

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301157177>

## CONCEPTIONS DE LA JUSTICE EN ÉDUCATION: CONSTRUCTION D'UN CADRE D'ANALYSE

*Concepciones de la justicia en la educación:  
construcción de un marco para el análisis*

*Conceptions of justice in education:  
construction of a framework for its analysis*

Nathanäel FRIANT\* et José SÁNCHEZ-SANTAMARÍA\*\*

\* *Université de Mons. Institut d'Administration Scolaire. Place du Parc, 18. 7000 Mons, Belgique. [nathanael.friants@umons.ac.be](mailto:nathanael.friants@umons.ac.be)*

\*\* *Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Pedagogía. Avenida de los Alfares, s/n. 16071 Cuenca. España. [jose.ssantamaria@uclm.es](mailto:jose.ssantamaria@uclm.es)*

Fecha de recepción: enero de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2018

### SOMMAIRE

Dans cet article, nous proposons un cadre d'analyse des conceptions de la justice en éducation. Développer un tel cadre d'analyse permettant d'identifier les conceptions de la justice à l'œuvre dans des discours possède un intérêt heuristique fort. Cela permet de montrer un éventuel passage d'une conception à l'autre dans un système éducatif et d'en déduire de probables conséquences, ou encore d'identifier au nom de quelle conception de la justice une politique éducative est critiquée ou défendue. Après avoir présenté les travaux respectifs des deux auteurs de cet article, basés sur les théories de la justice, nous discutons trois modèles d'analyse de l'équité en éducation: Demeuse et Baye (2005), Bolívar (2005) et Espinoza (2007). Nous

proposons finalement un nouveau modèle permettant de dépasser les points faibles identifiés dans les modèles précédents.

*Mots clés:* justice dans l'éducation; éducation; théorie de l'éducation; équité éducative.

## RESUMEN

En este trabajo se propone un marco de referencia para analizar las concepciones sobre la justicia en educación. Dicho marco puede ser muy útil para identificar aquellas concepciones sobre la justicia en los discursos, lo que da buena muestra de su interés heurístico. De este modo, se podrá producir una transferencia del diseño de entre distintos sistemas educativos y deducir consecuencias probables, o también para identificar en nombre de lo que la concepción de la política de educación de la justicia es criticado o defendido. Tras la presentación del respectivo trabajo de los dos autores de este artículo, basado en las teorías de la justicia, se discuten tres modelos de análisis de la equidad educativa: Demeuse y Baye (2005), Bolívar (2005) y Espinoza (2007). Finalmente proponemos un nuevo modelo para superar los puntos débiles identificados en modelos anteriores.

*Palabras clave:* justicia en educación; educación; teoría de la educación; equidad educativa.

## SUMMARY

This paper proposes a frame to analysis conceptions of justice in education. This framework can be very useful to identify conceptions about justice in educational discourses. It is a good example of its heuristic interest. In this way, it will be possible to produce a transfer of the design of different educational systems and deduce probable consequences, or also to identify in the name of what the conception of the education policy about justice is criticized or defended. After the presentation of the respective work of the two authors of this article, based on the theories of justice, three models of analysis of educational equity are discussed: Demeuse and Baye (2005), Bolívar (2005) and Espinoza (2007). Finally we propose a new model to overcome the weak points identified in previous models.

*Key words:* justice in education; education; theory of education; educational equity.

## 1. INTRODUCTION

Que l'école doive être juste n'est pas une injonction présente dans tous les systèmes éducatifs et à toutes les époques (Sánchez-Santamaría et Manzanares, 2017).

Dans les travaux de Durkheim, par exemple, nous ne trouvons pas de références à cette question. Il est possible de placer une préoccupation scientifique dans le domaine de l'éducation dans une perspective d'inégalité éducative dans le rapport Coleman et dans les théories de la Correspondance (Baudelot et Establet, 1972), Reproduction (Bourdieu et Passeron, 1977) et, plus tard, celles de la résistance, qui articulent tout un ensemble de discours qui interrogent les bénéfices tirés de l'optimisme éducatif en faveur de l'atténuation des inégalités sociales grâce à l'école (Gorard, 2010).

A l'heure actuelle, qui défendrait une école qui ne soit pas juste ou ne soit pas organisée sur certains principes de justice? En fouillant dans la presse, on pourra éventuellement trouver quelques positions défendant l'injustice. On sera rassuré en découvrant qu'il s'agit en réalité d'exemples de la figure rhétorique de l'anti-phrase utilisée pour dénoncer une conception du monde non partagée par l'auteur (voir notamment Hirtt, 2014). Dans d'autres écrits, même des arguments que les pédagogues trouveront profondément choquants sont amenés par leur auteur en référence à une certaine vision de ce qu'est une école juste (voir notamment la position dénoncée par Meirieu, 2016).

Ce qui différencie ces positions n'est pas que l'une souhaite la justice et l'autre l'injustice, mais la conception de la justice qui y est défendue. De nombreux travaux se sont intéressés aux conceptions de la justice dans le domaine de l'éducation, parmi lesquels les travaux respectifs précédents des deux auteurs de cet article (Friant, 2012, 2013; Friant, Demeuse et Laloua, 2008; Sánchez-Santamaría, 2014; Sánchez-Santamaría et Manzanares Moya, 2014; Sánchez-Santamaría et Espinoza, 2015; Sánchez-Santamaría et Ballester, 2016) mais aussi toute une série d'autres travaux sur lesquels chacun des auteurs a pu s'appuyer, qu'il s'agisse de travaux appliqués à l'éducation (Meuret, 1999, 2000; Baye *et al.*, 2005; Baye et Demeuse, 2008; Bolívar, 2005; Demeuse et Baye, 2005; Demeuse et Baye, 2007, 2008; Espinoza, 2007; Herrera, 2007; Baye *et al.*, 2005) ou de travaux de philosophie morale s'attachant à mettre en place des théories de la justice (Walzer, 1983; Miller et Walzer, 1995; Rawls, 1999; Sen, 2000).

Le foisonnement de ces travaux montre à quel point la question est cruciale et considérée comme importante tant par la communauté scientifique que par la société dans son ensemble. Pourquoi s'intéresser à ce point aux conceptions de la justice dans le domaine de l'éducation? Pourquoi vouloir les formaliser? Une vision séquentielle dirait qu'il s'agit de parvenir à définir ce qu'est un système éducatif juste, de façon à organiser le système pour qu'il corresponde au plus près à cette définition de la justice. Cela serait cependant oublier l'histoire des systèmes éducatif, leur évolution, les héritages du passé qu'ils ont en termes d'organisation. Comme plusieurs auteurs l'ont montré (Demeuse et Baye, 2005; Rochex, 2008; Sánchez-Santamaría et Manzanares Moya, 2014, 2017), des tendances historiques sont à l'œuvre dans les modèles de justice des systèmes éducatifs, la conception dominante évoluant d'une période à l'autre, chaque système éducatif résultant en un tuilage de différentes conceptions.

