

L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ?

School equality: what do the primary school teachers of French speaking Belgium think of it?

La igualdad en la escuela: ¿qué piensan de esto los profesores de la escuela primaria en Belgica francófona?

Gleichheit in der Schule: Wie stehen Grundschullehrer im französischsprachigen Belgien dazu?

Vincent Dupriez et Xavier Dumay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/993>

DOI : 10.4000/rfp.993

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2008

Pagination : fr77-89

ISBN : 978-2-7342-1123-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Vincent Dupriez et Xavier Dumay, « L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/993> ; DOI : 10.4000/rfp.993

L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ?

Vincent Dupriez et Xavier Dumay

L'analyse des politiques éducatives en Belgique francophone fait apparaître l'émergence, depuis une dizaine d'années, de conceptions de l'égalité à l'école dépassant le principe traditionnel d'égalité des chances et valorisant, notamment, la référence à l'égalité des acquis de base. L'analyse proposée dans ce texte a pour objectif d'appréhender, à travers une double étude qualitative et quantitative, le degré d'appropriation de ces nouveaux principes de justice par les enseignants (1).

Descripteurs TEE : égalité, justice, politique éducative, *sensemaking*.

INTRODUCTION

L'objectif de ce texte est d'identifier l'évolution des conceptions de l'égalité dans le champ scolaire, en se référant à un espace empirique spécifique : l'enseignement primaire en Belgique francophone. Dans ce sens, une première partie de notre analyse vise à décrire l'évolution historique des principes normatifs de justice et leurs dispositifs d'opérationnalisation à travers les politiques éducatives de cette région. Cette première analyse contribue dès lors à identifier quels sont les schèmes cognitifs et normatifs (Draelants, 2006) à l'œuvre pour penser la question de l'égalité comme principe de justice dans le champ scolaire.

Toutefois, l'apport majeur de cet article n'est pas de traiter, en s'appuyant sur les théories de la justice, l'évolution de tels principes et leurs relations avec les politiques éducatives. Il est surtout d'identifier dans quelle mesure un discours égalitariste renouvelé, promu principalement par les autorités politiques, est susceptible de se diffuser dans le champ scolaire et d'y gagner l'adhésion des enseignants. Dans ce sens, notre objectif est de poser quelques jalons dans l'analyse des mécanismes de diffusion et d'appropriation de ces schèmes cognitifs (qui façonnent donc une manière de penser et de voir le monde) et normatifs (qui véhiculent simultanément des valeurs et une représentation de ce qui est souhaitable et de ce qui ne l'est pas) à l'échelle de l'ensemble d'un système scolaire.

Sur un plan théorique, cette analyse vise donc à mieux comprendre comment un schème cognitif et normatif se diffuse dans un champ spécifique et fait potentiellement l'objet d'un travail d'interprétation et d'appropriation, éventuellement affecté par l'environnement local et le contexte de travail propre à chaque établissement. Les travaux néo-institutionnalistes (Meyer & Rowan, 1983) ont montré à quel point le champ scolaire est un espace propice à la diffusion de tels schèmes normatifs auxquels les individus et les organisations vont parfois adhérer par mimétisme ou recherche de légitimité. L'incertitude qui caractérise le projet éducatif, ses objectifs et ses méthodes est à leurs yeux propice à l'adoption par les acteurs de tels schèmes de pensée qui à certains moments, et pour des raisons diverses, deviennent dominants au sein du champ scolaire. Mais au-delà de tels travaux, notre intérêt va aussi porter sur l'analyse des variations locales autour de ces schèmes cognitifs. Pour mieux comprendre le travail à la fois appropriatif et interprétatif mené par les enseignants, face à des schèmes largement diffusés dans leur environnement, nous posons en particulier l'hypothèse d'une réappropriation de tels schèmes à travers un processus collectif et situé de « sensemaking » (Weick, 1995), c'est-à-dire de « création de sens » qui porte sur les situations, les objets et les personnes que les individus côtoient. À la suite des travaux de Coburn (2001) notamment, il est en effet pertinent de concevoir un tel travail de création de sens comme un processus collectif et situé. Ce processus est collectif dans la mesure où c'est dans les conversations, les relations et les interactions avec des collègues que les individus attribuent du sens à leurs actions et à leur environnement. Il s'agit dès lors de « représentations partagées » qui se diffusent dans les organisations ou les groupes de collègues et alimentent des manières de penser et d'agir au travail. Parallèlement, le « sensemaking » est aussi un processus situé dans la mesure où il s'ancre et se développe dans un environnement social et pragmatique spécifique. Dès lors, C. E. Coburn considère que la culture locale, les traditions et l'environnement de travail d'un (sous-)groupe vont également affecter la manière dont celui-ci va appréhender ce qui vient de son environnement ; dans le cas de cette recherche, il s'agira dès lors d'identifier dans quelle mesure un schème normatif dont l'ambition est de définir ce qui est juste et ce que signifie l'égalité dans le champ scolaire va être accueilli de manière contrastée en fonction de l'école à laquelle appartiennent les enseignants.

Dans ce texte, après une brève présentation des conceptions de l'égalité mobilisées par les autorités

publiques, nous présenterons les résultats de deux enquêtes qualitative et quantitative qui permettront de documenter la distance entre ces conceptions de l'égalité portées par le politique et celles des enseignants. Sur base de l'enquête quantitative, nous essaierons ensuite d'évaluer l'ampleur des différences observées en fonction de l'école à laquelle appartiennent les enseignants.

LES CONCEPTIONS DE L'ÉGALITÉ À TRAVERS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Même si cette représentation du passé est évidemment simplificatrice, il semble cependant qu'une conception de l'égalité ait dominé les débats scolaires au cours du xx^e siècle et, en particulier, au cours des deux ou trois décennies qui ont directement suivi la seconde guerre mondiale. « L'égalité des chances » apparaît à cette époque comme un principe clé qui va progressivement permettre, à des rythmes différents dans les divers pays européens, de contester le régime étanche des ordres scolaires et de passer progressivement à un système scolaire structuré en niveaux successifs. Au nom de l'égalité des chances, il est en effet nécessaire de proposer à tous les élèves une période de formation commune plus ou moins longue, à l'issue de laquelle leur orientation dans une diversité de filières de formation peut être perçue comme légitime.

L'analyse des voies d'opérationnalisation d'une telle conception de la justice en politiques éducatives concrètes veillera cependant à distinguer trois étapes successives (Dupriez & Verhoeven, 2006). Au xix^e siècle, c'est fondamentalement l'accès de tous à l'école qui fait l'objet des débats. Comme le relèvent M.-C. Blais *et al.* (2002), « Ce que veut dire l'égalité d'éducation pendant un bon siècle est relativement clair. Il s'agit d'assurer le droit de tous à l'instruction. Si tous les individus sont égaux en droit, égaux devant la loi et également admissibles à toutes les fonctions politiques, ils doivent avoir un droit égal à l'instruction et à l'éducation. ». « L'égalité d'accès » apparaît ainsi comme la mère de toutes les égalités face à l'école.

