

# **A QUI PROFITE LA JUSTICE ? RESULTATS D'UNE ENQUETE EUROPEENNE SUR LA PERCEPTION ET LES CRITERES DE JUSTICE DES ELEVES DE 2<sup>ème</sup> ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

**Ariane BAYE, Marie-Hélène STRAETEN et Julien NICAISE**

**Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale**

**ULg**

**Marc DEMEUSE**

**Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)**

**Université de Bourgogne**

Dans le cadre de la construction d'indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs (GERESE, [2003], BAYE & NICAISE, [à paraître]), une enquête pilote européenne sur les critères et la perception de la justice à l'école a été menée en 2002 dans cinq pays de l'Union européenne (DEMEUSE, MEURET, STRAETEN, [à paraître]; HUTMACHER et al., [à paraître]). En Communauté française de Belgique, l'enquête a été administrée à un échantillon aléatoire de 36 écoles (2 classes choisies de manière aléatoire dans chaque établissement). Elle a donc concerné 1.501 élèves<sup>65</sup> issus de 72 classes de 2<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire.

## **Pourquoi s'intéresser aux perceptions et critères de justice des élèves ?**

Des raisons politiques et théoriques ont conduit à mener cette enquête, en complément du travail d'élaboration d'indicateurs européens d'équité. D'une part, il semblait essentiel aux auteurs de confronter les différents systèmes et leur déclarations relatives à la justice en matière d'éducation aux perceptions des usagers. D'autre part, des recherches menées notamment en France ont mis en évidence que les élèves qui pensent être traités de façon juste dans leur collège par les enseignants progressent davantage en français et en mathématiques, améliorent leur motivation, leur sentiment de maîtrise, leur méthodes de travail, leur image d'eux-mêmes et leur vision de l'avenir (GRISAY, [1997]). Ces élèves éprouvent également un meilleur bien-être (MEURET et MARIVAIN, [1997]).

## **Quelques résultats en Communauté française de Belgique**

Les pourcentages de réponse à l'ensemble du questionnaire sur les sentiments et critères de justice ont été présentés dans *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs* (GERESE, [2003]). Des analyses plus approfondies ont été menées sur l'échantillon d'élèves de la Communauté française, afin de vérifier si les réponses des élèves variaient en fonction de caractéristiques individuelles comme le sexe, le milieu socioéconomique, le fait d'être issu de l'immigration ou les résultats scolaires. Parmi les facteurs envisagés, c'est l'image que l'école

---

<sup>65</sup>1644 élèves ont participé à l'enquête, mais 1501 élèves ont effectivement répondu au moins partiellement au questionnaire.

renvoie à l'élève en terme de résultats scolaires (bons, moyens, faibles) qui différencie le plus la manière dont les élèves perçoivent la justice de l'école<sup>66</sup>.

Par exemple, lorsqu'on s'intéresse à des critères généraux de justice scolaire en demandant aux élèves « Pour que l'école secondaire soit juste, les enseignants devraient consacrer : a) la même attention à tous les élèves; b) plus d'attention aux meilleurs élèves; c) plus d'attention aux élèves les plus faibles », les élèves dont les résultats sont jugés plutôt bons privilégient la logique d'égalité de traitement. Les élèves qui disent avoir des résultats jugés faibles se situent plutôt dans une logique compensatoire (plus d'attention devrait être accordée aux élèves en difficulté).

La perception de la qualité effective de l'enseignement diffère également de manière significative selon que les élèves sont considérés à l'école comme ayant de bons, moyens ou faibles résultats. Globalement, une faible proportion d'élèves de l'échantillon (17 %) estime qu'«en Belgique, l'école offre un meilleur enseignement aux meilleurs élèves» (logique méritocratique) alors qu'une imposante majorité (82 %) considère plutôt que «la même qualité d'enseignement est offerte à tous les élèves» (logique d'égalité de traitement). Si on isole les élèves «faibles», ceux-ci présentent une autre perception de la réalité : seulement deux-tiers d'entre eux pensent que l'école offre à tous la même qualité d'enseignement (logique d'égalité de traitement), pour un tiers qui fait le constat de divergences au profit des meilleurs élèves (logique de «discrimination négative» ou méritocratique).