Nous pensons ainsi que la formalisation des conceptions de la justice se fait aussi a posteriori, après que des arguments d'ordre intuitif aient été mis en jeu. Ces arguments intuitifs sont, par exemple, de l'ordre de la compensation ou du mérite: il faut « donner plus à ceux qui ont moins » ou, inversement « récompenser les plus méritants » parce qu'intuitivement, on a le sentiment que c'est cela qui est juste. A posteriori, les acteurs argumentent la position qu'ils avaient intuitivement adoptée, peut-être parce qu'elle leur était davantage favorable et leur procurait certains bénéfices.

Développer des cadres d'analyse permettant d'identifier les conceptions de la justice à l'œuvre dans des discours possède ainsi un intérêt heuristique fort. Cela permet de montrer que dans tel système éducatif, un passage s'opère d'une conception à l'autre, et ainsi d'en déduire les conséquences probables; ou encore de montrer que dans tel autre système, telle politique est critiquée au nom d'une certaine conception de la justice. Pour ce faire, les chercheurs ou responsables de systèmes éducatifs ont besoin de cadres d'analyse permettant de dégager de façon assez précise les conceptions de la justice. Or, il nous semble que les cadres d'analyse existants souffrent encore de certains défauts et qu'il est possible de les améliorer pour obtenir un cadre d'analyse plus satisfaisant. C'est ce que nous proposons de faire dans cet article.

## 2. LES THÉORIES DE LA JUSTICE

### 2.1. *Typologies des théories de la justice*

Dans une publication précédente, un des auteurs (Friant, 2013) a défini l'équité en référence à l'égalité. L'égalité est ainsi simplement considérée comme l'équivalence entre deux (ou plusieurs) termes. Quand on parle d'égalité, il n'y a pas de jugement moral en jeu. Par contre, lorsque l'on parle d'équité, on met en œuvre un jugement moral. Il s'agit cette fois de juger du caractère juste ou injuste de certaines inégalités. L'équité inclut ainsi cette question normative ou éthique de savoir *quelle est la juste répartition* de biens. Certaines inégalités en termes de répartition peuvent donc être considérées comme justes, d'autres comme injustes, en fonction de notre définition de ce qu'est un état juste. C'est au moment de définir ce qu'est un état juste que les conceptions divergent.

L'effort de définition de cet état juste est réalisé dans le cadre de théories de la justice, dont le but n'est pas de s'appliquer en particulier à l'éducation mais de donner une description générale d'un état juste reposant sur l'application d'un certain nombre de principes et un système d'arguments décrivant pourquoi cet état est juste. Notre propos ici n'est pas de décrire les arguments présentés par chacune de ces théories de la justice (voir pour cela Friant, 2013), mais dans un premier temps de les ordonner selon les dimensions sur lesquelles elles insistent, pour, dans un second temps, proposer une définition de l'état juste appliquée au domaine de l'éducation.

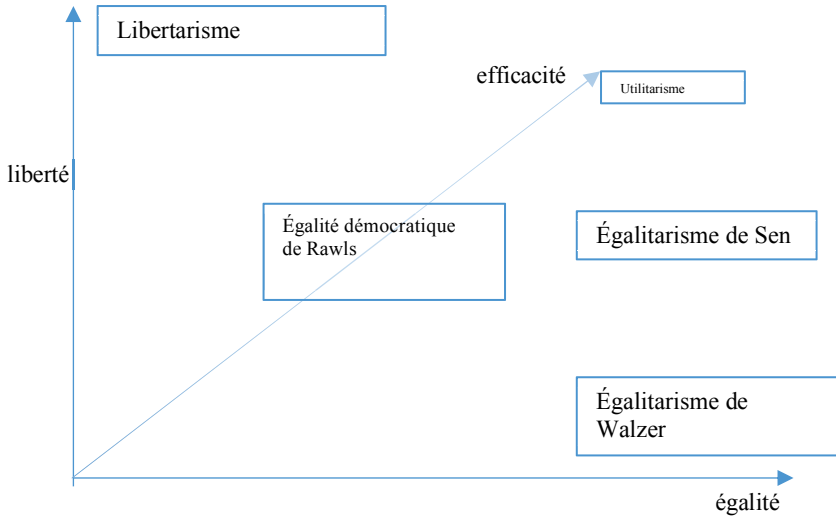
Dans une publication précédente, Friant (2013), s'est basé sur Kymlicka (1999) pour mettre de l'ordre dans les théories de la justice. Ce dernier démarre de la théorie de Rawls pour en présenter deux types de critiques, au nom de deux principes distincts: d'un côté, la liberté; de l'autre, l'égalité. Par ailleurs, existe la théorie utilitariste, qui, elle, met l'accent sur l'efficacité. Synthétiquement, on peut donc tenter de placer les théories de la justice sur un plan en trois dimensions dont les trois axes sont la liberté, l'égalité et l'efficacité. Réaliser cet exercice donne la Figure 1, où la théorie de Rawls serait placée au centre des trois dimensions.

Un premier problème avec cette façon d'organiser les théories de la justice est qu'elle se centre uniquement sur la justice distributive. En ce sens, il est difficile de placer la théorie des sphères de justice de Walzer (1983) puisque celle-ci ne se préoccupe pas tant de distribution que d'absence de domination par l'indépendance de la distribution entre les sphères, c'est-à-dire que chaque bien peut être distribué dans différentes sphères selon leur importance sociale. Walzer critique le libéralisme égalitarien pour l'existence d'un « soi » déconnecté de la communauté, ce qui signifie que pour lui, le choix n'est jamais naturel et que les principes de justice ne sont pas universels.

Il s'agit bien d'un égalitarisme, puisque cette donne davantage de place à l'égalité que ne le fait la théorie de Rawls, mais elle fait place à une autre dimension que l'on pourrait, comme le fait Honneth (1997) et Sánchez-Santamaría y Ballester (2014) qualifier de reconnaissance: l'absence de domination se caractérise par une indépendance des sphères de justice se matérialisant par la reconnaissance, au sein d'une sphère, que les caractéristiques distribuées dans d'autres sphères sont indépendantes de la sphère en question.

