



Faut-il privilégier l'égalité des chances dans le domaine éducatif ?

Caroline Guibet Lafaye

► To cite this version:

Caroline Guibet Lafaye. Faut-il privilégier l'égalité des chances dans le domaine éducatif ?. Revue de Philosophie Economique / Review of Economic Philosophy, Vrin ; De Boeck, 2008, 2 (16), pp.23-47. <hal-00346958>

HAL Id: hal-00346958

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00346958>

Submitted on 25 Mar 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FAUT-IL PRIVILEGIER L'EGALITE DES CHANCES DANS LE DOMAINE EDUCATIF ?

Caroline GUIBET LAFAYE¹

Résumé : Les théories de l'égalité des chances, en raison du rôle qu'elles confèrent au choix et à la responsabilité mais également du fait de l'importance qu'elles accordent au mérite ne peuvent être exploitées sans aménagement dans le domaine de l'éducation – alors même que certains voudraient les y transposer. Dans ce domaine au moins, le principe de l'égalité des « réalisations fondamentales » doit être privilégié au détriment des principes libéraux d'égalité des chances. La référence aux accomplissements fondamentaux dans le champ éducatif doit prévaloir sur le critère du mérite et permettre de relativiser les conséquences des « choix » qu'auraient faits des enfants ou des adolescents.

Mots-clé : justice, chance, éducation, mérite, responsabilité, accomplissements.

Abstract: The theories of equality of opportunities, in general, confer to individual choice and personal responsibility a crucial role. They often justify the relevance of the principle of merit in allocations of goods. For these reasons, they are not entirely relevant in allocations of educational goods although some theoreticians insist on their relevance. I will argue that in educational issues, a principle of equality of “social fundamental achievements” should have a priority over liberal principles of equality of opportunity. The concern for social and fundamental educational achievements should prevail on a desert principle and appeals to a relativization of the consequences of choices made by individuals during their childhood.

Key words: Justice, opportunity, education, deserve, responsibility, achievement.

¹ Centre Maurice Halbwachs – CNRS (UMR CNRS 8097), 48 boulevard Jourdan, 75014 Paris. Courriel : caroline.guibet-lafaye@ens.fr.

1. Introduction

L'application de principes de justice distributive dans le domaine de l'éducation pose des problèmes spécifiques propres à ce champ, liés non pas seulement à la nature des biens qui y sont alloués (les « chances ») mais également au type d'agents (enfants, adolescents, étudiants) à l'intention desquels elle est déployée. Or les politiques actuelles en matière d'éducation insistent bien souvent sur la nécessité d'assurer à tous une égalité des chances dans et par le système scolaire. Décrite à grands traits, une politique redistributive préoccupée d'équité distribue les ressources sociales en vue d'égaliser les chances des membres d'une population cible, pour que ces derniers acquièrent un genre stipulé de succès ou d'avantages, associés par exemple au revenu, à la consommation ou à l'emploi, lorsqu'ils sont devenus adultes. Ce type de redistribution rencontre une première difficulté relative à la nature des biens considérés, c'est-à-dire aux « chances » car celles-ci, dans le domaine éducatif, consistent moins dans le fait de disposer d'une école, de bons enseignements et d'un matériel scolaire performant que dans la *capacité* de faire un usage correct et fructueux de ces éléments, de parvenir à un certain niveau d'accomplissement scolaire. En d'autres termes, les chances ne sont pas des objets matériels aisément ni immédiatement mesurables. Par conséquent, une répartition équitable des ressources sociales dans le domaine éducatif, visant à égaliser les chances de succès des enfants, ne peut seulement consister à affecter du personnel et des professeurs identiques (c'est-à-dire à réaliser une distribution égale de biens scolaires), dans des communautés où les enfants vivent dans des circonstances très différentes.

Les accomplissements scolaires dont il importe que tous les enfants soient pourvus, au terme de leur parcours éducatif, sont des biens complexes. Ces accomplissements sont en effet le produit de trois facteurs : les résultats scolaires, au sens strict, des individus, les circonstances de leur vie et les fonds publics disponibles pour engager des dépenses scolaires (professeurs, construction d'écoles, bourses, encadrement scolaire de qualité où dominant l'implication pédagogique ainsi qu'une culture d'établissement soucieuse des élèves et qui soit un véritable lieu d'accueil pour ceux qui y étudient et y travaillent). Un enfant instruit et éduqué est alors le « résultat » de l'application d'une certaine technologie à un panier de dotations initiales ou de ressources, dont certaines sont « internes » à l'enfant – comme ses

