesse, pour le suivi personnalisé de chacun. Cesser de noter, selon cette analyse, révélerait une incompétence dans le chef des enseignants : on supprimerait non seulement le thermomètre indiquant une fièvre éventuelle mais on repousserait, de surcroît, les difficultés scolaires jusqu'au moment de l'examen final, nécessairement sélectif (Brighelli, 2014).

(3) D'aucuns ajouteraient qu'une vertu essentielle de la note réside peut-être avant tout dans sa capacité à motiver les élèves. La crainte de résultats médiocres maintiendrait littéralement l'attention des élèves, elle forcerait leur allégeance et implication dans le travail scolaire. Dans cet axe, la note faciliterait logiquement le travail des enseignants, ceux-là bénéficiant d'un biais motivationnel et disciplinaire supplémentaire pour gérer les conflits maître-élèves, faire respecter leur fonction ainsi que leurs dispositifs pédagogiques (Merle, 2007, p. 55). En forçant les traits de cette argumentation, on en conclurait polémiquement qu'une école sans note n'est rien d'autre au fond qu'une école inefficace où personne n'échoue, certes, mais où tout progrès véritable est absent ; voire pire, une école qui perd un levier disciplinaire puissant et où le travail des enseignants s'en trouve davantage complexifié.

(4) Certains défenseurs des notes chiffrées estimeront enfin que l'attrait pour ces dernières déborde toute utilité sociale ou éducative. Elles satisfont en premier lieu un besoin humain fondamental : celui de se comparer, d'entrer en compétition et de prendre l'avantage sur les autres. Moins étoffé que les autres fonctions, ce point de vue est souvent exprimé sous couvert d'anonymat et adopte dans ses versions les plus extrêmes le langage du darwinisme social²²⁴. Ainsi les grades devraient-ils être maintenus parce qu'ils correspondent à un processus de sélection naturelle qu'il serait idiot d'ignorer et répondent à une tendance naturelle de l'homme qui participe au progrès de notre espèce.

À suivre ces quatre affirmations, envisager une école sans notations serait donc nier tout à la fois les impératifs socioprofessionnels, formatifs et humains que ces

²²⁴ Nous invitons notre lecteur à consulter les commentaires qui suivent tout article de presse traitant des notes à l'école. On y retrouve presque systématiquement un discours de cet ordre.

dernières réalisent. Discutons d'abord de la dernière fonction qui nous semble plus facilement contestable.

On écartera d'emblée la justification prétendument darwiniste des notes et de la lutte naturelle qu'elles reflètent. Outre son caractère purement idéologique, c'est aussi une légitimation qui méconnaît ce que Charles Darwin écrivait à propos des sociétés humaines dans *La descendance de l'homme* : soit que la morale (empathie, réciprocité) n'est pas une contre-nature mais bien le fruit de l'évolution, et que celle-ci favorise les animaux qui s'entraident. Pour reprendre sur ce point une expression de Frans de Waal, « si, effectivement, les hommes étaient des compétiteurs-nés, sans égard pour les sentiments des autres, comment se seraient-ils résolus à se transformer en citoyens modèles ? » (de Waal, 2008, p. 28). Quand bien même d'ailleurs la description de la nature nous indiquerait des inclinaisons plus égoïstes comme celles que suggère le darwinisme social, cela ne nous éviterait pas un débat sur leur force prescriptive, et donc sur le choix et la justification de normes sociales correspondantes. Du reste, renvoyer plus sobrement l'homme à sa dépendance relationnelle vis-à-vis d'autrui, désigner son besoin de saisir sa valeur propre à l'aune de celles des autres ne nous semble pas intrinsèquement faux. Au contraire, un discours anthropologique comme celui que présentent les théories de la reconnaissance donne un fondement normatif à ce type d'argument. Cependant, il y a un caractère foncièrement réducteur à rabattre le développement moral de soi à cet aspect contributif et à justifier par ce biais les notations. Non seulement le souci de voir sa contribution reconnue ne doit pas nécessairement prendre des accents compétitifs et exclusifs. En témoignent les notions d'attentes légitimes et de mérite institutionnel chez Rawls (2003, p. 108) ainsi que d'estime sociale chez Honneth, qui s'intègrent à un modèle de réciprocité et de coopération sociale. En outre, faire dépendre la reconnaissance des notes, c'est voiler la complexité des situations d'apprentissages et, par exemple, la possibilité de féliciter l'élève sur des progrès qu'elles ne recouvrent pas²²⁵. Enfin, le besoin de reconnaissance est polysémique et touche, par exemple, à l'attention que l'on porte à ses attentes affectives, au fait d'être traité comme un égal ou comme un être autonome. Au sein de la

²²⁵ Qu'il me soit permis de rendre compte d'une expérience vécue comme animateur au sein d'une école de devoirs, à titre illustratif : celle d'une jeune primo-arrivante de neuf ans, très volontaire dans son apprentissage du français, mais déstabilisée par des évaluations notées la mettant constamment en échec vis-à-vis de la moyenne, sans intégrer sa situation ou ses évolutions plus larges.

classe, le développement moral du jeune est ainsi tout autant tributaire de l'effort récompensé, que d'un climat favorisant le bien-être et l'expression bienveillante de chacun. La note ne satisfait donc que très partiellement un appétit humain essentiel et celui-ci pourrait davantage être alimenté par d'autres logiques d'évaluation et de mise au travail.

Admettons dès lors que les attentes morales des jeunes ne forment aucun plaidoyer spécifique en faveur des notes. Ne devrait-on pas estimer que ces dernières remplissent malgré tout une fonction motivationnelle essentielle auprès des élèves ? Certains parents le pensent lorsqu'ils en parlent comme de « coups de pied aux fesses » rédempteurs. Le remplacement soudain et provisoire de classes notées à des classes de compétences a pu dans certains cas susciter pareille réaction de parents qui ont alors préféré changer leur enfant d'école. Faut-il en l'occurrence incriminer l'absence de notes dans la perte d'attrait pour la scolarité ? On pourrait tout aussi bien rétorquer que ce sont ces dernières qui ont en premier chef habitué les jeunes à un rapport purement instrumental aux savoirs. Même s'il nous faut admettre que les récompenses augmentent la probabilité qu'une personne fasse ce qu'on lui demande, il faut immédiatement ajouter qu'une récompense comme la note renvoie à un facteur de motivation externe aux apprentissages et que, non seulement il tend à distraire les parents, enseignants et élèves des apprentissages au profit des résultats, mais en outre qu'il incite ces derniers à privilégier les tâches les plus simples pour répondre aux exigences scolaires, en diminuant la qualité de leurs réflexions (Vasudevan, 2016, p. 133-134). Rappelons également avec Rolland Viau que si la notation « stimule certains élèves, elle en démotive beaucoup d'autres et leur cause de l'anxiété » (Viau, 1994, p. 144). Il nous semble à nouveau apparaître une naïveté à rabattre la motivation scolaire sur la seule crainte de la note. La recherche a bien montré qu'on pouvait distinguer au moins trois types de motivation dans le champ de l'éducation : celle qui découle du besoin d'accomplissement, celle qui s'origine dans le caractère ludique et plaisant des apprentissages, celle, enfin, qui touche au besoin d'appartenance ou d'affiliation (Van de Kerkhove, 2016, p. 17). Supprimer la note, ce n'est donc pas supprimer toute exigence ou source de stimulation.

Peut-être est-ce malgré tout priver des enseignants déjà en mal d'autorité d'un de leurs plus puissants leviers disciplinaires (Merle, 2007, p. 67) ? Car, s'il s'agit d'un côté

de susciter et d'entretenir le désir d'apprendre chez les élèves, encore faut-il aussi pouvoir canaliser leurs forces, les faire adhérer à des règles de vie communes ainsi qu'aux projets pédagogiques mis en œuvre. Or, depuis plusieurs décennies, les évolutions de la société ont déjà contraint plusieurs changements dans les pratiques enseignantes, le droit d'expression de l'élève devenant notamment plus difficile à gérer, l'autorité du maître plus largement remise en cause (Yacine, 2011a, p. 54-55). Sachant que la note répond de fait à une logique de négociation et de contrôle de l'enseignant (elle sanctionne, rejette, réintègre dans la norme, etc.), il est à craindre qu'en l'évinçant, celui-ci se retrouve dépourvu face à sa classe. Une manière un peu abrupte de répondre à cette objection consisterait à lui opposer le détournement d'usage qu'elle exerce envers les notes. À les penser en effet comme un strict instrument de discipline, on risque pour une part de biaiser les processus de sélection au mérite, mais on dessert plus généralement toute tentative visant à objectiver les acquis, efforts, progrès ou dispositions des élèves. L'échec ou l'insuffisance signifient tout autant la difficulté ou faiblesse momentanée de l'évalué, dans ce cadre, que le besoin de sanctionner ses bavardages intempestifs ou même de réprimer l'agressivité latente de sa classe. Dans le cas de la sanction-classe, la dureté de la notation produit à cet égard des effets motivationnels négatifs : les élèves chahuteurs étant punis comme les autres (Merle, 2007, p. 56). Si nous ne nions aucunement le besoin d'autorité et d'un respect minimal des règles de vie et de travail scolaires, nous aurions néanmoins des raisons légitimes de chercher à dissocier les questions disciplinaires des questions d'évaluation. À ce titre, il est à croire que le projet d'une école sans notes comporte un potentiel transformateur des pratiques scolaires et que, pour coûteux qu'il soit, il puisse bénéficier en partie à la responsabilisation des acteurs et au respect qu'ils se portent entre eux (cf. *supra*).

On en vient alors à la fonction pédagogique des notations. Celles-ci servent-elles les apprentissages ? Certains l'affirment lorsqu'ils défendent qu'en dépit de certains effets d'humiliation, la note reste un indicateur à un temps « t » des difficultés et objectifs de l'élève, qu'elle constitue « une évaluation claire, franche, pour identifier les problèmes et aider à redresser la barre » (Brighelli, 2014). On n'ignorera pas sans peine la vertu effectivement informative d'évaluations claires, franches et précises à destination des apprenants, mais aussi quant à ceux qui les encadrent et voient par leur biais un moyen d'améliorer leurs actions éducatives. Même les discours pédagogiques les plus

libertaires confirment l'intérêt des retours sur expériences. Les commentaires qui permettent de corriger ou perfectionner un geste, ceux qui font voir une erreur ou ceux encore qui invitent à l'approfondissement, jouissent d'une importance souvent notable dans le parcours formatif des personnes. Ces retours personnalisés doivent-ils nécessairement prendre appui sur les notations et notamment en vue de leur meilleure efficacité ou clarté ? Pointons d'abord que l'apparente lisibilité de la note cache en fait le plus souvent la diversité des critères d'évaluation utilisés. Ceux-ci peuvent prendre les pairs pour référentiel mais aussi des acquis de base objectivés, voire encore le potentiel, l'effort ou les performances passées des élèves (Reich, 2016, p. 117-121). Certains évaluateurs privilégient l'une ou l'autre approche, d'autres les utilisent en alternance ou de façon complémentaire. Dans ce cadre, le problème de la note est qu'elle voile dans sa simplicité même le critère utilisé : suis-je en échec en regard du bon niveau de ma classe, de ma faible progression en cette période de l'année ou des réponses minimales que l'enseignant attendait pour me mettre une note suffisante ? Une autre difficulté des notes placées sur une copie dans un cadre sommatif consiste en ce qu'elles se distinguent des commentaires ou conseils adressés aux élèves dans un cadre formatif. Selon Merle, la vérification formelle des acquis (la note) viendrait concurrencer, voire annihiler l'évaluation formative tant pour l'élève que pour ses parents (Merle, 2014). Autrement dit, même lorsqu'elle est assortie à une remarque explicative qui indique par exemple un niveau personnel de progression, la note tend à faire oublier cette dernière. Enfin, cette apparente lisibilité évince ultimement la complexité des situations d'apprentissages. À note égale, des élèves peuvent révéler des acquis et des besoins foncièrement différents. « Un 10 en maths peut signifier que l'élève a réussi la moitié des exercices proposés, mais on ne sait alors pas lesquels, ou bien qu'il a réussi la moitié de chacun des exercices, ce qui ne renseigne pas sur ce qu'il a compris ou pas » (Troger, 2008, p. 42). De même, le message adressé aux parents est simplificateur : parents, soyez rassurés ou inquiets, car votre enfant se place « x » points au-delà ou en deçà de cette norme sociale qu'est la moyenne (Van de Kerkhove, 2016, p. 26-28). Ainsi, si la note a le mérite d'être simple, accessible et apparemment objective, c'est bien parce qu'elle tend à substituer le problème de la moyenne à celui des apprentissages. Deux réalités dont on peinera à affirmer qu'elles se recouvrent. À voir, en conséquence, comment nous pourrions appliquer un mode d'évaluation alternatif aux notes, plus à même de soutenir les

apprenants et suffisamment lisible pour informer simplement les parents des besoins de leurs enfants.

En dernier lieu, il reste à discuter du rôle de sélection sociale et de certification attribué aux notes scolaires. C'est probablement ici la fonction la plus emblématique des notes, celle dont on peut regretter éventuellement la violence, mais dont on contestera plus difficilement l'utilité sociale actuelle. Tant qu'une société articulera autant que la nôtre l'intégration socioprofessionnelle aux diplômes et « qualifications » (Maillard, 2015), tant que certaines orientations ou opportunités seront déterminées par le niveau d'excellence d'une scolarité (voire de l'excellence de l'école), la note conservera son sens à hiérarchiser et sélectionner les publics scolaires. Comment distinguer autrement les élèves ? Après tout, n'était-ce pas là, à l'origine, le rôle premier des notes introduites au 17^e siècle par les jésuites : distinguer les élites intellectuelles alors chargées de lutter contre le protestantisme (Troger, 2008, p. 42). Si on ne doute pas ici du besoin de sélectionner les publics dans un contexte de division sociale du travail, on questionnera pourtant les missions et dispositifs scolaires qui en découlent. La justification de la sélection repose actuellement et en majeure partie sur le contexte d'égalité méritocratique des chances qui précède son exercice – un contexte communément associé aux institutions éducatives comme l'école ou même l'université. On comprend par ce biais que l'école contribue positivement à cette sélection en découvrant, cultivant, mesurant et rétribuant les talents ainsi que l'effort de chacun. Mais si le diagnostic du « mérite » et des capacités d'un élève demande du temps, surtout lorsqu'on cherche à éviter que son origine sociale ne biaise notre évaluation, n'est-il pas dommageable de voir à son tour cette sélection scolaire s'appliquer précocement dans les parcours (cf. *supra*) ? Pourquoi d'ailleurs la sélection sociale future des élèves appellerait-elle à une culture scolaire elle-même particulièrement sélective, dont nous voyons que ses expressions les plus dures font reposer très tôt une forte pression sur les épaules des élèves et tendent à humilier et exclure les vaincus du système ? Pensons à nouveau au culte des notes et performances en Corée du Sud et au taux de mal-être et de suicide élevés chez les écoliers et étudiants – certains observateurs corrélant volontiers l'un à l'autre (Légaré-Tremblay, 2013 ; Mesmer, 2013 ; Koffi, 2011). On adoucirait la sélection scolaire, on la retarderait davantage, ou on minimiserait l'impact des notes et diplômes sur les opportunités

qu'offre notre monde social, qu'on ne remettrait pas forcément en cause la capacité des écoles à former de futurs travailleurs compétents²²⁶.

On peut s'interroger pour une part sur le sens d'une sélection scolaire, mais on peut aussi moins radicalement se demander si elle repose sur de bons indicateurs : les notes permettent le classement des élèves, leur orientation et certification, mais sont-elles de bonnes ambassadrices de leurs efforts, de leurs compétences ou de leurs maîtrises réelles ? À suivre les considérations qui précèdent, on serait en droit d'en douter. N'est-ce pas d'ailleurs ce problème qui nourrit l'inquiétude de certains établissements plus élitistes ? En craignant une inflation des notes, ceux-ci nous indiquent que la liaison entre l'échelle de maîtrise et celle des grades relève d'arrangements, et donc que celles-ci ne coïncident pas naturellement (Levinson et Finefter-Rosenbluh, 2016, p. 108). Obtenir une bonne note et révéler une parfaite compréhension d'un sujet, ou une bonne capacité de recherche, ou des aptitudes notables, ce n'est pas tout à fait la même chose. C'est un souci conséquent, car cela entraîne un rapport de tension potentiel entre nos hiérarchies d'excellence : celle constituée par les écoles, fondée sur l'excellence des notes et celle en particulier du marché du travail, fondée a priori sur l'excellence des aptitudes, savoirs ou compétences. Plusieurs employeurs et hommes politiques en témoignent actuellement : que retiennent réellement les élèves de leurs parcours scolaires, voire universitaires ? Les grades et titres délivrés nous informent-ils de leur capacité réelle à entrer dans des fonctions ou positions auxquelles ceux-ci peuvent pourtant prétendre ? On pourrait expliquer de différentes façons ces écarts et rétorquer que les attentes du marché du travail sont de toute façon excessives, restrictives et fluctuantes de surcroît vis-à-vis des institutions éducatives. Dans cet axe argumentatif, on ajouterait que l'école ne peut se limiter à fournir une main-d'œuvre qualifiée, elle doit répondre à d'autres missions que sont, pêle-mêle, l'épanouissement personnel, l'émancipation, la citoyenneté critique, etc. En avançant cela, on ne parviendrait pas à faire oublier complètement les décalages persistants entre les notes et les acquis d'apprentissage, et donc à suspendre notre doute sur la valeur d'une sélection opérée par les premières. Parce que le lien entre les notes, l'orientation et les diplômes n'a rien d'évident, il serait tout à fait loisible d'envisager une évaluation alternative des élèves qui remplirait ces fonctions.

²²⁶ Nous problématiserons la question dans la section qui suit sur la libéralisation des parcours scolaires.

Nul ne contestera facilement l'attrait d'une école qui motive, aide à apprendre, cultive une image positive de soi et produit des générations compétentes reconnues sur le marché de l'emploi et dans diverses arènes sociales. Mais la note favorise-t-elle ces différents desseins ? Au vu des arguments qui précèdent et des nombreux recoupements de chercheurs sur la question, nous pensons que non. Comme pour l'échec, l'abolition pure et simple des notes ne peut évidemment suffire à produire à une école plus juste. C'est ce qui suggère une réflexion ouverte sur les alternatives possibles à la note et sur leurs attraits distributif et relationnel. Pas besoin à cet égard de constituer une utopie de toutes pièces, maintes expérimentations et écoles existantes nous donnent à voir les contours de ces autres stratégies.

Une école sans note n'est pas a priori si différente d'une école qui les utilise. L'évaluation des élèves, de même que leur mise au travail n'en sont pas absentes. Ce qui la distingue, c'est, d'une part, le choix de privilégier les évaluations formatives et par acquis d'apprentissage et, de l'autre, de chercher sans doute davantage à encourager des pratiques coopératives et de mise en confiance. L'évaluation s'intègre ici aux processus d'apprentissage, elle en assure le suivi par la détection et la remédiation des difficultés (Troger, 2008, p. 42) ; l'organisation du travail, quant à elle, fait l'objet d'activités communes, visant l'expression, l'entraide et la contribution de chacun aux fins collectives. Ces choix procèdent le plus souvent de l'orientation pédagogique qui a initié le projet, ainsi que d'un rejet conscient des notes et de leur caractère intrinsèquement compétitif. Beaucoup de ces écoles revendiquent une appartenance plus ou moins marquée aux pédagogies nouvelles – par exemple, l'école primaire « la maison des enfants » à Buzet (Belgique) où les notes, les sanctions et les devoirs n'existent pas²²⁷. La priorité que ce type d'établissement donne à l'évaluation formative correspond aux exigences suivantes : assurer un suivi individualisé et continu des élèves et substituer un relevé des acquis aux notes classiques. Cela prend le plus souvent la forme d'une fiche individualisée fournie aux élèves et à leurs parents. Celle-ci indique par tâches ou matières un ensemble de compétences, savoir-faire et savoirs à acquérir. Chaque objectif fait l'objet d'un commentaire personnalisé et d'une appréciation générique²²⁸. Le but est

²²⁷ La pédagogie Freinet à titre indicatif préfère le plan de travail, l'auto-évaluation ou encore les brevets aux notes et aux classements (Chabrun, 2015, p. 81).

²²⁸ Du type binaire : « acquis/à acquérir » ; tertiaire : « l'élève n'a pas encore atteint/est dans la moyenne de ce qu'on peut attendre/a atteint un niveau solide à ce moment de l'année » (exemple d'un bulletin sans note dans

d'éviter l'aspect intrinsèquement comparatif et aveuglant du chiffre ou du grade en focalisant l'attention sur la diversité des qualités examinées. Ainsi, une présentation orale de l'actualité en langue anglaise est-elle autant l'occasion d'apprécier les facilités d'élocution d'un élève que l'étendue de son vocabulaire en anglais, ou encore de son esprit de synthèse. En ne résumant pas l'effort à la note, la fiche individualisée permet plus aisément de pointer les difficultés et facilités d'une personne. L'encouragement au progrès et la valorisation sont des aspects recherchés du dispositif. À titre d'exemple, l'enseignant évitera la correction au stylo rouge et soulignera de préférence les mots écrits sans faute lors d'une dictée. En affinant par ailleurs l'analyse des difficultés, on rend aussi possible la poursuite d'une remédiation et de travaux mieux ciblés sur ces dernières. Cette approche est-elle plus laxiste ? Elle peut en réalité s'avérer très exigeante, car si les acquis testés répondent essentiellement à une logique de seuil, chaque élève doit être cependant amené à se les approprier dans leur totalité. En outre, cette entreprise n'exclut pas le dépassement possible des élèves et, par exemple, la collaboration des plus rapides dans la résolution des difficultés éprouvées par certains.

Par ailleurs, une école sans note n'est pas a priori incompatible avec toute logique certificative et d'orientation. S'il est vrai que certaines d'entre elles sont strictement privées et ne voient pas en Belgique francophone leur titre et leur fréquentation reconnus (elles sont assimilées à l'enseignement dispensé à domicile), il en est aussi où l'évaluation par acquis d'apprentissage ouvre à une certification reconnue. En fait, la note est indifférente à ce processus. Seule compte l'équivalence du niveau d'enseignement dispensé eu égard à celui donné dans le réseau officiel, ou encore la compatibilité des valeurs avec les droits de l'Homme²²⁹. Dans une perspective plus modérée, on peut aussi penser à l'équilibre des évaluations promu depuis quelques années par les ministres de l'Éducation en FWB. Pour rappel, un document comme le Pacte pour un enseignement d'excellence défend, d'un côté, un usage plus marqué des évaluations formatives et, de l'autre, un espacement ainsi qu'une externalisation des évaluations certificatives (cf. *supra*). Si nous discuterons plus loin des vertus supposées de cette stratégie, notons déjà qu'elle permet d'évincer les notes des pratiques pédagogiques, sans pour autant ignorer le

une école française) ; ou encore à quatre entrées : « non maîtrisé/à revoir/à renforcer/maîtrisé » (Van de Kerkhove, 2016, p. 100-101).

²²⁹ Parlement de la Communauté française, compte-rendu intégral de la séance du mardi 18 juin 2013, in *CRI*, n°119, 18 juin 2013, p. 16. [En ligne]<http://archive.pfwb.be/1000000010c7061> (consulté le 25 mai 2016).

besoin social des grades et titres requis. Enfin, s'il est coutume dans bien des établissements de faire reposer l'orientation des élèves (choix d'option, de filière, d'établissement, encouragement/découragement à prendre la voie de l'université...) sur leurs notes, la chose n'est pas une fatalité. L'évaluation formative pourrait sans doute satisfaire mieux que les notes l'identification des qualités singulières des élèves et leur perfectionnement possible dans des choix d'orientation qui suivent ou prolongent le cursus commun²³⁰. Une démarche de mise en confiance et de valorisation des acquis de l'élève, au même titre qu'un tronc commun réellement polytechnique contribuerait de surcroît à faire de l'orientation un choix positif qui émane de l'élève et non une conséquence directe de ses échecs. Nous ne voyons donc pas de raison de croire qu'une école sans note ne puisse répondre à ces fonctions nécessaires au développement des élèves et à leur intégration dans le monde socio-professionnel d'aujourd'hui.

Le cas du système scolaire sud-coréen questionne malgré tout cette proposition. L'école ne représente-t-elle pas aussi, et pour beaucoup de jeunes aujourd'hui, un lieu de préparation à l'université, ou aux hautes écoles ? Et si tel est le cas, ne devrait-elle pas d'une façon ou d'une autre habituer les élèves aux notes et grades auxquels recourt l'enseignement supérieur ? On admettrait spontanément que des élèves fraîchement sortis d'écoles sans notes puissent être au départ déroutés, stressés ou même mis en difficulté par ce changement de logique évaluative. L'adaptation à l'enseignement supérieur confronte déjà à des méthodes et rythmes différents... L'arrivée des notes se surajouterait par conséquent à cette transition difficile du secondaire au supérieur. Est-ce un facteur discriminant de réussite ou d'échec universitaire ? Au-delà de l'origine sociale et des différences de milieux régulièrement pointées du doigt par les chercheurs, l'établissement fréquenté en secondaire, le type d'option qui a été suivie, de même que la maîtrise des prérequis universitaires semblent également exercer une « influence significative » sur la réussite universitaire, en première année de baccalauréat (Galdiolo, Nils, Vertongen, 2012). Ces facteurs se rapportent-ils d'une manière ou d'une autre aux notations ? L'effet « établissement » serait lié pour sa part à la qualité des apprentissages, à la compétence des enseignants, à une ambiance calme, à la sévérité des notations ou à la composition des publics scolaires (Galdiolo, Nils, Vertongen, 2012, p. 4-5 ; Dupriez et Dumay, 2004) ; là où les pré-requis nous renverraient davantage aux compétences et savoirs qui

²³⁰ L'hypothèse d'un cursus individualisé parallèle à un cursus commun est formulée par Delvaux (2015). Elle fait l'objet d'une analyse spécifique dans la sous-section qui suit.

ne font pas l'objet d'un enseignement explicite à l'entrée ou en cours de cursus académique. Dans les traits mentionnés, aucun ne vise spécifiquement la vertu préparatoire des notes scolaires mais tout au plus l'impact de leur application sévère – c'est-à-dire d'un haut degré d'exigence qui est plus marqué dans les écoles où le public accueilli provient d'un milieu plus aisé. À suivre ces chercheurs, on ne verrait donc pas d'objection frontale à ce que les écoles suppriment les notes au profit d'autres modèles d'évaluation.