Honneth défend le fait que la justice doit promouvoir l'existence d'une garantie de conditions sociales pour la reconnaissance mutuelle, ce que ne fait pas une approche distributive de la justice. Pour résumer, cette approche prend une perspective différente lorsqu'il s'agit de dépasser le relativisme et le déterminisme sur lequel est basée la proposition de Walzer, puisqu'elle implique une conception plus étendue de la justice en ce sens qu'« il existe des sphères sociales dans lesquelles la distribution peut être la mauvaise solution lorsqu'il s'agit non seulement de la distribution des biens, mais du fait de garantir des formes adéquates de pratiques sociales » (Honneth, 2005, 286). Honneth adopte une vue plus critique de la justice, alors que Walzer est plus interprétatif, ce qui implique une conception plus normative de la justice.

FIGURE 1  
 UNE TENTATIVE D'ORGANISATION DE THÉORIES DE LA JUSTICE SELON TROIS AXES:  
 LIBERTÉ, ÉGALITÉ, EFFICACITÉ



Dans une publication précédente, un des auteurs (Sánchez-Santamaría, 2014) a donné une critique de la centration sur la distribution de biens. La justice distributive est bien sûr un aspect nécessaire, mais ce n'est pas un aspect suffisant. Car en fait, ces théories distributives restent focalisées sur la vision de l'égalité méritocratique des chances telle que définie par Dubet (2004). Au final, il s'agit donc d'essayer d'égaliser les chances dont dispose chacun, étant entendu qu'il ou elle est responsable de les saisir pour en faire des réalisations concrètes. Il est vrai que l'un des principes de justice de Rawls est justement cette « juste égalité des chances » dans la compétition pour certaines places dans la société. La critique a aussi porté sur le fait que l'utilisation de ces théories de la justice a résulté en l'application de politiques éducatives se centrant sur l'accès à l'éducation.

Ce propos est toutefois à nuancer. Car en effet, les théories distributives, au-delà de politiques souhaitant égaliser l'accès à l'éducation, ont été utilisées pour argumenter en faveur d'au moins deux autres types de politiques: les politiques de compensation, d'une part; et les politiques faisant entrer un jeu un travail sur le rapport au savoir, d'autre part. Ainsi, il n'est pas rare que la théorie de Rawls soit invoquée pour justifier la mise en place de politiques d'éducation prioritaire, telles que l'encadrement différencié en Belgique francophone, ou les ZEP en France. Ce type de politiques, bien décrites et discutées par ailleurs (voir notamment Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008, 2011) consistent à donner davantage de moyens éducatifs à certains établissements ciblés car scolarisant un public réputé

défavorisé face à l'école, que ce ciblage s'effectue en termes de zones pour les ZEP (Zones d'Éducation prioritaire) en France ou de composition sociale du public des écoles pour l'encadrement différencié belge francophone. De façon plus générale, les politiques d'éducation prioritaire ont été définies par Frandji (2008, 12) comme « des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent »).

D'une part, une politique s'attaquant à l'accès à un certain niveau (par exemple, l'enseignement supérieur) doit s'attaquer aux résultats au niveau précédent (en l'occurrence, l'enseignement secondaire). Pour égaliser les chances d'accès à l'enseignement supérieur, on mettra donc en place des politiques compensatoires au niveau de l'enseignement secondaire, politiques qui vont donner davantage de ressources aux écoles scolarisant un public défavorisé. D'autre part, on peut considérer que l'égalité d'acquis de base est un objectif découlant de l'application de la théorie de Rawls (Friant, 2013): cette théorie postule en effet une société où tous les individus seraient en interaction et seraient capable de porter un jugement sur la justice et ce qu'est une « vie bonne ». Il est donc important pour ce faire que tous les individus disposent des outils leur permettant de réaliser ces jugements.

Par ailleurs, la théorie de la justice de Sen va au-delà du principe de redistribution des ressources, de façon à prendre en compte des facteurs de conversion. En suivant Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007), nous pensons qu'une application de cette théorie, devrait, en plus de la redistribution, à la fois prendre en compte le fait qu'il existe des normes d'excellence différentes et des rapports au savoir différents, qu'il importe de prendre en compte par des pratiques pédagogiques en classe. Il s'agirait également de prendre en compte ce que chacun valorise et de permettre à chacun de faire un choix éclairé parmi un ensemble de possibilités, chacune disposant de la même reconnaissance, de façon à avoir accès au mode de vie choisi (Conseil supérieur de l'éducation, 2016).

Un second problème de cette centration sur la distribution est qu'elle oublie une autre dimension constitutive de la justice: au-delà du caractère juste de la distribution, le caractère juste de la procédure importe également. Or, jusqu'à présent, nous n'avons pas abordé le caractère juste de la procédure. En ce sens, la proposition de Young (2006, 2010), mettant en avant les processus sociaux de construction de la justice, semble intéressante. Elle propose d'inclure la dimension structurelle et culturelle pour comprendre les implications de la justice sociale. Souvent, en effet, les positions distributives sur la justice oublient les questions symboliques de l'oppression, de la domination et de la marginalisation de groupes sociaux les plus vulnérables.

Une nouvelle organisation de ces théories de la justice permettant de prendre en compte l'ensemble de ces dimensions est proposée dans le Tableau 1, adapté de Sánchez-Santamaría et Manzanares-Moya (2017). Dans ce tableau, nous indiquons

également les implications que peuvent avoir ces théories du point de vue de l'équité éducative, même si nous reconnaissons qu'elles n'ont pas pour objet a priori l'application à l'éducation.

TABLEAU 1  
ORGANISATION DES THÉORIES DE LA JUSTICE ET IMPLICATIONS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

<i>Dénomination</i>	<i>Approches</i>	<i>Auteurs</i>	<i>Idées centrales</i>	<i>Implications du point de vue de l'équité éducative</i>
Libertarienne (L)	Libertarisme	Nozick	Liberté	Pas d'intervention contraire à la liberté (équité: laisser faire)
Utilitariste (U)	Utilitarisme	Mill	Efficacité	Équité comme maximisation de l'efficacité (équité: prendre en considération toutes les utilités)
Distributive (D)	Justice libérale (Distributive -basique)	Rawls	Distribution de biens	Équité comme juste distribution de biens de base (primaires) (équité: combattre les inégalités).
	Justice de capacités (Distributive -liberté)	Sen Nussbaum	Distribution et capacités	Équité comme liberté réelle d'action (équité: combattre les inégalités)
Reconnaissance (R)	Justice relationnelle (intégrateur: D+R)	Fraser Walzer	Respect culturel et relations justes	Conditions culturelles, linguistiques, de genre (équité: combattre la domination)
Participation (P)	Démocratie communicative ou culturelle	Miller Young	Participation effective et équitable	Prendre part à la gestion et l'organisation scolaire, son fonctionnement (équité: promotion de l'accès et assurance d'une participation pleine).