gènes, sa famille, son voisinage – et dont une partie est fournie « extérieurement » par les zones d'éducation, les professeurs, les écoles et les livres. L'égalisation des chances consiste alors à compenser les individus, qui sont dotés de moins bons paniers de ressources internes, par des ressources externes additionnelles. Cette redistribution exige (i) de choisir une mesure de succès ou de ce que l'on considèrera être un avantage eu égard à la situation considérée, (ii) de proposer la définition d'un type pertinent auquel appliquer le principe d'égalité des chances, (iii) d'identifier une mesure de l'effort puis (iv) un ensemble de politiques acceptables ainsi que (v) la forme spécifique des règles d'allocation de ces biens. (vi) Il faut encore établir la méthode par laquelle les ressources sont finalement apportées aux individus concernés². Ces choix exigent d'élire des valeurs, qui seront convoquées pour déterminer la manière dont l'avantage doit être mesuré (selon que l'on privilégie tel ou tel type de formation, les performances dans tel ou tel domaine). Ils engagent également des orientations politiques notamment à travers la définition des types retenus (Roemer (1998), p. 114)).

Ces réquisits étant rappelés, considérons à présent le principe d'égalité des chances. Celui-ci prend plusieurs formes. (α) Sous une première forme, il stipule que la société devrait faire ce qu'elle peut pour « l'égalité des chances » parmi les individus, qui sont en compétition pour des positions sociales, ou, plus généralement, que la société devrait égaliser les chances des individus, pendant leurs périodes de formation, de sorte que tous ceux qui ont un potentiel approprié soient, par la suite, admissibles à des groupes de candidats concourant pour des positions sociales. Cette première acception du principe d'égalité des chances s'incarne dans une politique d'*éducation compensatoire*, offrant un supplément de ressources aux enfants des milieux sociaux défavorisés, de sorte qu'une plus grande proportion d'entre eux pourra, grâce à ces ressources, acquérir les qualifications exigées pour entrer, par la suite, dans la compétition pour des emplois avec des personnes ayant eu des enfances plus avantageées. Leurs chances de disposer d'un plus large éventail de positions sociales seront ainsi accrues. (β) Une deuxième conception de l'égalité des chances coïncide avec un *principe de non-discrimination* qui exige que, dans la compétition pour des positions au sein de la société, tous les individus qui possèdent les compétences et les attributs requis pour celles-là, soient inclus dans le groupe des candidats éligibles à telle ou telle position³. Aucune compensation des

² On peut choisir, par exemple, de distribuer les ressources éducatives par l'intermédiaire de bons donnés aux étudiants ou de budgets alloués aux écoles.

³ Le principe d'égalité équitable des chances n'exige alors pas que l'on garantisse à toutes les catégories de citoyens la même probabilité d'accès aux diverses positions sociales.

différences de talents naturels n'est alors envisagée. Le principe de non-discrimination concerne principalement l'accès d'adultes à des positions sociales et, au plan éducatif, l'accès à des biens scolaires puis, à moyen terme, l'accès à des biens positionnels. Cette orientation est magistralement illustrée par J. Rawls qui défend une égalité des chances éducatives ainsi que des perspectives égales de culture et de réalisation de soi pour des individus ayant des talents naturels et des motivations semblables (Rawls (1987), p. 104). Dans cette perspective, on pourrait envisager d'égaliser les dépenses éducatives par élève, dans les écoles publiques (s'agissant d'élèves qui ne présentent pas de handicaps majeurs). Cependant et sans même considérer des cas de handicaps lourds, l'égalisation des dépenses éducatives *per capita* ne tient pas compte des différences entre enfants et ne les pourvoit par conséquent pas de dotations ou de ressources réellement égales à l'entrée et au cours de leur parcours scolaire. (γ) C'est pourquoi on peut aussi vouloir privilégier une orientation qui s'assurera que chacun a la possibilité effective, durant son apprentissage scolaire, d'acquérir les compétences qui lui donneront accès à des biens scolaires et sociaux variés.

En effet, il est intuitivement inacceptable que des enfants entrent dans l'existence en étant tributaires d'injustifiables inégalités. Comment, dès lors, procéder à une répartition équitable des ressources et des biens éducatifs ? En vertu de quels principes et jusqu'à quel point ? Autrement dit, peut-on, dans le domaine éducatif, invoquer les mêmes principes que ceux généralement adoptés par les politiques et les théories de l'égalité des chances qui privilégient le principe de non-discrimination ? Peut-on considérer que le principe, reposant sur l'idée intuitivement acceptable selon laquelle l'individu, qui a fourni le plus d'effort, devrait être le mieux récompensé est également admissible pour de jeunes enfants ou pour des adolescents (Waltenberg (2006), p. 28-29, p. 32) et non pas seulement pour des étudiants⁴ ? Telles sont les questions auxquelles nous voudrions apporter une réponse en accordant une attention spécifique à la légitimité des théories de l'égalité des chances dans le domaine éducatif, puis aux conséquences d'une priorité conférée au mérite comme principe d'allocation des ressources éducatives et enfin à l'exigence d'assurer à chacun des accomplissements scolaires de base.