Plus fondamentalement, ce genre d'opposition nous met face à une logique argumentative circulaire dont on peinerait à trouver le fondement normatif : « nous devons perpétuer les notes, car les notes persistent par ailleurs ». En prenant le raisonnement à rebours, on en conclurait aussi bien que la fin des notes scolaires doit annoncer la fin des notes universitaires. Il n'y a là aucun argument concluant justifiant intrinsèquement le maintien des notes. Le point reste factuel : l'école doit s'adapter aux logiques d'évaluations universitaires et sans doute plus largement encore à l'emprise qu'exercent les évaluations sur l'ensemble de notre monde social. En soi, le constat n'est pas faux. Cette obsession des évaluations comme logique de contrôle, de normalisation et de reconnaissabilité déborde largement le monde scolaire, elle est devenue une fin en soi, un destin dans nos sociétés modernes (voir : Jeffrey, 2014, p. 39 ; Adorno et Horkheimer, 1974 ; Supiot, 2015). Mais cette emprise des évaluations justifie-t-elle le recours aux notations et, plus encore, sa propre raison d'être ? Lorsqu'Arendt spécifiait la responsabilité de nos sociétés à l'égard des nouvelles générations, elle distinguait deux rôles potentiellement conflictuels : protéger le monde contre ces êtres en devenir et protéger ceux-ci contre le monde (Arendt, 1997). Notre souci pour le devenir humain de la jeunesse ne devrait-il pas nous rendre méfiant à l'égard de cette raison instrumentale, et de son application aux institutions scolaires, qui tend à exclure les activités ne se prêtant pas à l'évaluation (Jeffrey, 2014, p. 39) ? Une difficulté des évaluations contemporaines, note Lise Demailly, est qu'elles « habituent l'individu à ne plus réfléchir en première personne, mais à se soumettre aux codes, aux classifications, aux procédures et aux bonnes pratiques décidées en dehors de lui », bref qu'elles le désapproprient de son éthique (Demailly, 2014, p. XVI). Une façon d'intégrer ces objections sans faire de l'école une pure utopie, nous inciterait à ne pas négliger les pratiques évaluatives, mais à en adoucir l'emprise, en permettant aux élèves de les ressaisir ou discuter avec une

distance critique. À ce titre, il est à penser qu'en recentrant davantage l'enseignement sur les acquis d'apprentissage plutôt que sur les notes, on y parviendrait sans doute plus promptement, sans empêcher comme on le voit l'entrée future des élèves dans le monde socio-professionnel.

Venons-en dès lors au problème récurrent de notre recherche. Quelle valeur la justice relationnelle trouve-t-elle aux écoles sans notes ? Si l'encadrement est à l'évidence optimal, si les fiches individualisées restent compréhensibles et que d'autres logiques d'évaluation n'interfèrent pas²³¹, notre cadre relationnel de justice peut y voir un adjuvant à ses fins. Il est patent que le choix de suspendre les notes en classe au profit de remarques formatives se justifie d'abord pour des raisons explicitement morales. L'absence de classification et de compétition organisée limite le stress des épreuves ainsi que les possibilités de rabaissement et d'humiliation attachées aux positions faibles²³². La valorisation de soi, de son effort ou de ses capacités n'est plus ici tributaire de sa position élevée dans une hiérarchie scolaire qui, dans une dynamique nommée « constante macabre », correspond à un bien exclusif purement dépendant du microcosme de la classe. Au contraire, le choix d'une évaluation par acquis élémentaires multiples assure des opportunités accrues de développer une confiance en ses capacités. Un phénomène renforcé dans ces écoles par le souci d'user d'attitudes d'encouragement des élèves et de mise en évidence de leurs qualités. Par ces motifs, on peut concevoir qu'une école de ce type satisfasse plus en avant le devoir moral de promouvoir des relations réussies visant la confiance, le respect et l'estime de soi. Sur un même plan, celle-ci semblera aussi moins prompte à produire des formes de mépris vécu, en diminuant pour une part le risque d'exposition aux jugements méprisants des enseignants et autres élèves et, de l'autre, en assurant a priori une meilleure objectivation du « mérite » de l'élève – l'un des trois principes constitutifs des sentiments d'injustice des élèves selon Dubet (cf. *supra*). Certes, l'évaluation formative ne rend pas nécessairement le jugement du maître plus simple ou moins partial. Pensons par exemple à l'effet « halo », c'est-à-dire à l'impact de l'élocution, de l'apparence physique, du vêtement ou de la posture corporelle des élèves sur la séduction du maître et la relative sévérité de son jugement (Troger, 2008, p. 41). Cet effet témoigne comme d'autres de ce que les évaluations ont d'arbitraire, avec ou

²³¹ Rappelons ici l'exigence formulée par Perrenoud de mieux penser l'articulation entre nos logiques d'évaluation scolaires actuelles (cf. *supra*).

²³² Pour une illustration exhaustive de ces formes d'humiliation, voir Merle, 2005.

sans notes. Cet arbitraire pointe vers l'éthique de l'enseignant et de l'effort réflexif qu'il doit continuellement faire pour limiter son emprise. Cela rend-il vaine toute incitation à se passer des notes ? L'évaluation par acquis d'apprentissage ne diminue-t-elle d'aucune façon cet arbitraire, en regard des notes ? La mesure toujours plurielle, évolutive et peu graduable des acquis complique sans doute les appréciations simplistes, abstraites et strictement comparées (« tu es mauvais parce que les autres sont meilleurs »). La combinaison de cette logique évaluative au projet d'espacer et d'externaliser les évaluations certificatives n'est pas non plus dépourvue d'attrait. À défaut de changer le rapport que notre société entretient aux conditions d'insertion socioprofessionnelle, cette proposition aurait l'avantage de dissocier les acteurs de la formation et de la sélection (par notation), tout en évitant les biais relationnels qui accentuent le caractère partial des notations (Crahay, 1997 ; Galand, 2006 ; Merle, 2014). Enfin, l'abolition pure et simple de la note en classe soustrait les écoliers à une forme significative de mépris institutionnalisé : celle que nous avons identifiée plus haut à une culture d'échec. Parce qu'elle court-circuite la possibilité de classer, elle ne cautionne plus les hiérarchies d'excellence scolaires et, ce faisant, elle soustrait à la culture d'échec son appui essentiel. À nouveau faut-il nuancer en notant que cette dynamique n'est pas incompatible avec les pratiques de redoublement, d'orientation précoce vers d'autres filières, ou avec des avis moraux et définitifs sur les capacités futures d'un individu. Cependant, l'évaluation formative invite déjà, ne serait-ce que dans sa mise en œuvre formelle, à des jugements moins catégoriques et généraux, ainsi qu'à un suivi plus prononcé dans la durée des difficultés de l'élève. Caractéristiques dont nous estimons, à l'instar de notre étude sur l'individualisation des parcours, qu'elles peuvent amener un changement de perspective bénéfique.

Qu'en est-il pour sa part de la justice distributive ? À moins de considérer la note comme un mauvais traitement infligé aux élèves, on distinguera chez Rawls une justification peut-être plus indirecte d'une école comme celle de Buzet. Là où la note peut d'abord poser question, c'est dans la mesure où son inefficacité pédagogique est avérée. Si celle-ci masque les difficultés et facilités d'apprentissage des élèves, si elle ne favorise ni la remédiation individualisée des plus faibles ni la promotion avancée des talents, on peut alors légitimement considérer qu'elle renferme un caractère injuste. À l'appui de cette interprétation, rappelons une affirmation de Seymour selon laquelle l'école doit

neutraliser les facteurs (comme un développement cognitif plus lent) nuisant à l'évaluation des potentialités des élèves (Seymour, 2013, p. 28). Cette faiblesse pédagogique des notes combinée à un effet d'exclusion/démotivation chez une partie des vaincus du système heurte les réquisits scolaires de l'égalité équitable des chances. En outre, la note s'accompagne d'une vision très compétitive et souvent exclusive de la réussite qui gêne plusieurs autres considérations rawlsiennes. La première est de canaliser le mérite scolaire autour d'une note abstraite et concurrentielle, en empêchant ce faisant une évaluation plurielle des capacités individuelles – une logique plus favorable à la découverte par chacun de ses qualités et de sa valeur propre. La seconde est de soutenir une dynamique de groupe négative où la réussite de l'un ou de la majorité tend structurellement à limiter mes propres chances de succès. Dans ces deux perspectives, la note bute contre des objectifs qu'une école soucieuse de contribuer au principe de différence dans la société devrait poursuivre : la capacité de croire en sa valeur et à cultiver un sens de la réciprocité. Enfin, une dernière raison de rejeter les notes chez Rawls serait sans doute à chercher dans l'instrumentalisation des savoirs que celles-ci tendent à instituer. La culture possède, chez le philosophe, une valeur instrumentale – relative à l'engagement citoyen, à l'insertion socioprofessionnelle... – mais aussi intrinsèque en ce qu'elle exprime un vecteur d'enrichissement personnel, une base sociale au respect de soi. Cette normativité bute contre les écoles qui réduisent leur projet à une stricte distribution de notes, grades et diplômes servant les hiérarchies sociales. Cela rejoint les commentaires de Dubet et Savidan sur le poids excessif attribué aux diplômes dans nos sociétés. Il s'agit plus largement du rejet d'un système scolaire faisant des savoirs un pur prétexte au classement.

Ces trois arguments rawlsiens semblent invalider à divers degrés une façon simpliste, violente et partielle de faire travailler et d'évaluer les élèves. Le dernier argument revêt une force persuasive très indirecte car, si le rejet de l'instrumentalisation des savoirs semble renvoyer à une faille inhérente aux notes, soulignons que ce risque reste pourtant intrinsèque à toute pratique scolaire. Ainsi, on imaginera sans trop de peine une école privilégiant l'évaluation par acquis, mais forçant dans ses formes de transmission une adhésion non critique à un intégrisme religieux ou un pur adéquationnisme lié aux exigences du marché de l'emploi. Ce point n'est donc pas une objection directe à l'encontre des notations, contrairement aux autres arguments. Le

développement du respect de soi et d'un sens de la réciprocité met en cause les aspects compétitifs, hiérarchisant et rabaissant des notes au même titre que la justice relationnelle. Le critère d'efficacité témoigne pour sa part d'une originalité de l'approche rawlsienne davantage soucieuse des effets distributifs de pratiques institutionnalisées. Le lecteur objectera peut-être que notre analyse possède un caractère orienté et, par exemple, que les notations ne sont pas d'emblée incompatibles avec des pédagogies centrées sur l'entraide mutuelle ou la coopération. Certes, un auteur comme Rizzio a pu révéler semblable jeu d'équilibre dans les pratiques qu'il a mises en œuvre (Rizzio, 2015). Mais entre sa difficulté reconnue à combiner ces logiques ou sa vision idéalisée des classements publics, nous pensons que Rizzio atteste en réalité de leur irréductible tension. Les cadres relationnel et distributif de la justice tels que nous les comprenons donnent donc ensemble leur aval à une critique des notations scolaires et à l'usage d'évaluations alternatives.

Ce que nous apprend finalement ce débat sur les notations, c'est qu'il est plusieurs attentes qu'une société formule envers l'éducation de la jeunesse dont aucun système scolaire ne peut sérieusement faire fi. Mais ce qu'il nous apprend aussi, c'est que la note, pour familière qu'elle soit, n'est sans doute pas le biais le plus juste pour répondre à ces dernières. Les analyses qui précèdent invitent à penser qu'on aurait des raisons morales, d'équité et d'efficacité pédagogiques de privilégier l'évaluation plus formative centrée sur les acquis individuels. En outre, s'il serait probablement discriminatoire d'abandonner la certification à une épreuve extra-scolaire comme celle du jury central²³³, il n'y a pas de raison de croire qu'une école sans note est forcément incapable de produire des titres reconnus. L'évaluation par acquis d'apprentissage sert autant un dessein formatif que potentiellement administratif et social, comme en témoigne la reconnaissance des titres dans certaines écoles sans notes. Rien n'empêche aussi de défendre dans un cadre distributif et relationnel de justice une option de compromis, comme celle suggérée par le Pacte d'excellence. Au premier abord, elle semble moins subversive que la première option en ce qu'elle maintient par les notes la survie possible des hiérarchies scolaires d'excellence et la comparaison entre établissements. Il n'empêche qu'elle fournit déjà une voie qualitativement supérieure, en atténuant en classe les effets constants de comparaison, de rabaissement, d'identification négative à sa note ou de jugements

²³³ Renvoyer la certification à une épreuve post-scolaire, c'est prendre le risque d'abandonner l'élève en cas d'échec à ses seules ressources privées.

unilatéraux, dénoncés plus haut par une série de chercheurs. Dans un cas comme dans l'autre, notre plaidoyer se confronte ultimement à un problème colossal : celui du coût qu'impliquerait cette transformation scolaire. Ce que réclame le passage d'une école qui note à une école sans notes, c'est un investissement exigeant des enseignants : les découpages horaires, les programmes, la gestion du groupe-classe complexifient cette transition, mais notons également que l'évaluation par acquis multiplie de surcroît les critères, épreuves, dispositifs de suivi et de remédiation à mettre en œuvre (Yacine, 2011b ; Troger, 2008, p. 43). Cela demande du temps, beaucoup d'efforts et surtout des ressources humaines, financières et matérielles complémentaires. Nous reconnaissons sans conteste cet obstacle conséquent. Ce qu'on peut seulement espérer, c'est que les arguments mentionnés ici comme ailleurs inspirent la réflexion éthique des enseignants, en les motivant à soutenir ce type d'effort et, de même, que les politiques éducatives garantissent plus en avant les conditions de cette transition pédagogique, qui prolonge quelque part la sémantique d'une personnalisation des parcours. Il s'agit là à nouveau d'une discussion montrant une pleine complémentarité entre des arguments relationnels et distributifs.

2.3. PARCOURS LIBRES, PARCOURS JUSTES ?

Jusqu'ici, notre investigation s'est portée à considérer des voies de changements locales, tels un tronc commun polytechnique, une meilleure homogénéité de l'offre ou d'autres biais évaluatifs... Peut-être en effet ces mécanismes apporteraient-ils un soutien meilleur à qui voudrait réaliser nos cadres de justice scolaire. Cependant, une autre voix pourrait bien se faire entendre et nous révéler tout compte fait notre naïveté. Malgré les efforts politiques faits en Occident à destination du système scolaire et malgré un financement toujours plus important dédié au budget de l'enseignement, un certain fatalisme nous pousse à constater l'échec de l'école quant à ses missions éducatives. Sera-t-elle un jour capable de réduire significativement les écarts entre les défavorisés et les mieux nantis ? Sera-t-elle un jour capable d'instituer un environnement relationnel idéal, offrant à chacun (quels que soit son origine sociale ou ses talents), l'occasion de développer une image réussie de lui-même ? S'y est-on finalement bien pris en choisissant l'institution scolaire comme point de départ argumentatif ? Cette idée pourrait sembler bien marginale. Il n'en est pas moins vrai qu'elle anime un courant de pensée « libertaire » qui trouve aujourd'hui un écho singulier dans les critiques adaptatives de

l'institution scolaire. L'école serait « bientôt hors-jeu »²³⁴. Elle ne parviendrait plus à assumer ses missions historiques comme l'intégration sociale, l'égalité des chances ou l'épanouissement personnel. Aussi, plutôt que de chercher à accroître la contrainte scolaire dans sa forme traditionnelle – un « acharnement thérapeutique », selon Delvaux (2015, p. 39) – devrions-nous à l'inverse viser une libéralisation des parcours. Abolir l'obligation scolaire, rendre les cours facultatifs, alléger la formation commune en multipliant les possibilités éducatives individuelles... – autant de ressorts qui répondraient plus adéquatement aux missions éducatives de nos sociétés. Ce sont ces stratégies que cette sous-section souhaite précisément investiguer. En marge des débats plus larges qu'elles suscitent, notre ambition se limitera ici à un de leurs aspects : sont-elles en mesure de satisfaire nos impératifs de justice sociale ? En l'occurrence, doit-on systématiquement les opposer à nos exigences distributives ou encore relationnelles de justice ?

Parler de crise de l'éducation en Occident n'a rien de particulièrement neuf. En 1961 déjà, Arendt décrivait la situation impossible d'une éducation qui, sans pouvoir faire fi de l'autorité et de la tradition, devait pourtant s'exercer dans un monde ayant rompu avec l'une et l'autre. Ce constat était appuyé chez elle par un sentiment d'urgence : celui que nos sociétés devaient renforcer les liens entre l'ancien monde (la culture) et les nouvelles générations. Voulons-nous prolonger cette idée, nous qui parlons aujourd'hui de fin de l'école ou d'appel à la sauver ? Sans nier la persistance du problème d'Arendt, il faut pourtant admettre que les débats ont en partie changé de nature. La question des finalités éducatives s'est progressivement laissée déborder par une autre plus radicale : celle de savoir si l'institution scolaire pouvait encore renfermer la moindre valeur pédagogique, si elle n'était pas devenue obsolète. Son cadre et ses dispositifs sont-ils non seulement efficaces mais aussi tout simplement adéquats à la réalisation des missions qui lui sont confiées ? Car, à observer la multiplication des offres et services éducatifs qui gravitent autour de l'école, il serait permis d'en douter. Du coaching de vie des élèves à leur accompagnement scolaire, des *moocs* à la formation des maîtres sur fonds privés²³⁵ se manifeste quelque chose comme une prise de

²³⁴ L'expression est empruntée au titre d'un colloque organisé par le GIRSEF le 6 novembre 2014 à Charleroi : « L'école bientôt hors-jeu ? ».

²³⁵ Indiquons à titre illustratif l'organisme international *Teach for all* qui finance sur fonds privés le recrutement, la formation et le mandat d'enseignement (2 ans) de jeunes diplômés travaillant dans des écoles défavorisées. Les entreprises souvent très lucratives comme Acadomia (France) ou Cogito (Belgique) qui proposent un accompagnement individualisé des élèves. L'*e-learning* et ses multiples services, tels les *moocs* (*Massive open online course*), blogs et tutoriels en tout genre, voire l'achat de services de correction ou de

relais progressive des fonctions éducatives de l'école. Plus ou moins lucratifs, plus ou moins formels, ces « concurrents » présentent un champ d'action relativement étendu, allant de l'éveil culturel au soutien scolaire. Qu'ils le veuillent ou non d'ailleurs, ils indiquent certaines failles d'un système scolaire que les plus fatalistes d'entre nous ne manquent pas d'exacerber. Pointons-en trois qui apparaissent couramment dans la littérature.

À n'en pas douter, le manque d'équité incarne l'un des plus gros échecs de l'enseignement. En dépit de l'épais budget consacré à lui ainsi que de nombreuses réformes notables (comme la création d'un cursus commun ou l'usage d'une pédagogie par compétences), l'école persiste à reproduire, voire à accroître les inégalités sociales. Le jugement n'est pas neuf et dans cette littérature persiste la référence aux travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Mais les résultats d'enquêtes comme celles menées par PISA indiquent notre incapacité chronique à agir sérieusement à l'encontre de ces iniquités. D'où le crédit donné aux projets extérieurs au système scolaire qui font appel à cet argument. Si l'organisme *Teach for all* fait actuellement l'objet d'une attention politique particulière, c'est justement parce qu'il prend l'équité comme motif justifiant son effort pour accroître l'excellence des maîtres. Il en a été de même par exemple des initiatives citoyennes donnant lieu aux premières écoles de devoirs dans différents pays (1973 pour la Belgique) : elles entendaient répondre à ce même défi. L'émergence de ces services éducatifs et la curiosité politique qu'ils suscitent posent une question fondamentale : l'institution scolaire est-elle capable à elle seule de lutter efficacement contre l'impact des contingences sociales dans les parcours des élèves ?

À ce problème s'ajoute celui de préparer les élèves aux exigences du marché de l'emploi, ainsi qu'à « l'ère du numérique ». D'aucuns regrettent en effet que l'école rate le chemin de la modernité. À l'heure d'internet, c'est tout notre rapport à la culture, à l'information et à la communication qui change. Cela implique que la pédagogie suive ce déplacement, qu'elle modifie sa façon de présenter et traiter un sujet, mais aussi de faire travailler les élèves. Wifi dans les classes, usage éducatif de tablettes, de tableaux interactifs, de supports, exercices et évaluations en ligne, cette ligne argumentative inviterait finalement à

faire un usage généralisé des *moocs*²³⁶. Dans ce dernier cas, l'école abandonnerait progressivement sa fonction transmissive pour se concentrer sur l'exercice ou la répétition d'apprentissages acquis par ailleurs. En dernier recours, elle ne disposerait plus que d'un attrait relationnel : la possibilité donnée aux jeunes de pouvoir se côtoyer et développer des relations d'amitié entre eux. On en dirait de même des impératifs socio-professionnels de nos sociétés. L'école semble incapable de développer les compétences et attitudes qui sont exigées par le marché de l'emploi actuel : un sens aigu de l'effort et des responsabilités, une capacité d'innovation, une évidente flexibilité dans son travail, une maîtrise des langues, etc. Elle devrait ici entamer son rapprochement avec les entreprises, préparer les élèves aux entretiens d'embauche, développer une « culture d'entreprise » en son sein. Cadre arriéré, pédagogie arriérée, supports arriérés... – cette mission impliquerait également une réforme profonde de l'institution scolaire. Une revendication qui porte jusqu'à la possibilité de limiter la durée des études, de sorte que les élèves puissent poursuivre leurs apprentissages en entreprise. De l'intégration numérique à l'adaptation professionnelle se pose en définitive le problème de la légitimité scolaire. S'il est certain que ces discours veulent en grande partie améliorer ou revaloriser l'école, ils s'accompagnent pourtant d'un message potentiellement subversif envers cette même institution : « ne pourrait-on finalement s'en passer ? ».

Enfin, on négligera difficilement une série d'écueils scolaires qui se rapportent à l'épanouissement et à la reconnaissance sociale des élèves. De son temps, un pédagogue comme Neill (1883-1973) critiquait volontiers l'enseignement traditionnel en notant sa propension à causer des névroses. S'il est certain que nos pratiques ont évolué entre-temps et que la discipline scolaire s'est globalement assouplie, l'intérêt pour sa question semble malgré tout persister. Harcèlement, violence et phobie scolaires,... : ces phénomènes sont de plus en plus couverts par les médias. Ils renvoient l'image d'une école incapable d'organiser et promouvoir le vivre ensemble, de susciter des attitudes de respect et de reconnaissance entre ses membres. Ce sont des enjeux qui ont d'ailleurs trouvé un écho particulier dans le contexte des attentats terroristes de 2014 et 2015²³⁷. De sécuritaire, le défi est rapidement devenu scolaire et il s'est alors agi d'identifier les façons d'y répondre : cours de citoyenneté,

²³⁶ Un exemple éloquent dans cette tendance réside dans la Khan Academy qui met à disposition un nombre impressionnant de cours en ligne gratuits (sur Youtube). Cette numérisation suggère un changement des pratiques d'enseignement scolaires : au discours magistral du maître peut être substitué aux exercices et tests du coach (on parle ainsi de pédagogie ou classe inversée).

²³⁷ Nous pensons par exemple à la tuerie du musée juif à Bruxelles le 24 mai 2014, ou aux attentats de janvier 2015 à Paris qui ont visé Charlie Hebdo et le magasin Hyper Cacher.

enseignement moral et civique, appel à encourager des espaces d'expression et de gestion des conflits²³⁸ Ces mesures font écho aux problématiques relationnelles plus larges qui échappent en partie aux écoles, et le succès des coaches ou de *youtubers* populaires en est un témoignage apparent²³⁹. Ces remarques mettent à mal les modalités du vivre ensemble institué au sein des établissements scolaires. Elles questionnent en amont plusieurs dispositifs et habitudes scolaires : les systèmes de notation, filières, options et pratiques pédagogiques dominantes sont-ils vecteurs de confiance en soi pour l'élève, ou d'encouragement au respect de l'autre²⁴⁰ ?

Si ces critiques parfois exacerbées s'appuient sur une série d'observations empiriques, leurs usages n'en sont pas moins souvent orientés. Comme on le voit, chacune ouvre à un spectre étendu d'actions allant de l'amélioration des structures scolaires à leur dépassement. C'est sur ce terrain que se jouent et s'opposent aujourd'hui plusieurs idéaux voire utopies en éducation. Pour répondre aux principales missions éducatives de nos sociétés, est-il question de promouvoir un enseignement public fort, à l'exclusion de toute initiative externe (quelle que soit sa forme) ? Devrait-on au contraire se féliciter de cette nouvelle « concurrence » et la soutenir ? Dans cette perspective, notre soutien implique-t-il d'ailleurs une contrepartie – un droit de regard du politique ? Ou adhérerait-on sans réserve aucune à une évolution sociétale qui doit annoncer un nouveau rapport à l'éducation des jeunes²⁴¹ ? S'engagent ici des visions différentes de l'être humain et de ce qui fait société, notamment à travers leurs interprétations politiques. Chacune présente un parti-pris évident : tantôt, elle dépend de l'objectif éducatif qu'elle estimera prioritaire ; tantôt elle relève par exemple de jugements arrêtés sur la valeur du public ou du privé. Si ces débats complexes invitent à la prudence, notre ambition ne consistera en aucun cas ici à privilégier une fonction scolaire particulière, par exemple l'école émancipatrice ou l'école intégrative. Notre intérêt portera plutôt sur les conditions matérielles et morales qu'impliquent ces missions scolaires et sur la possibilité qu'elles soient mieux satisfaites par des parcours plus libres. Certains diront en effet qu'il faut libérer la scolarité de

²³⁸ À titre illustratif, voir : Dubois, Robbes et Jospin (2015). Ceux-ci défendent l'institutionnalisation de lieux de parole et d'écoute « où les interrogations et les difficultés culturelles et d'appréhension sociale des élèves puissent être entendues et prises en compte ».

²³⁹ On pense ici à l'influence symbolique qu'exercent certains *youtubers* sur un public d'écoliers. Au-delà de vidéos « tuto », « gaming » ou à caractère humoristique, se joue aussi le partage d'expériences morales visant notamment le vivre-ensemble scolaire (par exemple, la façon de réagir à une situation comme le harcèlement scolaire, le rapport à la réussite et à l'échec scolaires, l'importance du dialogue avec les parents, etc.).

²⁴⁰ Voir notamment : Galand (2006) et Crahay (2003).

²⁴¹ Une expérience populaire comme celle menée par Sugata Mitra en 1999 ouvre par exemple à la possibilité d'une éducation mutuelle qui puisse déborder un cadre scolaire et se passer de l'enseignant.

ces aspects les plus rigides et contraignants si nous voulons que cette institution revive et retrouve une valeur pédagogique parmi d'autres lieux d'éducation. Il s'agirait tour à tour d'abolir l'obligation scolaire, d'assouplir le cadre qui régit la vie et les activités d'une école, ou de diminuer la quantité de savoirs communs à transmettre au profit de parcours individualisés. Dans ce qui suit, nous évaluerons la force justificatrice de ces trois mesures. Plus précisément, nous nous demanderons si l'exigence de justice ne vient pas légitimer ces entreprises de dilution de la forme scolaire. Nous défendrons que, dans une certaine proportion, c'est bien le cas et que ces actions ne doivent pas être systématiquement opposées à un point de vue égalitariste sur l'éducation.

Supprimer l'obligation scolaire ?

« Le système scolaire obligatoire représente finalement pour
la plupart des hommes une entrave au droit à l'instruction »
(Illich, 1971, p. 7).

La première et la plus symbolique des postures libertaires consiste à réclamer l'abolition de l'obligation scolaire. L'idée paraîtra contre-intuitive à toute personne soucieuse d'équité sociale, mais sa justification n'en est pas moins parlante : comme la citation en exergue le révèle, il s'agira de dénoncer le caractère contre-productif d'un droit-devoir devenu centenaire dans nombre de pays européens²⁴². Suivons ce type de raisonnement argumentatif.