## 2.2. Une application au domaine de l'éducation

Une théorie de la justice appliquée à l'éducation devrait aller plus loin qu'une approche distributive et aller voir ce qui se passe dans le processus même. Les élèves doivent « réussir », ce qui peut être attesté par des performances mesurables, mais il doivent aussi « apprendre » quelque-chose, ce qui devrait plutôt être attesté par l'étude des processus d'éducation. Cette réflexion peut être mise en lumière



par la distinction, dans les conceptions de la justice en éducation, entre l'éducation vue comme un moyen de réaliser quelque-chose ou comme une fin en soi (Friant, 2013). Ces deux façons de voir les choses peuvent être sources de malentendus entre des positions sur la justice en éducation. Certains argumenteront en fonction de ce que permet d'atteindre l'éducation; d'autres argumenteront en fonction de l'expérience intrinsèque qu'est l'éducation. Nous proposons de ne pas voir ces deux positions comme contradictoires, mais bien comme articulées. Afin que l'éducation soit un moyen d'atteindre quelque-chose, il est également nécessaire de la considérer comme une « comme fin en soi », car l'expérience intrinsèque qui est en jeu en étant un apprenant est ce qui, justement, va donner les moyens permettant d'accéder à la vie « bonne » à laquelle chacun aspire.

Sánchez-Santamaría (2014) définit l'équité par son application en éducation. Il ne s'agit pas tant d'un modèle de justice ni d'une définition de l'équité que d'une décomposition des différentes dimensions à prendre en compte lorsque l'on évalue l'équité d'un dispositif éducatif, à la manière de Bouchard et Plante (2002) en ce qui concerne l'évaluation de la qualité d'un dispositif. Selon Sánchez-Santamaría et Manzanares-Moya (2017), l'équité est un principe socio-pédagogique qui combine les valeurs d'intégration et de justice de façon à générer un processus éducatif qui engendre une éducation couronnée de succès pour tous.

En ce sens, nous entendons que la fonction pédagogique de l'éducation est de créer et de promouvoir des processus d'apprentissage qui soient orientés vers la justice, où non seulement la mise à disposition d'opportunités et la distribution de ressources sont importantes (D – opportunités d'apprentissage) mais aussi la reconnaissance de la diversité (R – faire partie de) et la participation active (P – être un acteur) de tous les étudiants comme des éléments essentiels de leur réussite éducative. D'un point de vue pédagogique, les limitations de l'approche distributive (D) sont dépassées puisqu'il est ici question que tous les étudiants puissent être des protagonistes de leur éducation et que l'éducation centrée sur les processus permette aux étudiants d'avoir un apprentissage pertinent pour atteindre la réussite éducative. L'importance des processus réside dans la façon d'enseigner (la méthodologie de l'enseignement) et dans la façon d'évaluer (les types d'évaluation) de façon à ce que tous les élèves apprennent. Il n'est ainsi pas seulement question de fournir un droit, mais également une certaine organisation et un rôle à chacun de façon à promouvoir un apprentissage réussi pour chaque étudiant. Par conséquent, accorder de la valeur au processus implique de considérer l'importance des différents éléments qui y sont impliqués: accès, persévérance, progression et résultats.

Les processus éducatifs dont il est question se réalisent ainsi au niveau de quatre dimensions:

- L'accès: générer un contexte promoteur d'équité éducative. Pour cela, il est nécessaire que les institutions éducatives incorporent des cultures de collaboration et de coordination avec les ressources sociales, éducatives et de travail de leur contexte d'influence et qu'elles prennent en compte des

mécanismes de collecte et d'incorporation de l'information associée à la situation sociale, économique et culturelle des élèves et de leur familles.

- L'offre: donner une réponse aux besoins des élèves en accord avec l'ajustement de la réponse éducative face à la diversité.
- La persévérance: promouvoir les capacités et intérêts de tous les élèves, lutter contre l'abandon et l'échec scolaire, prêter attention au processus de persévérance et de progrès que tous les élèves expérimentent durant leur parcours scolaire.
- Les résultats: il s'agit des résultats finaux du processus d'apprentissage, tant au niveau des résultats scolaires de chaque élève que de l'impact sur l'ensemble de la société.

Les valeurs d'intégration et de justice se réalisent au niveau de trois dimensions:

- L'adaptation des réponses éducatives aux besoins.
- Le développement des apprentissages et des capacités.
- L'acquisition de compétences fondamentales.

Cette application de théories de la justice pour la définition de l'équité en éducation, si elle est intéressante d'un point de vue conceptuel pour sa centration sur les processus plus que sur la distribution, reste encore assez peu opérationnelle pour l'analyse des conceptions de la justice éducative que l'on pourrait retrouver dans les discours d'acteurs. Pour ce faire, nous avons besoin de modèles mettant à plat les dimensions de l'équité en éducation.

### 3. LES MODÈLES D'ANALYSE DE L'ÉQUITÉ EN ÉDUCATION

#### 3.1. *Le modèle des niveaux d'équité de Demeuse et Baye*

Le modèle de Grisay (1984) est utilisé par Demeuse et Baye (2005) pour évaluer la justice dans l'éducation. Selon ce modèle, c'est le type d'égalité visé qui différencie différentes visions de l'équité. Cinq niveaux sont ainsi présentés:

- Pas d'intérêt pour l'équité, ce qui équivaut à la position philosophique libertarienne (priorité absolue à la liberté individuelle).
- Égalité d'accès.
- Égalité de traitement.
- Égalité des acquis.
- Égalité de réalisation sociale.

En analysant des discours ou des corpus écrits dans le domaine de l'éducation, on trouvera ainsi des traces d'arguments pour chacun de ces niveaux d'équité. Intéressons-nous à l'enseignement fondamental. Des traces du niveau « égalité d'accès » se retrouveraient dans la défense d'une obligation scolaire dès la maternelle,

arguant que certaines catégories sociales sont sous-représentées à ce niveau. Des traces de « l'égalité de traitement » se retrouveraient dans la dénonciation des trop grandes disparités dans la qualité de l'enseignement, ou en tous cas d'expériences trop différentes de la part des élèves, notamment à cause d'importantes ségrégations socio-économiques. Des traces de « l'égalité des acquis » se trouveraient dans la dénonciation des taux de réussite très différents à une évaluation externe, et dans la défense de méthodes permettant à chacun d'obtenir les mêmes acquis de base. Enfin, des traces de « l'égalité de réalisation sociale » se trouveraient dans la promotion des différents types d'intelligence et des différentes façons de se réaliser, par opposition à une « voie royale » fournie par l'intelligence abstraite et la poursuite dans les filières académiques.