À partir du début du xx^e siècle et jusque dans les années soixante-dix, le principe d'égalité des chances s'affermi et se décline autour du principe d'égalité de traitement, qui vient en quelque sorte approfondir les exigences de l'égalité d'accès : il s'agit de mettre en place l'école unique et de

garantir – avec un degré d'exigence très variable d'un pays à l'autre, et plutôt faible en Belgique – un environnement scolaire commun pour tous les élèves. La caractéristique majeure de cette période est la mise en place, dans tous les pays industrialisés, d'un tronc commun d'enseignement (2) au sein duquel se côtoient (théoriquement) tous les élèves, quelle que soit leur origine socioculturelle. Un tel « tronc commun » permet d'offrir durant un certain nombre d'années la même formation à tous et de n'opérer une première sélection scolaire qu'après avoir offert à tous les enfants les mêmes conditions de formation. La sélection scolaire se prétend dès lors équitable : vu l'équivalence de traitement, c'est la différence de talent et de mérite qui serait sanctionnée, au-delà des différences sociales entre élèves.

À la fin des années soixante-dix, dans la foulée d'initiatives adoptées aux États-Unis et au Royaume-Uni, un nouveau déplacement s'opère et est à l'origine des politiques compensatoires en matière d'éducation. Dans la perspective de l'égalité de traitement, la stratégie d'égalisation des chances reposait fondamentalement sur un dispositif formel : offrir à tous les élèves l'accès à la même formation afin de rendre possible l'accession de tous aux niveaux scolaires les plus élevés. Or, la critique de ce projet, largement inspirée des travaux de la sociologie de la reproduction, va dénoncer l'incapacité de l'école pour tous à égaliser les parcours scolaires. C'est dans ce cadre que prennent place, en France dès 1981 et en Belgique à partir de 1989, les zones d'éducation prioritaires. Rappelons que ces dernières sont construites autour d'une double caractéristique. D'une part le « principe compensatoire » considère qu'il faut donner plus à ceux qui ont moins et suggère d'octroyer davantage de moyens aux établissements qui regroupent en grand nombre des élèves issus de milieux défavorisés. Et d'autre part, un principe de « différenciation » invite les responsables d'établissement à adapter leur projet pédagogique aux caractéristiques du public. À posteriori, il nous semble légitime de qualifier de rawlsienne (Rawls, 1971) cette conception de la justice scolaire, en particulier le principe compensatoire. En effet, à l'instar du principe de « fair equality of opportunities », l'octroi de ressources additionnelles a pour objectif de compenser les inégalités socioculturelles de départ. Ce principe participe ainsi à la représentation et à la construction d'une école qui simultanément doit offrir à chacun des chances égales et ensuite sélectionner sur base de ce qui est perçu comme le mérite individuel de chacun.

Il convient aujourd'hui de constater que ce principe central d'égalité des chances, qu'il se décline sous la forme de l'égalité de traitement ou de politiques compensatoires, s'est affaibli et a laissé la place à ce que Dubet (2004) a qualifié de conception polyarchique de la justice. Cette évolution est particulièrement notoire dans le contexte du système scolaire belge francophone. Depuis plus d'une décennie, les autorités politiques s'adosent en effet avec plus ou moins de conviction à une conception de la justice prétendant « dépasser » l'égalité des chances. C'est « l'égalité comme résultat » qui est proposée sous diverses formes, en particulier en termes d'égalité des acquis de base entre élèves et en termes d'égalisation de résultats entre les groupes sociaux.

Un texte de 1992, issu d'une instance consultative, le Conseil de l'éducation et de la formation (3), résume très bien la nouvelle ambition, en termes de justice scolaire : « À l'égalité d'accès à l'école ne correspond cependant pas forcément une égalité dans les résultats de l'enseignement. Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école, offrir à chaque enfant des chances égales d'y être éduqué, instruit, formé, ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats. » (CEF, 1992, p. 17). Quelques années plus tard, deux initiatives politiques viennent préciser cet objectif. En 1995, le parlement de la Communauté française Wallonie-Bruxelles adopte un décret intitulé « Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ». S'inspirant des structures éducatives mises en place dans la plupart des pays du Nord de l'Europe, le cœur de cette réforme passe par la critique du redoublement et la mise en place d'une pédagogie par étapes et par cycles pluriannuels au sein desquels le redoublement est interdit. Les enseignants sont dès lors invités à mettre en place d'autres stratégies que le redoublement pour accompagner les élèves en difficulté et pour garantir la réussite de tous, laquelle est traduite, sur le plan didactique, par la maîtrise d'un socle de compétences de base.

De manière complémentaire, le décret « missions » de juillet 1997 réaffirme cette volonté de mener tous les élèves à la maîtrise d'un niveau de base, mais véhicule en parallèle une autre conception de l'égalité, l'égalisation des résultats entre les groupes sociaux. En considérant que tous les pouvoirs organisateurs doivent « veiller à ce que les établissements dont ils sont responsables prennent en compte les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à

chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelle et culturelle » (extrait de l'article 11), le texte s'inscrit dans une conception particulièrement exigeante de l'égalité : dans une certaine mesure, l'objectif de référence est de neutraliser l'appartenance à une quelconque catégorie sociale ou culturelle comme facteur prédictif de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle.

Il y a donc bien quelque chose de spécifiquement nouveau dans le discours et les textes politiques des années quatre-vingt-dix : l'affirmation que l'égalité ne doit pas seulement concerner l'accès à l'école ou le traitement reçu. Elle doit être « évaluée » sur base des résultats et des effets de la formation. Deux modalités sont alors déclinées : l'égalité des acquis de base (assez proche de la proposition de Walzer (1997) qui plaide pour l'acquisition inconditionnelle par tous les élèves d'un socle de savoirs de base ; cf. aussi Crahay, 2000) et l'égalisation des parcours scolaires entre les groupes sociaux. Dans les deux cas, il s'agit bien d'une conception post-ressourciste de la justice à l'école : une école juste ne se contente pas d'une répartition égale ou équitable des ressources, elle doit s'assurer que les apprentissages effectifs soient distribués conformément au critère retenu (4).

**Les conceptions de la justice
chez les enseignants de l'école primaire :
enquête qualitative**

Nos travaux antérieurs (Dupriez & Cornet, 2005 ; Dupriez & Verhoeven, 2006), fondés sur une étude approfondie au sein de cinq écoles primaires (5), ont relevé des tensions entre de telles conceptions de la

justice portées par les autorités éducatives et celles que suggèrent les enseignants, confrontés quotidiennement à des inégalités de fait. Cette recherche menée en 2002 et 2003 dans des écoles publiques (trois écoles) et catholiques (deux écoles) avait effectivement attiré l'attention sur la diversité des conceptions de la justice mobilisées dans le champ scolaire et sur des degrés d'approbation de ces conceptions variant de manière importante. Le tableau I résume les principaux constats établis à partir de cette recherche.