Ce qu'on appelle communément l'obligation scolaire définit le devoir légal d'inscrire le mineur dont on a la garde à l'école et de le voir fréquenter régulièrement l'établissement où il est inscrit²⁴³. Si ses origines touchent à un idéal de démocratisation des études, d'instruction civique, ou encore de lutte contre le travail des enfants, il ne faut sans doute pas se leurrer sur les motifs plus pragmatiques qui ont aussi poussé différents pays à souscrire à cette obligation. Tantôt il s'agissait d'éloigner le peuple de la tentation socialiste ou communiste, de prévenir des mœurs dangereuses, d'assurer la reproduction du monde catholique ou laïc, tantôt encore de constituer une main-d'œuvre plus qualifiée exigée par le capitalisme industriel²⁴⁴. Ainsi l'institution scolaire apparaissait-elle comme un espace de prise de pouvoir sur la socialisation des acteurs – un lieu suffisamment important pour qu'on décide peu à peu d'y

²⁴² À titre indicatif, mentionnons la loi Ferry de 1882 en France, la Constitution de 1874 en Suisse, la loi du 19 mai 1914 en Belgique, ou encore la Constitution du 11 août 1919 pour l'Allemagne unifiée (République de Weimar). Ces textes légaux entérinent à divers degrés l'obligation scolaire.

²⁴³ Une exception commune étant la possibilité laissée aux parents de dispenser un enseignement à domicile moyennant un contrôle de l'autorité publique.

²⁴⁴ Voir notamment : Hamel (1984) ; Beckers (2008, p. 91).

contraindre l'intégration de tous les jeunes. On notera que, si le débat sur les fins scolaires a persisté et suscite toujours aujourd'hui de vives tensions, celui portant sur l'obligation scolaire s'est peu à peu estompé²⁴⁵.

Qui oserait remettre en cause un acquis aussi fondamental ? L'obligation répondrait à la fois à une exigence distributive, mais aussi relationnelle de justice. Dans un premier sens, sa contrainte imposerait une meilleure allocation des ressources éducatives, en évitant que le développement des jeunes soit seulement tributaire de leur ancrage familial et social. Dans un second sens, la nécessaire intégration scolaire offrirait un espace étendu de socialisation où les liens d'amitié, le développement des talents, l'appropriation d'acquis et d'attitudes constituent autant d'occasions de renforcer la confiance, le respect et l'estime de soi. Ceci explique sans doute pourquoi les débats sur l'obligation scolaire portent actuellement sur les bienfaits de son prolongement et de son application plus précoce²⁴⁶. Une raison de diminuer l'âge légal auquel s'applique cette obligation réside principalement dans la volonté de lutter contre l'impact de l'origine sociale durant les parcours scolaires. La liberté donnée aux parents de passer outre la case de l'école maternelle représente déjà en soi un facteur aggravant d'inégalité vis-à-vis des enfants défavorisés. Mais il est plus largement constaté que, au début de la scolarité obligatoire, les écarts entre élèves peuvent être relativement importants : que ce soit en termes d'acquis culturels, de rapport au langage, à la culture scolaire ou, plus fondamentalement, aux conditions de tout développement humain²⁴⁷. Abaisser l'obligation à trois, voire deux ans, répondrait à l'assurance d'un point de départ commun. Soutenir enfin son maintien jusqu'à un certain point des parcours (quinze à seize ans, voire dix-huit ans), correspondrait au moyen légal par lequel une société légitime sa mission éducative envers la jeunesse, en la dotant d'une culture commune et de compétences propres utiles à toutes sortes de fins.

Si ces visées normatives susciteront peu d'objections a priori, ce n'est pourtant pas le cas de l'obligation scolaire, dont certains critiqueront tantôt son mode d'institutionnalisation, tantôt sa valeur même dans le cadre d'une mise en cause généralisée de l'école. C'est une chose que de s'accorder pour une part sur l'utilité d'une éducation organisée et équitable de la

²⁴⁵ On pointera seulement durant les années 70 et 80 l'émergence d'un discours en Europe occidentale prônant une diminution de l'obligation scolaire, vers la fin de l'adolescence. L'idée était de privilégier l'expérience pratique, la responsabilisation sociale et le rapprochement avec le monde des adultes. Un phénomène qui se serait estompé selon Denis Kallen, en lien à l'impossibilité d'identifier des alternatives, dans un contexte de pénurie d'emplois (Kallen, 1997, p. 46).

²⁴⁶ Voir : RÉSEAU EURYDICE, *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, Bruxelles, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, 2012, p. 28.

²⁴⁷ Pour une vue synthétique du sujet, nous renvoyons le lecteur au chapitre quatre de l'ouvrage *Les inégalités scolaires* de Felouzis (2014).

jeunesse et, de l'autre, de se mettre d'accord sur les moyens d'en concrétiser l'idée. Or, est-il pertinent d'exprimer l'intérêt d'une intégration scolaire généralisée par le biais d'une mesure policière et judiciaire ? C'est dans ces termes qu'un auteur comme Monjo pose ainsi la question. Un problème notable de l'obligation est que sa dimension pénale l'emporte actuellement sur sa dimension normative (Monjo, 2013, p. 47). En l'assortissant de sanctions financières et symboliques, le projet était de prévenir les risques de décrochage, déviance ou délinquance en favorisant en particulier l'inclusion des plus défavorisés. Un paradoxe est que cette pénalisation génère en réalité l'effet inverse : elle stigmatise, culpabilise et exclut le plus souvent du système ceux qui en auraient en fait le plus besoin (Monjo, 2013, p. 48). Ivan Illich ne suggère pas autre chose, lorsqu'il dénonce pour sa part la tendance de la scolarité obligatoire à humilier ceux qui la quittent plus tôt ou y échouent, en privant finalement les plus pauvres du respect d'eux-mêmes (Illich, 1971, p. 25 et 58). Mais on pourrait aller encore plus loin et estimer avec Illich qu'en dépit des sommes astronomiques investies dans l'éducation, l'institution scolaire sera toujours productrice d'inégalités. La raison tient à la constitution même de l'école qui dans son émergence institue nécessairement des hiérarchies d'excellence basées sur les inscriptions, le temps de présence, les résultats et diplômes obtenus en son sein. Ainsi, malgré l'intention louable de réduire les inégalités sociales, l'école tendrait en fait à les accentuer ou, pire encore, à leur donner une forme moralement acceptable. Illich peut donc conclure qu'en le voulant ou non, l'école devient par ce biais un outil de ségrégation sociale et non d'égalité (Illich, 1987, p. 29).

À plus forte raison, si la contrainte scolaire présentait historiquement un rapprochement entre obligation et autonomie, elle se place désormais dans « l'horizon de la soumission » : autrement dit, comme ce qui est nécessairement perçu par les élèves comme une pure contrainte s'imposant à eux de l'extérieur ; comme ce qui s'oppose à une appropriation consentie de son parcours scolaire ; comme ce qui hypothèque « la vertu émancipatrice inhérente à toute entreprise éducative réussie » (Monjo, 2013, p. 54). Suscite-t-on dans les écoles une curiosité intellectuelle et un intérêt pour les savoirs ou compétences utiles à la vie ? Ou bien ne participe-t-on pas plutôt à une forme de dressage de la jeune génération (Sloterdijk, 2010) – un endoctrinement qui impose l'adhésion aux « bonnes mœurs » et confond les savoirs véritables aux savoirs seulement utiles à l'ascension scolaire (Illich, 1971, p. 37 et 70) ? Entre un accès et des programmes contraints, la scolarité obligatoire deviendrait contre-productive, en ce qu'elle placerait le jeune dans une posture d'hétéronomie radicale face à cette institution et face au savoir tout court.

Efficacité pédagogique, autonomisation, équité...autant de motifs qui buteraient contre l'obligation scolaire. On objectera peut-être ici que les mots d'Illich sont excessifs ou datés. Et, par exemple, que des pédagogies scolaires alternatives (Freinet, Montessori, Neill, etc.) s'inscrivent en porte à faux par rapport à cette vision trop peu nuancée des pratiques d'enseignement. En réalité, nul besoin d'adhérer à l'ensemble des thèses d'auteurs comme Monjo et Illich pour être interpellé par leur enjeu : et si en effet l'éducation pouvait prendre un autre visage, qui satisferait davantage nos attentes de justice éducative et sociale. Et si pour cela nous pouvions nous passer de l'obligation scolaire. Sa substitution à d'autres mécanismes moins coercitifs pourrait peut-être servir davantage les missions que nos sociétés confient à leur système scolaire. Osons poser la question et analyser à ce titre d'autres alternatives comme celles formulées par ces mêmes auteurs : soit une allocation éducative universelle ou l'idée de crédits éducatifs.

La première stratégie répond au besoin d'ouvrir nos imaginaires sociaux à un autre regard sur la scolarité. S'il s'agit de redonner son plein sens au projet scolaire, en termes d'efficacité, d'équité et d'investissement personnel, ce défi passe chez Monjo par une exigence tout autre qu'une obligation légale. Il implique un droit moral : celui de se voir proposer une éducation de base garantie à vie, sur le modèle de l'allocation universelle. La représentation de ce droit est relativement accessible. Parce qu'une société manifeste un souci pour l'éducation de la jeunesse, celle-ci a à cœur de reconnaître à chacun de ses membres, dès la naissance et de façon inconditionnelle, un droit égal à une éducation de base (Monjo, 2013, p. 54). L'inconditionnalité implique la rupture avec toute idée de contrepartie ou mise en dette des bénéficiaires de ce droit. Celui-ci d'ailleurs ne distingue pas entre les formes d'éducation familiale et scolaire. Ce qui compte, c'est l'engagement moral et désintéressé (en un sens) qu'une société prend vis-à-vis de ses membres. Une logique dont l'effet le plus visible est de rendre l'inscription scolaire facultative. Monjo ne s'inquiète pas outre mesure du risque de déscolarisation massive, au contraire il y voit une solution pour réconcilier les jeunes avec leur scolarité, et restaurer la « vieille utopie de l'école émancipatrice » (Monjo, 2013, p. 54). Pour lui, un cadre normatif comme celui des éthiques du care ou des théories de la reconnaissance confirme l'attrait de ce droit. L'anthropologie relationnelle qui y apparaît témoigne en faveur d'une politique soucieuse des valeurs de solidarité et réciprocité ; elle nous révèle, à côté de la justice, l'importance de satisfaire à des impératifs de décence et de respect des droits (Monjo, 2013, p. 49).

Ce droit moral peut bien changer notre représentation de l'école et influencer dans une certaine mesure sur les pratiques scolaires ; modifie-t-il pour autant l'instrumentalisation scolaire des connaissances au profit des hiérarchies d'excellence ? Et dans ce cas, ne devrait-on pas admettre le besoin de penser cette alternative au-delà de l'école ? Illich aurait pu se contenter de dénoncer le poids excessif attribué aux diplômes dans nos sociétés – à la manière par exemple de Dubet pour la société française. Il privilégiera une solution autrement plus ambitieuse et même utopique : l'introduction de crédits éducatifs et de réseaux d'éducation plus ou moins formels. L'impulsion initiale se rapproche ici de celle du droit moral précité. « À tous ceux qui veulent apprendre, il faut donner accès aux ressources existantes, et ce, à n'importe quelle époque de leur existence » (Illich, 1971, p. 128). On retrouve dans la nature de ce projet le caractère d'inconditionnalité et d'ouverture temporelle cher à Monjo. Cependant, l'école n'a plus la charge ou le monopole de ces ressources éducatives. Illich les réaffecte à leur lieu véritable selon lui, à savoir dans l'expérience quotidienne du monde, dans notre environnement physique et relationnel. S'il réhabilite de la sorte leur valeur éducative, cela ne veut pas encore dire qu'un milieu ouvert suffise à faire pleinement éducation. Son projet « libéral » consiste à permettre la rencontre entre ceux qui désirent apprendre avec ceux qui désirent partager. Cela nécessite en un premier temps que l'environnement physique et les ressources matérielles propres à l'éducation soient rendus accessibles (Illich, 1971, p. 137). Un exemple pris par le philosophe concerne l'ouverture des portes de différents lieux de production ou institutions publiques (gendarmerie, caserne de pompiers...). En un second temps, ce projet suppose des personnes volontaires pour transmettre leurs connaissances : Illich ne les apparente pas aux enseignants professionnels, seulement à des gens compétents en leur domaine et bons pédagogues qui se rendraient disponibles notamment dans des centres ouverts dédiés. Ce qui motiverait ces derniers à investir leur temps et énergie dans une telle entreprise correspondrait au « besoin » de rencontrer d'autres individus en partageant avec eux un savoir (récemment) acquis. C'est éminemment le cas d'une personne revenant d'un séjour linguistique à l'étranger, désireuse de continuer à pratiquer la langue et donc prompte à échanger. Sur un plan structurel, le philosophe envisage enfin d'intégrer certains mécanismes d'encadrement différencié. Les tickets éducatifs seraient distribués à certains groupes de la population afin d'accéder à ces centres, tandis que d'autres plus favorisés auraient à payer afin de s'en procurer (Illich, 1971, p. 151-152). Des conseillers en pédagogie seraient par ailleurs nécessaires pour guider parents ou enfants dans l'utilisation de ces systèmes d'échange et de partage (Illich, 1971, p. 162). Au final, Illich anticipe un modèle d'éducation radicalement

différent du nôtre, qui participe pour l'essentiel à sa vision d'une société mue par la convivialité (Illich, 1973).

Pour schématiques qu'elles soient, ces deux descriptions donnent pourtant suffisamment à voir pour apprécier la désirabilité de leur mécanique²⁴⁸. Ce qui en ressort, c'est d'abord une sensibilité évidente pour des enjeux de justice relationnelle et distributive. Le droit à une éducation de base refuse de faire dépendre une scolarité réussie du seul intérêt bien compris des acteurs (le « bâton » sanction ou la « carotte » des carrières ouvertes). À la place, il redéfinit l'éducation scolaire comme un libre choix qui nous met en prise avec notre dépendance relationnelle ainsi que notre volonté de devenir autonome. Celui-ci d'ailleurs cherche à éviter la dérive policière de l'obligation scolaire évinçant d'une manière ou d'une autre les élèves les plus fragilisés. De son côté, le système en réseaux anticipé par Illich rejoint cette sollicitude, non seulement en introduisant à des mécaniques de discrimination positive, mais en évitant aussi par son caractère volontaire et plus informel les effets de mépris liés aux hiérarchies d'excellence.

Si on doit bien admettre la valeur d'un projet éducatif émancipateur qui combine autonomie infantile et intégration socioculturelle, politique ou économique, force est néanmoins de constater que leur perspective pose tout autant de problèmes. Admettons que la fin de l'obligation scolaire n'entraîne pas une déscolarisation massive, cela est en fait vraisemblable vu le poids que nos sociétés donnent actuellement aux diplômes et au niveau d'instruction dans l'accès à l'emploi. L'école resterait ce faisant un lieu où les jeunes seraient sérieusement invités à se rendre, non plus en vertu d'un devoir légal, mais bien en raison d'une pression socioprofessionnelle. Cela change-t-il alors la donne ? Il est probable dans ce dernier cas de figure que les parents plus désinvoltes vis-à-vis de leurs enfants, ou ceux ayant au contraire une ambition professionnelle très précise les concernant (par exemple, reprendre les rênes de l'entreprise familiale) les privent en l'occurrence d'une scolarité commune. Ce libre choix serait doublement néfaste : d'une part, en termes d'écarts éducatifs entre les enfants scolarisés et les autres ; d'autre part parce que, au-delà de son rôle intégrateur, l'école est aussi un lieu de rencontres qui vise à contribuer à l'épanouissement personnel des élèves ainsi qu'aux bases d'une citoyenneté critique et responsable. Ce double déficit autorisé par la fin de la scolarité obligatoire est un argument contre le droit moral de Monjo.

²⁴⁸On ajouterait que chez Monjo comme chez Illich, la proposition n'est pas fermée : certains aspects n'étant pas explorés, ou susceptibles d'évoluer.

L'utopie éducative d'Illich souffre pour sa part de plusieurs failles, dont la première nous semble résider dans son caractère trop nettement volontariste. Certes, il existe une distribution différenciée des tickets éducatifs, de même que des conseillers pédagogiques. Mais en deçà de ces derniers, la participation des acteurs à ces réseaux d'échange ainsi que la demande de conseils font seulement appel au bon vouloir de chacun. Peut-être Illich est-il naïf sur les aspirations des individus, à tout le moins il ne semble pas observer que celles-ci soient aussi les produits de notre environnement social (Felouzis, 2014, p. 113). Ce point n'a rien d'anodin puisqu'il met en cause la capacité de ces réseaux à démocratiser le rapport à la culture. Dans ce cadre, l'éducation soutenue par le pouvoir public laisse persister un facteur important de reproduction sociale. Elle prive les plus démunis d'un enseignement élémentaire capable de les éveiller à diverses choses et d'élargir le champ de leurs intérêts ou ambitions. Une seconde faille de son argumentation réside dans la nature de ces centres d'échanges. Pour quelles raisons ceux-ci seraient-ils moins prompts à manifester des formes d'endoctrinement que l'école ? Qu'est-ce qui préserverait ses usagers d'une information non-orientée, ou les rendrait plus capables qu'à l'école d'entendre un propos avec une distance critique ? C'est une difficulté patente que l'on observe par exemple dans l'éducation à la citoyenneté qu'envisage le philosophe : seules comptent la participation à la vie de sa communauté et la capacité à assumer en son sein plusieurs tâches (Illich, 1971, p. 144). On peut facilement admettre qu'un apprentissage par le faire peut être efficace, mais la dimension critique de notre formation est ici manifestement laissée au hasard des rencontres et expériences. Rien ne nous indique que le caractère plus spontané du projet d'Illich constitue une protection contre l'idéologie ; et si l'intimité de ces relations pédagogiques peut favoriser la qualité des apprentissages, il présente également des risques²⁴⁹. Illich n'en dit rien, et le caractère lisse de son entreprise nous révèle en réalité sa nature utopique. Au-delà des formations, découvertes et rencontres, il manque à Illich un espace où faire retour sur la somme de ses propres expériences, un lieu où les acteurs puissent les mettre en commun et les réfléchir. Du reste, une dernière limite constitutive de son modèle réside dans sa tendance à ignorer la compétition socio-professionnelle inhérente à nos sociétés. Non qu'Illich ne la perçoive pas généralement, puisqu'il critique notamment le poids des diplômes et du niveau d'étude dans l'accès aux fonctions et aux métiers, mais son utopie éducative reste simplement indifférente à ces phénomènes sociaux, ce qui ne les fait pas disparaître pour autant. Aussi, il est à penser que les parcours à la carte resteront à

²⁴⁹ En guise d'illustration marquante à ces risques, voir le film de Joachim Lafosse : *Élève libre*, avec Jonas Bloquet, Jonathan Zaccāi, Yannick Renier, France/Belgique, Drame, 105 min., 2009.

l'avantage des enfants de bonne famille sachant trouver les meilleurs éducateurs et identifier les savoirs les plus porteurs. En définitive, ces réseaux peuvent également faire l'objet d'un usage purement stratégique, accentuant encore les inégalités sociales.

Ce qu'ont le mérite d'enseigner ces alternatives, c'est la faiblesse d'une scolarité imposée où les savoirs ne font plus sens et où le respect des apprenants fait défaut ; ce qu'elles nous enseignent malgré elles, c'est qu'il est dangereux de refuser le caractère obligatoire de la scolarité sans menacer la fonction compensatrice de toute entreprise éducative visant l'équité. Respecter l'autonomie de chacun sans imposer aucune structure éducative collective, cela peut bien nous délivrer aussi de certaines logiques ou expériences scolaires humiliantes, mais c'est sans compter sur les pathologies que peut potentiellement impliquer une vie relationnelle limitée, peu ouverte sur autrui et sur le monde. L'œuvre d'Honneth indique que les fondements moraux de la confiance, du respect et de l'estime de soi sont à chercher dans différentes sphères de vie – dans les relations familiales, amicales, amoureuses, la vie associative et démocratique, le travail, etc. (Honneth, 2000). Pour sa part, Rawls montre lui aussi que les bases sociales au respect de soi dépendent de formes de reconnaissance (intersubjective, sociale et légale) qui s'acquièrent notamment en participant à diverses activités et associations (Rawls, 1987, p. 209). Cette normativité défend le décroisement ; elle admet la valeur des réseaux d'Illich, mais bute contre leur caractère seulement possible. Défendre une scolarité obligatoire, c'est s'assurer une émancipation minimale de la sphère familiale, des possibilités de développer une image de soi et de ses capacités différente ou plus riche, mais c'est aussi découvrir dans un cadre démocratique ce que signifie le respect mutuel que se doivent les citoyens entre eux. Pour toutes ces raisons, il nous semble qu'une suppression de l'obligation scolaire n'est pas désirable. D'une société sans école, il reste alors à examiner l'hypothèse d'une école sans horaire, sans cours ou tronc commun.

Assouplir le cadre de vie scolaire ?

Reconnaissons les vertus d'une contrainte imposant la participation à un espace éducatif distinct de la famille. Soit, mais cette obligation ne dit encore rien de la forme que devrait prendre la scolarité : que ce soit en termes de temps de présence à l'école, d'équilibre entre diverses activités ou de dispositifs pédagogiques. On constate actuellement dans la plupart des pays d'Europe une augmentation du temps d'enseignement, au fil de la scolarité²⁵⁰. De même surgissent de façon récurrente des discours insistant sur le besoin de

²⁵⁰RÉSEAU EURYDICE, *Chiffres clés de l'éducation en Europe, op. cit.*, p. 139.

voir encore cette durée s'accroître quotidiennement. Pareillement, si nos politiques éducatives manifestent depuis plusieurs décennies une sensibilité progressive pour les apports des pédagogies nouvelles (évaluations formatives, pédagogie par compétences, parcours individualisés...), il n'en est pas moins vrai qu'elles restent globalement marquées par une vision traditionnelle de la temporalité scolaire (cursus attachés à des cours organisés autour de matières à enseigner, division du temps en périodes liées à un programme d'enseignement...). Ce cadre scolaire ne devrait-il pas faire l'objet d'une dilution ? Après tout, c'est une chose d'imposer la fréquentation scolaire et de l'autre, le respect d'une durée et d'un rythme de vie scolaire singuliers. Sur ce terrain d'ailleurs, de nombreuses expérimentations pédagogiques nous précèdent et suggèrent qu'il est d'autres manières de faire école. Les journées passées dans une école Steiner alternent par exemple entre cours classiques, ateliers manuels et artistiques ou études de thèmes. L'école Montessori, ainsi que celle fondée par Neill (Summerhill) reposent toutes deux sur l'exigence de laisser l'enfant libre d'un cadre éducatif contraignant. Il évolue ainsi selon son propre rythme, ses propres curiosités et peut librement décider de ne rien faire ou non. Proche en un sens du gouverneur d'Émile chez Rousseau, l'enseignant de l'école Montessori est un guide attentif et en retrait, là où ceux de Summerhill dispensent des cours organisés, mais à caractère facultatif pour les enfants. Et si le développement d'une confiance en soi et en ses capacités était rendu plus efficace par des parcours plus libres ? Et si la justice distributive pouvait s'accommoder de cette dilution, voire y trouver un intérêt ?

Afin d'apporter un éclairage sur ces questions, il peut se révéler instructif de toucher d'abord aux polémiques contemporaines relatives à l'allongement de la durée des journées scolaires²⁵¹. Les défenseurs et détracteurs de cette mesure invoquent chacun une multiplicité d'arguments. Selon les premiers, celle-ci permettrait tour à tour d'accroître le temps des cours ou leur nombre, d'offrir des moments d'études, de remédiation, voire encore de mieux rythmer les journées par des activités multiples (notamment extrascolaires). Les effets pressentis de cet allongement porteraient non seulement sur l'excellence accrue du niveau d'enseignement et des connaissances communes des élèves, mais aussi sur la diminution des inégalités entre

²⁵¹ Ce type de débats est engagé actuellement en Fédération Wallonie-Bruxelles, en particulier depuis que les acteurs du Pacte pour un enseignement d'excellence réfléchissent aux bienfaits de journées scolaires finissant à 16h30 ou 17h. C'est également le cas de la France et des discussions qui ont entouré la mise en place de la semaine des quatre jours (2008), ou du décret du 24 janvier 2013 qui a réformé les rythmes de l'école primaire. Ces débats publics sont animés par un nombre important d'acteurs, d'associations et de pouvoirs organisateurs. L'analyse qui suit n'a pas vocation à contextualiser chaque argument exprimé, elle se contente d'en faire la synthèse.

ceux-ci. Une inégalité visée étant par exemple celle qui touche à l'aide parentale aux devoirs. Une raison opportuniste également mentionnée concernerait spécifiquement la meilleure adéquation entre ce nouvel horaire scolaire et celui qui règle la vie professionnelle des parents. Ainsi, un calcul d'utilité rapide, une volonté de performance globale, ou un principe d'égalité des acquis de base confirmerait sans conteste la valeur ajoutée d'une charge horaire plus importante. Un discours bien différent de celui que l'on retrouvera chez les opposants à cette mesure. Ceux-ci rétorqueront qu'une amélioration des performances des élèves n'a de sens que si elle respecte la santé et les rythmes d'apprentissage des élèves. Or, ce n'est pas le cas d'un temps d'étude journalier davantage prolongé, dont l'effet serait d'ajouter à la fatigue des enfants, de les stresser ou de les démotiver pour une plus large part. Cet argument est fréquemment renforcé par l'idée qu'un allongement désavantagerait en particulier les jeunes les moins en phase avec la culture scolaire. Par ailleurs, plusieurs parents se sentiraient également lésés par un projet éducatif les éloignant peu à peu de leurs enfants. Certains revendiquent le fait que l'aide aux devoirs est une de leurs prérogatives ; d'autres insistent tout simplement sur le plaisir qu'ils ont à passer du temps avec leurs enfants. Au-delà de ces rapports d'intimité, quelques-uns dénoncent finalement l'idée d'une école qui intégrerait progressivement de multiples activités initialement extra-scolaires et facultatives. Car ce qui relevait au départ d'un libre-choix deviendrait par ce biais une contrainte scolaire.

En dépit de l'intérêt qu'on peut trouver à ce type de débat (et des appels qu'il adresse notamment à la psycho-pédagogie), nous voyons cependant combien sa valeur est presque systématiquement rapportée à celles des pratiques scolaires. L'argument de la fatigue vise moins une prolongation générale du temps scolaire que celle qui affecterait la durée des cours, en particulier lorsqu'ils adoptent une forme purement transmissive. De la même manière, l'objection contre la surenchère d'activités scolaires en extérieur ne vaut que dans la mesure où ces activités deviennent toutes obligatoires. Mais un établissement scolaire pourrait bien contraindre à en sélectionner une au choix parmi plusieurs, ou à laisser un temps de jeu accru aux enfants qui n'en souhaiteraient aucune. En termes d'appréciation normative, la question du temps scolaire est tributaire dans la majorité des cas de celle des pratiques pédagogiques instituées. Les cadres distributif et relationnel de justice sont-ils donc absolument indifférents au problème des horaires ? Un enjeu nous semble résister à une question organisationnelle : celle qui se rapporte au temps laissé aux parents de jouir de leurs relations avec leurs enfants. Nous reconnaissons ici un point essentiel de l'argumentaire précédent sur le quasi-marché scolaire. Il s'agit d'assumer un temps de présence scolaire suffisant pour satisfaire des

mécanismes d'apprentissage et de socialisation complémentaires ou compensatoires de la famille. Néanmoins, sans tomber dans un idéalisme platonicien exclusif de toute cellule familiale stricte, on devra admettre avec Rawls et Honneth la valeur intrinsèque de ces biens relationnels que seule cette dernière est potentiellement capable d'apporter. Ce faisant, cette normativité exprime un double souci : il nous faut être vigilant aux périodes de temps scolaire et familial minimales nécessaires à l'appropriation de ces biens. Que l'école s'arroge des tâches ou activités qui relevaient initialement de la famille, n'est pas en soi une injustice ou une forme de mépris institutionnalisé ; qu'elle déborde ostensiblement et de façon quotidienne sur la vie familiale peut néanmoins représenter un risque quant au développement de ces biens relationnels. La philosophie politique ne peut ici quantifier une durée minimale nécessaire à ce dessein. Elle suggère simplement le besoin individuel et collectif d'une double temporalité éducative, voire davantage.