### 3.2. *Le modèle de Bolívar*

Sánchez-Santamaría et Manzanares Moya (2017) s'est appuyé sur un autre auteur, Bolívar (2005), qui donne une analyse très similaire à celle de Demeuse et Baye (2005). Ce modèle est intéressant car il introduit un terme que Demeuse et Baye ne traitent pas: celui d'égalité des chances. Discuté de façon approfondie par Dubet (2004), sous le terme d'égalité méritocratique des chances, cette conception d'un état juste est celle d'une compétition où chacun a des chances égales de gagner, son seul mérite personnel déterminant sa position finale. Dubet (2004, 6) définit ainsi l'égalité méritocratique des chances: « modèle de justice permettant à chacun de concourir dans une même compétition sans que les inégalités de la fortune et de la naissance ne déterminent directement ses chances de succès et d'accès à des qualifications scolaires relativement rares ». Selon Dubet (2004), il s'agit de quelque-chose dans lequel on est tenté de croire fermement, sans doute par une série de mécanismes psychologiques tels que la norme d'internalité ou la croyance en un monde juste (voir par exemple Hafer et Begue, 2005), mais qui n'est jamais réalisé.

On peut déceler dans des discours sur l'éducation des traces de cette conception de la justice. Cependant, il est beaucoup plus difficile de mesurer en soi la réalisation de l'égalité des chances: le fait de disposer de certaines données objectives en termes d'inégalités de réussite ou de participation ne permettra jamais de déterminer si les *chances* de réussir ou de participer étaient les mêmes pour tous. Il peut exister deux façons de résoudre ce problème. La première revient à considérer qu'on ne peut mesurer l'égalité des chances que par une mesure de l'égalité d'accès, ce qui revient au final à utiliser le modèle de Demeuse et Baye (2005). Cela ne résout cependant pas la question de l'égalité des chances d'accès. A cette question, une solution, utilisée notamment par Espinoza (2007), consiste non pas à mesurer des taux d'accès mais à déterminer si toutes les barrières à l'accès ont bien été levées.

Les quatre niveaux du modèle de Bolívar sont les suivants:

- Égalité des chances.
- Égalité d'enseignement.
- Égalité de connaissance et de réussite scolaire.
- Égalité des résultats (individuels ou sociaux).

### 3.3. *Le modèle d'Espinoza*

Le modèle d'Espinoza (2007) est le plus complet, parce que tout en réduisant en un nombre restreint de dimensions la définition de l'équité, comme le font Demeuse et Baye (2005) et Bolívar (2005), ce qui facilite grandement l'analyse, il prend en compte non pas une, mais deux dimensions. Ce modèle a été utilisé par Sánchez-Santamaría (2014) pour développer un système d'indicateurs permettant d'évaluer la contribution des départements d'orientation à la promotion de l'équité. C'est ce modèle que nous proposons d'adapter avec des éléments des modèles décrits précédemment, et qui constituera notre proposition de nouveau cadre d'analyse.

La première dimension prise en compte par Espinoza se rapproche des dimensions proposées par les auteurs précédents. Elle répond à la question « égalité de quoi? »:

- Ressources.
- Accès.
- Persévérance.
- Performance.
- Résultats externes.

La seconde dimension est celle distinguant d'une part ce qu'il nomme l'égalité, et que nous proposons ici de nommer l'égalité inconditionnelle, et ce qu'il nomme l'équité, que nous proposons de nommer ici l'égalité conditionnelle. L'égalité inconditionnelle ne pose pas de condition préalable à une égale distribution. L'égalité conditionnelle, elle, s'intéresse à une égale distribution en fonction de quelque-chose. Cette dimension est divisée en sous-dimensions, différentes selon que l'on parle d'égalité inconditionnelle ou d'égalité conditionnelle.

L'égalité inconditionnelle est divisée en égalité des chances, égalité pour tous et égalité en moyenne selon les groupes sociaux. Si l'on parle d'accès par exemple, il s'agira de se demander si l'on parle d'égalité des chances d'accès (ce qui signifie que l'égalité d'accès ne doit pas obligatoirement être réalisée), d'égalité d'accès pour tous (tous ont accès) ou d'égalité d'accès équivalente, en moyenne, selon les groupes sociaux (Tous les groupes sociaux ont la même proportion d'accès à un niveau donné).

L'égalité conditionnelle est divisée en égalité selon les besoins, selon le potentiel et selon les résultats. Reprenons l'exemple concernant l'égalité d'accès, et examinons maintenant en quoi résulte l'application de l'égalité conditionnelle.

L'égalité d'accès selon les besoins signifie que des individus avec des besoins similaires devraient avoir accès au même niveau d'éducation. L'égalité d'accès selon le potentiel signifie que tous les individus avec un potentiel similaire devraient avoir accès au même niveau d'éducation. Enfin, l'égalité d'accès selon les résultats signifie que des individus avec des performances similaires devraient avoir accès au même niveau d'éducation.

Le modèle d'Espinoza se résume donc au final en un volumineux tableau à double entrée mettant à plat de façon très complète les différentes conceptions de l'équité. Ce tableau, s'étendant sur plusieurs pages, peut être trouvé dans Espinoza (2007). L'avantage de ce modèle est sa complétude: toutes les situations y sont trouvées. Il n'est cependant pas exempt d'inconvénients, que nous allons voir plus loin.

#### 4. PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE ADAPTÉ

Dans cette dernière partie de notre article, nous proposons un cadre d'analyse adapté, sur la base des réflexions présentées précédemment. Pour des raisons liées au volume et à la finalité de ce texte, nous ne testerons pas ici le cadre d'analyse posé. Il faut cependant garder à l'esprit que celui-ci est créé de façon à pouvoir positionner les discours d'individus ou d'organisations sur la justice de l'école et qu'il devra être testé sur un échantillon de ce type de discours afin de le mettre à l'épreuve.

##### 4.1. *Indépendance des dimensions*

L'inconvénient majeur du problème d'Espinoza est qu'un même argument concernant l'équité en éducation à un certain niveau peut se trouver dans plusieurs cellules du tableau en même-temps. Assimiler un même argument à plusieurs cellules du tableau peut arriver dans le modèle de Demeuse et Baye (2005) ou dans celui de Bolívar (2005), mais uniquement si l'on parle de niveaux d'éducation différents. Ainsi, vouloir assurer une égalité d'accès à un certain niveau (par exemple, enseignement supérieur), revient de facto à souhaiter une égalité des acquis au niveau inférieur (par exemple, enseignement secondaire). Cela ne pose pas de problème particulier pour autant que l'on détermine toujours bien à quel niveau d'enseignement on a affaire.