L'égalité des acquis de base, comprise comme l'égale accession à un seuil minimal, fait généralement l'objet d'un accueil favorable de la part des enseignants. On peut, cependant, observer que les stratégies visant à atteindre l'égalité des acquis de base sont souvent modestes et se limitent dans plusieurs écoles à un dispositif de remédiation permettant aux élèves les plus faibles de bénéficier d'une possibilité de formation additionnelle. Par ailleurs, une minorité d'enseignants exprime des réserves par rapport à l'égalité des acquis de base, considérant qu'il s'agit d'une forme de nivellement par le bas des objectifs de formation.

L'objectif d'atténuation des différences de résultats entre les groupes sociaux fait par contre l'objet d'un accueil réservé de la part des enseignants avec qui nous avons collaboré dans cette recherche. De manière explicite, nombre d'entre eux expriment leur scepticisme face à l'objectif de ne plus faire dépendre la réussite à l'école des catégories sociales ou culturelles auxquelles appartiennent les élèves. Les enseignants semblent par ailleurs peu conscients de l'am-

Tableau I. – **Conceptions de la justice et légitimité auprès des enseignants**

| Conceptions | Légitimité |
|---|--|
| <i>Égalité des acquis de base :</i> Accès de tous à un niveau minimum (socle) | Légitimité relativement bonne de cet objectif mais conçu aussi comme difficile pour les faibles et potentiellement comme un nivellement par le bas |
| <i>Égalité de résultats entre les groupes sociaux :</i> Égalisation des probabilités de réussite entre les différents groupes sociaux | Scepticisme des enseignants, qui semble varier en fonction du public scolarisé dans l'établissement |
| <i>Égalité de traitement :</i> Volonté de donner la même chose à tous les élèves et de faire la même chose avec tous les élèves | Oui à l'égalité de ressources. Non à l'égalité de traitement pédagogique |
| <i>Égalité de respect :</i> Égalité dans la dignité ou dans le droit de tous à être reconnu et accepté, indépendamment des talents et des trajectoires | Forte légitimité d'une idéologie personnaliste niant les inégalités sociales au profit de l'affirmation d'une égalité ontologique |

pleur de ces inégalités et manifestent leur étonnement quand les chercheurs leur soumettent des données quantitatives sur la détermination sociale des trajectoires scolaires. À ce stade de l'analyse, retenons en tout cas que les enseignants sont sceptiques par rapport à une telle conception de la justice. L'égalité de traitement ne fait pas non plus l'objet d'un accueil extrêmement enthousiaste auprès des enseignants. Cela apparaît notamment dans la volonté exprimée par nombre d'entre eux de revendiquer l'intérêt de la liberté pédagogique et d'un travail scolaire adapté aux élèves et à l'environnement de l'école. Dans une certaine mesure, c'est donc en particulier l'égalité de traitement pédagogique qui est contestée, plus que l'égalité de ressources attribuées à chacun.

Mais surtout, lorsque les enseignants s'exprimaient spontanément sur leur conception de la justice et de l'égalité, beaucoup nous opposaient une vision différente, qu'à la suite de Boltanski et Thévenot (1991), nous avons qualifiée de commune humanité. Pour ces auteurs, cette notion renvoie à un principe d'équivalence fondamentale entre tous les êtres humains qui appartiennent tous au même titre à l'humanité. Dans une certaine mesure, il s'agit d'une forme triviale d'égalité : tous les êtres humains sont aussi humains les uns que les autres. Fondamentalement, beaucoup d'enseignants se rattachaient ainsi a priori à une définition minimaliste, ontologique de l'égalité. Tous les enfants sont égaux en dignité et en droit. Ils doivent donc bénéficier d'une égale attention et bienveillance. Dans la suite de cette étude, lorsque nous mobiliserons cette conception de l'égalité, nous la qualifierons « d'égalité de respect ».

En somme, cette étude a fait apparaître la prédominance chez les enseignants avec qui nous avons travaillé d'une conception modeste de la justice et de l'égalité, la référence à l'égalité de respect dû à chacun des élèves, et un relatif scepticisme par rapport à l'objectif d'égalisation de résultats entre groupes sociaux : les enseignants de ces écoles semblaient douter de la possibilité de l'école d'aller contre les déterminismes sociaux et d'obtenir en moyenne des résultats semblables entre des élèves issus de groupes socioculturels différents. Par ailleurs, une tendance semblait se manifester : une adhésion plus forte à ce principe d'égalisation entre groupes sociaux était observée dans les écoles de classe moyenne, tandis que les enseignants des deux écoles aux positions les plus extrêmes en termes de public scolaire (vers le haut et vers le bas) contestaient davantage ce principe. On peut s'appuyer sur le concept de dissonance cognitive pour tenter d'expliquer cette ten-

dance : c'est probablement dans de telles écoles que l'adhésion à ce principe est la plus susceptible de questionner, voire de heurter les pratiques des enseignants. Dans les écoles qui recrutent largement dans les milieux populaires, affirmer que les élèves issus de milieux défavorisés peuvent raisonnablement obtenir les mêmes résultats que les autres et en même temps constater que l'on n'y parvient pas, c'est alors reconnaître que le problème est du côté des pratiques enseignantes. Par rapport à ces mêmes écoles, on pourrait rajouter plus prosaïquement que c'est dans ce contexte que les enseignants sont le plus confrontés aux difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves de milieux populaires et qu'il n'est guère étonnant qu'ils soient dès lors parmi les plus sceptiques quand il s'agit d'évaluer leurs probabilités de réussite. Par rapport aux écoles qui recrutent majoritairement dans les milieux favorisés, le raisonnement est un peu différent. Dans ces écoles, ne pas croire à l'égalité des résultats, c'est également éviter de s'interroger sur l'absence ou sur l'écartement des élèves issus de milieux défavorisés dans l'école. S'ils ne sont pas (plus) là, c'est qu'ils ne peuvent suivre le niveau, a-t-on par exemple entendu. Affirmer que ces élèves ne peuvent obtenir de bons résultats, c'est ici aussi une manière d'éviter de remettre en questions ses pratiques, dans ce cas des pratiques de recrutement et de sélection d'élèves en cours de scolarité.