Scolarité obligatoire, horaire raisonnable... Il reste à interroger la pertinence des cours et la possibilité qu'ils deviennent facultatifs. C'est ici à notre sens qu'il pourra y avoir conflit entre justice relationnelle et justice distributive. Soutenir la contrainte des cours, c'est rassurer la société quant à la fonction éducative de l'école. Les élèves apprennent-ils ? En tout cas, l'école s'efforce d'instruire et de développer les dispositions des élèves, quelles que soient leurs origines. Rendre au contraire tous les cours optionnels représente en soi un danger. Ce n'est pas que le contexte de vie scolaire soit pauvre en apprentissages – notamment s'il dispose de structures nombreuses (bibliothèques, jeux, salles de sport et de musique, local informatique, espace vert...) – mais aucune assurance n'est donnée que les élèves en usent, ou qu'ils fréquentent de leur plein gré un cours rendu seulement possible. Le pari est risqué de faire confiance à la seule curiosité naturelle de l'enfant, surtout dans un contexte où l'école est soumise à des impératifs de rendement à court terme. Quelles seraient par conséquent les vertus supposées du facultatif ?

Un premier apport fréquemment connecté à cette liberté éducative réside dans son effet bénéfique sur le développement de la confiance en soi et en ses capacités. Responsabilité maximale, autogouvernement et égal respect sont les mots d'ordre qui constituent pour un auteur comme Neill la meilleure manière de consolider la confiance en lui-même de l'élève (Neill, 2004, p. 44 et 205). C'est la raison pour laquelle le cadre de vie de Summerhill organise des cours non obligatoires et limités en termes d'heures hebdomadaires. L'école évite de faire reposer les apprentissages sur un rythme et des contenus contraints, tout comme elle cherche à éviter les corrections constantes. Elle privilégie au contraire un environnement

stimulant, mais libre, où les nombreuses ressources sont autant d'occasions de jouer, découvrir et vaincre des obstacles propres. Neill d'ailleurs ne cache pas son objectif : sa priorité n'est de faire connaître un maximum de choses aux élèves, ni même de réduire les inégalités sociales au sein de la société, il consiste seulement à permettre à ces derniers de « travailler joyeusement et de vivre positivement », sans névrose ou sentiment d'infériorité (Neill, 2004, p. 55). On notera du reste que si l'ensemble des activités est laissé au libre choix, il n'en est pas moins vrai que l'émulation collective et l'intérêt personnel poussent la majorité des élèves à se rendre régulièrement aux cours. S'il existe des exceptions, les élèves nouvellement arrivés participent en grande partie aux cours après une durée moyenne de trois mois, et cette participation augmente avec l'âge – notamment à mesure que la volonté de passer leur examen de fin d'études se fait sentir chez beaucoup d'entre eux (Neill, 2004, p. 112 et 160). L'expérience pédagogique de Summerhill n'exprime ici au fond qu'un modèle exemplaire de cette revendication. Au sein des pédagogies nouvelles, nombreux sont ceux qui revendiquent identiquement ce leitmotiv. Montessori indique elle aussi que la possibilité d'explorer, d'essayer et de surmonter soi-même des obstacles, prime en éducation, car la connaissance de soi et de ses forces nourrit la confiance en soi. Cet aspect justifie selon elle qu'on privilégie le libre apprentissage, en mettant surtout l'accent sur « l'ambiance », les personnes et le matériel qui entourent l'enfant (Montessori, 2006, p. 94 et 136).

Parce que cette perspective assume la variété des supports possibles d'apprentissage et le besoin éducatif d'une libre adhésion, elle entend ce faisant engager un rapport plus vivant et personnel à la connaissance. C'est un second apport présumé de cette libéralisation des parcours. Illich et Monjo pointaient déjà cet effet : le premier en reconduisant la culture à notre relation vivante au monde ; le second, en faisant jouer l'appropriation de son parcours contre la sanction judiciaire. Mais là où cette éducation restait chez eux seulement possible, elle est ici paradoxalement contrainte par un environnement éducatif ouvert. Celui-ci incite à l'exploration et à la découverte de ses forces propres ; il reconduit la culture à un questionnement personnel et à une démarche de recherche. Les cours prendront éventuellement une forme magistrale et viseront la transmission d'acquis communs. La liberté donnée de les suivre ou non et de les sélectionner (« à la carte ») répond cependant à ce qui constitue avant tout un intérêt propre. À Summerhill, les cours ne forment d'ailleurs qu'une partie d'un ensemble d'activités envisageables, plus ou moins formelles, qui invitent tour à tour à l'expression corporelle et artistique, au développement de compétences manuelles, relationnelles, intellectuelles, critiques, etc. En définitive, ce type de contexte n'offre aucune

assurance absolue que des acquis soient assimilés par tous et, par exemple, que les enfants en ressortent en sachant lire et écrire²⁵². Mais ces représentants rétorqueront qu'il vaut mieux posséder quelques savoirs utiles à la vie et qui fassent sens pour nous que d'ingérer des matières abstraites de façon purement instrumentale. On retrouve quelque chose ici de la distinction que propose Jacques Rancière entre l'acte d'émanciper et celui d'instruire : le premier révèle aux acteurs leur pouvoir intellectuel à chercher et par la même occasion leur égale dignité ; le second indique au peuple son ignorance et le besoin de se voir expliquer plusieurs matières (Rancière, 1987, p. 33). Au fond, l'espace de liberté donné par Neill ou Montessori entend répondre à ce rapport « émancipateur » vis-à-vis des savoirs ; le problème étant moins de transmettre beaucoup que d'engager une relation vivante et réflexive entre ces savoirs et l'apprenant.

Ces traits ont-ils de quoi séduire une approche plus relationnelle de justice ? Les théories de la reconnaissance marquent un souci pour les facteurs ayant un impact moral potentiel sur l'intelligence affective des individus, leur aptitude à se considérer comme autonome et prendre la parole en public, ainsi que sur leur propension à produire et développer leurs compétences (Honneth, 2000, p. 113-159 ; Taylor, 1994). À ce titre, une ambiance stimulante, une autonomie accrue dans les parcours et un pouvoir décisionnel égal lors de Conseils ou parlements scolaires, auraient de quoi exciter la curiosité de ces dernières. Positivement, ces choix pédagogiques sont directement liés à la volonté de renforcer une image positive de l'élève et de ses capacités : ils placent l'expression des besoins, le respect mutuel et l'exploration de ses forces au cœur de la vie institutionnelle. En termes plus négatifs, ce genre d'environnement semblerait aussi moins prompt à présenter des formes de mépris institutionnalisé, ou à susciter chez ses membres le sentiment d'être méprisé et de subir une injustice. Dubet a pu distinguer trois normes par lesquelles se cristallisaient à l'école les sentiments de justice et d'injustice : l'égal respect, la reconnaissance de son mérite et de son autonomie (Dubet, 2009b, p. 45-48). Trois points qui font l'objet d'une attention particulière à Summerhill ou encore dans l'école Montessori. Plus spécifiquement, des espaces de paroles et de régulation de la vie sociale doivent permettre de réfléchir d'éventuels ressentiments comme l'humiliation ou la colère. L'égalité de pouvoir des élèves au sein du parlement à Summerhill, de même que son ouverture, offrent également une assurance notable contre l'émergence de normes, pratiques ou habitudes discriminantes, pour autant qu'elles soient perçues et mises en débat. On peut donc conclure à une affinité entre une exigence relationnelle de justice et ces

²⁵² Il restera à discuter plus loin de la nécessité d'un cursus commun.

structures scolaires diluées. Un jugement d'autant plus significatif que prime de toute part le problème éducatif de l'ambiance – comme réalité matérielle, mais avant tout morale et relationnelle.

Cet environnement jusqu'ici idéalisé souffre pourtant de certaines difficultés. Beaucoup d'écoles publiques peuvent-elles se vanter de disposer d'un espace et de ressources aussi imposants que Summerhill, ou d'un public aussi petit et homogène (45 à 75 élèves en moyenne) ? Neill et Montessori insistent sur les ajustements que leur école nécessite en termes d'action envers les publics plus pauvres. Neill admet pour sa part l'aspect isolé et expérimental de son école. (Neill, 2004, p. 46). Le problème sous-jacent correspond ici à celui d'une éventuelle généralisation de cette dynamique pédagogique à l'ensemble d'un système scolaire. Si les ressources présentes dans l'environnement sont peu nombreuses, si le public trop large complique la spontanéité des échanges ou le suivi individualisé des enseignants, il est à parier que cette dilution du cadre scolaire joue en fait contre une exigence relationnelle de justice. En outre, une objection centrale aux cours facultatifs réside dans leurs frictions avec une vision plus distributive de la justice. Une gestion intelligente d'un libre enseignement peut bien enrichir l'image de soi des individus, les équipe-t-elle néanmoins suffisamment pour qu'ils puissent non seulement réaliser leur conception de la vie bonne (qu'à dons et motivations semblables ils aient par exemple les mêmes opportunités d'accès à l'emploi et au revenu), mais qu'ils puissent incarner de surcroît « des membres normaux et pleinement coopérants de la société pendant toute leur vie » (Rawls, 2003, p. 25) ? Neill a pu écrire que « Summerhill reste un lieu où ceux qui ont les capacités naturelles et la volonté nécessaires pour devenir savants le deviendront, alors que ceux qui n'ont de capacités que pour balayer les rues les balaieront » (Neill, 2004, p. 25). Le pédagogue ne dévalorise aucune de ces deux fonctions et tout le point est d'insister justement pour que chacun exerce ses dons et prenne du plaisir à la tâche. Cette conception spontanéiste de l'éducation pose pourtant problème : l'enfant apprendra ce qu'il veut, s'il le veut et quand il le veut, mais si la qualité pédagogique de l'environnement devient le seul vrai défi de l'enseignant, qu'est-ce qui nous prémunit contre des formes de reproduction ou de renforcement des inégalités sociales ? N'apparaît-il pas ici une indifférence propre à ce type de considérations ? L'assurance envers soi-même, ou ce que Rousseau appellerait encore l'amour de soi, domine sur d'autres objectifs éducatifs. Neill en fait explicitement une qualité générale, notamment professionnelle, des anciens pensionnaires de Summerhill. Avec les théories de la reconnaissance, on s'accordera sur l'intérêt éthique de cet objectif, de même que chez Rawls pour qui le respect de soi reste

un bien qui conditionne tout l'édifice de la « justice comme équité ». Cependant, cette scolarité plus libre ne souffre-t-elle pas d'une indifférence excessive envers les acquis et mécanismes compensatoires que toute intégration sociale devrait impliquer ?

Dès lors que la justice comme équité conçoit le système scolaire comme un instrument lui permettant de réaliser ses principes politiques, la responsabilité des écoles s'étend davantage. Un auteur comme Rawls ne nie pas l'existence d'inégalités naturelles entre individus. Mais parce que les dons, la motivation et le mérite dépendent dans une large proportion de leur promotion sociale, le système scolaire devrait aplanir les barrières de classe (Rawls, 1987, p. 104). Aux yeux d'un commentateur comme Seymour, cette thèse suggère d'accroître les interventions éducatives envers les plus défavorisés. Au-delà d'une considération minimale pour chaque enfant, cela impliquerait de consacrer plus de temps et de ressources envers ces derniers, de sorte qu'on neutralise les facteurs nuisant à l'évaluation de leurs potentialités (Seymour, 2013, p. 28). Neill n'est pas indifférent aux besoins distincts des élèves ainsi qu'au poids de leur influence familiale, mais si son école a bien un aspect compensatoire, celui-ci est avant tout d'ordre psychologique et laissé aux vertus de l'environnement. En outre, à côté du développement des dons, la théorie rawlsienne insiste selon nous sur le besoin d'une culture commune : qui devrait intégrer la compréhension et l'exercice des libertés de base, les moyens de comprendre la culture publique et de participer à ses institutions, le développement de vertus politiques, ainsi qu'un minimum de culture générale (Rawls, 1987, p. 132 ; 2006, p. 245). Lorsque Rawls discute des enfants issus de sectes religieuses, il demande par exemple que leur enseignement comporte l'étude des droits civiques et constitutionnels. Osera-t-on articuler sa théorie à un principe éducatif d'égalité des acquis de base ? S'il reste silencieux sur les dispositifs pédagogiques, il paraît à tout le moins défendre des acquis, référentiels ou compétences communs. Ce propos paraît entrer en contradiction avec un projet scolaire dans la veine de Summerhill. Voyons que sans mettre forcément cette culture en discours, l'ambiance summerhillienne la met pourtant en acte : tant par l'expérimentation de ses libertés personnelles que par le partage d'une vie commune à laquelle chacun est invité à contribuer et à réfléchir. Un cadre distributif de justice pourrait par conséquent y trouver un attrait. Si on ajoute à cela la difficulté actuelle d'un enseignement plus magistral à susciter un attachement aux idéaux démocratiques au-delà de leur pure explicitation, ce type de scolarité comporte peut-être une valeur supérieure. Néanmoins, la non-obligation d'aller aux cours ou de participer à l'organisation du vivre ensemble autorise une grande incertitude quant à ce qui est acquis par tous, et en particulier par les élèves les

moins en phase avec la culture scolaire. La licence de quitter son école adulte sans savoir lire et écrire en est une illustration frappante. L'intérêt pédagogique de pratiques plus libres et notamment politiques ne compense pas la nécessité que certains biens éducatifs soient effectivement appropriés.

La proposition libertaire d'une école sans cours obligatoires manifeste finalement un différend entre nos deux cadres de justice. Ce qu'elle apporte sans doute en termes relationnels, quand elle est assortie à un environnement éducatif idéal, elle le perd en négligeant l'aspect transmissif qu'impose une plus grande équité sociale. On laissera au lecteur le soin d'en tirer les conclusions qu'il souhaite. Au regard des thèses qui lient ces deux cadres de justice, un compromis semble pour notre part intéressant à rejoindre. Les cours peuvent faire l'objet d'une contrainte parce qu'ils répondent au besoin d'incitations plus explicites à l'apprentissage, mais rien n'empêche qu'ils prennent une moindre place dans le cursus des élèves, qu'ils tolèrent un choix d'études libre ainsi qu'une grande liberté des moyens. La posture du maître ignorant décrite par Rancière témoigne d'un équilibre semblable où se combinent contrainte – la volonté du maître – et autonomie – l'intelligence de l'apprenant qui n'obéit qu'à elle-même (Rancière, 1987, p. 26).

Contre un socle commun d'apprentissage ?

Qui dit néanmoins stimulation pédagogique ne dit pas encore ou pas forcément acquis communs. Or, un tronc commun d'enseignement incarne-t-il ultimement un devoir de justice sociale ? Voici un dernier objet d'investigation dont nous constatons qu'il a toujours été présent en filigrane des débats qui précèdent. De l'école animée par Neill au maître ignorant de Rancière persiste une inquiétude : celle qu'une incitation du cadre ou du maître ne suffisent pas. Une société juste réclamerait une scolarité commune, des savoirs et référentiels communs. En est-on pourtant si certain ? En soi, ce débat n'est pas si neuf. L'instruction publique défendue par Condorcet, les phases d'apprentissage d'Émile chez Rousseau, l'éducation des gardiens chez Platon et l'enseignement à vivre d'Edgard Morin suggèrent déjà une diversité possible de réponses. En Belgique francophone, l'opposition relative entre la « tout autre école » de Delvaux et « l'école démocratique » de Hirtt en est un autre exemple actuel²⁵³. En son fond, l'alternative prend la forme radicale suivante : aurait-on intérêt à privilégier des parcours communs ou des parcours individualisés ?

²⁵³ Le débat entre ces deux auteurs s'est notamment structuré autour d'une journée d'étude de l'APED intitulée « Huit heures pour l'école démocratique », le 14 novembre 2015. Leur intervention est disponible en ligne depuis le 5 février 2016 : <http://www.skolo.org/spip.php?article1856> (consulté le 10 février 2016).

Partisan du premier camp, on rejoindrait spontanément l'appel à une école commune, ainsi qu'à un tronc commun d'enseignement long et substantiel. On estimerait aussi que les phases d'orientation et de sélection scolaires apparaissent le plus tardivement possible dans les parcours. Notre intuition fondamentale se résumerait à la proposition suivante : « le maçon et l'esthéticienne n'ont pas moins besoin d'histoire ancienne et de physique quantique que le médecin et l'expert comptable » (Hirtt, Kerckhofs, Schmetz, 2015, p.215). Car une démocratisation de la société passe par une culture partagée vaste et exigeante. À l'inverse, une adhésion à la seconde perspective nous rendrait indifférents envers toute forme d'instruction commune. Ce qui prime, c'est de reconnaître la singularité de chacun (rythme, volonté, forme d'intelligence...), et le besoin qu'un cadre éducatif entoure et promeuve chaque développement propre. L'éducation « libérale » pensée par Illich s'inscrit dans cette veine. Celle de Neill également lorsqu'elle évince le devoir formel d'être soumis à une instruction collective explicite.

S'il n'est pas lieu de grossir inutilement le trait et que rares sont ceux en réalité qui invoquent un parcours strictement individualisé, il n'est pas futile d'interroger les raisons qui forceraient d'abord à souscrire à un minimum de culture commune. Un premier argument réside en ceci que des parcours individualisés correspondraient au désir excentrique de personnes aisées ne voyant pas le rôle socialement compensatoire d'une formation scolaire commune (Hirtt, Kerckhofs, Schmetz, 2015, p. 90). Si l'école a la responsabilité de transmettre à tous un même socle de savoirs et compétences, c'est pour privilégier le sort des plus démunis et leur prodiguer en partie ce que des enfants de familles aisées apprendraient avec ou sans école. Ce qui renvoie à un second argument : la société et l'individu ont tous deux un intérêt à ce que des savoirs fassent l'objet d'une appropriation généralisée et explicite. À moins de combiner sa vision libérale de l'école à une critique radicale de la société, il sera difficile de nier le prix de certains biens éducatifs dans notre monde, de leur utilité socio-professionnelle, personnelle ou politique.

Valeur compensatoire, valeur intrinsèque – ce sont là deux motifs qui engagent une conception distributive de la justice éducative. On les retrouve par exemple chez Dubet quand il prône une meilleure équité de l'offre scolaire et le devoir qu'ont les écoles de distribuer certains « biens premiers » (Dubet, 2004, p. 8 et 54). Elles sont aussi à l'œuvre dans les travaux de rawlsiens comme Swift et Brighouse : non seulement dans la priorité qu'ils donnent à l'éducation scolaire des plus démunis, mais plus spécifiquement encore dans leur reconnaissance de compétences suffisantes que tous devraient acquérir au terme de la

scolarité (Swift et Brighouse, 2009a, p. 118). Si la justice relationnelle paraît moins marquée par ce besoin, notamment parce que du point de vue des théories de la reconnaissance la priorité semble aller au développement de soi, cela n'exclut pas certaines nuances. Richard Sennett l'indique à sa façon lorsqu'il souligne que les compétences et talents effectifs des individus ne constituent qu'une source possible du respect mutuel (Sennett, 2011, p. 77). En admettant que les théories de la reconnaissance valorisent l'expression des besoins et la culture des talents sur fond d'un enseignement au respect mutuel, il resterait à comprendre comment le respect de soi dépend précisément chez Honneth d'un « minimum de culture générale » (Honneth, 2000, p. 143). La vision rawlsienne de la reconnaissance suggère pareil besoin éducatif. Dans la mesure où ces acquis peuvent engager la résistance accrue de chacun face aux formes de reconnaissance idéologique ainsi qu'au mépris social ou encore alimenter le respect d'autrui, il n'y a pas de raison de penser que la justice relationnelle soit forcément réfractaire à un principe éducatif d'égalité des acquis de base. Au contraire, celle-ci pourrait y adhérer sans pour autant renier les vertus d'un environnement scolaire plus libre (comme évoqué dans notre précédent appel à une position d'équilibre).

À moins d'opposer à l'excès émancipation et démocratisation culturelle (nous reconnaissons volontiers qu'elles peuvent nourrir des stratégies éducatives distinctes), on ignorera difficilement la légitimité potentielle d'une culture élémentaire commune. En réalité, il s'agit moins de savoir s'il est juste de s'en passer que de se demander sous quelles modalités et dans quelle proportion celle-ci devrait s'imposer dans les parcours scolaires. À ce titre, entre un libre parcours et un itinéraire commun imposé, une voie médiane comme celle proposée par Delvaux mérite d'être ici présentée. Ce que cet intellectuel défend en l'occurrence, c'est l'idée d'un double cursus scolaire parallèle débutant à trois ans et finissant autour de vingt-deux ans. Commun, le premier cursus chercherait à stimuler des compétences langagières élémentaires (lecture, écriture, opérations mathématiques de base, expressions corporelle et affective...), des compétences transversales associées (analyse, synthèse, structuration...) ainsi qu'une sensibilité touchant aux relations à l'altérité (Delvaux, 2015, p. 61-62). Lui serait lié un second cursus individualisé plus substantiel imposant aux élèves le choix entre divers modules de cours et activités (langues étrangères, littérature, sciences, art, morale...), d'abord généraux puis progressivement spécialisés (Delvaux, 2015, p. 64-65). Outre que les lieux de spécialisation pourraient résider en dehors de l'environnement scolaire, une autre originalité de cette vision est de considérer le cursus commun comme un lieu de partage d'expériences, de vécus et de compétences tirés du cursus individualisé. Notre intérêt

pour cette démarche réside en ce qu'elle relègue la plupart des savoirs inclus aujourd'hui dans un socle commun d'enseignement vers ce qui constitue seulement des options au sein de parcours à la carte. Ne reste du domaine du collectif qu'un ensemble de compétences relativement formelles se développant sur un matériau que fournissent les programmes individualisés.

D'un point de vue relationnel comme distributif, la « tout autre école » de Delvaux suggère un équilibre intéressant à trouver : d'un côté, elle répond à la plupart des objections distributives précédentes (incertitude, enfermement et endoctrinement), de l'autre, elle intègre cette part d'autonomie morale, de réflexivité affective, de dialogue explicite sur l'altérité qui sont loin d'être insignifiants pour une approche relationnelle de la justice. À la possibilité donnée de s'approprier son parcours scolaire en multipliant les réseaux relationnels et épreuves de soi se conjugue ici l'exigence d'une mise en commun plurielle mais minimale. Celle-ci rassure quant au caractère seulement possible d'acquis et d'expériences partagés chez Neill et Illich. Mais sa contrainte de réflexivité déploie a priori une richesse insoupçonnée. Si tant est que des échanges coopératifs de ce type puissent avoir lieu et être judicieusement organisés, ils auraient l'attrait de permettre à chacun de ressaisir des expériences, affects, difficultés, savoirs, compétences ou orientations de vie possibles. Cet idéal jouit chez Delvaux d'une dimension morale explicite qui fait directement écho aux théories de la reconnaissance et, par exemple, à l'appel d'Honneth aux sémantiques collectives capables d'objectiver un sentiment de mépris vécu. On échappe ici aux dérives pathologiques d'un parcours strictement individuel que l'on a pu rattacher en particulier aux réseaux d'échange d'Illich. Mais il nous semble que cette réflexivité répond en partie à une objection plus marquante.

Une faiblesse persistante de cette perspective, pourrions-nous dire, réside dans sa tendance à accroître les inégalités sociales des élèves. Cela tient au choix de menus scolaires variés, dont il est à parier qu'ils renforcent l'écart entre enfants de milieux sociaux différents, au même titre que le choix d'un établissement, d'une filière ou d'une option. C'est une menace évidente qui, à n'en pas douter, travaille tout autant le propos de Delvaux que ceux d'Illich et de Neill. Le sociologue s'en explique en refusant de réduire le rôle de l'école à celui d'une égalisation des chances d'accès aux positions sociales. Cette institution devrait surtout contribuer à la « mise en place d'un système où la différenciation des rôles serait nettement moins corrélée qu'aujourd'hui à des écarts de revenus, de reconnaissance ou de pouvoir » (Delvaux, 2015, p.72). On ajouterait à son appui les critiques d'auteurs comme Rancière ou même Frank Lepage envers la démocratisation culturelle : soit sa démarcation d'un impératif

d'émancipation, soit son incapacité à réduire en profondeur les écarts éducatifs entre enfants pauvres et enfants riches²⁵⁴. On en revient ici à la tension entre école et société et au besoin de changer d'imaginaire social. C'est un biais justificatif possible. L'appel à la réflexivité constitutif du parcours commun chez Delvaux nous semble cependant répondre autrement à ce type d'objections. Certes, les parcours individuels seront différents pour chacun et probablement instruits par l'origine sociale, mais, contrairement aux choix de filières et options actuels, chaque orientation, chaque talent ou compétence développée ici sera nécessairement reconduite dans le cadre du parcours commun. Une vertu d'un dispositif semblable peut être d'accroître la conscience de chaque élève quant à la diversité des orientations possibles, en démystifiant peut-être les prétendues facilités ou difficultés qu'elles impliquent (rapport à l'image de soi et de ses capacités). Un autre de ses apports nous semble résider dans sa mobilisation des talents individuels. De même que le mérite chez Rawls est rapporté à l'usage effectif de ses dons en faveur de la coopération sociale, la valeur de ses compétences n'est plus ici seulement fonction d'une compétition souvent exclusive pour les meilleurs grades, elle porte aussi sur notre capacité à mettre nos progrès personnels au service d'échanges coopératifs. Chez Rawls comme chez Honneth, la culture et la reconnaissance des talents s'expriment sur fond de réciprocité, de respect mutuel. On conclura ce faisant à la justice potentielle d'un dispositif plus « libertaire » comme celui-là.

Pourquoi ne pas aller plus loin ? Les menus individuels ne pourraient-ils s'ouvrir davantage à des activités extra-scolaires dès leurs commencements ? Pourquoi devraient-ils prendre une forme nécessairement contraignante et être organisés autour de cours et programmes de cours ? Un motif probable revient à craindre qu'aucune substance ne vienne alimenter le parcours commun. Peut-être s'agit-il aussi de ne pas trop vite bouleverser l'organisation contemporaine de la vie scolaire, en déplaçant seulement des cours existants vers les programmes individualisés. Pour autant qu'un cursus commun apparaisse et réalise ses visées réflexives et coopératives, rien ne nous interdit cependant d'envisager le cursus individualisé de façon plus souple. Rappelons ici la valeur d'un environnement éducatif stimulant ainsi que des cours offrant une liberté des recherches et des moyens. Pourvu que ce cursus personnel soit rythmé par une contrainte à investiguer et un suivi attentif des

²⁵⁴ Voir la conférence gesticulée de Frank Lepage intitulée « Incultures : l'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu... », enregistrement du 16 mars 2011 au théâtre Le Grand Parquet de Paris. », [En ligne] https://www.youtube.com/watch?v=96-8F7CZ_AU (consulté le 15 avril 2016).

enseignants, il n'est pas de raison de penser que des cours de forme traditionnelle seuls lui conviennent.