Le problème du modèle d'Espinoza, par rapport à notre objectif de production d'un outil utile pour déceler les conceptions de l'équité éducative, est l'absence d'indépendance de ses dimensions. Qu'est-ce qui différencie l'égalité des chances d'accès de l'égalité d'accès selon les potentialités? Peu de choses, à vrai dire, si l'on se souvient de la définition d'égalité méritocratique des chances donnée par Dubet (2004). La première tient aussi compte, en plus des capacités, de la motivation et des efforts. La seconde ne prendrait en compte que les capacités, peu importent les efforts ou la motivation. Bien sûr, ces deux conceptions de la justice ne sont donc

pas en tous points identiques, mais elles le sont assez pour que l'on considère que les dimensions en jeu ne sont pas totalement indépendantes.

Le modèle que nous proposons pour caractériser les conceptions de la justice en éducation doit donc être une simplification du modèle d'Espinoza, de façon à ce que les dimensions puissent être indépendantes l'une de l'autre, dans le but de l'utiliser comme outil d'analyse des conceptions de la justice dans les discours

#### 4.2. *Égalité des chances et égalité conditionnelle*

Premièrement, nous proposons de considérer que l'égalité des chances soit non pas placée dans l'égalité inconditionnelle, mais dans l'égalité conditionnelle. En effet, la définition de l'égalité des chances est qu'il s'agit d'une égalité de résultats (ou réalisations) pour toute personne ayant les mêmes « ressources internes » (Le Clainche, 1999). Ainsi, selon Le Clainche (1999, 82-83):

*Tout individu est identifié par un vecteur de résultats (ou réalisations)  $R$  ( $X_i$ ,  $Y_{i1}$ ,  $Y_{i2}$ )*

- *$X_i$  représente le vecteur de ressources externes (dans le domaine de l'enseignement, il peut par exemple s'agir des heures d'enseignement, ou de la somme d'argent investie pour chaque élève par les pouvoirs publics)*
- *$Y_i$  représente le vecteur des ressources internes, non redistribuables (les talents ou handicaps des individus). Il se décompose en*
  - *$Y_{i1}$ : les variables en dehors du contrôle et de la responsabilité des individus (telles que ses avantages d'origine naturelle ou sociale, ses capacités intellectuelles innées)*
  - *$Y_{i2}$ : les variables que l'individu contrôle et dont il est tenu pour personnellement responsable (ses choix autonomes, son investissement)*

*L'égalité des chances est réalisée lorsque le résultat (ou la réalisation)  $R_1$  atteint pour un choix quelconque  $Y_{i2}$  est le même pour tout individu ayant fait le même choix*

Cette façon de définir l'égalité des chances, qui correspond à la définition de Dubet donnée plus haut, est une égalité conditionnée aux potentiels, comme le nomme Espinoza. Afin de correspondre tout à fait à l'égalité des chances telle que définie ci-dessus, nous proposons de nommer cela l'égalité conditionnelle aux ressources internes sous contrôle.

L'autre type d'égalité conditionnelle que nous conservons est l'égalité conditionnée aux résultats. Celle-ci consiste à estimer que des élèves avec les mêmes résultats doivent, par exemple, avoir accès au niveau d'éducation supérieur. Cette égalité conditionnée aux résultats est donc ce qui permet de prendre en compte les ressources internes hors du contrôle des individus, tels que leurs éventuels dons et talents, ainsi que leurs avantages de nature sociale.

L'égalité conditionnée aux besoins nous semble impossible à faire entrer dans notre modèle. En effet, la notion de besoin va de pair avec la notion d'objectif: besoin pour quoi? Or, notre modèle se base sur des types d'égalités visés, ce qui

rendrait redondante la dimension de besoin. Par exemple, l'égalité traitement conditionnée aux besoins revient à signifier que tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins en termes de traitement pour accéder aux mêmes acquis, et donc, in fine, à poursuivre l'égalité des acquis.

#### 4.3. *Le respect comme dimension du discours sur la justice de l'école*

De nombreux auteurs affirment que le sentiment qu'ont les acteurs de l'école d'être traités avec justice est un point important pour répondre à la question de savoir si un système éducatif est équitable, et intègrent ce point de vue dans leurs recherches (Meuret et Marivain, 1997; Dubet, 1999, 2004; Meuret, 2002; GERESE, 2005, 2008; Gorard *et al.*, 2006; Smith et Gorard, 2006; Gorard, 2007). Les élèves, enseignants et autres acteurs de l'école, en tant qu'individus ou que groupes sociaux, produisent en effet quotidiennement des jugements sur le caractère juste ou injuste de leur situation et de la manière dont ils sont traités. Et ces jugements ne rejoignent pas obligatoirement les observations réalisées au niveau du système (Lannegrand-Willems, 2004). Il nous semble donc primordial d'intégrer ce point de vue dans un cadre d'analyse des discours sur la justice de l'éducation, car il en est une partie intégrante.

En effet, en matière de justice de l'école (mais aussi d'autres institutions), le point de vue des usagers sur la manière dont ils perçoivent une situation comme juste ou non est primordial. Jacquemain (2004) dégage ainsi trois arguments selon lesquels celui qui veut définir ce qui est juste doit connaître les « conceptions ordinaires » du juste. Premièrement, parce qu'elles sont porteuses d'idées auxquelles le théoricien n'aurait tout simplement pas pensé. Ensuite, parce qu'on ne peut considérer comme juste un critère de justice qui ne corresponde pas aux conceptions des usagers auxquels il est censé s'appliquer. Enfin, parce que, dans les sociétés démocratiques, l'opinion commune constitue en elle-même un critère de justice: « une théorie du juste qui ne serait pas démocratiquement élaborée (ce qui laisse une large part d'indétermination quant à la procédure) serait sans doute ipso facto entachée d'un défaut normatif » (8).

Le type et la nature des principes de justice qui dirigent les élèves dans leurs jugements ont été étudiés entre autres par Dubet (1999, 2005). Selon lui, les individus vivent dans un état de « polyarchie morale rationnelle »: leurs sentiments de justice sont construits à partir de plusieurs critères autonomes. Au travail, les individus balancent ainsi entre trois principes de justice: le mérite, l'égalité et l'autonomie (Dubet, 2005). Chez les élèves, l'autonomie est remplacée par le principe de respect (Dubet, 1999).

Ce principe de respect veut que le jugement scolaire n'atteigne pas la dignité de l'élève en tant que personne. Le maître juste, selon ce principe, est celui qui sanctionne l'élève sans l'humilier (Dubet, 1999). De la même manière que le principe d'égalité, le principe de respect peut être vu à l'école soit comme un principe de justice en soi, soit comme un dérivé du mérite permettant de s'en protéger. En

effet, le mérite « pur » a comme conséquence une culpabilisation des moins biens lotis, responsables de leur malheur. Le principe de respect intervient alors de manière à ce que les conséquences du mérite pur n'atteignent pas la dignité des élèves. Le principe de respect concerne ainsi surtout le domaine de la discipline et des sanctions.