Au-delà d'une explication par la dissonance cognitive, il est possible de comprendre ce résultat au regard de la théorie du « sensemaking » (6), dont un concept central est celui d'« *enacted environment* », ou d'« environnement agi ». L'idée est que pour faire sens de leur environnement (et en particulier des changements au sein de celui-ci), les individus s'engagent et agissent au sein de leur contexte, sélectionnent les éléments qui donnent sens à leur action et stockent en mémoire des schèmes de représentation et d'action qui facilitent la compréhension et l'action futures dans un tel contexte. De la sorte, les significations données à l'environnement et le traitement cognitif des messages véhiculés par l'environnement font l'objet d'un traitement local, en partie collectif. Ce travail local de construction de significations n'est pas un exercice purement formel ou abstrait : il s'enracine dans un environnement de travail spécifique, fait des contraintes et des ressources que les individus côtoient quotidiennement. Un tel schéma théorique ne va donc pas traiter les représentations des individus ni comme un pur construit rationnel susceptible d'être façonné de l'extérieur à partir d'un discours cohérent, ni comme une pure rationalisation a posteriori, visant à rendre légitimes

les pratiques des individus (Beauvois & Joule, 1981). Un tel schéma considère que les individus construisent leurs représentations à partir des stimulations de leur environnement, mais aussi en fonction de leur position spécifique et des interactions avec leurs proches. Autrement dit, les enseignants, confrontés à la mise en débat de la justice scolaire, ne se contentent pas d'assumer un débat « froid » qui consiste en la confrontation de principes de justice plus ou moins cohérents ou contradictoires. Au contraire, ils vont construire un certain type d'appropriation et d'interprétation des messages environnementaux qui soit compatible avec leur mode d'agir quotidien, dans leur environnement spécifique. On comprend dès lors que dans les écoles plus défavorisées, on risque d'observer une interprétation plus réservée du principe d'égalisation des résultats entre les groupes sociaux, car l'adhésion à un tel principe crée *de facto* une tension entre les pratiques (et certaines de ses conséquences non-intentionnelles, comme l'incapacité constatée d'égaliser les résultats d'élèves issus de groupes sociaux différenciés), et une conception de l'égalité qui apparaît difficilement soutenable.

Les conceptions de la justice chez les enseignants de l'école primaire : enquête quantitative

Dans une perspective de prolongement de cette étude qualitative, nous avons mené en 2006 une enquête par questionnaire auprès de tous les enseignants de cinquante-trois écoles primaires catholiques (7), échantillonnées dans le but d'être représentatives de la diversité sociale des publics scolarisés. Cette seconde étude nous permet à une plus large échelle d'évaluer l'ampleur et la nature d'un renouvellement des conceptions de la justice. Elle nous permet également d'évaluer les « périmètres » significatifs par rapport à l'adhésion à ces conceptions de la justice. Observe-t-on fondamentalement un effet de champ, avec des positions semblables pour l'ensemble du corps professoral, ou plutôt un effet école avec des différences significatives entre enseignants en fonction de l'école à laquelle ils appartiennent ? Plus précisément, cette étude nous permet de répondre à trois questions de recherche :

Quel est le degré d'adhésion des enseignants à ces diverses conceptions de l'égalité à l'école : égalité de respect, égalité de traitement, politiques compensatoires, égalité des acquis de base et égalisation de résultats entre groupes sociaux ?

Dans quelle mesure l'adhésion des enseignants à ces diverses conceptions de l'égalité dépend-elle de l'école à laquelle ils appartiennent ?

Si des différences significatives apparaissent entre les établissements, dans quelle mesure ces différences sont-elles associées aux caractéristiques du public scolarisé dans les écoles ?

Sur le plan méthodologique, relevons que cette étude s'inscrit dans une recherche plus large sur l'enseignement primaire à laquelle participent tous les établissements et tous les enseignants auxquels nous nous référons ici. L'échantillon d'écoles est représentatif de la population scolaire de l'enseignement primaire. Le questionnaire a été soumis aux enseignants dans les écoles durant la pause de « midi » et nous avons pu obtenir, à de très rares exceptions près, les réponses de tous les enseignants. La procédure garantissait bien entendu l'anonymat des répondants et des établissements. Les données traitées ci-dessous s'appuient de la sorte sur les réponses de huit cent quinze enseignants issus de cinquante-trois écoles primaires, avec un minimum de huit enseignants par école. Le questionnaire relatif aux conceptions de l'égalité a été construit par une équipe pluridisciplinaire, incluant un enseignant, un philosophe et les deux auteurs de cet article. Pour chacune des conceptions de l'égalité mobilisées, quatre propositions étaient formulées vis-à-vis desquelles les enseignants devaient manifester leur degré d'accord ou de désaccord. Un pré-test a été réalisé sur un groupe de soixante enseignants et a permis notamment d'écartier un certain nombre d'items dont la covariance avec les autres items relevant de la même conception de l'égalité était faible.

Un raz-de-marée égalitariste

Par rapport à chacun des items présentés dans le tableau I, les enseignants devaient répondre à la question « Estimez-vous que... ? » et manifester leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle à six points allant de « Pas du tout d'accord » (valeur = 1) à « Tout à fait d'accord » (valeur = 6). Nous avons estimé utile de présenter au lecteur chacun des items proposés accompagné de la valeur moyenne des réponses et de l'écart type. Ces items sont classés par ordre descendant en fonction du degré d'approbation exprimé par les participants à l'enquête (voir tableau II).

Un premier résultat, encore très brut, est de constater le degré très élevé d'approbation dans les réponses des enseignants. De manière extrêmement large,

Tableau II. – Résultats bruts de l'enquête

| Code item (8) | Intitulé | N | Valeur moyenne | Ecart type |
|---------------|---|-----|----------------|------------|
| Respect4 | Tous les élèves doivent se sentir accueillis à l'école | 787 | 5,86 | 0,437 |
| Respect3 | Tous les élèves doivent se sentir écoutés et respectés à l'école | 794 | 5,84 | 0,445 |
| Respect1 | Les enseignants doivent garantir que chaque élève se sente respecté dans la classe, quel que soit son niveau de compétence | 796 | 5,82 | 0,481 |
| Acquis4 | L'acquisition par tous les élèves des compétences de base doit être une priorité pour l'ensemble des acteurs du système scolaire | 781 | 5,45 | 0,790 |
| Respect2 | Le rôle des enseignants est d'accompagner et d'accepter avec une égale attention chaque élève, même les plus difficiles d'entre eux | 792 | 5,44 | 0,802 |
| Acquis3 | Tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs origines doivent accéder à la maîtrise des compétences de base | 788 | 5,39 | 0,880 |
| Compensa4 | Les élèves qui proviennent de milieux défavorisés doivent avoir accès à des conditions pédagogiques susceptibles de leur garantir des chances de réussite égales aux autres élèves | 785 | 5,32 | 0,850 |
| Résgrsoc2 | Les enseignants ne peuvent pas accepter que la réussite scolaire dépende de l'origine sociale et culturelle des élèves | 794 | 5,29 | 1,185 |
| Acquis1 | Les enseignants devraient s'assurer prioritairement de l'acquisition par tous leurs élèves des compétences de base | 790 | 5,27 | 0,865 |
| Traitement4 | Chaque élève doit pouvoir bénéficier de ressources à peu près égales en quantité et en qualité à celles dont bénéficient les autres élèves | 773 | 5,24 | 0,929 |
| Traitement3 | Tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs origines, doivent bénéficier à l'école d'un traitement équivalent | 785 | 5,04 | 1,255 |
| Compensa2 | Les enseignants doivent être particulièrement attentifs aux élèves dont l'environnement social et culturel constitue un frein pour le plein développement de leur capacité | 790 | 4,91 | 1,004 |
| Résgrsoc4 | La réduction des différences de résultats liées à l'appartenance à des groupes sociaux et culturels différents doit être une priorité pour l'ensemble des acteurs du système scolaire | 733 | 4,75 | 1,170 |
| Compensa3 | Les élèves qui proviennent de milieux défavorisés doivent pouvoir bénéficier d'un surplus d'attention | 788 | 4,59 | 1,126 |
| Traitement1 | Donner des ressources à peu près équivalentes à tous les élèves est le meilleur moyen de se montrer équitable vis-à-vis de tous les élèves | 771 | 4,56 | 1,409 |
| Résgrsoc1 | Les enseignants ont pour mission de garantir aux élèves issus de milieux défavorisés des résultats globalement équivalents aux résultats des autres élèves | 787 | 4,53 | 1,325 |
| Traitement2 | Les enseignants doivent accorder à tous leurs élèves un traitement équivalent | 789 | 4,52 | 1,545 |
| Résgrsoc3 | Les élèves qui proviennent de milieux défavorisés devraient obtenir, en moyenne, des résultats équivalents aux élèves qui proviennent de milieux plus favorisés | 789 | 4,38 | 1,254 |
| Compensa1 | Les enseignants doivent consacrer plus de temps et d'attention aux élèves qui proviennent de milieux défavorisés | 790 | 4,29 | 1,262 |
| Acquis2 | Les enseignants ne peuvent pas accepter que certains élèves n'aient pas acquis les compétences de base | 787 | 3,96 | 1,534 |