L'ambition de cette section était de questionner la justice de dispositifs d'enseignement libertaires. Une société sans école, une école sans horaire, sans cours ou socle commun d'apprentissage sont-elles justes ? Le lecteur aura peut-être constaté avec surprise combien l'exercice s'est mué peu à peu en une théorie du contrat scolaire. D'un quasi état de nature, la justification fut discutée des besoins de l'obligation scolaire, d'un cadre éducatif stimulant, d'un équilibre vertueux entre temps scolaire et temps familial, de contraintes à chercher et enfin d'acquis communs.... Cette démarche a pris une tournure à ce point reconstructive qu'on en oublierait sans doute ce qui la distingue d'une approche seulement réconciliatrice. Il y a dans les approches distributives de la justice sociale une conception de l'école qui n'est pas absolument exclusive de toute dilution institutionnelle. L'attrait que Rawls et ses suivants portent à une scolarité publique et obligatoire ne s'assimile pas d'emblée à la justification aveugle et conservatrice d'une forme scolaire traditionnelle. Outre des acquis de base communs et un souci pour les possibilités éducatives offertes aux plus défavorisés, une analyse rawlsienne de l'école invite à un développement des dispositions de chacun, dont nous pensons qu'il laisse une importante marge de manœuvre quant au choix de structures d'apprentissage possibles. Certes, tolérer n'est pas encore soutenir des stratégies modérées de dilution scolaire. C'est ici qu'une normativité issue d'un cadre relationnel de la justice peut nous inciter à franchir le pas. On peut bien entendu minimiser son poids et penser qu'une démocratisation culturelle devra toujours primer sur ces questions relationnelles. Si on prend pourtant au sérieux le fait que ces enjeux relationnels puissent aussi constituer une exigence légitime de justice et participer d'un critère d'égale liberté, on sera peut-être plus sensible à l'attrait hypothétique d'une dilution partielle de la forme scolaire. La posture d'équilibre que nous avons voulu justifier dans ce texte constitue à notre sens un apport original des théories de la reconnaissance à l'éthique de l'éducation.

2.4. CONCLUSION

Cette section n'a eu de cesse de pousser la justice relationnelle vers ses derniers retranchements. En quittant le domaine du fait pour celui du possible, nous avons librement interrogé divers mécanismes en cherchant systématiquement à voir ce qu'un argumentaire relationnel pouvait assumer. Ainsi ce dernier donne-t-il son aval à une meilleure régulation des programmes d'enseignement, aux écoles sans notes ou à une individualisation accrue des

parcours. Si l'analyse isolée d'un sujet aura éventuellement suscité la curiosité du lecteur, une vue d'ensemble de cette section nous invite ici à dresser certains constats.

Premièrement, la normativité relationnelle laisse apparaître des contradictions dont nous pensons pourtant qu'elles sont surtout apparentes. La justice relationnelle réclame par exemple une régulation plus soutenue de l'offre scolaire, de ses programmes ou critères d'évaluations. En parallèle, nous avons pourtant affirmé qu'elle donnait un appui à des parcours plus libres ou à des écoles sans notes. Il y a donc bien tension potentielle, dont nous estimons néanmoins qu'elle peut se résorber. Le besoin d'homogénéiser les programmes de cours entre établissements n'est pas absolument opposable aux parcours individualisés. La dernière réflexion entamée dans ce chapitre ne prend pas parti pour une société sans école. Elle justifie au contraire l'obligation scolaire, la contrainte des cours ainsi que le besoin d'un cursus commun minimal. Une régulation accrue du système scolaire peut consister en un accord sur le contenu standard de la formation commune, de même que sur les ressources minimales (en termes de cadre et d'offres individualisées) dont toute école devrait disposer, sans préjudice quant à la liberté pédagogique des enseignants. De même, cette régulation fait-elle écho à l'usage privilégié des évaluations certificatives externes et n'est donc pas incompatible avec l'idée d'une école sans notes. Enfin, rien dans l'appel à libéraliser modérément les parcours scolaires ne heurte la proposition lancée plus haut de financer les établissements à l'élève.

Ces éléments conduisent par ailleurs à un second constat : en matière de dispositifs pédagogiques ou d'organisation du vivre ensemble scolaire, la justice relationnelle prolonge dans une large mesure la normativité des pédagogies nouvelles. La chose est entendue dès lors que ces dernières cherchent à placer l'enfant, son développement, ses besoins et désirs au cœur du projet scolaire. Il n'empêche que la filiation semble constante dans nos enquêtes et traduit une adhésion commune à un modèle de scolarité marqué par l'épanouissement et la mise en confiance.

Enfin, il est indéniable au regard de ces enquêtes qu'une conception distributive de la justice scolaire n'est pas d'emblée ni fréquemment contradictoire avec un cadre relationnel de justice. Autant leurs principes et champs d'investigation se distinguent, autant ceux-là viendront malgré tout soutenir des alternatives souvent analogues, dont l'importance d'un temps familial minimal, ou encore la valorisation d'un minimum de culture commune. Cette complémentarité s'explique par le fait que, jusqu'à un certain point, la réalisation des impératifs relationnels permet de renforcer l'équité et l'efficacité potentielles du système

scolaire. A minima, cela tient à la suppression des obstacles qui, dans le tissu relationnel des institutions scolaires, font résistance à la réalisation du principe d'égle liberté. Cette logique de renforcement argumentatif s'explique également par notre interprétation plus généreuse de la justice scolaire rawlsienne. L'articulation esquissée chez Rawls entre principes scolaires et principes politiques ainsi que l'intérêt suscité par Seymour et Lazzeri pour la théorie rawlsienne de la reconnaissance nous ont permis de réduire pas à pas l'écart entre nos deux paradigmes de justice. Une vision de la justice où dominerait la « norme » relationnelle ne mènerait cependant pas de bout en bout à une même conception idéale de l'école. Sans exclure toute exigence d'égalité scolaire (cf. chapitre deux), celle-ci pourrait sans doute davantage transiger sur les réquisits éducatifs de l'égalité équitable des chances d'accès aux positions sociales. Sauf à considérer avec Neill que la connaissance de soi et la confiance en ses capacités sont les composantes essentielles, voire suffisantes, de tout engagement professionnel, on reconnaîtra malgré tout qu'une école parfaitement juste selon la norme relationnelle a d'autres objectifs prioritaires en vue. Serait-ce au fond qu'elle s'accompagne d'un projet de société plus subversif que celui visé par Rawls dans sa démocratie de propriétaires ? On dira plus simplement qu'il s'agit d'une question de sensibilité, et que la seule prise en compte du tissu relationnel de la société finirait par nous faire oublier d'autres missions scolaires, elles-mêmes rattachées à d'autres cadres de justice. Si, selon nous, la justice relationnelle présente une force normative qui lui est propre²⁵⁵, elle présente aussi un risque lorsqu'on veut y résumer l'ensemble de nos intérêts scolaires. Celui tout simplement de ne pas parvenir à intégrer une partie des attentes et injustices sociales contemporaines.

²⁵⁵ Ce cadre ouvre à certains débats qui n'apparaissent jamais explicitement chez des auteurs plus rawlsiens, leur analyse distributive étant chez nous tributaire de notre intérêt initial pour la reconnaissance. Le débat sur les écoles sans notes en est un exemple, car il est absent des travaux de Swift et Brighouse ou de Renaut par exemple où priment d'autres sujets. Mais il touche surtout à des enjeux contemporains, comme les pratiques d'humiliation des élèves, pour lesquels la recherche sociologique marque une curiosité propre – nous pensons en particulier ici aux travaux de Merle (2005).

CONCLUSION

Faire de l'éthique appliquée, c'est prendre le risque que la somme des discours et problèmes empiriques investis ne nourrisse plus seulement la réflexion philosophique mais finisse par la faire perdre de vue. Si nous espérons avoir échappé à ce danger en donnant une posture réflexive à nos enquêtes, sans doute n'est-il pas superflu de rappeler ici, et sans concession, nos intentions, résultats et limites.

Cette thèse fut d'abord une interrogation sur les attentes et tensions « relationnelles » que manifestent actuellement nos sociétés. Si d'aucuns les disaient incarner de purs enjeux de classes ou/et d'intérêts, ils nous semblaient déborder pour partie ces registres, et nous voyions alors dans les théories de la reconnaissance une grammaire morale alternative, intéressante à employer pour les approfondir. C'est ce qui nous poussa à privilégier leur discours explicatif en nous demandant avec celles-ci quels sens et quelles valeurs pouvaient revêtir ces attentes et tensions, et s'il était permis de les comprendre autrement que comme de pures questions juridiques ou redistributives. Rapidement, notre lecture révéla des partis-pris conséquents.

Plutôt que de chercher, par exemple, à forger une conception radicalement neuve de la reconnaissance ou de la faire dériver d'une synthèse exhaustive de la littérature disponible, notre démarche opta d'emblée pour trois approches (Honneth, Taylor, Fraser), sans justification aucune. Or, Taylor et Honneth ne promeuvent-ils pas une vision très réconciliatrice de la reconnaissance qui, sous ses dehors conflictuels, tend en réalité vers l'entente et le progrès moral de nos sociétés (Epstein et Lindemann, 2016, p. 7-25) ? Faut-il également insister sur l'héritage hégélien très orienté de la reconnaissance honnethienne, dont le fait qu'il n'intègre pas les acquis de la *Phénoménologie de l'Esprit* : lutte à mort, maîtrise et servitude, échec et besoin de dépassement de la reconnaissance (Guéguen, 2016, p. 27-43). Des propos enfin comme ceux de Patchen Markell (2003) ou de Butler (2002 ; 2005 ; 2009) suggèrent par leur distance critique un même parti-pris dans notre chef. Nous expliquons celui-ci par la nature même de notre objectif : nous voulions essentiellement considérer la portée pratique et affirmative du concept de reconnaissance, non pas avant tout son histoire ou ses fondements, d'où le choix d'une formule simplifiée, souscrivant dès son départ à la philosophie de Honneth, Taylor et Fraser. Peu critique de prime abord, donc, cette démarche n'en fournirait pas moins réflexivement matière à évaluer les limites de ce cadre.

Du reste, contrairement aux autres théoriciens, ces trois auteurs semblaient partager l'intuition que la reconnaissance pouvait incarner une exigence normative de justice. Or, si cette revendication n'était pas toujours claire, c'était là précisément une hypothèse que nous voulions étudier. Le concept de reconnaissance nourrit en effet une diversité de desseins dans la littérature mais, parmi ceux-ci, une théorie relationnelle de la justice nous semblait de loin le plus ambitieux et controversé. Confirmée par exemple par Verhoeven (2011), cette lecture trouvait au contraire une opposition modérée chez Monjo (2013) ou violente chez Dubet (2008b) et Brugère (2014). Il y avait là matière à investiguer et ce d'autant plus que le discours de la reconnaissance se mêlait sociologiquement à celui de l'injustice subie. En outre, une tendance répandue en philosophie politique consiste à recenser régulièrement ses acquis, en statuant sur les fruits du temps présent (nouveaux débats, concepts, problèmes...). Ainsi, les éthiques du *care* font-elles éventuellement suite à un chapitre sur le communautarisme qui prolonge lui-même une présentation du marxisme, de l'égalitarisme libéral, de l'utilitarisme, etc. (Van Parijs et Arnsperger, 2003 ; Kymlicka, 2003). Parce que l'intégration des théories de la reconnaissance restait encore à élaborer, ou du moins à consolider (voir Kandil, 2012), il nous paraissait utile de contribuer à notre tour à cet exercice.

Cela prit donc la forme d'une enquête sur la « justice relationnelle », sur son sens et sur sa valeur différenciés. Il n'a jamais été question pour nous d'appliquer tel quel le modèle honnethien, taylorien puis fraserien de la reconnaissance, mais bien d'esquisser une théorie de la justice inspirée de ces trois sources. Ce vis-à-vis a d'ailleurs suscité plusieurs questions. Voulions-nous relier cette théorie à la somme des approches contemporaines et classiques de la justice sociale ? Si ce point de vue exhaustif nous a semblé porteur, initialement, il s'est vite avéré difficile à mettre en œuvre, en particulier dans notre domaine d'étude appliqué – le champ scolaire. Dire le sens et la valeur de la justice relationnelle demandait d'importants développements. Opter pour un angle panoramique aurait ainsi nécessité une présentation puis une mise en application de tous ces cadres de justice : une tâche difficile à mettre en œuvre sans tomber dans la superficialité, ce qui aurait été d'autant plus dommageable que, en matière d'éthique éducative, ces cadres font eux aussi l'objet d'interprétations ouvertes et conflictuelles. Il aurait donc été question d'arrêter notre compréhension de tel paradigme à tel propos d'un commentateur ou bien – pari audacieux – de défendre une lecture propre de tous les cadres employés, pris de concert. Entre ces deux voies, nous avons privilégié un interlocuteur (Rawls), en faisant se rejouer dans le champ éducatif le débat entre reconnaissance et redistribution. Ce positionnement a de nombreuses raisons : un débat déjà

entamé entre eux sur le plan théorique, une tendance actuelle à clarifier la conception rawlsienne de la reconnaissance, une tonalité rawlsienne très présente dans les débats actuels sur la justice scolaire... Faute de rattacher la reconnaissance à une diversité de points de vue en éthique, il était opportun de sélectionner un interlocuteur qui soit porteur de sens et confère aussi à cette thèse la valeur d'une contribution à ces débats actuels. Les théories de la reconnaissance prolongent-elles, par exemple, l'idée que Rawls se fait de la reconnaissance ? A-t-on raison d'opposer la reconnaissance à la redistribution, en en faisant deux paradigmes distincts ? Le premier devrait-il d'ailleurs bouleverser nos sensibilités rawlsiennes dominantes en éthique de l'éducation ?

Pour finir, il est difficile d'ignorer l'espace dans lequel se situe cette thèse. Chacune de ses deux parties nous livre un propos appliqué aux problématiques éducatives. Le système scolaire en particulier désigne le lieu vers lequel se tournent, s'appliquent et se mesurent nos considérations éthiques. Est-il besoin de rappeler les raisons de ce choix ? Il s'agissait surtout de combler un certain vide philosophique, en poursuivant la voie de contributions en émergence depuis près de vingt ans. C'était également une façon pour nous d'orienter les théories de la reconnaissance vers un champ d'application auxquelles celles-ci étaient encore peu habituées. N'y avait-il pas un paradoxe, d'ailleurs, à voir cette sphère négligée par elles, là où le développement humain incarne pourtant l'un de ses thèmes fondamentaux ? C'est ainsi que, sans réduire sa normativité au système scolaire, notre conception de la justice relationnelle s'y rapporte néanmoins exclusivement. Pareillement, le débat entre reconnaissance et redistribution ne trouve-t-il dans ce cadre qu'une ouverture et une résolution particulières.

Ce qu'il ressort de tout ceci, d'abord, c'est l'affirmation qu'une théorie de la justice relationnelle possède une légitimité certaine. Si c'est le cas, selon nous, c'est parce qu'elle se rattache à une tradition qui est celle de l'égalité liberté et que ce qui distingue une demande de reconnaissance légitime d'une autre, c'est sa capacité à instaurer les conditions de cette liberté égale. Telle est la thèse forte soutenue dans le second chapitre, situant ce modèle de justice à la suite d'auteurs comme Rawls et Sen, et décrivant d'un même mouvement ses différents ressorts normatifs. Reconnaître pour libérer, cela signifie, par ordre de priorité décroissant : remédier au mépris institutionnalisé, réfléchir dialogiquement le mépris vécu et promouvoir plus généralement des relations réussies de reconnaissance. Ensemble, ils expriment ce pour quoi la reconnaissance est un problème de justice relationnelle et pas seulement une question de compassion.

Au fil des chapitres, nous avons paru hésiter sur la valeur statutaire de notre approche : forme-t-elle un modèle autonome de justice ou un modèle intégré à celui de la justice distributive ? Au moment d'écrire cette conclusion, notre conviction est restée la même que dans le chapitre deux. La justice relationnelle nous met en prise avec une grille d'analyse et d'évaluation originale, distincte de la justice distributive, voire même en grande partie de la théorie rawlsienne de la reconnaissance²⁵⁶. Cette grille pourtant n'a de justification normative que parce qu'elle sert un dessein distributif, à savoir qu'elle réhabilite les conditions relationnelles qui assurent l'accès et la conversion de ressources en liberté réelle. Affirmée dès la première partie, cette idée trouvera dès la seconde une confirmation, car, autant la reconnaissance et la redistribution témoignent de considérations distinctes sur l'échec et l'évaluation scolaires, sur la libéralisation des parcours ou l'état de quasi-marché, autant leurs propos finissent presque systématiquement par s'unir autour d'une position commune. Ce n'est pas que le paradigme de la reconnaissance se réduise finalement à celui de la redistribution, ou, comme chez Rawls, que le second satisfasse pleinement les réquisits du premier. Ce n'est pas non plus que le concept de reconnaissance soit épuisé par cette version de la justice que nous proposons. C'est simplement notre façon d'interpréter la portée politique du concept qui nous paraît la plus plausible. Il y a donc selon nous complémentarité de ces cadres, mais dépendance de la reconnaissance envers le second. Cette identité de leurs fins n'exclut pas d'ailleurs d'éventuelles frictions. Des ressorts relationnels peuvent interférer avec ceux de la justice distributive ; une proposition juste selon la reconnaissance peut résister à des politiques distributives de grande envergure. Cela nous semble avoir été le cas dans le débat sur l'obsolescence de la forme scolaire. S'il s'agit d'un acquis réflexif du chapitre quatre, ce mode d'interaction possiblement conflictuel pose une question d'arbitrage difficile. On s'accordera avec Fraser sur l'attrait d'une vision plurielle de la justice qui nous sensibilise à ces enjeux d'interférences, mais comment trancher dans ces circonstances ? Notre réponse très modeste fut de suggérer le bénéfice d'une option de compromis.

Outre cette délimitation conceptuelle, un pan notable de notre réflexion fut enfin consacré à l'éthique de l'éducation et à ce que la justice relationnelle pouvait apporter comme vues et justifications sur la justice scolaire. On peinera ici à énumérer toutes les idées développées dans la seconde partie, tant elles sont nombreuses et se rattachent à un contexte

²⁵⁶ Cette distinction relative n'exclut pas certains points de convergence, dont le rôle de l'affection parentale, d'un revenu minimum ou d'une culture commune élémentaire dans la formation du respect de soi. Au fond, le troisième principe de la justice relationnelle fait écho à certaines conditions distributives que Rawls associe aux bases sociales au respect de soi.

d'analyse précis. Citons néanmoins et pour acquis, la défense d'un équilibre entre temps familial et temps scolaire, d'un minimum de culture commune, d'une régulation accrue des programmes, d'écoles sans notes, d'une individualisation des parcours, contre la suppression de l'obligation scolaire ou contre des réseaux d'échanges informels comme ceux d'Illich... Il en ressort globalement une affinité patente avec les pédagogies nouvelles. Ce qui, pour le dire honnêtement, n'a jamais constitué une volonté implicite ou un parti-pris initial de notre part. Il est vrai que celles-ci revendiquent souvent haut et fort le fait de promouvoir la confiance en soi et en ses capacités, en opposition à un enseignement plus traditionnel. Avons-nous été leurrés par ces discours, là où une analyse plus fine de ces établissements eût révélé davantage leurs travers²⁵⁷ ? Peut-être aurions-nous gagné à être plus critique, mais les alternatives introduites par ces pédagogies auront a minima stimulé notre recherche sur l'école parfaitement juste du point de vue de la justice relationnelle. Ce que confirme surtout notre seconde partie, c'est bien qu'il y a une place à prendre en matière d'analyse et d'évaluation de ces enjeux relationnels. Car, en marge d'impératifs distributifs et utilitaristes, les questions d'humiliation, de rabaissement ou de mépris vécu restent encore peu abordées, et la justice relationnelle peut ici leur conférer leur pleine importance, en prolongeant d'ailleurs normativement des perspectives comme celles de Dubet, Merle ou Crahay. La justice relationnelle a donc selon nous une valeur : celle qui réside d'abord dans la portée critique, voire subversive, de ses principes. Pour s'en convaincre, on notera combien certaines de ses propositions heurtent des habitudes et des représentations sociales bien ancrées et qu'elles réclameraient quelque part une forme de « rééducation ». En formulant abstraitement ces trois principes de justice dans le chapitre deux, nous ne pensions pas qu'ils nous mèneraient aussi loin dans l'examen d'enjeux éducatifs et, en marge d'une réconciliation partielle avec nos politiques, à la quête de modes de financements, d'organisations alternatives du travail et de dynamiques pédagogiques d'un tout autre genre. C'est là sans doute un second attrait de la justice relationnelle, que de proposer un fondement d'un type « nouveau » à des normes et pratiques. Et quand bien même celles-ci se verraient déjà dotées d'une justification distributive, elles n'y gagneraient pas moins un surplus de légitimité. Hors consensus, l'usage conjoint des modèles de la reconnaissance et de la redistribution servirait autant à rendre

²⁵⁷ Pensons par exemple à l'ouvrage critique de Jean-François Saffange sur l'école Summerhill (1985).

visible les conflits qui peuvent apparaître entre leurs remèdes, qu'à forcer le questionnement autour de thèmes négligés par le second²⁵⁸.

À ce stade, le lecteur se sera certainement forgé un avis sur la contribution relative de notre cadre de justice. Parce que notre lecture de la reconnaissance s'achève ici et que, du reste, nous n'y résumons pas aveuglément notre jugement en matière d'éthique, permettons-nous dans ce qui suit de pointer quelques-unes de ses difficultés majeures.

La première porte sur la force du lien entre mépris et liberté. Nous avons fait de l'égalité liberté le critère essentiel d'une théorie relationnelle de la justice. Nous avons prétendu tout du long que le mépris vécu et institutionnalisé pouvait exercer un impact négatif sur la recherche et la conversion de ressources en liberté réelle. Ces paroles auront conféré une gravité presque religieuse aux formes du mépris et l'impression qu'elles agissent de façon quasi mécanique sur les opportunités individuelles. Est-ce pourtant si évident ? Ce qu'il manque certainement à notre recherche (ainsi qu'aux propos d'Honneth), c'est un débat sur la résistance des individus au mépris et sur ce que c'est que de vivre et de se construire malgré un déni de reconnaissance. Entre relation réussie à soi et pathologie, entre liberté et dépendance, s'exprime une palette de comportements et bricolages identitaires dont il nous semble qu'ils menacent notre sens de la justice relationnelle. Et si le mépris n'avait pas l'impact que nous pensons sur l'égalité liberté des individus, ou si cet impact se révélait à tout le moins difficile à apprécier ? N'est-ce pas déjà ce à quoi Galand nous sensibilisait, dans le chapitre trois, lorsqu'il déconstruisait la liaison systématique de l'échec scolaire à l'image négative de soi et de ses capacités ? C'est également une objection que l'on tirerait des expériences pédagogiques de Reuven Feuerstein auprès d'enfants juifs, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale : malgré les sévices, privations, humiliations et offenses que ces enfants ont pu vivre, ils étaient capables, selon lui, de devenir des adultes sains et fonctionnels, développant des intérêts et nouant des liens.

Une manière de répondre à cette objection serait évidemment de dire que la résilience face au mépris subi n'invalide pas la portée normative de notre cadre de justice. Montrer que certains y sont moins sensibles que d'autres ou que le mépris n'a pas systématiquement d'impact négatif sur leurs opportunités futures, cela ne revient pas à dire qu'une société puisse

²⁵⁸ Nous nous référons ici à la question des notes, des pratiques pédagogiques, des expériences singulières d'humiliation, des représentations sociales des acteurs du monde scolaire... Des thèmes qui échappent de fait et en grande partie aux lectures distributives de la justice, dont celles qui se réclament de Rawls. Non pas d'ailleurs qu'elles ne puissent théoriquement les aborder, mais elles privilégient le plus souvent un point de vue institutionnel et général qui interroge surtout le problème du respect de soi en termes de seuils, et les articulent à des principes de justice distributifs.

rester indifférente aux questions de reconnaissance. De bons analystes ou des pédagogues exemplaires ne changeront rien au fait que le mépris n'est pas intrinsèquement bon ou vertueux (même s'il peut avoir un attrait indirect ou stratégique, comme le respect de l'ordre ou la volonté de changer) et que, dans certains cas, il affecte indéniablement la liberté de celui qui l'éprouve. D'où l'intérêt de ces professionnels pour ce qui libère la parole. Ainsi, une société peut-elle s'accorder sur l'injustice d'un mépris administré par voie institutionnelle, sur le danger qu'il y a à taire les expériences du mépris vécu et sur la valeur enfin qu'il y a à promouvoir structurellement les bases d'une relation réussie à soi chez les citoyens.

Mais faisons un pas de plus : les expériences de résistance mentionnées plus haut ne sont pas les seules à être absentes du champ d'analyse de la justice relationnelle – et nous soupçonnons ici que l'argument portant sur l'idéalité de notre approche ne suffise pas à les contenir toutes. En effet, tout le point d'auteurs comme Thomas Lindemann et Charlotte Epstein (2016, p. 11) est de regretter qu'un modèle de la reconnaissance comme celui développé par Taylor ou Honneth ne soit finalement aveugle à une série de questions : le caractère parfois purement antagonique des luttes pour la reconnaissance, les moyens qu'ont les acteurs d'échapper au mépris et, en particulier, d'exprimer leur frustration par d'autres biais que par une lutte pour la reconnaissance, tels le travail (Hegel), le don (Mauss) ou la référence à une force divine (Weber). Cela touche généralement au problème des sémantiques culturelles qui est traité superficiellement par Honneth. Mais aussi aux comportements qui n'entrent pas dans la catégorie des « pathologies » de la reconnaissance manquée que sont le repli sur soi, la violence verbale ou physique, l'abandon, l'indifférence... Entre l'absence de langage permettant la lutte et l'idée d'une résolution alternative grevée du langage de la pathologie, sans doute doit-on distinguer d'autres alternatives. Le fait de ne pas pouvoir les identifier pose question, et cette question n'est pas sans conséquence sur la pertinence normative de la justice relationnelle. Ne pas problématiser davantage l'expression de la frustration conduit aussi à négliger des débats de fond. Merle dénonce la tendance qu'ont les enseignants à humilier plus fréquemment les élèves « faibles », « timides », « habitués à la soumission », plus jeunes et ayant peu de ressources pour leur répondre – une logique qui reproduirait généralement les hiérarchies sociales propres à nos sociétés (Merle, 2005, p. 67, 76-77). Ne pas se donner sérieusement les moyens de comprendre pourquoi un jeune semble indifférent au mépris ou estime que celui-ci est mérité, c'est négliger un ressort comme celui identifié par Merle et qui impliquerait davantage que des espaces de parole, ou la lutte contre l'administration scolaire du mépris.