- Dans le même sens, les élèves «faibles» sont significativement moins nombreux à estimer que les professeurs les traitent avec justice, et plus nombreux à penser que les enseignants traitent mieux les meilleurs élèves ou qu'ils marquent des préférences entre élèves.

Les priorités des élèves en matière de justice scolaire divergent également et semblent indiquer une relation différenciée au monde de l'école. En effet, alors que 30 % des élèves, quels que soient leurs résultats, s'accordent pour penser que «l'école est juste si tous les élèves sont traités de la même manière en classe», les réponses aux autres critères proposés divergent en fonction des résultats scolaires, comme l'indique le tableau ci-dessous.

<b>Pour toi, l'école est juste si...</b>	Elèves dont les résultats sont jugés « plutôt bons »	Elèves dont les résultats sont jugés « plutôt moyens »	Elèves dont les résultats sont jugés « plutôt faibles »	<b>Tous les élèves</b>
<i>tous les élèves sont traités de la même manière en classe</i>	28,3 %	32,1 %	30,6 %	<b>30,3 %</b>
<i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts</i>	28,6 %	27,9 %	21,4 %	<b>27,8 %</b>
<i>tous les élèves sont respectés par les enseignants</i>	20 %	21,8 %	34,7 %	<b>21,8 %</b>
<i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à la valeur de leurs travaux</i>	23 %	18,2 %	13,3 %	<b>20,1 %</b>
	100 %	100 %	100 %	<b>100 %</b>

Tableau 1. : Critère de justice des élèves en relation avec leurs résultats scolaires.

<sup>66</sup>Plus précisément, il s'agit des réponses des élèves à la question «Dans ton école, tes résultats sont jugés : a) plutôt bons, b) plutôt moyens, c) plutôt faibles». Dans la suite du texte, nous parlerons parfois d'élèves «bons», «moyens» ou «faibles» pour éviter de longues périphrases, mais il s'agit toujours de la perception qu'ont les élèves de l'image qui leur est renvoyée par l'institution scolaire.

Ces résultats confortent en partie ceux évoqués par François DUBET [1999] : les bons élèves privilégieraient un principe méritocratique (il est juste que la rétribution sous forme de notes corresponde aux efforts individuels), alors que les autres élèves seraient plus attachés à l'égalité (ici, l'égalité de traitement). Le thème du respect permettrait quant à lui aux élèves de surmonter la violence que peut engendrer les tensions et les contradictions entre les principes de mérite et d'égalité dans l'expérience scolaire. Vu sous cet angle positif, l'apparition du thème du respect «procède de la subjectivation des acteurs, c'est-à-dire de la formation de leur distanciation et de leur réflexivité comme individus différents des autres» (DUBET, [1999] : p.183). Cependant, le fait que la thématique du respect soit ici plus convoquée par les élèves à qui l'institution scolaire semble renvoyer une image défavorable de leurs compétences peut induire des conclusions moins positives. En effet, tout se passe comme si, pour ces élèves en difficulté, la relation à l'école passait d'abord par la (ré)instauration d'une qualité relationnelle avec le monde enseignant fondée sur le respect avant de pouvoir s'affirmer dans un intérêt pour des objectifs cognitifs (matérialisés ici par les notes scolaires). Par ailleurs, les élèves «faibles» sont proportionnellement plus nombreux que les autres à constater des failles dans l'application de certains critères de justice. Ils sont moins d'accord que leurs condisciples avec le fait que «les notes que les élèves reçoivent sont justes», que «les punitions sont proportionnelles aux fautes» ou qu'«on récompense les élèves quand ils le méritent» (logique méritocratique), et constatent plus souvent que ce sont toujours les mêmes qui sont punis ou récompensés. En matière d'égalité de traitement, ils sont moins d'accord que les autres élèves avec le fait que «les autres adultes de l'école (secrétaires, surveillants, directeurs...) traitent tous les élèves de manière juste», ou encore qu'«on oriente les élèves de manière juste». Enfin, si l'on considère, à l'instar de F. DUBET, le thème du respect comme une dimension autonome parmi les normes de justice (et non comme une forme d'égalité de traitement), on constate que, pour cette norme également, les élèves «faibles» sont plus sensibles que les autres à sa non-application, puisqu'ils sont moins d'accord que leurs condisciples avec le fait que «les professeurs respectent tous les élèves».