⁴ Nous nous référons à des critères d'âge, recouvrant des étapes du parcours scolaire, pour distinguer l'enfance (i.e. des enfants de 12 ans et moins) et l'adolescence (de 13 à 18 ans) de l'âge adulte (au-delà de 18 ans).

2. Pertinence des théories libérales de l'égalité des chances dans le domaine éducatif.

2.1 « Choix » et « circonstances ».

On admet généralement le principe selon lequel les ressources éducatives doivent être distribuées *également* entre *tous* les enfants, à quelques exceptions près, concernant notamment les enfants handicapés qui doivent recevoir plus. Pour procéder à une allocation de biens éducatifs, on considère, d'une part, le temps présent (t_0), où des enfants doivent être éduqués, et une période postérieure (t_1), à laquelle ces enfants seront devenus des adultes, dotés de talents producteurs de revenus, ces derniers étant déterminés en partie par les ressources éducatives, qui ont été investies en eux, en partie par leur type et, en partie, par les efforts qu'ils ont fournis à l'école. Si l'on veut égaliser les chances des agents, en vue d'avantages concernant la consommation ou d'autres avantages dont ces individus jouiront à l'âge adulte (t_1), on dispose de deux outils : d'un côté, on peut intervenir sur la distribution des ressources éducatives disponibles parmi la génération d'enfants présente. On peut, d'autre part, mettre en place une politique redistributive de taxation du revenu imposée aux adultes, que sont devenus ces enfants à la période suivante. Si l'on s'en remet à la première solution – seule pertinente dans la réflexion que nous menons ici – il convient alors de déterminer les paramètres devant être pris en compte, c'est-à-dire décider quand un aspect de l'environnement, en particulier social, familial, économique ou culturel, doit être considéré comme une « circonstance » – par opposition à ce que l'on identifie comme un « choix », dans lequel l'individu traduit un vouloir librement déterminé et engage sa responsabilité⁵.

Les théories égalitaristes des chances⁶ opposent généralement les aspects de l'état d'une personne, qui relèvent de ses « circonstances », d'un côté, et ceux qui relèvent de ses « choix » et de sa « responsabilité », d'un autre côté⁷. La notion de « choix » caractérise les actions d'une personne, qui ne dépendent pas de ses circonstances, au moins dans le sens qu'elle mérite, pour cet agir, le blâme ou l'éloge. Ainsi R. Dworkin (2000) considère que l'élément déterminant de toute redistribution, visant à compenser la bonne ou la mauvaise

⁵ Quoique, à certaines occasions, le choix puisse également être considéré comme le résultat des circonstances, nous nous en tiendrons ici à la distinction proposée.

⁶ Sen (1985a, 1992), Arneson (1989), Cohen (1989), Roemer (1998).

⁷ Le fait de venir d'un milieu défavorisé ou de ne parvenir qu'à des résultats médiocres, dans telle ou telle discipline, peut être considéré comme une *caractéristique indépendante de la volonté* de chacun, laquelle constitue alors une *circonstance* qu'un principe d'égalité des chances devrait prendre en compte. Ainsi on pourrait concevoir de compenser les personnes de milieux désavantagés qui échouent aux examens de chirurgien, alors même qu'elles font de leur mieux.

fortune, est la possibilité de tenir une personne pour responsable de la situation dans laquelle elle se trouve au même titre que de son action. Si l'on admet que certaines caractéristiques individuelles sont une question de chance et d'autres une question de responsabilité, alors c'est une question de fait que dans n'importe quelle situation sociale particulière, le niveau d'accomplissement auquel parvient un individu dépend à la fois de sa chance et de sa responsabilité. Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure la distinction entre « circonstances » et « choix », ou entre « chance brute » et responsabilité, demeure pertinente pour procéder à l'allocation de biens éducatifs.

Une telle distinction semble en effet requise dans la mesure où, comme nous l'avons souligné, une égalisation des chances, dans le domaine éducatif, ne peut se borner à donner des quantités égales de ressources éducatives (professeurs, livres, bâtiments scolaires) à tous les individus. Un financement égal *per capita* des équipements éducatifs ne suffit pas pour conférer à chacun un accomplissement éducatif égal, puisque chaque enfant peut employer ces ressources éducatives avec des degrés différents d'efficacité. Quel critère faut-il donc mettre en œuvre pour procéder à cette allocation, étant entendu que l'on opère dans un contexte de ressources rares ?