En réalité, l'exemple repris à Merle fait écho à la critique plus radicale de la reconnaissance menée par Butler, sur laquelle nous ne pouvons en définitive faire l'impasse. Avec ce dernier, il devient effectivement difficile d'ignorer les dispositifs de pouvoir qui conditionnent les normes de reconnaissance, et prédéterminent quels vies, parcours ou qualités seront initialement « reconnaissables »²⁵⁹. Car, s'il est vrai pour la philosophe que la formation des sujets est une affaire de dépendance relationnelle, cette dépendance doit avant tout se concevoir comme une exposition à des forces sociales et politiques qui nous subjectivent en même temps qu'elles nous subordonnent à un pouvoir (Butler, 2002, p. 23, 33-34). De ce point de vue, il nous faut considérer que les normes de reconnaissance sont toujours préparées par un imaginaire social (par des cadres d'intelligibilité et de perception), lui-même produit par des matrices de pouvoir (Guéguen et Malochet, 2012, p. 103). Adopter ce regard, c'est se donner les moyens de constater le caractère clivant de certaines normes : assujettissant à tel marqueur identitaire, rendant tel trait ou telle valeur invisibles, décrédibilisant telle expression d'une souffrance²⁶⁰... En matière d'éducation scolaire, il n'est pas difficile de rattacher ce propos aux commentaires des enseignants, aux logiques d'évaluation, filières, options et réputations entre écoles, qui prédéterminent par leur système de valeurs sur qui et sur quoi portera initialement la reconnaissance.

Cela bien sûr n'est pas absolument nouveau pour nous. Jusqu'à un certain degré, cette critique rejoint le problème fraserien de la représentation politique : à savoir celui d'une existence politique sans laquelle les demandes de reconnaissance ne peuvent être formulées ou entendues. Honneth conçoit, pour sa part, que l'estime sociale dépend d'un horizon culturel d'interprétation et que l'expression du mépris repose sur des sémantiques collectives. Ajoutons qu'il n'est pas totalement inconscient non plus des rapports de pouvoir que sous-tendent les normes de reconnaissance – ce que nous indique en particulier sa critique de la reconnaissance comme discours idéologique. Mais, tandis que le cadre de la représentation politique chez Fraser ne résout pas l'ensemble des enjeux soulevés par Butler²⁶¹, de son côté, Honneth témoignera toujours secondairement de ces problématiques, nous laissant presque penser qu'elles sont analogues à celles que Rawls rattache aux conditions idéales de sa théorie

²⁵⁹ « On existe non seulement parce que l'on est reconnu, mais, plus fondamentalement, parce que l'on est reconnaissable » (Butler, 2004, p. 25).

²⁶⁰ C'est par exemple l'objet du combat de Butler contre les discours dominants qui produisent une figure de l'homosexualité marquée par les formes de l'agression et de la maladie (Butler, 2004, p. 147-171).

²⁶¹ Parce qu'il permet « seulement » de dénoncer l'exclusion politique en nous focalisant, d'une part, sur les critères objectifs d'appartenance à la communauté politique, de l'autre, sur les procédures qui structurent les processus publics de contestation (Fraser, 2009a, p. 17).

de la justice. Autrement dit, l'existence de sémantiques collectives permettant la réflexivité et la lutte constituerait un a priori de la justice relationnelle. S'il nous paraît utile de mentionner cette faiblesse, c'est parce qu'elle se retrouve malheureusement dans notre approche relationnelle de la justice. Quel bénéfice gagne-t-on à encourager des espaces de dialogues réflexifs si la frustration qu'ils devraient réfléchir est rendue invisible ou sans valeur, en premier chef chez celui qui la vit ? Quel sens y a-t-il à distinguer le mépris vécu et le mépris institutionnalisé si le second suppose un exercice interprétatif biaisé ou rendu impossible par ces matrices de pouvoir, et notamment par des pratiques de censure (voir Butler, 2004, p. 175) ? Enfin, n'est-il pas naïf de dire l'attrait d'une pédagogie qui multiplie les possibilités de développement individuel, dès lors que les institutions sociales, dont les écoles, ignoreront sciemment et ne promouvront sans doute jamais certaines dispositions ? Il aurait été bénéfique de réfléchir avec Butler aux conditions de la « reconnaissabilité » en milieu scolaire et, par exemple, d'approfondir avec elle les débats sur la formation polytechnique ou sur la culture d'échec. Sans déconstruire notre cadre de justice, nous pensons au contraire qu'un propos de ce type conférerait un regain de force à la mise à jour du mépris institutionnalisé. Il doterait aussi d'un regard plus aiguisé sur les normes de reconnaissance qu'utilisent et revendiquent les acteurs du monde scolaire, notamment les règles de vie des établissements ou décrets. Cet ajout s'avérerait finalement essentiel à une évaluation plus globale des systèmes scolaires, dont une intégration accrue des effets de « société » sur les normes et pratiques qui les structurent.

En dépit de ces limitations, nous pensons que la justice relationnelle sensibilise à des enjeux qui se singularisent des apports d'autres modèles de justice et méritent d'être approfondis. Si nous espérons avoir été capables d'en témoigner en matière de justice scolaire, nous gageons que son importance ne s'arrête pas à ce seul terrain, et que son application à l'enseignement supérieur, pour ne prendre que cet exemple, s'y révélerait stimulante, voire subversive. Encore très souvent, en effet, l'iniquité est rapportée dans le supérieur au non-respect d'un principe d'égalité des chances et aux conditions, surtout matérielles, qui discriminent les plus défavorisés face à l'accès et à la réussite à l'université ou dans les hautes écoles. Ainsi en est-il des frais d'inscription, de l'achat de manuels, syllabi, ou des frais de logement (Renaut, 2007a ; Seymour, 2013). On en dirait de même des mesures d'aide à la réussite promues par les pouvoirs publics, et que recouvrent des offres d'accompagnement, de remédiation, d'orientation professionnelle, de parcours à la carte ou d'abaissement du seuil de réussite à 10/20. Au contraire de ces problématiques dominantes

dans les débats publics auxquelles on ajouterait encore les discussions régulières sur le *numerus clausus* ou sur les débouchés professionnels des enjeux relationnels comme ceux esquissés dans notre thèse sur l'école y semblent moins visibles et étudiés. On y associera quelque part la question du genre et son impact sur le choix d'étude et la réussite universitaires²⁶². Il existe aussi un nombre croissant de publications discutant des logiques de *ranking* des publications, chercheurs et universités, dans une perspective parfois très critique²⁶³. Ceux-là mériteraient d'être approfondis et connectés à d'autres problématiques qui touchent au mépris, à l'humiliation ou au rabaissement dans cette sphère. Dans quelle mesure, notamment, est-ce que les parcours de chercheurs ne seraient pas précisément soumis à des critères de reconnaissabilité de plus en plus restreints et informels par surcroît, qui participeraient d'une reproduction sociale de la profession ? Car, au-delà des conditions objectives d'accès aux bourses, prix, postes ou promotions, des critères comme ceux du nombre d'articles publiés dans des revues anglophones nourrirait une perception quasi unidirectionnelle de l'identité valorisable du chercheur et, parmi d'autres choses, une relative indifférence pour ses qualités pédagogiques et l'effort qu'il place dans ses pratiques d'enseignement²⁶⁴. Que dire aussi des formes de mépris institutionnalisé envers certaines écoles ou courants au sein des facultés²⁶⁵, qui excluent ou isolent tout autant certains chercheurs qu'elles ne prédéterminent les opportunités académiques futures des étudiants, par les choix d'options, de sujets, de méthodes ou de promoteurs qu'ils sont rapidement amenés à poser, souvent en ignorance de cause. Enfin, si les modes d'organisation du travail et d'évaluations des étudiants sont laissés à la liberté académique du personnel enseignant et qu'ils sont peu soumis par ailleurs à un contrôle de l'autorité publique, ils autorisent aussi davantage de dérives potentielles. Jugements à l'emporte-pièce sur les capacités futures de l'étudiant, critères vagues ou informels privilégiant certains profils d'étudiants, absences soudaines non justifiées d'un professeur, notation durcie par désir d'être davantage reconnu par ses collègues, mépris généralisé des étudiants encourageant un enseignement élitiste et des propos allusifs... On retrouve à l'université des enjeux relationnels qui questionnent

²⁶² Voir, par exemple Plaigin, Dupriez, Maroy *et al.*, 2010.

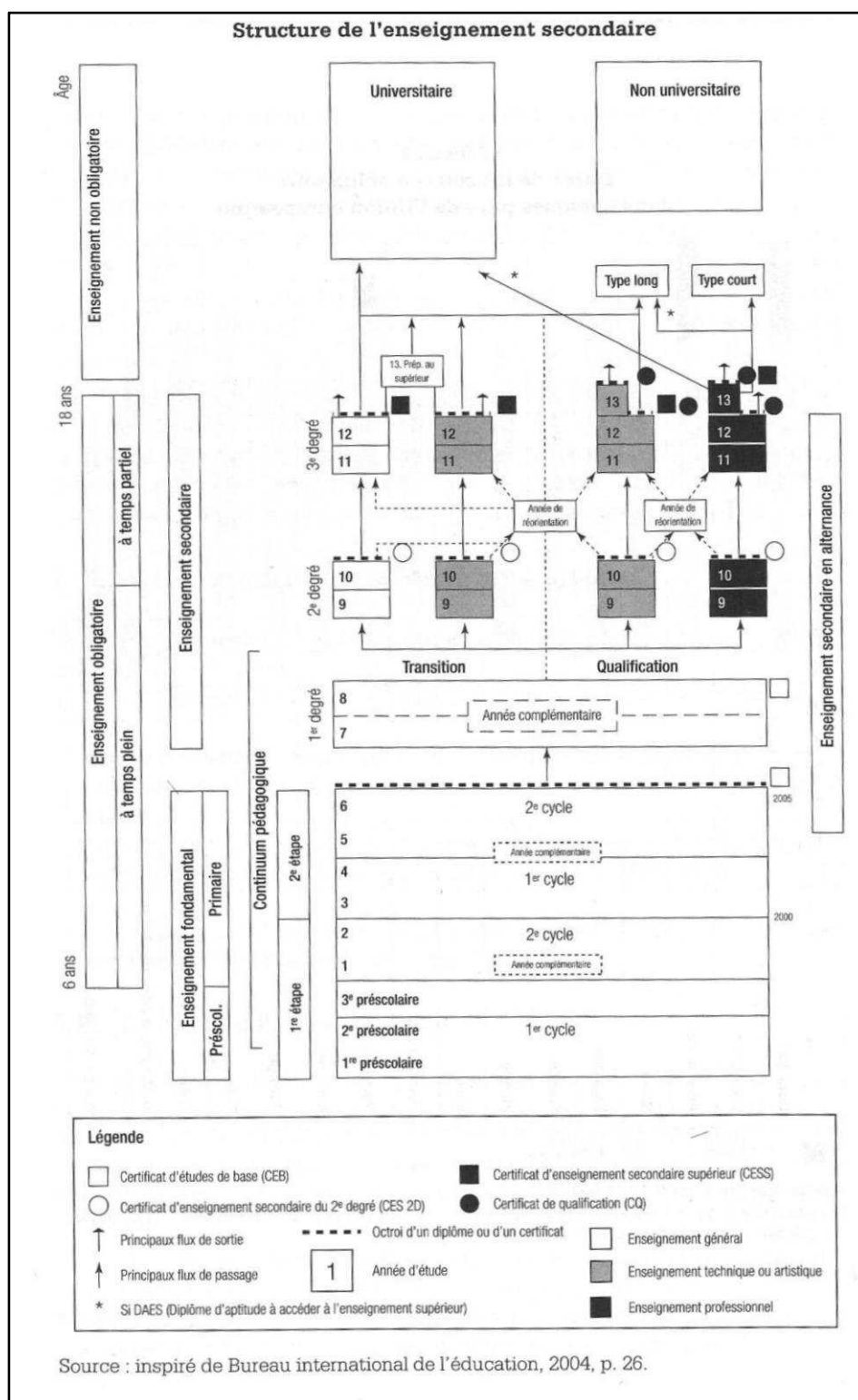
²⁶³ Voir : Gingras, 2008 ; Supiot, 2015, p. 247-254. Pour ce dernier, le monde universitaire devient de nos jours un des terrains d'élection de la « gouvernance par les nombres », qui substitue le jugement au chiffre, et ne peut ultimement que « casser les ressorts subjectifs du travail des chercheurs ».

²⁶⁴ Pour subjective et partielle qu'elle soit, la lettre de démission de quelqu'un comme Xavier Dunezat n'en est pas moins éloquent pour notre propos (Dunezat, 2007).

²⁶⁵ Nous pensons notamment à la psychanalyse pour une faculté de psychologie dominée par des approches cognitivo-comportementalistes ou à des options plus sociales (économie et société) au sein d'une faculté de sciences économiques qui tend à privilégier des approches plus mathématiques de l'économie.

l'attention de ses membres à la formation et à la concertation pédagogiques, mais aussi aux facteurs culturels et symboliques qui biaisent une évaluation plus objective des étudiants. Bien sûr, le problème se pose de savoir si ces pratiques ou propos ont autant de poids qu'à l'école sur l'égalité des individus dès lors que l'étudiant est majeur et moins perméable, a priori, que l'enfant au mépris, et que l'université relève d'un libre choix. Parce que le professeur d'université jouit encore d'une certaine autorité symbolique et que le diplôme universitaire est davantage aujourd'hui une nécessité qu'une option dans un parcours professionnel (en témoigne l'effort manifeste pour en démocratiser l'accès), il nous semblerait pourtant inconséquent de minimiser la valeur de ce type de questionnements. Si l'éthique professionnelle et le droit nous prémunissent contre certains comportements ou manquements particulièrement criants, ils laissent dans l'ombre plusieurs enjeux relationnels qui nous font conclure à l'actualité encore exploitable de la justice relationnelle.

ANNEXE 1. STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE FRANCOPHONE, RÉSEAUX ET POUVOIRS ORGANISATEURS



Source : Beckers, 2008, p. 12.

Réseaux d'enseignement et pouvoirs organisateurs					
Réseaux	Enseignement officiel		Enseignement libre		
	Communauté française	Officiel subventionné	Libre subventionné		Libre non subventionné « Écoles privées »
			Confessionnel	Non confessionnel	
Pouvoir organisateur	Communauté française	– Provinces – Communes – Commission communautaire francophone^a	– Diocèses – Congrégations religieuses – a.s.b.l. – ...	a.s.b.l.	
Fédérations	–	CPEONS / CECF	SEGEC	FELSI	
Rôle(s) de la Communauté française	– Organise – Assume le financement – Reconnaît les titres délivrés	– Subventionne – Reconnaît les titres délivrés			– Reconnaît éventuellement, par une procédure d'homologation, les titres délivrés

Source : Beckers, 2008, p. 33.

ANNEXE 2. ACTEURS DU DÉBAT BELGE FRANCOPHONE SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE²⁶⁶

Appel pour une École Démocratique (APED)

L'Aped est un mouvement Belge de réflexion et d'action qui milite en faveur du droit de tous les jeunes d'accéder à des savoirs porteurs de compréhension du monde et à des compétences qui leur donnent force pour agir sur leur destin individuel et collectif. L'Aped analyse et combat les mécanismes économiques, les réalités institutionnelles, les choix budgétaires, les discours idéologiques et les pratiques pédagogiques qui tendent à maintenir ou à développer l'inégalité sociale devant l'école ou à réduire l'enseignement à une fabrique de main d'œuvre productive. Nous cherchons à rassembler ceux qui, en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles, veulent œuvrer au projet de démocratiser l'enseignement et d'en faire un instrument pour l'émancipation collective sur le plan social, économique, politique et culturel.

Centrale Générale des Services Publics (CGSP)

La CGSP constitue une des plus grandes centrales professionnelles de la FGTB. Elle couvre notamment le secteur de l'enseignement qui mène une lutte collective pour : la démocratisation de l'enseignement, la valorisation de la fonction et de la formation enseignante, la transformation des emplois précaires en emplois statutaires, la promotion de l'emploi, l'amélioration des conditions de travail, l'augmentation de l'encadrement dans les écoles, la mise en place d'une réelle pédagogie de la réussite, la défense et la promotion de l'École Officielle et de tous les Services Publics pour une société plus juste et plus égalitaire.

ChanGements pour l'égalité (CGé)

CGé, est un mouvement sociopédagogique reconnu par l'Éducation Permanente, qui a pour objet social de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation en Communauté française de Belgique dans une perspective d'égalité et de démocratie. CGé vise à développer auprès de son public une compréhension et une analyse des mécanismes scolaires et sociaux qui produisent ces inégalités afin de les dénoncer, de lutter contre leur perpétuation et de proposer des changements. CGé est un lieu de rencontre et d'interpellation où des acteurs issus de l'école, du milieu associatif ou de la société civile partagent leurs points de vue dans le but de produire des outils pédagogiques et des analyses pour alimenter la réflexion de tous. Une particularité du mouvement est de mettre en évidence qu'une pratique pédagogique va toujours de pair avec une vision politique.

Confédération des Syndicats Chrétiens - Enseignement (CSC-E)

La CSC-E développe ses activités pour : défendre les intérêts collectifs des personnels de l'enseignement (en se posant en contre-pouvoir constructif ; en développant son action dans les établissements scolaires ; en portant les projets syndicaux dans les lieux de concertation et de négociation) ; offrir des services personnalisés de qualité (par l'intermédiaire des permanents présents sur tout le territoire des Communautés francophone et germanophone ; par l'intermédiaire des délégués présents dans les établissements scolaires et mandatés dans les différents lieux de négociation).

²⁶⁶ Les descriptions qui suivent reproduisent en synthèse la présentation des acteurs telle qu'on la retrouve sur leurs sites web officiels.

Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP)

Le CECP aide les communes et les provinces, agissant en qualité de pouvoirs organisateurs, à remplir leur mission d'éducation et d'enseignement telle qu'elle leur est confiée par l'article 24 de la Constitution et l'article 22 des lois coordonnées sur l'enseignement primaire. Il est porte-parole du réseau officiel subventionné dont il assume la défense et la promotion.

Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS)

Le CPEONS, organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs d'enseignement reconnu par le Gouvernement de la Communauté française, organise sous l'égide des communes, des villes, des provinces et de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale un enseignement public, géré par des mandataires politiques démocratiquement élus.

Ecoles Libres Efficaces Vivantes et Solidaires (ELEVeS)

L'ASBL ELEVeS est un espace de réflexion, d'analyse et d'interpellation concernant le monde scolaire. ELEVeS défend la liberté pédagogique des écoles, défend la liberté des parents en matière de choix scolaire et veut favoriser le partenariat entre les familles, les élèves et les écoles. ELEVeS est un mouvement citoyen apolitique né après le vote du premier décret inscription, qui a permis à des parents et des acteurs du monde de l'éducation de divers horizons de prendre conscience des changements fondamentaux mis en œuvre et des défis en matière d'enseignement. Soucieux de permettre à chacun d'exercer au mieux sa liberté et sa responsabilité de citoyen, le mouvement ELEVeS a comme objectif d'interpeller nos mandataires en matière d'enseignement et de les inviter à garder l'élève au centre de ses décisions.

Fédération des Associations de Parents d'Elèves de l'Enseignement Officiel (FAPEO)

Créée en 1966, la FAPEO aide les parents dans la constitution d'une Association de parents et les accompagne dans leur responsabilité et leur engagement ; elle informe les parents sur le monde éducatif, ses rouages, ses acteurs, ses débats ; défend les positions des parents auprès des instances et responsables politiques ; défend les intérêts des parents et des élèves pour un système scolaire efficace ; représente les parents dans diverses instances de représentation Officielles : Commission de Pilotage du Système Educatif, Conseil de l'Education et de la formation, Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé, Conseil Supérieur des Cours philosophiques, etc.

Fédération Francophone des Écoles De Devoirs (FFEDD)

Fondée en 1985, la fédération représente et défend les écoles de devoirs (EDD) en FWB. Elle travaille en lien avec les Coordinations régionales et organise des formations pour le secteur. La FFEDD encourage l'émancipation, la mixité sociale et lutte contre les inégalités. L'association met donc en avant l'importance pour les EDD d'organiser des activités créatives, ludiques, culturelles et sportives en plus d'un soutien scolaire. Plus largement, la FFEDD participe à la valorisation de l'image des jeunes.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

La Fédération Wallonie-Bruxelles est une institution au service des francophones de Bruxelles et de Wallonie. Ses compétences s'exercent en matière d'Enseignement, de Culture, de Sport, de Jeunesse, de Recherche scientifique et de Maisons de justice. Elle dispose d'un Parlement, d'un Gouvernement et de Services publics (le Ministère de la FWB, l'ONE, la RTBF, le CGRI...) permettant la réalisation de ses missions.

Fédération générale du Travail de Belgique (FGTB)

La FGTB est le syndicat socialiste qui regroupe tous les travailleurs des secteurs privé et public ainsi que les allocataires sociaux qui s'y affilient.

Ligue des Droits de l'Enfant.

La Ligue des Droits de l'Enfant est une Association Sans But Lucratif (A.S.B.L.) composée et gérée par des militants des droits de l'Homme qui se sont donné comme objectifs de combattre l'injustice et toute atteinte aux Droits de tous les enfants vivant en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que de veiller au respect des droits tels qu'ils ont été décrits, entre autres, dans la Convention internationale relative aux droits de l'Enfant, la Constitution belge, les lois de Etat belge, les décrets et ordonnances des diverses communautés de Belgique, les textes internationaux relatifs aux droits de l'Enfant et aux droits de l'Homme.

Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente a pour objet la défense et la promotion de l'enseignement public et de l'éducation laïque. Elle a également pour vocation le développement des œuvres laïques d'éducation permanente dans tous les domaines créées en vue d'apporter aux jeunes et aux adultes le complément de formation, d'information et de culture nécessaire à leur participation à l'élaboration de la société contemporaine.

Marcel Crahay, Benoit Galand, Dominique Lafontaine et Vincent Dupriez...

Incarnent quatre chercheurs belges spécialisés en psychologie et/ou sociologie de l'éducation, fréquemment cités par les milieux associatifs, ou consultés par les pouvoirs publics, pour la période qu'a couverte notre recherche.

Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC)

En Belgique francophone et germanophone, le MOC rassemble et est le porte-parole politique d'organisations sociales qui trouvent leur origine dans l'histoire ouvrière et le monde sociologique chrétien. Il affirme avec force un message d'ouverture et de pluralisme. *beweging.net* est son homologue en Flandre. Le MOC est un mouvement social, ouvert et pluraliste, qui développe un projet politique de solidarité et d'égalité : par l'éducation permanente (la démocratie culturelle, la démocratie économique et la démocratie sociale) ; par l'action collective et la citoyenneté participative ; par la lutte contre les exclusions de toute nature. Le MOC est présent et agit en Wallonie et à Bruxelles.

Secrétariat Général de l'Enseignement catholique (SeGEC)

Le Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communauté française et germanophone de Belgique fédère les quelques 800 Pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique. Il exerce une triple mission d'animation, de représentation et de prestation de services. Fruit d'une déjà longue histoire, il est constitué en ASBL, dont l'assemblée générale et le conseil d'administration confient la gestion journalière au Comité des Secrétaires généraux. Dans le cadre de sa mission de prestations de services au bénéfice de ses membres, le SeGEC édite notamment un certain nombre de publications.

Syndicat Libre de la Fonction Publique (SLFP)

Le SLFP est actif dans tous les segments du secteur public et y défend les intérêts de toutes les catégories de personnel, aussi bien statutaires que contractuels. Nous exerçons nos activités syndicales en toute indépendance philosophique et politique. Le respect des principes de liberté, de solidarité et de tolérance est pour nous, d'une importance capitale. Dans le secteur de l'enseignement, notre première tâche consiste à entreprendre toutes les

démarches visant à améliorer les conditions de travail pour tous les membres du personnel, depuis le début de leur carrière jusqu'à leur retraite, mais aussi de pérenniser leurs acquis. Une de nos tâches est, également, d'œuvrer en concertation avec les autorités et l'administration tant à la qualité de l'enseignement public qu'à la détermination d'un cadre de travail valorisant et motivant pour l'identité sociale de chaque membre du personnel. Veiller au respect de la bonne application des lois et des règlements à tous les niveaux de pouvoir en est une autre.

Union francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC)

Organisation représentative des parents et des associations de parents de l'enseignement libre à caractère confessionnel, sa mission prioritaire est de favoriser les bonnes relations entre la famille et l'école, en inscrivant ces relations dans la perspective d'un partenariat positif. L'UFAPEC soutient et fédère les comités élus et les parents actifs dans ces associations de parents. En tant qu'association d'éducation permanente reconnue, l'UFAPEC propose des analyses et études visant la réflexion et la prise de conscience des enjeux de société autour de la politique et des institutions de l'éducation, de l'enseignement et de la fonction éducative des parents. L'UFAPEC est aussi le «partenaire parental» du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) depuis 60 ans.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARTICLES ET OUVRAGES

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max (1974). *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard (coll. Tel).

ARENDT, Hannah (1997). « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard (coll. Folio-Essais).

ARNSPERGER, Christian, VAN PARIJS, Philippe (2003). *Éthique économique et sociale*, Paris, Éditions La Découverte.

AVANZINI, Guy (1967). *L'échec scolaire*, Paris, Éditions universitaires.

AVANZINI, Guy, MOUGNIOTTE, Alain (2012). *Penser la philosophie de l'éducation*, Lyon, Éditions de la Chronique Sociale.

BAJOIT, Guy (2009). « Le concept de relation sociale », in *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, vol. 5, n°1.

BECKERS, Jacqueline (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire : évolution, organisation, analyse*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université.

BECKERS, Jacqueline (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université.

BÉNÉVENT, Raymond, MOUCHET, Claude (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*, Nîmes, Éditions Champ Social ; Matrice.

BLAIS, Marie-Claude, OTTAVI, Dominique, GAUCHET, Marcel (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette Pluriel.

BOSSÉ, Juliette (2013). *Les décrets inscription : construire la mixité dans un contexte de libre-choix*, étude publiée par la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente, décembre 2013. [En ligne] http://ligue-enseignement.be/assets/decrets_inscription.pdf (consulté le 5 mars 2015).

BOUILLON, Pierre (1994). « Les Réformes d'Elio-Philippe Mahoux : tout est très urgent », publié le 9 février 1994. [En ligne] <http://archives.lesoir.be/les-reformes-d-elio-philippe-mahoux-tout-est-tres-urgent-t-19940209-Z07U2F.html> (consulté le 31 juillet 2015).

BOUILLON, Pierre (2003). « Le décret sur l'école de la réussite de tous, mal expliqué aux profs, passe pour une utopie. L'école en cycles : une réforme qui ne tourne pas très rond », publié le 10 février

2003. [En ligne] http://archives.lesoir.be/enseignement-le-decret-sur-l-ecole-de-la-reussite-de-to_t-20030210-Z0MTQW.html (consulté le 4 septembre 2015).

BOUILLON, Pierre (2011). « Faut-il cadrer les profs buseurs ? », publié le 9 septembre 2011. [En ligne] <http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2011/09/09/faut-il-cadrer-les-profs-buseurs/> (consulté le 22 novembre 2014).

BOUILLON, Pierre (2012). « Faut-il créer un réseau unique ? », entretien avec Carlos Crespo publié le 6 septembre 2012. [En ligne] <http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2012/09/06/la-question-du-mercredi-faut-il-cree-un-reseau-unique/> (consulté le 5 février 2016).

BOUILLON, Pierre (2015). « Redoubler en 3ème maternelle sera bientôt (quasi) impossible », *Le soir.be*, publié le 4 juin 2015. [En ligne] <http://www.lesoir.be/897202/article/actualite/enseignement/2015-06-03/redoubler-en-3e-maternelle-sera-bientot-quasi-impossible> (consulté le 22 juillet 2015).