Notre cadre d'analyse ne se place cependant pas totalement au niveau des sentiments de justice des usagers, comme le modèle de Dubet. A ce niveau, nous avons pu montrer dans une étude précédente (Vanoutrive, Derobertmasure et Friant, 2012) à quel point les sentiments d'injustice des élèves étaient contextualisés: ils se réfèrent avant tout à des personnes, telles que leurs professeurs ou d'autres élèves, et montent très peu en généralité (Desvignes et Meuret, 2009; Caillet, 2009). De plus, ils ne critiquent jamais le système en tant que tel. Notre cadre d'analyse se place plutôt à un niveau intermédiaire, que nous avons nommé « conceptions » de la justice, entre d'une part des théories philosophiques de la justice et d'autre part les sentiments et critères de justice intuitifs des usagers. A ce niveau, la dimension du respect joue à plein.

Nous avons ainsi pu constater lors de travaux précédents que la dimension du respect est très souvent présente dans les discours des individus par rapport à la justice de l'école. Dans une enquête auprès d'enseignants belges, Loubris (2016) a ainsi pu montrer que ce principe de respect, inconditionnel, est très souvent mentionné par les enseignants comme une condition de pour que l'école soit considérée comme juste. Les enseignants belges interrogés affirment en effet qu'il est primordial que tous les élèves soient traités avec respect et souhaitent voir s'opérer des changements à ce niveau de manière à ce que l'école puisse être organisée de façon juste. Le respect est ainsi vu par les enseignants interrogés comme une condition de base essentielle à une école juste. C'est d'ailleurs le principe le plus souvent mis en avant par les enseignants interrogés.

Il nous semble donc primordial d'introduire cette dimension du respect dans notre modèle permettant d'analyser les discours traitant de la justice de l'éducation. Étant donné l'inconditionnalité fondamentale du principe de respect ainsi défini, nous ne considérons pas son existence dans l'inégalité conditionnelle.



TABLAU 2  
LE MODÈLE DE CONCEPTIONS DE LA JUSTICE PROPOSÉ

	Égalité <i>inconditionnelle</i>	Égalité <i>conditionnelle</i>		Résultats
		Ressources <i>internes sous contrôle (Y2)</i>	Ressources <i>(Y)</i>	
	Tous les individus doivent être respectés de façon <i>inconditionnelle</i> en tant que personnes			
<i>Respect</i>	Tous les individus doivent disposer des mêmes ressources X prélabiles à leur accès	Tous les individus avec les mêmes ressources Y2 doivent disposer des mêmes ressources X	Tous les individus avec les mêmes ressources internes Y doivent disposer des mêmes ressources X	Tous les individus avec les mêmes résultats doivent disposer des mêmes ressources X
<i>Accès</i>	Tous les individus doivent avoir accès au niveau d'éducation concerné	Tous les individus avec les mêmes ressources Y2 doivent avoir accès au niveau d'éducation concerné	Tous les individus avec les mêmes ressources internes Y doivent avoir accès au niveau d'éducation concerné	Tous les individus avec les mêmes résultats doivent avoir accès au niveau d'éducation supérieur
<i>Traitement</i>	Tous les individus doivent être traités de façon égale	Tous les individus avec les mêmes ressources Y2 doivent être traités de façon égale	Tous les individus avec les mêmes ressources internes Y doivent être traités de façon égale	Tous les individus avec les mêmes résultats doivent être traités de façon égale
<i>Persévérance</i>	Tous les individus doivent avoir la même persévérance dans le système éducatif	Tous les individus avec les mêmes ressources Y2 doivent avoir la même persévérance dans le système éducatif	Tous les individus avec les mêmes ressources internes Y doivent avoir la même persévérance dans le système éducatif	Tous les individus avec les mêmes résultats doivent avoir la même persévérance dans le système éducatif
<i>Acquis</i>	Tous les individus doivent avoir les mêmes acquis	Tous les individus avec les mêmes ressources Y2 doivent avoir les mêmes acquis	Tous les individus avec les mêmes ressources internes Y doivent avoir les mêmes acquis	Tous les individus avec les mêmes résultats doivent avoir les mêmes acquis
<i>Réalisations externes</i>	Tous les individus doivent avoir les mêmes réalisations externes	Tous les individus avec les mêmes ressources Y2 doivent avoir les mêmes réalisations externes	Tous les individus avec les mêmes ressources internes Y doivent avoir les mêmes réalisations externes	Tous les individus avec les mêmes résultats doivent avoir les mêmes réalisations externes

## 5. CONCLUSION

Nous pensons que le modèle d'analyse des conceptions de la justice que nous proposons permet une meilleure prise en compte de l'ensemble des dimensions de l'équité en éducation, ce que ne permettaient pas encore les modèles précédents discutés dans cet article. Or, identifier de conceptions de la justice en éducation, notamment dans les discours des acteurs, est selon nous un objectif très important. Cela permet en effet de positionner les arguments des uns et des autres et d'analyser les débats de façon objective et scientifique. Notre modèle pourrait également constituer un instrument utile de comparaison des conceptions de l'équité à l'œuvre dans les discours sur différents systèmes éducatifs, constituant en cela un outil appréciable d'éducation comparée.

Cet article constitue une proposition conceptuelle de nouveau cadre d'analyse. Il importe maintenant de tester ce modèle à partir de données empiriques. Plusieurs pistes de mise à l'épreuve empiriques peuvent être proposées. D'une part, il est intéressant de considérer la presse comme vecteur de conceptions et représentations dans le domaine de l'éducation (Ferrara et Friant, 2016) et d'analyser, grâce au modèle ainsi construit, les conceptions de la justice utilisées comme arguments dans la critique ou la défense de certaines réformes éducatives. D'autre part, le modèle peut être testé de façon plus classique sur des données d'interviews menées auprès d'enseignants (Loubris, 2016) ou de responsables du système éducatif chargés de discuter et mettre en place des réformes éducatives.