ceux-ci s'expriment de manière favorable par rapport aux items qui leur sont soumis. Des différences existent cependant entre les conceptions de la justice qui ont été mobilisées et il importe de pouvoir les repérer. À cette fin, nous travaillons – dans un premier temps – à partir des moyennes relatives à chacune des conceptions. Ces données plus synthétiques sont présentées dans le tableau III. Nous avons également testé les différences de valeur entre les différents indices afin d'évaluer le caractère significatif des différences constatées. Un tel test statistique nous permet notamment d'évaluer si, comme dans l'étude qualitative, l'égalisation des résultats entre groupe sociaux est la conception de l'égalité qui fait l'objet du degré d'approbation le plus bas tandis que l'égalité de respect fait l'objet du degré d'approbation le plus élevé. Les résultats du test de t de « student » sur échantillons pairés confirment globalement cette hypothèse : ils nous montrent en effet que chacune des conceptions de la justice reprises dans le tableau III se différencie de toutes les autres au seuil de 0,001, excepté les paires « compensation sociale versus égalité des acquis de base » et « égalité de résultats entre groupes sociaux versus égalité de traitement ».

Que pouvons-nous retenir de cette première analyse ? Le premier résultat important de cette étude quantitative est d'acter chez les enseignants de l'école primaire une adhésion importante aux propositions égalitaristes incluses dans notre questionnaire. Il y a bien sûr des différences entre les enseignants et des différences entre les conceptions de l'égalité mobilisées, mais globalement, les réponses des enseignants sont largement favorables aux propositions formulées dans le questionnaire. Si l'on s'intéresse aux positions « relatives » des différentes conceptions de l'égalité, il ressort de cette enquête, tout comme dans l'enquête qualitative, que l'égalité de respect est la conception de l'égalité qui remporte la plus franche adhésion des enseignants. À l'inverse, c'est l'égalité de résultats entre groupes sociaux

qui fait l'objet des plus importantes réserves. L'égalité des acquis de base, qui partage avec l'égalité de résultats entre groupes sociaux le fait d'être une conception « post-ressourciste » de la justice et donc dépendante des apprentissages réellement acquis par les élèves, fait l'objet d'un degré d'approbation élevé (9).

Un effet école ?

Nous avons formulé ci-dessus l'hypothèse qu'un travail de création de sens – partiellement collectif – a lieu au sein des écoles et permet, au regard de contextes locaux, une appropriation et une traduction de normes générales véhiculées à l'échelle du système scolaire. Afin d'évaluer empiriquement la pertinence d'une telle hypothèse, nous avons réalisé pour chacune des conceptions mobilisées dans ce travail un test ANOVA dont le but est de tester dans quelle mesure les conceptions de la justice varient de manière significative en fonction de l'appartenance à une école. Les résultats sont présentés dans le tableau IV (10). De manière générale, ils font apparaître que les différences entre écoles ne sont pas très fortes. En effet la valeur la plus élevée de la statistique correspond à $F = 1,929$, ce qui signifie que la variance moyenne entre écoles est dans ce cas presque deux fois supérieure à la variance entre enseignants au sein des écoles. La dernière colonne du tableau IV fait apparaître que pour trois des conceptions de l'égalité étudiées, ces différences entre écoles sont cependant statistiquement significatives au seuil de 0,001. Il apparaît ainsi que le degré d'adhésion des enseignants aux principes de compensation sociale, d'égalité de résultats entre groupes sociaux et d'égalité de traitement varie bien en fonction de l'école à laquelle ils appartiennent.

L'absence de différence significative entre écoles par rapport à l'égalité de respect et l'égalité

Tableau III. – Hiérarchie des conceptions de la justice

| | Valeur moyenne | Écart type |
|--|----------------|------------|
| Égalité de respect | 5,7 407 | 0,37 643 |
| Égalité des acquis de base | 5,0 288 | 0,67 852 |
| Compensation sociale | 4,9 754 | 0,71 420 |
| Égalité de traitement | 4,8 386 | 0,92 467 |
| Égalité de résultats entre groupes sociaux | 4,7 528 | 0,85 665 |

Tableau IV. – **Analyse des différences entre les établissements**

| Conception de l'égalité | F | p-valeur |
|--|-------|----------|
| Compensation sociale | 1,929 | 0,000 |
| Égalité de résultats entre groupes sociaux | 1,927 | 0,000 |
| Égalité de traitement | 1,750 | 0,001 |
| Égalité des acquis de base | 1,194 | 0,170 |
| Égalité de respect | 1,147 | 0,228 |

des acquis de base doit cependant être interprétée au regard des données brutes (cf. tableaux II et III) relatives à ces conceptions. Dans la mesure où il y a très peu de différences dans les réponses des enseignants, il devient bien sûr difficile d'observer des différences entre écoles. Cette absence de différence entre écoles renvoie dès lors principalement au constat d'une adhésion très forte d'une très grande majorité des enseignants à ces deux principes, et en particulier à l'égalité de respect.

Des représentations associées au public scolarisé ?