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de minuit.

BRIGHELLI, Jean-Paul (2014). « Les notes à l'école ont-elles encore un sens ? », propos recueilli par Véronique Soulé in *Libération.fr* [En ligne] http://www.liberation.fr/france/2014/12/11/les-notes-a-l-ecole-ont-elles-encore-un-sens_1161306 (consulté le 7 octobre 2016).

BRIGHOUSE, Harry (1998). « Civic Education and Liberal Legitimacy », in *Ethics*, 108 (4).

BRIGHOUSE, Harry (2000). *School Choice and Social Justice*, New York, Oxford University Press.

BRIGHOUSE, Harry (2010). « Educational Equality and School Reform », in Haydon, Graham (ed.) *Educational Equality*, London, Continuum.

BRUGERE, Fabienne (2014). « Justice et reconnaissance : égalité de quoi ? », in François Dubet (ed.) *Inégalités et justice sociale*, Paris, Éditions La Découverte.

BUTLER, Judith (2002). *La vie psychique du pouvoir*, Paris, Éditions Léo Scheer.

BUTLER, Judith (2004). *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, Paris, Éditions Amsterdam.

BUTLER, Judith (2005). *Trouble dans le genre*, Paris, Éditions La Découverte.

BUTLER, Judith (2009). *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil*, Paris, Éditions La Découverte (coll. Zones).

CALIN, Daniel (2002). « Les réactions psychologiques à l'échec scolaire », in *Psychanalyse Magazine*, n°14.

CARRÉ, Louis (2013). *Axel Honneth. Le droit de la reconnaissance*, Paris, Michalon.

CASTERMAN, Priscilla (2010), « Carte scolaire discriminante au nom de la mixité ? », in *La Libre*, publié le lundi 15 février 2010. [En ligne] <http://www.lalibre.be/debats/opinions/carte-scolaire-discriminante-au-nom-de-la-mixite-51b7324fe4b0de6db97557a2> (consulté le 29 juin 2016).

CECP (2014). *Mémoire 2014-2019*. [En ligne] <http://www.cecp.be/Newsletter/Documents/2014.09.05.MEMORANDUM.pdf> (consulté le 29 novembre 2014).

CGÉ (2012). « Continuum pédagogique ou tronc commun ? », analyse de novembre 2012. [En ligne] <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2462#.VN3J3C4721s> (consulté le 13 février 2015).

CGSP (2014). *Mémoire 2014-2019*. [En ligne] <http://cgsp-enseignement-luxembourg.be/09-PDF/actus/MEMORANDUM%20CGSP%20ENSEIGNEMENT%202014-2019%20Juin%202014%20Dessin.pdf> (consulté le 23 novembre 2014).

CHUPIN, Julie (2013). *Echec scolaire : la grande peur – prévenir, aider, accompagner*, Paris, Essai (Broché).

COENEN, Jean-Pierre (2011). « Carte-blanc : faut-il interdire le redoublement ? », in *Le soir*, publié le 3 novembre 2011. [En ligne] <http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2011/11/03/carte-blanc-faut-il-interdire-le-redoublement> (consulté le 22 avril 2014).

COENEN, Jean-Pierre, MASSAER, Chantal (2014). « L'associatif bruxellois rappelle l'importance d'un processus de régulation clair et équitable des inscriptions en secondaire », communiqué de presse du 5 mars 2014. [En ligne] <http://www.liguedroitsenfant.be/presse> (consulté le 8 avril 2014).

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale. Disponible sur : gallica.bnf.fr/.

CORDY, Corinne (2014). « Le projet "Décolage" : une utopie », publié le 13 janvier 2014. [En ligne] <http://www.sfp-enseignement.be/fr/news/leprojet%C2%AB%C2%A0d%C3%A9col%C3%A2ge%C2%A0%C2%BB%C2%A0-une-utopie> (consulté le 18 avril 2014).

CORNET, Jacques (2015a). « Pour des luttes de désexcellence », in *Traces de Changements*, n°220.

CORNET, Jacques (2015b). « Il faut maintenir le redoublement ! », in *Traces de Changements*, n°221.

CORNET, Jacques (2015c). « Toujours plus libres... », in *Traces de Changements*, n°221.

COSSON, Aurélie (2013). « Les résultats de nos enfants ? Peu brillants ! », in *L'avenir.net*, publié le 21 septembre 2013. [En ligne] http://www.lavenir.net/article/detail.aspx?articleid=DMF20130921_00363958 (consulté le 26 mars 2014).

CPEONS (2014). *Mémoire 2014-2019*. [En ligne] http://www.cpeons.be/Files/files/Bur_pol/memo2014-19_burpol/MEMORANDUM_CPEONS_2014-2019.pdf (consulté le 8 décembre 2014).

CRAHAY, Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université.

CRAHAY, Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, Éditions de Boeck, 2003.

CRAHAY, Marcel, BAYE, Ariane, FAGNANT, Annick, *et al.* (2013). « Quelle école pour tous ? », *incitoyensengages.be*, édité par l'Institut Emile Vandervelde, publié le 25 septembre 2013. [En ligne] <http://www.iev.be/getattachment/6f7dbc4b-9c19-451e-b9a1-9cf1246c96a4/Quelle-ecole-pour-tous--.aspx>. (consulté le 4 février 2015).

CRAHAY, Marcel, LAFONTAINE, Dominique (2004). « Echec et décrochage scolaires en Communauté Française de Belgique : décrochages et raccrochages scolaires », in *Revue Internationale d'Education*, vol. 35.

CSC-ENSEIGNEMENT (2014). « Mémoire CSC-Enseignement », in *La revue de la CSC-Enseignement*, hors-série, février 2014.

DELRUELLE, Edouard (2015). « Violence, reconnaissance, émancipation ». Conférence prononcée au Colloque « Paroles d'enfants », Maison de l'UNESCO, Paris, le 17 décembre 2015, sur le thème de la reconnaissance.

DELVAUX, Bernard (2015). *Une tout autre école*, Louvain-la-Neuve, Girsef-UCL (coll. Pensées libres).

DEMAILLY, Lise (2014). « Préface. La salutaire résistance à l'irrésistible évaluation », in Joëlle Morrisette et Marie-Françoise Legendre (dir.) *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

DEMEUSE, Marc, LAFONTAINE, Dominique (2005). « L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique », in *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n° 38, p. 35-51.

DEROUET, Jean-Luc, DEROUET-BESSON, Marie-Claude (2009). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Bern, Peter Lang.

DESCAMPE, Stéphanie, ROBIN, Françoise, TREMBLAY, Philippe (2007). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*, étude de l'ULB publiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du Système éducatif.

DE SMET, Noëlle (2010). « Un si grand écart entre pauvres et riches », in *Politique*, (hors-série). [En ligne] <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1918#.VL0DcS4721s> (consulté le 3 janvier 2015).

DISHION, Thomas J., *et al.* (1991). « Family, School, and Behavioral Antecedents to Early Adolescent Involvement With Antisocial Peers », in *Developmental Psychology*, n° 27, p. 172-180.

DRAELANTS, Hugues (2006). « Le redoublement est moins un problème qu'une solution – Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone », in *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 52.

DRAELANTS, Hugues (2014). « Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ? », in *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°99.

DUBET, François (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.

DUBET, François (2005). « François Dubet : Donner autant à ceux qui ont moins », in *CRAP – Cahiers pédagogiques*, n° 429-430. Disponible en ligne sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Francois-Dubet-Donner-autant-a-ceux-qui-ont-moins>.

DUBET, François (2006a). « Comment créer une vraie égalité des chances ? », in *Sciences humaines*, hors-série spécial n°5 – L'école en questions –, p. 18-23.

DUBET, François (2006b). « Faut-il supprimer la carte scolaire ? », entretien entre François Dubet et Alain Madelin. [En ligne] http://www.lexpress.fr/education/faut-il-supprimer-la-carte-scolaire_479848.html (consulté le 17 janvier 2016).

DUBET, François (2007). *L'expérience sociologique*, Paris, Éditions La Découverte.

DUBET, François (2008a). « La tragédie de la justice scolaire », in Dupriez, Vincent, Orianne, Jean-François, Verhoeven, Marie (eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Bern, Peter Lang, p. 363-380.

DUBET, François (2008b). « Injustice et reconnaissance », in *Revue Esprit*, n°7.

DUBET, François (2009a). « Les dilemmes de la justice », in Jean-Louis Derouet et Marie-Claude Derouet-Besson (eds.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Bern, Peter Lang.

DUBET, François (2009b). « Conflits de justice à l'école et au-delà », in *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, Éditions de Boeck.

DUBET, François (2010a). *Les places et les chances*, Paris, Seuil.

DUBET, François (2010b). « François Dubet. Sortir de l'idée de crise », in *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°9, p. 131-147.

DUBET, François (2013a). « François Dubet : l'école est en péril », in *La Tribune.fr*. [En ligne] <http://www.latribune.fr/opinions/tribunes/20130513trib000764314/francois-dubet-l-ecole-est-en-peril-.html> (consulté le 23 mars 2015).

DUBET, François (2013b). « La crise scolaire est politique », in *Le monde.fr*. [En ligne] http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/08/30/francois-dubet-la-crise-scolaire-est-politique_3469171_3232.html (consulté le 17 avril 2015).

DUBET, François (2014). « L'école ne sait pas travailler avec les familles », in *Le monde.fr*. [En ligne] http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/30/boycott-de-l-ecole-quand-il-y-a-vacance-d-information-la-rumeur-s-en-saisit_4357156_1473685.html (consulté le 17 avril 2015).

DUBOIS, Arnaud, ROBBES, Bruno, JOSPIN, Olivier (2015). « Pour une véritable éducation sociale et citoyenne : renforcer et développer l'usage des heures de vie de classe ». [En ligne] http://www.meirieu.com/ECHANGES/heure_vie_de_classe.pdf (consulté le 14 juillet 2015).

DUCHESNE, Béatrice, HUYGHEBAERT, Eliane (2000). « Le redoublement, problème ou solution ? », synthèse du dossier « Mon enfant redouble, c'est grave docteur ? », in *Dossier pédagogique du SeGEC : le non-redoublement*, n°11.

DUNEZAT, Xavier (2007). « Pourquoi je démissionne de mon poste d'enseignant-chercheur en sociologie à l'université », in *Liens Socio*, n°6. [En ligne] http://www.liens-socio.org/article.php3?id_article=2874 consulté le 30 août 2016).

DUPRIEZ, Vincent, CORNET, Jacques (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles, Editions de Boeck.

DUPRIEZ, Vincent, DRAELANTS, Hugues (2004). « Classes hétérogènes vs classes homogènes : l'apport de la recherche à l'analyse de la problématique », in *Revue française de Pédagogie*, n°148.

DUPRIEZ, Vincent, DUMAY, Xavier (2004). « Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? », in *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 36.

DUPRIEZ, Vincent, DUMAY, Xavier (2005). « L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire », in *Revue française de pédagogie*, n°150.

DUPRIEZ, Vincent, DUMAY, Xavier (2011). « Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? », in *Revue française de pédagogie*, n°176.

DUPRIEZ, Vincent, MAROY, Christian (1998). « Liberté d'enseignement, sens et concurrence », in *La Revue Nouvelle*, n°10, CVIII, p. 152-164.

DUPRIEZ, Vincent, ORIANNE, Jean-Francois, VERHEOVEN, Marie (2008). *De l'école au marché du travail : l'égalité scolaire en question*, Bern, Peter Lang.

DURKHEIM, Émile (1922). *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

DURU-BELLAT, Marie (2009). Introduction à l'ouvrage *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, Éditions de Boeck.

DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain (1997). « La constitution de classes de niveau par les collègues : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 38, n°4, p. 759-779.

ELEVES (2009). « ELEVeS invité au parlement de la Communauté française », publié le 21 octobre 2009. [En ligne] <http://www.eleves.be/eleves-invite-au-parlement-de-la-communaute-francaise-2/> (consulté le 29 juin 2016).

ELEVES (2011). « Inscriptions scolaires 2011-2012 : le problème se radicalise encore », publié le 1 juillet 2011. [En ligne] <http://www.eleves.be/inscriptions-scolaires-2011-2012-le-probleme-se-radicalise-encore/> (consulté le 26 juin 2016).

ELEVES (2012). « Vous aussi ! Manifestez-vous avant qu'il ne soit trop tard ! », publié le 5 juin 2012. [En ligne] <http://www.eleves.be/vous-aussi-manifestez-vous-avant-quil-ne-soit-trop-tard/> (consulté le 28 juin 2016).

EPSTEIN, Charlotte, LINDEMANN, Thomas (2016). « Vers une reformulation antagonique de la lutte pour la reconnaissance », in *Raisons politiques*, n°61, p. 7-25.

ERNST, Eugène (2013). « Quelle école en 2022 ? », éditio n°72. [En ligne] <https://csc-enseignement.csc-en-ligne.be/csc-enseignement/actualite/Editos/Edito-2013-2014.html> (consulté le 7 janvier 2015).

FAPEO (2013). « Conférence de presse de rentrée : 1) L'échec scolaire et le redoublement en Communauté française », in *Triologue* n°63.

FAPEO (2014a). *Mémemorandum 2014 FAPEO*. [En ligne] <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2014/05/Memorandum-FAPEO-2014.pdf> (consulté le 22 décembre 2014).

FAPEO (2014b). « L'échec scolaire en questions ». [En ligne] <http://www.fapeo.be/lechech-scolaire-en-questions/> (consulté le 11 novembre 2014).

FARVAQUE, Nicolas (2008). « Education, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de Sen », in Vincent Dupriez, Jean-Francois Orianne et Marie Verhoeven (eds.) *De l'école au marché du travail : l'égalité scolaire en question*, Bern, Peter Lang, p. 65-87.

FERLAND, Guy (2012). « Le mépris envers les enseignants détruit la profession », in *La Presse.ca*. [en ligne] <http://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201209/27http://www.psychoweb.fr/articles/divers/427-comment-citer-un-document-en-ligne-resume-des-cas-les-plus-courants-normes-apa-e.html> (consulté le 20 aout 2014).

FERRY, Jules (1870). *De l'égalité d'éducation*, conférence prononcée à Paris à la salle Molière le 10 avril 1870, Disponible sur : gallica.bnf.fr/.

FFEDD (2014). *Mémoire 2014 du secteur des Ecoles des Devoirs*. [En ligne] http://www.ffedd.be/cms_files/ffedd/files/FFEDD_Memorandum2014.pdf. (consulté le 18 décembre 2014).

FOUREZ, Gérard (1998). *Éduquer : écoles, éthiques, sociétés*, Bruxelles, Éditions de Boeck Supérieur.

FRANQUET, Alexandra, FRIANT, Nathanaël, DEMEUSE, Marc (2010). « (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/4. [En ligne] <http://osp.revues.org/2937> (consulté le 4 février 2016).

FRASER, Nancy (1995). « From Redistribution to Recognition ? Dilemmas of Justice in a Postsocialist Age », in *New Left Review*, n° 212.

FRASER, Nancy (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale : redistribution ou reconnaissance ?*, Paris, Éditions La Découverte.

FRASER, Nancy (2007). « Identity, Exclusion, and Critique : A Response to Four Critics », in *European Journal of Political Theory*, 6 : 305.

FRASER, Nancy (2009a). *Scales of Justice : Reimagining Political Space in a Globalizing World*, New York, Columbia University Press.

FRASER, Nancy (2009b). « Une entrevue avec Nancy Fraser ». [En ligne] <http://www.euroalter.com/FR/2009/une-entrevue-avec-nancy-fraser/> (consulté le 22 mars 2013).

FRASER, Nancy (2011). « Les dilemmes de la justice », interviewée par Catherine Halpern. [En ligne] http://www.scienceshumaines.com/les-dilemmes-de-la-justice_fr_23452.html (consulté le 9 avril 2013).

FRASER, Nancy (2012). « Égalité, identités et justice sociale ». [En ligne] <http://www.monde-diplomatique.fr/2012/06/FRASER/47885> (consulté le 9 avril 2013).

GALAND, Benoît (2004). « Prévenir les violences à l'école : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? », in *Journal du droit des jeunes*, n° 240, p. 20-27.

GALAND, Benoît (2006). « Réussite scolaire et estime de soi », in *Sciences Humaines*, n°5 spécial « L'école en questions ».

GALAND, Benoît (2007). « Inscriptions scolaires et mixité sociale, beaucoup de bruit pour rien ? ». [En ligne] http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/tude_inscriptions_et_mixite.pdf (consulté le 17 mars 2015).

GALAND, Benoît (2009). « L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? », in *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, CPU, n°69.

GALAND, Benoît, HOSPEL, Virginie, BAUDOUIN, Noémie (2014). « Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux », in *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 35, n°3, p. 137-157.

GALDIOLO, Sarah, NILS, Frédéric, VERTONGEN, Gil (2012). « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1. [En ligne] <https://osp.revues.org/3723> (consulté le 13 octobre 2016).

GALLUCCIO, Roberto (2014). « Des économies sur le personnel dans l'enseignement catholique ? », in *DH.be*, publié le 23 juin 2014. [En ligne] <http://www.dhnet.be/actu/belgique/des-economies-sur-le-personnel-dans-l-enseignement-catholique-53a84ec1357059db44c2c9ba>. (Consulté le 12 novembre 2014).

GAUCHET, Marcel (2002). « La question de l'éducation comme question philosophique », in Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette Pluriel.

GERARD, Laurent (2011). « Vers la fin du redoublement à l'école », in *La libre*, 1 septembre 2011. [En ligne] <http://www.lalibre.be/actu/belgique/vers-la-fin-du-redoublement-a-l-ecole-51b73221e4b0de6db97550e6> (consulté le 22 avril 2013).

GERESE (GROUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'EQUITÉ DES SYSTÈMES EDUCATIFS) (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, 2^e édition, Liège, Service de pédagogie théorie et expérimentale de l'université de Liège.

GINGRAS, Yves (2008). « Du mauvais usage de faux indicateurs », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 55-4 bis.

GODIN, Auguste (2015). « Les marchands : le retour ! », in *Traces de Changements*, n° 220.

GOTTFREDSON, Denise (2001). *Schools and Delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press.

GUÉGUEN, Haud (2016). « La lecture honnéthienne de Hegel dans *La lutte pour la reconnaissance* », in *Raisons politiques*, n°61, p. 27-43.

GUEGUEN, Haud, MALOCHET, Guillaume (2012). *Les théories de la reconnaissance*, Paris, Éditions La Découverte (coll. Repères).

HABERMAS, Jürgen (1998). *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard.

HABERMAS, Jürgen (2005). « Equal Treatment of Cultures and the Limits of Postmodern Liberalism », in *The Journal of Political Philosophy*, Vol. 13, Number 1.

HABERMAS, Jürgen (2013). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion (coll. Champs essais).

HAEBERLI, Philippe, AUDIGIER, François (2004). « La justice a-t-elle une place à l'école ? », in *Thématique*, n°12, Genève, CIFEDHOP.

HAMEL, Thérèse (1984). « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950 », in *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, n°1.

HART, Carole Sarojini (2012). *Aspirations, Education and Social Justice : Applying Sen and Bourdieu*, London, Bloomsbury.

HEDIA, Hakim (2011). « Faut-il proscrire le redoublement ? », in *La Libre*, entretien avec J.-P. Duchateau, publié le 2 septembre 2011. [En ligne] <http://www.lalibre.be/actu/belgique/faut-il-proscrire-le-redoublement-51b8d989e4b0de6db9c2fa69> (consulté le 4 avril 2014).

HERMINAIRE, Jean-Christophe (2009). « Marie-Dominique Simonet : Ma priorité : "réduire l'échec scolaire" », publié le 31 août 2009 [En ligne] <http://www.lavenir.net/cnt/333738> (consulté le 29 septembre 2015).

HIRTT, Nico (2001). « Inégaux devant l'école », in *L'école démocratique*, n°8, octobre/décembre 2001. [En ligne] <http://www.skolo.org/spip.php?article37> (consulté le 23 juillet 2014).

HIRTT, Nico (2008). « La carte scolaire : ses faiblesses et comment l'améliorer », publié le 8 décembre 2008. [En ligne] <http://www.skolo.org/spip.php?article974&lang=de> (consulté le 2 février 2016).

HIRTT, Nico (2013). « Echecs en math : et si on examinait les programmes d'étude ? », publié le 21 janvier 2013. [En ligne] <http://www.skolo.org/spip.php?article1532> (consulté le 19 janvier 2015).

HIRTT, Nico (2015). « Pas d'excellence sans vision et ambition », publié le 28 janvier 2015. [En ligne] <http://www.skolo.org/spip.php?article1765> (consulté le 30 janvier 2015).

HONNETH, Axel (1999). « Intégrité et mépris. Principes fondamentaux d'une morale de la reconnaissance », in *Recherches sociologiques*, vol. 30, n°1.

HONNETH, Axel (2000). *La lutte pour la reconnaissance* (trad. Pierre Rusch), Paris, Éditions du Cerf.

- HONNETH, Axel (2002). « Reconnaissance et justice », in *Le passant ordinaire*, n°38.
- HONNETH, Axel (2004). « Love and Morality : On the Moral Content of Emotional Ties », in *Disrespect, The Normative Foundations of Critical Theory*, Cambridge, Polity Press.
- HONNETH, Axel (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, Éditions La Découverte.
- HONNETH, Axel (2006/2007). « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie », in *Philosophie Magazine*, n°5.
- HONNETH, Axel (2007a). *La réification. Petit traité de Théorie Critique*, Paris, Gallimard.
- HONNETH, Axel (2007b). « Le motif de tout conflit est une attente de reconnaissance », in *Mouvements*, n°49.
- HONNETH, Axel (2008). *Les pathologies de la liberté*, Paris, Éditions La Découverte.
- HONNETH, Axel (2014). *Freedom's Right. The Social Foundations of Democratic Life*, Cambridge, Polity Press.
- HONNETH, Axel, FRASER, Nancy (2003). *Redistribution or Recognition ? A Political-Philosophical Exchange*, London-New-York, Verso.
- HONSTÉ, Cécile (van) (2011). « L'école... gratuite ? », Analyse UFAPEC 2011, n°25. [En ligne] <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/2511-ecole-gratuite.pdf> (consulté le 18 mars 2015).
- HOUSSEONLOGE, Dominique (2013). « L'accueil des primo-arrivants à l'école, dispositifs législatifs », Analyse UFAPEC 2013, n°35. [En ligne] <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/3513-primo-arrivants.pdf> (consulté le 9 mars 2015).
- HUNYADI, Mark (2000). *L'art de l'exclusion*, Paris, Éditions du Cerf.
- HUNYADI, Mark (dir.) (2014). *Axel Honneth, De la reconnaissance à la liberté*, Lormont, Le Bord de l'eau.
- ILLICH, Ivan (1971). *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil.
- JACQUES, Thierry (2010). « Conclusions politiques », discours de clôture à la 88ème Semaine sociale Wallonie-Bruxelles, Charleroi, jeudi 16 avril 2010. [En ligne] http://www.moc-site.be/images/stories/pdf/2010/100416_cloture%20sswb.pdf (consulté le 11 octobre 2014).
- JADIN, Benoît, WATTIEZ, Rudy (2003). « La CGE est morte, vive la CGé », publié le jeudi 9 octobre 2003. [En ligne] <http://www.skolo.org/spip.php?article133> (consulté le 21 octobre 2014).
- JANSSEN, Françoise, LEBAS, Jean-Paul, TAQUET, Philippe (2006). « Dossier : Les écoles de devoirs, un moyen pour réduire les inégalités scolaires », in *Regards*, supplément au n°58, juin 2006.

JEFFREY, Denis (2014). « Le jugement éthique dans l'évaluation scolaire », in Joëlle Morrisette et Marie-Françoise Legendre (dir.) *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

KALLEN, Denis (1997). *L'enseignement secondaire en Europe : problèmes et perspectives*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

KANDIL, Feriel (2012). *Fondements de la justice*, Paris, Presses Universitaires de France.

KLEIN, Annabelle, MARION, Philippe (1997). « Reconnaissance et identité face à l'espace médiatique », in *Recherches en Communication – Département de Communication*, n°6.

KOFFI, Rodrigue (2011). « En Corée du Sud, la performance scolaire se fait avec le suicide des enfants et des jeunes ». [En ligne] <http://www.voicesofyouth.org/fr/posts/en-coree-du-sud-la-performance-scolaire-se-fait-avec-le-suicide-des-enfants-et-des-jeunes> (consulté le 14 octobre 2016).

KYMLICKA, Will (1995). *Multicultural Citizenship : a Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford-New York, Oxford University Press.

KYMLICKA, Will (2003). *Les théories de la justice : une introduction*, Paris, Éditions La Découverte.

LADD, Helen, LOEB, Susanna (2013). « The Challenges of Measuring School Quality : Implications for Educational Equity », in Danielle Allen et Rob Reich (eds) *Education, Justice and Democracy*, Chicago, London, The University of Chicago Press.

LAFONTAINE, Dominique (2001). « PISA 2000, Programme international de l'Océde pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans », description de l'enquête. [En ligne] http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/cdinferences/telechargement/PISA_CF.pdf (consulté le 13 janvier 2015).

LAFONTAINE, Dominique, PONCELET, Déborah (2011). « Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 34, n°1.

LAPEYRONNIE, Didier (2014). « L'économie morale de la discrimination. La morale des inégalités dans les banlieues populaires françaises », in *Inégalités et justice sociale*, Paris, Éditions La Découverte, p. 79-93.

LAZZERI, Christian (2004). « Le problème de la reconnaissance dans le libéralisme déontologique de John Rawls », in *Revue du MAUSS*, n°23.

LAZZERI, Christian, CAILLÉ, Alain (2004). « De la reconnaissance. Don, identité et estime de soi », in *Revue du MAUSS*, n°23.

LEGARÉ-TREMBLAY, Jean-Frédéric (2013). « L'éducation en Corée du Sud : examen d'une obsession nationale », in *Monde chinois*, n°34.

LE GOFF, Jean-Pierre (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, Éditions La Découverte.

LEGROS, Bernard (2014). « 10 propositions de l'APED pour une école démocratique », in *Kairos*, hors-série n°2 « L'école au-delà des apparences », janvier-février 2014.

LEMERLE, Fabien (2013). « Critères d'échec », in *Traces de ChanGements*, n°210.

LETOR, Caroline, DUPRIEZ, Vincent (2014). « Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet Décolâge », in *Recherche en Éducation*, n°157/13, partie I : rapport final, publié le 1 novembre 2014.

LE VIF (2014). « Antisocial, injuste et incompréhensible : le budget 2015 de Milquet fait débat », publié le 27 novembre 2014. [En ligne] <http://www.levif.be/actualite/belgique/antisocial-injuste-et-incomprehensible-le-budget-2015-de-milquet-fait-debat/article-normal-355327.html> (consulté le 28 novembre 2014).

LEVINSON, Meira, FINEFTER-ROSENBLUH, Ilana (2016). « Inflated Expectations : How Should Teachers Assign Grades ? », In *Dilemmas of Educational Ethics*, Cambridge, Harvard Education Press.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1983). *Le regard éloigné*, Paris, Plon.

LEYENS, Stéphane, WILLEMS, Tatiana (2010). « Penser la justice dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et capacités », in *Interfaces*, n°28.