## REFERENCES

- BAUDELLOT, Ch. et ESTABLET, R. (1972) *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- BAYE, A. et DEMEUSE, M. (2008) Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165 (4), 91-103.
- BAYE, A. et al. (2005) Equity in European Education Systems. A set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4 (2), 1-151.
- BOLÍVAR, A. (2005) Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado el 13 de enero de 2018. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660775>.
- BOUCHARD, C. et PLANTE, J. (2002) La qualité: Mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 11-12, 219-236.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J. C. (1977) *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- CAILLET, V. (2009) L'argumentation de justice chez les élèves: les jugements de justice en situation, in DURU-BELLAT, M. et MEURET, D. (éds.) *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles, De Boeck, 201-212
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016) *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, Gouvernement du Québec.
- DEMEUSE, M. et BAYE, A. (2005) Pourquoi parler d'équité?, in DEMEUSE, M. (Éd.) *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale*. Bruxelles, De Boeck, 149-170

- DEMEUSE, M. et BAYE, A. (2007) Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe, in SOGUEL N. C. et JACCARD, P. (eds.) *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht, Springer, 85-106
- DEMEUSE, M. et BAYE, A. (2008) Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 165, 91-103.
- DEMEUSE, M.; FRANDJI, D.; GREGER, D. et ROCHEX, J.-Y. (éds.) (2008) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I: Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon, INRP.
- DEMEUSE, M.; FRANDJI, D.; GREGER, D. et ROCHEX, J.-Y. (éds.) (2011) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II: Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon, ENS Éditions.
- DESIGNES, S. et MEURET, D. (2009) Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi, in DURU-BELLAT, M. et MEURET, D. (éds.) *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles, De Boeck, 187-199.
- DUBET, F. (1999) Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in MEURET, D. (éd.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck, 177-194.
- DUBET, F. (2004) *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, Seuil.
- DUBET, F. (2005) Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail. *Revue française de sociologie*, 46 (3), 495-528.
- ESPINOZA, O. (2007) Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49 (4), 343-363.
- FERRARA, M. et FRIANT, N. (2016) Comprendre les réactions aux réformes en Belgique francophone à travers les médias écrits grâce à l'analyse lexicométrique avec le logiciel IRaMuTeQ. In *Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles 2016*.
- FRIANT, N. (2012, novembre 14) *Vers une école plus juste: Entre description, compréhension et gestion du système*. Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Université de Mons. Mons.
- FRIANT, N.; DEMEUSE, M. et LALOUA, E. (2008) Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education-Formation*, e-288, 7-23.
- FRIANT, N. (2013) Égalité, équité, justice en éducation. *Revista Entornos*, 26 (1), 137-150.
- GERESE (2005) Equity in European educational systems: a set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4 (2), 1-151.
- GERESE (2008) *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Rapport de recherche SOCRATES non publié.
- GORARD, S. (2007) Justice et équité à l'école: ce qu'en disent les élèves dans les études internationales. *Revue Internationale d'Éducation - Sèvres*, 44, 79-84.
- GORARD, S. (2010) Education can compensate for society - a Bit. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1), 47-65.
- GORARD, S.; SUNDARAM, V. et SMITH, E. (2006) Why does the school mix matter? Equity from the Students' perspective. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*. University of Warwick, 6-9 September 2006.
- GRISAY, A. (1984) Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 9, 3-14.
- HAFER, C. L. et BEGUE, L. (2005) Experimental research on just-world theory: Problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 128-167.
- HERRERA, L. M. (2007) Equity, equality and equivalence: a contribution in search for conceptual definitions and a comparative methodology. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 319-340.

- HIRT, N. (2014, juin 21) *Enseignement: message au futur formateur*. <http://www.enseignons.be/actualites/2014/06/21/enseignement-message-au-futur-formateur/>.
- HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica.
- HONNETH, A. (2005) Reconocimiento y justicia. *ARETÉ Revista de Filosofía*, 2, 273-294.
- JACQUEMAIN, M. (avec CLAISSE, F. coll.) (2005) *Le sens du juste: cadre normatif et usages sociaux des critères de justice*. Liège, Éditions de l'Université de Liège.
- KYMLICKA, W. (1999) *Les théories de la justice: une introduction*. Paris, La Découverte.
- LE CLAINCHE, C. (1999) L'allocation équitable des biens d'éducation et des soins de santé dans une optique post welfariste, in MEURET, D. (éd.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck, 77-94
- LOUBRIS, M. (2016) *Les conceptions et les critères de la justice scolaire des jeunes enseignants du secondaire*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Université de Mons. Mons.
- MEIRIEU, P. (2016) Philippe Meirieu: La victoire à la Pyrrhus des « anti-pédagos ». <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/21102016Article636126294989227218.aspx>.
- MEURET, D. (1999) *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck Université.
- MEURET, D. (2000) L'équité en éducation selon les théories de la justice, in ALCOUFFE, A.; FOURCADE, B.; PLASSARD, J. et TAHAR, G. (éds.) *Efficacité versus équité en économie sociale. Tome 1. XX<sup>e</sup> Journées de l'Association d'Économie sociale*. Paris, l'Harmattan.
- MEURET, D. (2002). Mesurer les critères et sentiments de justice des acteurs du système éducatif, in AUDIGIER, F. ET BOTTANI, N. (éds.) *Éducation et vivre ensemble*. Genève, SRED.
- MEURET, D. et MARIVAIN, T. (1997) *Inégalités de bien-être au collège*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective
- MILLER, D. et WALZER, M. (1995) *Pluralism, Justice, and Equality*. Oxford University Press.
- RAWLS, J. (1999) *A theory of justice*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- ROCHEX, J. Y. (2008) Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un «âge» et d'un pays à l'autre, in DEMEUSE, M.; FRANDJI, D. et ROCHEX, J. Y. (éds.) *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conception, mises en oeuvre, débats*. Lyon, INRP, 407-451
- SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. (2014) *Equidad educativa: diseño y validación de una guía para evaluar la contribución de los departamentos de orientación a la promoción de la equidad*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Universidad Castilla-La Mancha. Cuenca.
- SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. et BALLESTER, M. G. (2016) Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2). Consultado el 23 de abril de 2018. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2857>.
- SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. et ESPINOZA, O. (2015) Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: Consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales. *Foro de Educación*, 13 (19), 381-405. Consultado el 9 de enero de 2018. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.017>
- SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. et MANZANARES-MOYA, A. (2014) Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 12-28.

- SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. et MANZANARES-MOYA, A. (2017) *Equidad y orientación en la educación secundaria*. Madrid, La Muralla.
- SEN, A. (2000) *Repenser l'égalité*. Paris, Seuil.
- SMITH, E. et GORARD, S. (2006) Pupils' view on equity in schools. *Compare*, 36-1, 41-56.
- VANOUTRIVE, J.; DEROBERTMASURE, A. et FRIANT, N. (2012) Analyse thématique et analyse propositionnelle: application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire. *Mesure et Évaluation en Education*, 32 (2), 97-123.
- VERHOEVEN, M.; ORIANNE, J. F. et DUPRIEZ, V. (2007) Vers des politiques d'éducation «capacitantes»: Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation, formation, emploi. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 47, 4-19.
- WALZER, M. (1983) *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New-York, Basic Books.
- YOUNG, I. M. (2006) Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 93-103.
- YOUNG, I. M. (2010) *Responsibility for Justice*. Oxford, Oxford University Press.