Dans cette section, nous allons à présent investiguer, pour les trois conceptions de l'égalité apparaissant comme associées à l'appartenance à une école (cf. analyse précédente), dans quelle mesure ces conceptions de l'égalité sont influencées par les caractéristiques du public scolarisé dans l'établissement. Rappelons que cette exploration s'appuie sur la recherche qualitative mentionnée ci-dessus, laquelle faisait apparaître une tendance : une résistance plus forte au principe d'égalisation des résultats entre groupes sociaux semble présente dans les écoles scolarisant un public défavorisé ou favorisé. Ce principe semblait faire l'objet d'un meilleur accueil dans les écoles de classe moyenne. S'appuyant sur cette observation, nous testons ci-dessous, dans une perspective exploratoire, la validité d'un tel schéma explicatif qui associe les conceptions de l'égalité des enseignants au type de public scolarisé dans leur établissement. L'indice relatif au public scolarisé dans l'école est construit à partir de données relatives au niveau de diplôme de la mère des élèves de sixième année primaire (11). Les indices relatifs aux conceptions de l'égalité correspondent à la moyenne, par école, des scores factoriels relatifs à chacune des conceptions de l'égalité. Dans la mesure où la ten-

dance observée dans notre étude qualitative était non-linéaire et qu'une telle relation nous semble théoriquement significative dans la perspective du « sensemaking », nous mobilisons ici, pour chacune des conceptions de l'égalité étudiée, simultanément un modèle prédictif linéaire et un modèle prédictif quadratique. Rappelons que le modèle linéaire suppose que la relation entre les deux variables analysées se résume le mieux à travers une droite. Or, nous faisons précisément une hypothèse différente, du moins en ce qui concerne le principe d'égalité entre groupes sociaux. Nous supposons effectivement que le degré d'accord avec ce principe est faible dans les écoles défavorisées sur le plan socioculturel, qu'il est plus fort dans les écoles de « classe moyenne » et qu'il est également plus faible dans les écoles favorisées sur le plan socioculturel (cf. figure 1). C'est précisément une telle relation, mieux résumée à travers une courbe, que permet de tester un modèle quadratique (12).

Tableau V. – **Relation entre le public scolarisé et l'adhésion à trois conceptions de l'égalité**

| | Type d'équation | F | p-valeur |
|-------------------------------|-----------------|-------|----------|
| Compensation sociale | Linéaire | 3,477 | 0,068 |
| | Quadratique | 1,720 | 0,190 |
| Égalité de traitement | Linéaire | 0,130 | 0,720 |
| | Quadratique | 2,022 | 0,143 |
| Égalité entre groupes sociaux | Linéaire | 0,073 | 0,789 |
| | Quadratique | 4,004 | 0,025 |

Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau V. Par rapport au principe de compensation sociale, le modèle linéaire se rapproche du seuil de signification de 0,05 (la valeur 0,068 dans la dernière colonne du tableau nous indique que la probabilité de se tromper en considérant qu'il existe bien une relation linéaire entre le public scolarisé et l'adhésion au principe de compensation sociale est de 68 sur 1000). Dans la mesure où cette analyse est réalisée sur un nombre d'unités relativement faible (N = 53 écoles), cette tendance mérite d'être relevée. Elle rend compte (mais cette relation devrait être confirmée sur un plus grand échantillon d'écoles) d'une relation tendancielle négative entre le capital culturel des élèves de l'école et l'adhésion au principe de compensation : plus l'école accueille des élèves

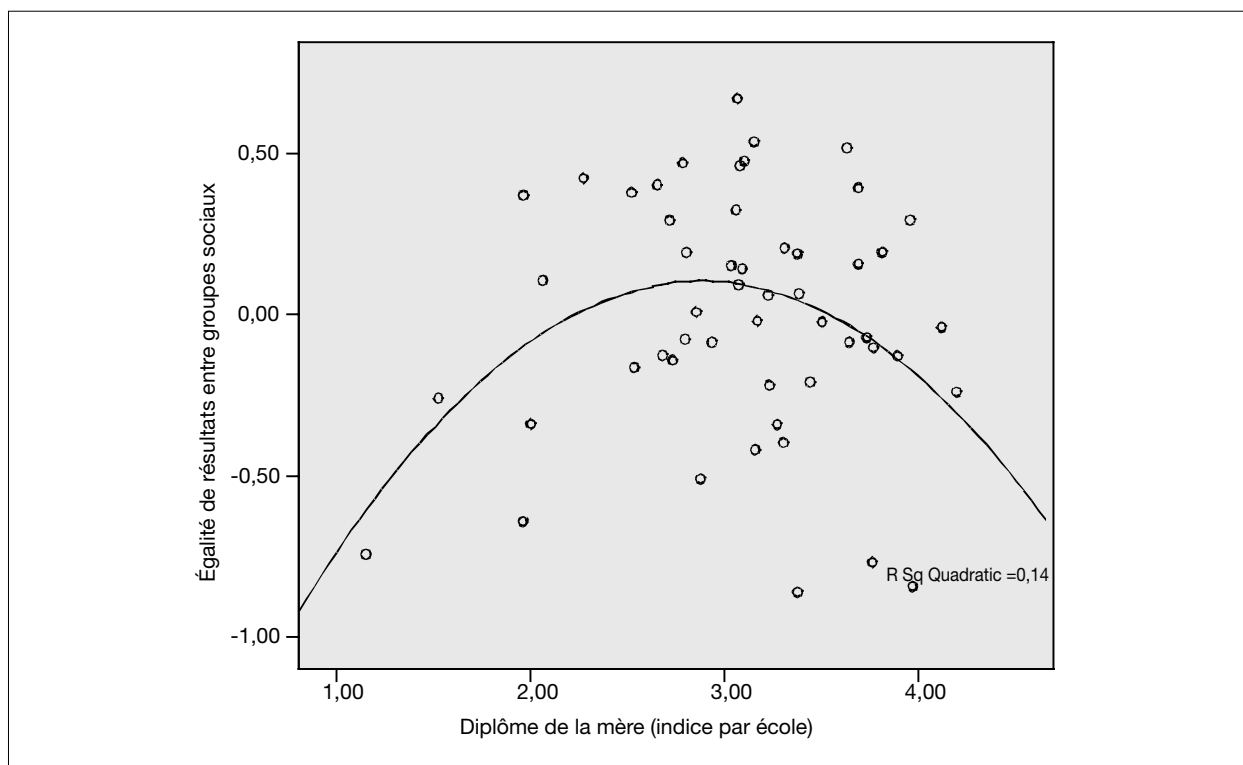
favorisés, moins les enseignants semblent adhérer au principe de compensation envers les plus démunis. Par rapport à ce même principe de compensation, le modèle quadratique est par contre clairement non significatif (la p-valeur est égale à 0,19). Par rapport au principe d'égalité de traitement, aucun des deux modèles ne fait apparaître une relation significative. Enfin, par rapport au principe d'égalité de résultats entre groupes sociaux, l'analyse statistique confirme notre hypothèse. Il existe bien une relation curviligne de type convexe (cf. figure 1) entre l'indice relatif au niveau socioculturel de la population de l'école et le degré d'adhésion à cette conception de l'égalité. L'observation de la figure 1 fait cependant apparaître qu'il existe autour de la « courbe de régression » une importante variance des écoles. Le niveau socioculturel des écoles est un paramètre qui ne prédit que partiellement (Le R^2 nous indique que

14 % de la variance est expliquée par le modèle) la variance entre écoles au regard de ce principe de justice.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Suite à une analyse de l'évolution des conceptions de l'égalité dans le champ de l'éducation, telle qu'elle se manifeste dans les discours et les politiques éducatives en Belgique francophone, le but central de cet article était de comprendre comment les enseignants de l'école primaire se saisissent et s'approprient ces diverses conceptions valorisées par les autorités politiques. Parmi les différentes conceptions de l'égalité analysées, nous avons porté un intérêt tout particulier

Figure 1. – Relation entre le public scolarisé et l'adhésion au principe d'égalité de résultats entre groupes sociaux



Note de lecture : chaque point représente un établissement, positionné sur l'axe horizontal en fonction d'un indice socioculturel et sur l'axe vertical en fonction du degré d'accord des enseignants avec le principe d'égalité des résultats entre groupes sociaux. La courbe représente la meilleure synthèse de la relation entre les deux variables pour l'ensemble des établissements. Elle fait apparaître que c'est dans les écoles situées aux deux extrémités de l'indice socioculturel que le degré d'approbation est le plus bas.