LIESENBORGHS, Jacques (2014a). « Défis prioritaires ». [En ligne] <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2830#.VPm-GC4721s> (consulté le 4 mars 2015).

LIESENBORGHS, Jacques (2014b). « Cher Benoît, cher Elio, Messieurs les recteurs », in *Les blogs de politique*, publié le 23 juin 2014, [En ligne] <http://blogs.politique.eu.org/Cher-Benoit-cher-Elio-Messieurs> (consulté le 14 janvier 2015).

LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉDUCATION PERMANENTE(2009). *Mémoire de la Ligue*, publié le 26 janvier 2009 (rédigé par Patrick Hullebroeck). [En ligne] <http://ligue-enseignement.be/memorandum-de-la-ligue/> (consulté le 10 avril 2015).

LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉDUCATION PERMANENTE (2013). « Former les enseignant-e-s à la question du genre afin de réduire les inégalités filles-garçons au sein de l'École », communiqué de presse publié le 7 mars 2013. [En ligne] <http://ligue-enseignement.be/former-les-enseignant-e-s-a-la>

question-du-genre-afin-de-reduire-les-inegalites-filles-garcons-au-sein-de-lecole/#.VL-Aii4721t (consulté le 23 septembre 2014).

LIGUE DES DROITS DE L'ENFANT (2009). « L'échec scolaire en Communauté Française, 100 000 victimes chaque année ! », in *Journal de la Ligue des Droits de l'Enfant*, dossier enseignement n°1.

LIGUE DES DROITS DE L'ENFANT (2010). « L'échec scolaire est une maltraitance », in *Journal de la Ligue des Droits de l'Enfant*, dossier enseignement n°3.

LIGUE DES FAMILLES (2010). « Faut-il continuer à choisir la compétition entre les écoles et les réseaux ? », Analyse du service d'études de la Ligue des familles. [En ligne] <https://www.laligue.be/Files/media/etudes/2010/Analyse-choix2010--sommaire.pdf> (consulté le 18 octobre 2014).

LOCKE, John (1994). *Le second traité du gouvernement*, Paris, Presses Universitaires de France.

MACLURE, Jocelyn, TAYLOR, Charles (2010). *Laïcité et liberté de conscience*, Paris, Éditions La Découverte.

MAILLARD, Fabienne (2015). *La fabrique des diplômés*, Lormont, Éditions Le bord de l'eau.

MANSIS, Marc (2013). « Décret inscription, bis repetita ne placent pas toujours ! », in *Librement*, n° 84, p. 24.

MARGALIT, Avishai (1999). *La société décente*, Paris, Éditions Climats.

MARGELIDON, Marie-Hélène (2004). « Le système éducatif finlandais », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36, p. 175-182.

MARKELL, Patchen (2003). *Bound by Recognition*, Princeton, Princeton University Press.

MAROY, Christian (2007). « Pourquoi et comment réguler le marché scolaire », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

MEAD, George Herbert (2006). *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France.

MEIRIEU, Philippe (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur (coll. Pédagogies).

MEIRIEU, Philippe (2008). « Lutter contre l'échec scolaire : pourquoi ? Comment ? », in www.cafepedagogique.net. [en ligne] <http://www.cafepedagogique.net/communautes/RefusEchec/Lists/Categories/Category.aspx?Name=contribution%20de%20P.%20Meirieu> (consulté le 3 septembre 2014).

MERLE, Pierre (2005). *L'élève humilié*, Paris, Presses Universitaires de France.

MERLE, Pierre (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, Presses Universitaires de France.

MERLE, Pierre (2014). « Faut-il en finir avec les notes ? », in *La vie des idées*. [en ligne] <http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20141202-evaluationdef-2.pdf> (consulté le 7 mai 2016).

MESMER, Philippe (2013). « L'obsession scolaire de la Corée du Sud », in *Le Monde.fr*. [en ligne] http://www.lemonde.fr/culture/article/2013/09/19/l-obsession-scolaire-de-la-coree-du-sud_3481140_3246.html (consulté le 24 avril 2016).

MEURET, Denis (1999). « Rawls, l'éducation et l'égalité des chances », in *La justice du système éducatif*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

MICHEL, Étienne (2015). « L'excellence par l'Enseignement Catholique », conclusion à la journée d'étude du SéGEC du 23 mars 2015. [En ligne] http://enseignement.catholique.be/Fichiers_LAV/150323_Intervention_EM_Journee_etude.pdf (consulté le 20 mai 2015).

MICHIELS, Thomas (2016). « Reconnaissance et justice éducative », in *Philosophiques*, n°43/1.

MILQUET, Joëlle (2015). « Tous les enseignants doivent être formés à l'université », interview dans *Le Soir*, publié le 4 avril 2015. [En ligne] <http://www.joellemilquet.be/2015/04/joelle-milquet-inspiree-par-le-quebec-tous-les-enseignants-doivent-etre-formes-a-luniversite-interview-dans-le-soir/> (consulté le 25 août 2015).

MOUVEMENT OUVRIER CHRÉTIEN (2014a). *Mémoire, Elections du 25 mai 2014*. [En ligne] http://www.moc-site.be/images/stories/pdf/2014/PDF/memorandum_elections_25mai_2014-1.pdf (consulté le 18 décembre 2014).

MOUVEMENT OUVRIER CHRÉTIEN (2014b). « Moyens en moins pour l'enseignement différencié : le MOC invite Milquet à annuler la disposition », (propos recueilli par l'agence Belga) in *L'avenir.net*, publié le 27 novembre 2014. [En ligne] http://www.lavenir.net/cnt/dmf20141127_00565359 (consulté le 3 décembre 2014).

MONJO, Roger (2013). « Obligation scolaire et droit inconditionnel à l'éducation de base », in *Formation et profession*, n°21 (3), p. 44-55.

MONTESORI, Maria (2006). *L'enfant*, Paris, Éditions Desclée de Brouwer.

MOREAU, Nathalie, DE SMET, Patrick, GODIN, Isabelle (2013). « La santé des élèves dans l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en Fédération Wallonie-Bruxelles », SIPES, ESP-ULB, Bruxelles.

MORIN, Edgard (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Arles, Acte Sud | Play Bac.

- MOSCONI, Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCONI, Nicole (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI, Nicole (2001). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », in *Les Dossiers de sciences de l'éducation*, n°5, p. 97-109.
- NEILL, Alexander S. (2004). *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Éditions La Découverte.
- NEILL, Alexander S. (2011). *La liberté, pas l'anarchie !*, Paris, Éditions Payot et Rivages.
- OCDE (2014). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. [En ligne] <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf> (consulté le 10 octobre 2014).
- PLATE-FORME DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE (2011). « Le redoublement est un des symptômes d'une maladie bien plus grave : l'échec scolaire », communiqué de presse du 14 septembre 2011. [En ligne] <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2192#.VIq5z3tXcVg> (consulté le 12 décembre 2014).
- PLATE-FORME DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE (2014). *Mémoire 2014*. [En ligne] <http://www.ligue-enfants.be/?p=17> (consulté le 27 novembre 2014).
- PLATE-FORME DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE (2015). « Enseignement : pour l'excellence, il faudra mieux faire... », publié le 17 février 2015. [En ligne] <http://www.lesoir.be/797085/article/debats/cartes-blanches/2015-02-17/enseignement-pour-l-excellence-il-faudra-mieux-faire%E2%80%A6> (consulté le 16 mars 2015).
- PEFFER, Rodney (1990). *Marxism, Morality, and Social Justice*, Princeton, Princeton University Press.
- PÉLABAY, Janie (2001). *Charles Taylor, penseur de la pluralité*, Québec et Paris, Presses de l'Université Laval ; L'Harmattan.
- PERRENOUD, Philippe (1991). « Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ? ».[en ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html#copyright (consulté le 19 février 2015).
- PERRENOUD, Philippe (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- POGGE, Thomas (1989). *Realizing Rawls*, New York, Cornell University Press.

POIROT, Jacques (2005). « Le rôle de l'éducation dans le développement chez J. Rawls et A. Sen, entre équité et efficacité », in *Mondes en développement*, vol. 33, n°132.

PORTNER, Alain (2000). « Le doublard... », in *Dossier pédagogique du SeGEC : le non-redoublement*, n°11.

POURTOIS, Hervé (2008). « Pertinence et limites du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire », in Vincent Dupriez, Jean-François Orianne et Marie Verhoeven (eds.) *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*, Bern, Peter Lang, p. 49-64.

POWER, Sally (2012). « Redistribution, reconnaissance et représentation : parcours de la lutte contre l'injustice sociale et des changements de politique éducative », in *Education et Sociétés*, n°29

RANCIÈRE, Jacques (1987). *Le maître ignorant*, Paris, Librairie Arthème Fayard.

RAWLS, John (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil (coll. Points Essais).

RAWLS, John (2003). *La justice comme équité*, Paris, Éditions La Découverte.

RAWLS, John (2006). *Libéralisme politique*, Paris, Presses Universitaires de France. Parfois cité dans sa version originale : (1993). *Political Liberalism*, New-York, Colombia University Press.

REBOUL, Olivier (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

REICH, Rob (2013). « Equality, Adequacy, and K-12 Education », in Danielle Allen et Rob Reich (eds) *Education, Justice and Democracy*, Chicago, London, The University of Chicago Press.

REICH, Rob (2016). « Three Ways to Grade », in Meira Levinson et Jacob Fay (eds) *Dilemmas of Educational Ethics*, Cambridge, Harvard Education Press, p. 117-121.

REINS, Valérie (2015). « Charleroi : la ghettoïsation s'accroît de par les réseaux et filières et le manque de moyens », in *L'école démocratique*, n°61.

RENAULT, Emmanuel (2004). *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, Éditions La Découverte.

RENAUT, Alain (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard.

RENAUT, Alain (2004). *Qu'est-ce qu'une politique juste ?*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.

RENAUT, Alain (2007a). *Égalité et discriminations*, Paris, Éditions du Seuil.

RENAUT, Alain (2007b). « Promouvoir une réelle égalité des chances », in *scienceshumaines.com*. [en ligne] http://www.scienceshumaines.com/promouvoir-une-reelle-egalite-des-chances_fr_21616.html. (consulté le 3 mars 2013).

RICŒUR, Paul (2005). *Parcours de la reconnaissance - Trois études*, Paris, Gallimard (coll. Folio Essais).

RIZZIO, John (2015). *Sauver l'école ?*, Héவில்lers, Ker Éditions.

ROOSENS, Benoît (2014). « Les exclusions sont à mettre en lien avec l'échec scolaire », in *La libre Belgique*, publié le 15 février 2014. [En ligne] <http://www.lalibre.be/actu/belgique/les-exclusions-sont-a-mettre-en-lien-avec-l-echec-scolaire-52fe438c3570516ba0bb93fe> (consulté le 26 septembre 2014).

SAFFANGE, Jean-François (1985). *Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.-S. Neill*, Paris, Peter Lang.

SANDEL, Michael (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge, Cambridge University Press.

SANTORO, Doris A. (2016). « Protect Teacher Integrity », in Meira Levinson et Jacob Fay (eds) *Dilemmas of Educational Ethics*, Cambridge, Harvard Education Press, p. 137-142.

SAVIDAN, Patrick (2007). *Repenser l'égalité des chances*, Paris, Éditions Grasset.

SAVIDAN, Patrick (2008). « Une école juste ? L'égalité des chances en débat. Entretien avec Patrick Savidan », in *CRAP-Cahiers Pédagogiques*. [En ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Entretien-avec-Patrick-Savidan> (consulté le 12 avril 2013).

SCHMETZ, Philippe (2015). « Ecoles à encadrement différencié : menaces sur les subsides complémentaires », in *L'école démocratique*, n° 61, p. 4.

SEGEC (2014). *Mémoire 2014-2019. 10 priorités*. [En ligne] http://enseignement.catholique.be/Fichiers_LAV/Slides_Memorandum_2014.pdf (consulté le 13 novembre 2014).

SEN, Amartya (2010). *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.

SENNETT, Richard (2011). *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris, Librairie Arthène Fayard/Pluriel.

SEYMOUR, Michel (2013). *Une idée de l'université. Propositions d'un professeur militant*, Montréal, Boréal.

SILBERBERG, Valérie (2011). « En finir avec le redoublement ! », in *Eduquer*, n°84.

SILBERBERG, Valérie (2015). « Une urgence francophone ». [En ligne] <http://ligue-enseignement.be/une-urgence-francophone/#.VVxRPkYy61s> (consulté le 19 mai 2015).

SILBERBERG, Valérie, BAZANTAY, Antoine (2011). « Les écoles de devoirs : au-delà du soutien scolaire », étude de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente. [En ligne] <http://ligue-enseignement.be/categorie-rapport/03-etudes/etudes-2011/> (consulté le 13 mars 2014).

SLOTERDIJK, Peter (2010). *Règles pour le parc humain*, Paris, Fayard.

SUPIOT, Alain (2015). *La gouvernance par les nombres*, Paris, Fayard.

SWIFT, Adam (2003). *How Not to be a Hypocrite - School Choice for the Morally Perplexed Parent*, London, New York, Routledge.

SWIFT, Adam (2006). *Political Philosophy. A Beginner's Guide for Students and Politicians*, Cambridge, Polity Press.

SWIFT, Adam, BRIGHOUSE, Harry (2006). « Equality, Priority and Positional Goods », in *Ethics*, vol. 116, n°3, p. 471-497.

SWIFT, Adam, BRIGHOUSE, Harry (2009a). « Educational Equality versus Educational Adequacy : A Critique of Anderson and Satz », in *Journal of Applied Philosophy*, vol. 26, n°2.

SWIFT, Adam, BRIGHOUSE, Harry (2009b). « Legitimate Parental Partiality », in *Philosophy and Public Affairs*, 37, n°1.

SWIFT, Adam, BRIGHOUSE, Harry (2013). « Family Values and School Policy », in Danielle Allen et Rob Reich (eds), *Education, Justice and Democracy*, Chicago, London, The University of Chicago Press, p. 199-220.

SWIFT, Adam, BRIGHOUSE, Harry (2014). *Family Values : The Ethics of Parent-Child Relationships*, Princeton, Princeton University Press.

TAYLOR, Charles (1985). « The Nature and Scope of Distributive Justice », in *Philosophy and the Human Sciences - Philosophical Papers 2*, Cambridge, Cambridge University Press. p. 289-317.

TAYLOR, Charles (1993). « Modernity and the Rise of the Public Sphere », in *Tanner Lectures on Human Values*, vol. 14. Salt Lake City, University of Utah Press, p. 203-260.

TAYLOR, Charles (1994). *Multiculturalisme, différence et démocratie* (trad. Denis-Armand Canal), Paris, Flammarion.

TAYLOR, Charles (1998). *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne* (trad. Charlotte Mélançon), Paris, Seuil.

TAYLOR, Charles (1999). *Le malaise de la modernité* (trad. Charlotte Mélançon), Paris, Éditions du Cerf.

- TAYLOR, Charles (2007). « Charles Taylor, le pape du communautarisme », interviewé par Catherine Golliau. [En ligne] <http://www.lepoint.fr/archives/article.php/190147> (consulté le 15 avril 2010).
- THIER, Véronique (de) (2013). « Regards croisés sur l'échec scolaire », in *FAPEO*. [En ligne] <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/12/13-15-2013-Regards-crois%C3%A9s-%C3%A9chec-scolaire.pdf> (consulté le 12 avril 2014).
- TROGER, Vincent (2008). « Pourquoi noter les élèves ? », in *Sciences Humaines*, n° 192, p. 41-43.
- TSHIMANGA, Masanka, VIGNERON, Muriel (2014). « Le gouvernement nous promet un Enseignement d'excellence ». [En ligne] <http://www.slf-p-enseignement.be/news/le-gouvernement-nous-promet-un-enseignement-d%E2%80%99excellence>, (consulté le 20 novembre 2014).
- UFAPEC (2014). *Mémoire 2014 UFAPEC*. [En ligne] <http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memoire-2014.pdf> (consulté le 17 décembre 2014).
- VAN DE KERKHOVE, Anthony (2016). *Libérons l'école des notes*, Paris, Éditions Le Pommier.
- VANDENBERGHE, Vincent (2001). « Réguler l'enseignement en Belgique francophone ou comment encadrer pour notre vieux quasi-marché scolaire ? », texte présenté à la 79ème semaine sociale du MOC, Charleroi/Dampremy, le 12 avril 2001. [En ligne] http://perso.uclouvain.be/vincent.vandenberghe/Papers/QM_regul.pdf (consulté le 8 janvier 2016).
- VASEDUVAN, Deppa Sriya (2016). « Grades Miss the Mark », in Meira Levinson et Jacob Fay (eds.) *Dilemmas of Educational Ethics*, Cambridge, Harvard Education Press.
- VANDENBERGHE, Vincent (2003). « Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ? », in *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 22.
- VAN KEMPEN, Jean-Luc (2008). « L'école sans redoublement est-elle possible ? », Analyse UFAPEC. [En ligne] <http://www.ufapec.be/files/files/REDOUBLEMENT.pdf> (consulté le 3 février 2014).
- VAN KEMPEN, Jean-Luc (2009a). « Les maternelles, lieu privilégié pour prévenir l'échec scolaire », Analyse UFAPEC. [En ligne] <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1509-les-maternelles-terrain-privilegie-pour-prevenir-l-echec-scolaire/>, (consulté le 2 octobre 2014).
- VAN KEMPEN, Jean-Luc (2009b). « Comment revaloriser l'enseignement de qualification ? », Analyse UFAPEC. [En ligne] <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/Technique.pdf> (consulté le 11 février 2016).
- VAN PARIJS, Philippe (2004). « What is a Just Educational System ? A Response to the Report to the European Commission : "l'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs" », communication donnée dans le cadre d'une rencontre d'experts, Liège, le 5 juin 2004.

VERHOEVEN, Marie (2011). « Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems : a Theoretical and Empirical Exploration », in *European Educational Research Journal*, Vol. 10, n°2.

VERHOEVEN, Marie, DUPRIEZ, Vincent (2008). « Figures de l'égalité et politiques éducatives en Belgique francophone », in Vincent Dupriez, Jean-François Orianne et Marie Verhoeven (eds.) *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*, Bern, Peter Lang.

VERMANDELE, Catherine, PLAIGIN, Charles, DUPRIEZ, Vincent, *et al.* (2010). « Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études », in *Les Cahiers de recherche en Education et Formation*, n° 78.

VERSELE, Marie (2014a). « Lutter contre l'échec scolaire sous l'angle de la pauvreté », in *Eduquer*, n°104.

VERSELE, Marie (2014b). « Iniquités scolaires en Belgique : où va-t-on ? », in *Eduquer*, n°104.

VIANIN, Pierre (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

VIAU, Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Éditions de Boeck.

VRANCKEN, Michel, BOULANGE, Prosper (2008). « Le voltigeur et les mécanos » – Communiqué de presse du 23 mai 2008, in *Tribune*, n°6.

WAAL, Frans (de) (2008). *Primates et philosophes*, Paris, Éditions Le Pommier.

WAAUB, Pierre (2013). « Pigeon 10. À l'insu de leur plein gré. », in *Traces de Changements*, n°210.

WAELE, Benoît (de) (2013). « Pratiques d'école et équité », in *SeGEC*. [En ligne] http://enseignement.catholique.be/Fichiers_LAV/cover_pratiques_equite_introduction.pdf (consulté le 13 novembre 2014).

WALTENBERG, Fabio (2008). « Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation », in Vincent Dupriez, Jean-François Orianne et Marie Verhoeven (eds.) *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*, Bern, Peter Lang.

WALZER, Michael (1983). *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*, USA, Basic Books.

WATTIEZ, Rudy (2013). « La construction de la réforme de l'enseignement secondaire flamand : un modèle à suivre ? », Analyse d'octobre 2013. [En ligne] <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2694#.VPnKTi4721t> (consulté le 6 mars 2015).

WEINSTOCK, Daniel (2007). « La justice scolaire », in *Revue Philosophique de Louvain*, 105 (1-2), p. 17-41.

WEINSTOCK, Daniel (2008). « Une philosophie politique de l'école », in *Education et francophonie*, vol. 36, n°2, p. 31-46.

YACINE, Flora (2011a). « Des profs en galère », in *Sciences Humaines*, n°230, p. 54-55.

YACINE, Flora (2011b). « Évaluation : faut-il supprimer les notes ? », in *Sciences Humaines*, n°230, p. 56-57.

YOUNG, Iris Marion (2000). *Inclusion and Democracy*, Oxford, Oxford University Press.

DOCUMENTS AUDIO-VISUELS

CANTET, Laurent (2008). *Entre les murs*, avec F. Bégaudeau, A. Malembo-Emene, A. Sancio, France, Drame, 128 min.

CORNIL, Martine (2010). « Tout autre chose : l'enseignement finlandais, un modèle à suivre ? », 8 novembre 2010, RTBF La Première.

LAFOSSE, Joachim (2009). *Élève libre*, avec Jonas Bloquet, Jonathan Zaccaï, Yannick Renier, France/Belgique, Drame, 105 min.

LEPAGE, Frank (2011). « Incultures : l'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu... », enregistrement du 16 mars 2011 au théâtre Le Grand Parquet de Paris. ». [En ligne] https://www.youtube.com/watch?v=96-8F7CZ_AU (consulté le 15 avril 2016).

DOCUMENTS ADMINISTRATIFS ET LÉGAUX

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Indicateurs de l'Enseignement*, 2012. [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26723&navi=3352> (consulté le 12 mars 2014).

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Indicateurs de l'Enseignement*, 2013. [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26981> (consulté le 22 octobre 2014).

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Indicateurs de l'Enseignement*, 2014. [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>. (Consulté le 9 décembre 2014).

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 mai 1998 fixant les projets éducatif et pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, organisé par la Communauté française, paru au moniteur belge du 26 août 1998.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 24 mars 2011 établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, paru au moniteur belge du 20 avril 2011.

Circulaire du 12 septembre 2008 relative au décret mixité sociale et aux modalités d'inscription des élèves en première année de l'enseignement secondaire ordinaire, n°2448.

Circulaire du 25 avril 2012 relative au règlement d'ordre intérieur (R.O.I.) – guide pratique, n°3974.

Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, session 2014-2015, séances du mardi 3 mars 2015, in CRI, n°77-Educ. 10.

Conseil de la Communauté française, Discussion générale sur le Projet de décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, Séance du mercredi 8 février 1995, in CRI, n° 8, 1994-1995.

Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, paru au moniteur belge du 17 août 1995.

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, paru au moniteur belge du 23 septembre 1997.

Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, paru au Moniteur belge du 17 mai 2002.

Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, paru au Moniteur belge du 23 août 2006.

Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux, paru au Moniteur belge du 5 septembre 2006.

Décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de

soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques, paru au Moniteur belge du 5 juin 2007.

Décret du 19 juillet 2008 visant à réguler les inscriptions des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires, paru au Moniteur belge du 26 août 2008.

Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, paru au moniteur belge du 9 juillet 2009

Décret du 30 avril 2009 portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française, paru au Moniteur belge du 6 août 2009.

Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, paru au moniteur belge du 22 juin 2012.

Décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, paru au Moniteur belge du 3 avril 2014.

Fédération Wallonie-Bruxelles, « Décolâge - Kit pédagogique : redoublement et maintien : appréhender le problème ». [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26691> (consulté le 5 mars 2015).

Gouvernement de la Communauté Française de Belgique, *Contrat pour l'école*. [En ligne] <http://www.contrateducation.be/> (consulté le 17 décembre 2014).

Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Déclaration de politique communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir*. [en ligne] <https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001436745>, publié le 23 juillet 2014.

Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, publié en janvier 2015. [En ligne] http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=2210 (consulté le 29 janvier 2015).

Gouvernement de la Fédération-Wallonie-Bruxelles, *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB*, rapport du 10 juin 2015 rédigé avec l'expertise et le support analytique de McKinsey & Company. [En ligne] <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/Rapport-final-FWB.pdf> (consulté le 3 janvier 2016).

Ministère de la Communauté française, *Faits et gestes : débat et recherches en Communauté française*, n°33 – « Filles-garçons, égaux dans l'enseignement ? », printemps 2010.

Pacte pour un enseignement d'excellence : Synthèse des travaux de la première phase du Pacte, Avis du groupe central, 1er juillet 2015. [En ligne] <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/07/synthese-phase-1-avis-groupe-central.pdf> (consulté le 7 septembre 2015).

Parlement de la Communauté française, compte-rendu intégral de la séance du mardi 18 juin 2013, in *CRI*, n°119, 18 juin 2013. [En ligne] <http://archive.pfwb.be/1000000010c7061> (consulté le 25 mai 2016).

Parlement de la Communauté française, « Débat sur le thème La remédiation à l'échec scolaire », in *CRI*, n°15, 19 mars 2014. [En ligne] <http://archive.pfwb.be/1000000010e6004> (consulté le 15 juillet 2014).

Réseau Eurydice, *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, Bruxelles, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, 2012.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	5
Introduction	7

Partie I

Nos cadres théoriques

CHAPITRE UN

Les approches rawlsiennes de la justice scolaire 19

1. Penser la justice dans des termes rawlsiens	21
2. Une référence des théories de la justice scolaire.....	25
2.1. Reformuler l'égalité éducative des chances.....	28
2.2. L'égalité éducative des chances face à la liberté parentale	38
2.3. Quelques approches « post-rawlsiennes » de la justice scolaire	44
2.4. Conclusion	47
3. Une référence problématique	48
4. L'école comme instrument d'équité	51
4.1. Libertés égales et acquis scolaires.....	57
4.2. Accès aux positions sociales et actions éducatives.....	61
4.3. Un principe de différence... en éducation ?	65
4.4. Conclusion	68

CHAPITRE DEUX

Vers une approche relationnelle de la justice scolaire 71

1. Trois articulations entre reconnaissance et justice	75
1.1. Axel Honneth.....	76
1.2. Charles Taylor	83
1.3. Nancy Fraser	91

2. Critère, analyse et remèdes de la justice relationnelle	98
2.1. Reconnaître pour libérer.....	98
2.2. Analyser l'injustice relationnelle	105
2.3. Agir contre l'injustice relationnelle	112
3. Justice relationnelle et responsabilité scolaire	117

Partie II

À l'épreuve de l'école

CHAPITRE TROIS

La justice relationnelle a-t-elle une pertinence descriptive ? 135

1. Enjeux d'un différend méthodologique	135
2. Le débat sur l'échec scolaire en FWB	141
2.1. Définitions de l'échec scolaire.....	142
2.2. Effets de l'échec scolaire.....	147
2.3. Causes injustes de l'échec scolaire	156
2.4. Remèdes à l'échec scolaire.....	173
3. Une question de ressources ou de mépris ?.....	192

CHAPITRE QUATRE

Essais sur l'attrait critique de la justice relationnelle 197

1. Changer nos pratiques... changer nos représentations ?.....	198
1.1. L'échec des classes sans échec ?	200
1.2. L'individualisation des parcours.....	205
1.3. L'appel (difficile) à la mixité.....	214
1.4. La culture de l'excellence et l'avenir de l'échec	222
1.5. Parole donnée et « confiance en soi »	233
1.6. Conclusion	242
2. Éléments pour une école plus juste	244

2.1. Quelques alternatives possibles au quasi-marché scolaire.....	245
2.2. La fin des notations ?	273
2.3. Parcours libres, parcours justes ?	290
2.4. Conclusion	315
Conclusion.....	319
Annexe 1	331
Annexe 2	333
Références bibliographiques	337