On constate que les enfants et les adolescents font un usage différencié des ressources éducatives (internes et externes) dont ils disposent. Il semble donc que l'on puisse distinguer, d'une part, une situation où des enfants (et des étudiants) de types différents ne peuvent pas traiter les ressources fournies avec la même efficacité et, d'autre part, une situation où ces enfants (ou ces étudiants) en sont capables mais ne le font pas *en vertu de leur choix*, qui peut être un choix d'effort, en particulier lorsqu'il s'agit d'étudiants⁸. Dans une perspective égalitariste qui privilégie l'équité de l'accès aux ressources éducatives, il est fondamental d'identifier *le degré de responsabilité*, qui incombe à chacun, quant à la situation dans laquelle il se trouve. En effet, l'approche par l'égalité des chances considère en général que l'individu est, dans une certaine mesure au moins, responsable de l'accomplissement de tel ou tel de ses paramètres, qu'il s'agisse de son niveau d'éducation, de santé, d'emploi, de revenu, d'utilité ou de bien-être. Néanmoins cette approche rencontre une difficulté majeure dans le domaine éducatif, en particulier lorsque sont envisagés les niveaux primaire et secondaire

⁸ Nous défendrons – contre F. Waltenberg (2006) – l'idée que la notion de choix n'a de pertinence que s'agissant d'étudiants, le cas de l'éducation primaire et secondaire devant être traité selon des modalités différentes. Notre réflexion fait ainsi écho à celle de P. de Villé, lorsqu'il s'interroge sur la question de savoir dans quelle mesure on peut considérer qu'un adolescent qui ne veut pas travailler réalise vraiment un choix (Waltenberg (2006), p. 12).

d'enseignement. Il semble, en effet, que l'on ne puisse tenir pour responsable un enfant, au même titre qu'un adulte, pour les efforts qu'il fournit – alors que tel est pourtant le cas dans bien des systèmes éducatifs occidentaux⁹ – ni pour ses « choix » délibérés ou non délibérés mais qui, dans tous les cas, détermineront ses orientations de vie¹⁰. Pour déterminer dans quelle mesure l'égalitarisme des chances (lui-même fondé sur une éthique de la responsabilité) constitue une référence pertinente pour penser l'allocation des ressources et des biens éducatifs, il convient de cerner la pertinence de la distinction fondamentale, que convoquent ces théories, entre circonstances et choix, dans le cas qui nous occupe, c'est-à-dire entre, d'une part, les circonstances, externes et internes, qui sont indépendantes de la volonté d'un enfant et qui ont une influence sur sa capacité de traiter les ressources éducatives dont il dispose et, d'autre part, ses efforts personnels ainsi que les actes de sa volonté propre¹¹.

2.2 Qu'est-ce qu'une « circonstance » en matière éducative ?

Les accomplissements, en matière d'éducation, étant – comme nous l'avons vu – le produit des résultats scolaires au sens strict d'un individu, des circonstances de sa vie et des fonds publics disponibles, le but d'une politique d'égalité des chances d'accès à ces accomplissements est de distribuer ces fonds, de telle sorte qu'ils suppriment l'impact des circonstances. (a) L'interprétation libérale, i.e. d'inspiration rawlsienne, du principe d'égalité des chances accreditte l'idée que des résultats divergents, au sens large du terme, dus à la mise en œuvre différentielle d'efforts de la part de chacun, ne devraient pas être « égalisés » ni compensés. Dans ce cas on admet que deux enfants, bénéficiant des mêmes circonstances pertinentes dans la situation envisagée et jouissant des mêmes capacités, puissent parvenir à

⁹ En France le passage dans une classe de niveau supérieur est subordonné aux résultats obtenus par l'élève durant l'année scolaire.

¹⁰ Tout en saluant le travail, mené par F. Waltengerg, de différenciation des âges (10, 14, 17, 22 ans) auxquels on peut ou non tenir compte de la responsabilité des enfants et de jeunes adultes, nous ne pensons pas qu'il soit souhaitable de considérer que les adolescents doivent être tenus, dans la mesure que fixe l'auteur, pour responsables de leurs choix (voir F. Waltengerg (2006), p. 32-33).