à certaines d'entre elles promues au cours de la dernière décennie : l'égalisation des acquis de base et l'égalisation des résultats entre groupes sociaux.

Nous avons à ce propos montré que, globalement, l'égalisation des acquis de base apparaît aujourd'hui comme un principe auquel peuvent adhérer la très grande majorité des instituteurs. Relevons toutefois qu'il serait probablement abusif de généraliser de tels résultats à l'ensemble du système scolaire. Il nous semble probable que l'adhésion à cette conception de l'égalité recevrait un accueil plus mitigé à d'autres niveaux d'enseignement, en particulier lorsqu'intervient la « filiérisation » de l'enseignement et qu'une logique de sélection est davantage présente. Mais cela reste à évaluer sur le plan empirique. Au niveau de l'école primaire en tout cas, nos résultats montrent que les instituteurs adhèrent à un des objectifs majeurs formulés depuis une dizaine d'années par les autorités politiques : amener tous les élèves à la maîtrise d'un ensemble de savoirs et compétences de base.

Pour atteindre cette égalité des acquis de base et dans une certaine mesure pour diminuer les différences de résultats entre les groupes sociaux, les enseignants interrogés sont globalement favorables à un principe de compensation sociale ou de discrimination positive. Relevons cependant la différence entre l'item de compensation qui reçoit la plus grande approbation (cf. tableau II) et celui qui reçoit la plus faible approbation. Le premier (Compensa1) insiste sur le fait que les élèves issus de milieux défavorisés doivent avoir accès à des conditions pédagogiques particulières tandis que le second (Compensa2) affirme que les enseignants doivent consacrer plus de temps et d'attention à ces élèves. Il n'est pas exclu, mais cela aussi devrait être évalué dans une recherche ultérieure, que ce classement des items révèle un accord avec un principe de discrimination plus fort quand la logique de compensation est pensée à l'échelle du système scolaire que quand elle est sollicitée à l'échelle des interactions dans la classe. Notre dernière analyse statistique fait par ailleurs apparaître, de manière tendancielle, un autre paramètre qui semble influencer le degré d'adhésion à ce principe de compensation : plus l'école accueille des élèves favorisés, moins les enseignants semblent adhérer au principe de compensation envers les plus démunis.

Si nous comparons par ailleurs les positions relatives des différentes conceptions de l'égalité, nous devons acter que tant dans l'enquête qualitative que quantitative, le principe d'égalisation des résultats entre groupes sociaux suscite le moins l'adhésion des ensei-

gnants, même si l'enquête par questionnaire révèle malgré tout un pattern de réponses qui est globalement favorable à une telle conception de l'égalité et de la justice. Les responsables du système éducatif pourraient tirer certaines conclusions de ces résultats et choisir, parmi les deux conceptions post-ressourcistes de l'égalité étudiées ici, de s'appuyer davantage sur le principe d'accès de tous aux savoirs de base, qui semble aujourd'hui (en Belgique francophone) être davantage accepté par la profession. Mais, du point de vue de la recherche, il nous semble important d'essayer de mieux comprendre la nature de l'adhésion ou des réticences par rapport à la perspective d'égalisation des résultats entre groupes sociaux.

Notre hypothèse majeure était que l'appropriation par les enseignants de tels schèmes normatifs doit être appréhendée comme un exercice de « création de sens » dans lequel les personnes vont attribuer des significations à des situations, des objets, des prescriptions... en fonction de leur environnement local et de leurs conditions objectives de travail, en évitant de créer des dissonances entre notamment leurs cognitions et leurs comportements. Cette hypothèse était construite à partir de notre enquête qualitative. Bien sûr, les outils quantitatifs mobilisés dans la seconde partie de cet article ne permettent pas de faire une analyse fine des processus de « sensemaking » et des modes de traitement des tensions entre principes de justice et pratiques éducatives. Cependant, en montrant d'une part que les écoles se différencient peu, mais significativement, au regard de certaines conceptions de l'égalité portées par les enseignants, et en pointant spécifiquement l'importance d'éléments de contexte comme les caractéristiques socio-culturelles du public de chaque école, nous montrons que la voie d'une analyse locale de l'appropriation des conceptions de la justice est une voie de recherche pertinente qui mérite d'être poursuivie. Et nous considérons à ce stade (sans pouvoir en faire la démonstration) que l'explication la plus plausible des différences entre écoles, c'est que ce principe d'égalisation entre les groupes sociaux est le moins accepté là où il entre le plus en conflit avec des pratiques locales et des situations concrètes : des pratiques d'écramage du public dans les écoles favorisées et des situations d'échec scolaire d'élèves issus de milieux populaires dans les écoles défavorisées.

Enfin, il nous semble important de relever la différence entre les enquêtes qualitative et quantitative par rapport à ce même principe d'égalisation des résultats entre groupes sociaux, qui fait l'objet d'une approbation beaucoup plus claire dans la seconde.

Ici aussi, la théorie du « sensemaking » mérite d'être mobilisée : si les cognitions des individus ne sont pas de pures constructions rationnelles et stables, mais des « échafaudages » élaborés sur des équilibres entre des pressions externes (ce qui se dit dans le système scolaire), des environnements locaux (ce que je vis au quotidien), des pratiques quotidiennes [...], notre enquête qualitative est probablement plus apte à saisir de tels équilibres, dans la mesure où les entretiens individuels et collectifs mettaient précisément en tension ces divers aspects du métier d'enseignant. L'enquête par questionnaire isolé par contre un certain nombre de thématiques et les traite de manière segmentée et davantage décontextualisée. Il est donc assez probable que les réponses des enseignants, quand on leur demande uniquement de se positionner face à ces principes de justice, soient ici davantage influencées par le discours normatif externe, même si l'enquête est anonyme. Dans la

perspective de recherches ultérieures, le questionnaire que nous avons utilisé mériterait à cet égard d'être adapté ou complété afin d'atténuer la présence d'un tel processus de désirabilité sociale. Il serait par exemple intéressant d'utiliser des échelles bipolaires et de demander aux enseignants de se positionner entre deux conceptions de l'égalité concurrentes, ou de leur demander de choisir entre plusieurs items qui seraient proposés. De telles questions permettraient probablement de mieux faire apparaître les différences entre enseignants, mais aussi les tensions entre les diverses conceptions de l'égalité mobilisées.