Plus interpellante encore est la question de la reconnaissance de l'école comme institution au service de l'émancipation de tous (voir décret «Missions», article 6, et décrets «discriminations positives»). Si, comme on vient de le voir, les élèves «faibles», apparaissent comme particulièrement sensibles à différents types d'injustice scolaires, ils semblent également, plus que les autres, mettre en doute l'utilité de l'implication scolaire. D'une part, un tiers d'entre eux ne pensent pas qu'à capacité égale, l'école offre à tous des chances de réussite. D'autre part, ils reconnaissent moins que les autres l'importance de l'investissement scolaire pour la réussite sociale future, puisque seulement 73 % d'entre eux sont «d'accord» ou «tout à fait d'accord» avec la proposition «Quand une personne a réussi dans la vie, c'est parce qu'elle a fait des efforts à l'école», alors que les élèves «moyens» ou «bons» sont respectivement 83% et 85 % à suivre cette proposition. Corollairement, pour les élèves «faibles», réussir dans la vie est plus que pour les autres une affaire de chance (40 %) contre seulement 22 % chez les «bons» élèves.

## Conclusion

L'analyse –nécessairement très brève– qui vient d'être menée ici, peut également être enrichie des données obtenues dans d'autres régions. Cette analyse est d'autant plus intéressante qu'elle est entreprise sur la base d'une bonne connaissance des différents systèmes éducatifs et que d'autres paramètres sont pris en compte (voir la description des indicateurs d'équité au sein du rapport européen) (approche transversale).

En ce qui concerne les résultats qui viennent d'être présentés, s'ils sont sensibles à l'histoire de chaque élève et à leur perception du fonctionnement de l'institution scolaire, ils conduisent à

s'intéresser à l'évolution des critères et sentiments de justice à différents moments de la scolarité (approche longitudinale).

Par ailleurs, il apparaît que les normes et sentiments de justice diffèrent peu en termes de profil individuel (niveau socioéconomique ou sexe, par exemple), mais surtout en termes de profil scolaire (estimation de son niveau et de sa valeur au sein de l'institution). Il y a lieu de s'interroger sur les réponses que la politique éducative peut apporter pour s'assurer de l'application effective des principes de justice scolaire là où l'on perçoit des failles au niveau des représentations.

## Bibliographie

- BAYE, A., NICAISE, J., [À PARAÎTRE]  
Évaluer et comparer l'équité des systèmes éducatifs grâce à un système d'indicateurs, A paraître dans les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale.
- DEMEUSE, M., MEURET, D., STRAETEN, M-H., [À PARAÎTRE]  
Les normes, sentiments et critères de justice des élèves, A paraître dans les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale.
- DUBET, F., [1999]  
Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in : Meuret D., Ed. La justice du système éducatif, Bruxelles, De Boeck, 177-193.
- GERESE, [2003]  
L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs, Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- GRISAY, A., [1997]  
Évolution des acquis cognitifs et socioaffectifs des élèves au cours de années de collège, Ministère de l'Éducation Nationale - DEP. Dossiers Education et Formation, n° 88.
- HUTMACHER, W., MEURET, D., DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M-H., NICAISE, J., [À PARAÎTRE]  
Justice réelle et justice perçue, A paraître dans DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M-H., Nicaise, J., Équité et efficacité des systèmes éducatifs et de formation, Bruxelles, De Boeck, Coll. «Économie, Société, Région».
- MEURET, D., & MARIVAIN [1997]  
Inégalités de bien-être au collège, Ministère de l'Éducation Nationale - DEP, Dossiers Education et Formations, n° 89.

---

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :  
[ariane.baye@ulg.ac.be](mailto:ariane.baye@ulg.ac.be)