Vincent Dupriez
Vincent.Dupriez@uclouvain.be

Xavier Dumay
Xavier.Dumay@uclouvain.be
GIRSEF, Université de Louvain

NOTES

- (1) Une version antérieure de ce texte a été présentée au colloque « Les sentiments de justice en contexte éducatif », organisé à Dijon en mars 2007 par le réseau RAPPE et l'université de Bourgogne (IREDU).
- (2) Ce tronc commun se traduit dans un premier temps par la création d'une école primaire décloisonnée, ouverte à tous les élèves. Dans la période qui suit la seconde guerre mondiale, il est, dans de nombreux pays, prolongé par une structure commune couvrant les premières années de l'école secondaire.
- (3) Le Conseil de l'éducation et de la formation réunit en son sein des représentants des principaux acteurs concernés par les questions scolaires : les pouvoirs organisateurs des écoles, les syndicats d'enseignants, les associations de parents, les universités, etc. C'est fondamentalement un lieu de réflexion qui propose des avis sur l'état du système scolaire et sur les évolutions souhaitées.
- (4) Nous n'y ferons pas explicitement référence dans ce texte, mais une telle conception de la justice n'est pas indépendante du débat porté par A. Sen (1993) qui revendique la prise en compte comme critère de justice des « capacités » (ou des libertés réelles) dont disposent les individus plutôt que les ressources dont ils ont pu bénéficier. Ceux qui souhaitent mieux comprendre les apports de Sen à l'analyse des politiques éducatives peuvent se référer à Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007) et à Dupriez, Oriane et Verhoeven (2008).
- (5) Cette recherche s'appuyait sur un dispositif méthodologique varié : analyse documentaire, entretiens avec la direction et plusieurs enseignants, et quatre séances d'intervention sociologique menées avec une partie ou avec la totalité de l'équipe enseignante. Ce travail était étalé sur une période de plus ou moins quinze mois. Il avait en particulier pour objectif de comprendre comment les écoles s'appropriaient la réforme de l'école primaire en cycles à laquelle nous nous référons plus haut dans cet article.
- (6) Ce modèle théorique incorpore d'ailleurs les apports de la dissonance cognitive, mais il dépasse ce modèle en insistant sur le travail actif et interactif de sélection des informations et de construction d'interprétations « acceptables » pour l'individu.
- (7) Rappelons qu'en Belgique francophone, l'enseignement catholique correspond à la moitié de la population scolaire. Les écoles catholiques sont subventionnées par les pouvoirs publics et ne peuvent demander de frais d'inscription aux familles d'élèves. Elles sont tenues d'accepter tous les élèves qui demandent à y être scolarisés.
- (8) Respect = « Égalité de respect » ; Acquis = « Égalité des acquis de base » ; Compensa = « Politiques compensatoires » ; Résgrsoc = « Égalité des résultats entre groupes sociaux » ; Traitement = « Égalité de traitement ».
- (9) Notons toutefois la position à cet égard surprenante de l'item « Acquis 2 » qui fait l'objet du degré d'approbation le plus bas. Il est cependant possible que la formulation négative de cet item ait fait l'objet d'une mésinterprétation par certains répondants.
- (10) Cette analyse, de même que celle présentée dans la section 3.3 page 85, s'appuie sur un score factoriel qui, pour chacune des conceptions de la justice, résume l'information apportée par les différents items. Ce score factoriel a été construit sur base d'une analyse en composantes principales. Dans certains cas, nous avons travaillé sur trois items plutôt que sur les quatre items initiaux, dans la mesure où l'analyse factorielle a précisément montré que ce quatrième item co-variait peu avec les 3 autres. L'analyse de consistance interne (alpha de Cronbach) fait par ailleurs apparaître pour plusieurs de ces indices une consistance modérée, ce qui révèle une co-variance qui demeure parfois faible entre les items. Cet indice de consistance interne a une valeur de 0,791 pour le facteur « Compensation sociale », de 0,643 pour « Égalité de résultats entre groupes sociaux », de 0,739 pour « Égalité de respect », de 0,631 pour « Égalité des acquis de base » et de 0,695 pour « Égalité de traitement ».
- (11) Dans la mesure où d'autres volets de cette recherche s'intéressaient en particulier aux élèves de sixième primaire, nous utilisons ici les données socioculturelles que nous avons sollicitées pour ce groupe spécifique d'élèves. Par prudence, nous avons testé la corrélation entre notre indice socioculturel des écoles (construit à partir des données sur le diplôme de la mère des élèves de sixième primaire) et l'indice socio-économico-culturel utilisé par l'administration pour le calcul des ressources des écoles, indice calculé en tenant compte de la population de l'ensemble de l'établissement. Cette corrélation a une valeur de 0,83.
- (12) L'équation de régression est dès lors la suivante : $Conception_j = a + \text{Indice socio-culturel}_j - (\text{Indice socio-culturel}_j)^2 + r_j$

BIBLIOGRAPHIE

- BLAIS M.-C., GAUCHET M. & OTTAVI D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BEAUVOIS J.-L. & JOULE R.-V. (1981). *Soumission et idéologies. Psychosociologie de la rationalisation*. Paris : PUF.
- Conseil de l'éducation et de la formation. (1992). *Les objectifs du système d'enseignement et de formation* (doc. non publié). Bruxelles : ministère de la communauté française.
- COBURN C. E. (2001). « Collective sensemaking about reading: how teachers mediate reading policy in their professional community ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. XXIII, n° 2, p. 145-170.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- DRAELANTS H. (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel*. Université Catholique de Louvain : thèse de doctorat non publiée.
- DUBET F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, La République des Idées.
- DUPRIEZ V., ORIANNE J.-F. et VERHOEVEN M. (éd.). (2008). *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.
- DUPRIEZ V. & CORNET J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- DUPRIEZ V. & VERHOEVEN M. (2006). « Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone ». *Les Temps modernes*, n° 637, p. 479-501.
- MEYER J. W. & ROWAN B. (1983). « The structure of Educational organizations ». In J.W. Meyer & W.R. Scott (éd.). *Organizational environments. Ritual and rationality*. Beverly Hills, Londres, New Delhi : Sage publications.
- RAWLS J. (1971). *A theory of justice*. Oxford : Oxford University Press. (Paris : Seuil, 1987 pour la trad. française).
- SEN A. (1993). *Éthique et économie*. Paris : PUF.
- VERHOEVEN M. ORIANNE J.-F. & DUPRIEZ V. (2007). « Vers des politiques d'éducation capacitanes ». *Formation Emploi*, n° 98, p. 93-108.
- WALZER M. (1997). *Sphères de justice*. Paris : Seuil.
- WEICK K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Londres : Sage Publications.