¹¹ Pour notre part, comme nous le développerons ultérieurement, nous considérons que la référence aux « choix » des enfants – à la différence de ceux qui seraient faits par des étudiants – ne peut être un paramètre d'une politique éducative équitable tant les enfants *et les adolescents* opèrent rarement des choix en pleine connaissance de cause ni ne prennent, le plus souvent, des décisions rationnelles et informées. Ils sont rarement de bons juges de ce qui serait bien ou mieux pour eux. Ils ignorent les conséquences économiques et sociales des orientations qu'ils élisent. Le fait de ne pas les tenir pour responsables de leurs actes s'exprime en outre normativement et empiriquement, dans nos sociétés, à travers leur statut juridique de mineurs.

des résultats (ou accomplissements) éducatifs différents, qui n'exigent aucune compensation puisque cette différence est imputable à une hétérogénéité dans la quantité d'effort fourni par les deux agents.

(b) L'égalisation des chances d'accès eu égard à des circonstances différenciant les individus et pour lesquelles nous croyons qu'ils ne devraient pas en être jugés responsables, dans la mesure où ces circonstances affectent leur capacité de réaliser ou d'avoir accès au genre d'avantages recherchés, revêt une extension supplémentaire dans le domaine éducatif. On peut en effet considérer que ces « circonstances » concernent aussi bien les conditions sociales (origine familiale et culturelle, environnement social, etc.) que les dotations internes de l'agent (ses gènes par exemple). Ce principe d'égalité des chances d'accès à des accomplissements éducatifs requiert alors de distribuer les ressources scolaires, de telle manière que les capacités divergentes des enfants, relatives à la transformation de ces ressources en accomplissements éducatifs, soient compensées.

A la limite, cette approche tend vers une position « déterministe » consistant à soutenir que les circonstances déterminent tout. Elle disqualifie, ce faisant, toute référence à l'effort personnel. Dans ce cas, on suppose que même ce qui semble être imputable à l'effort individuel et surtout au choix est, en réalité, entièrement déterminé par des circonstances indépendantes de la volonté des agents¹². Cette position trouve une pertinence, dans le domaine éducatif là où elle est contestée dans bien des « sphères de la justice », dans la mesure où l'on ne peut tenir pour responsables de toutes les conséquences de leurs choix des mineurs (à la différence d'adultes et donc d'étudiants). Pour cette raison, cette dernière approche est plus convaincante que l'approche ressourciste d'inspiration rawlsienne, lorsqu'on s'intéresse aux biens éducatifs devant être fournis à des mineurs, au sein du système scolaire. L'application de l'interprétation libérale du principe libéral d'égalité des chances au domaine éducatif révèle ici ses limites.

Néanmoins et aussi généreuse soit la seconde approche évoquée (d'inspiration « déterministe »), elle ne va pas sans difficulté dans la mesure où les systèmes éducatifs disposent de ressources limitées. On se trouve à la fois contraint par l'exigence de distribuer de façon équitable les ressources éducatives, de porter une attention spéciale aux élèves les plus désavantagés tout en ne gaspillant pas ces ressources. Se pose alors la question de savoir

¹² Bien que largement critiquable lorsqu'elle est faite référence à des adultes, cette interprétation a une pertinence concernant des enfants et des adolescents puisque leurs choix, sans être toujours rationnels ni bien informés, sont de surcroît souvent motivés par un désir d'identification à leurs pairs.

comment identifier ces élèves les plus désavantagés. S'agit-il des enfants dont le revenu familial est le plus faible ? Des enfants dont les parents sont les moins éduqués (c'est-à-dire en première approche, les moins diplômés) ? S'agit-il de ceux qui obtiennent les moins bons résultats scolaires ? Il semble manifeste que ce sont bien les enfants qui parviennent aux moins bons résultats scolaires qui doivent bénéficier du plus fort soutien éducatif. Pourtant, on ne peut omettre le fait que bien que certains doivent leur situation à de faibles capacités (ou à des circonstances externes et internes peu favorables), d'autres doivent leurs mauvaises notes à un manque d'effort et à une mauvaise volonté évidente. Peut-on alors justifier une allocation équivalente de ressources pour les uns et pour les autres et, dans tous les cas, une allocation de ressources supérieure pour ces enfants en difficulté, que leur situation soit due à un manque d'effort personnel ou non ? Quand bien même on jugerait légitime de ne pas allouer d'excessives ressources éducatives à des enfants non méritants, il faut encore identifier une mesure de l'effort acceptable et efficace pour procéder à cette distribution.

3. L'effort et le mérite.

3.1 L'algorithme de l'égalité des chances.

Nos systèmes éducatifs sont construits de telle sorte que le cursus scolaire dépend partiellement de l'effort déployé par chaque élève – que ce choix d'effort soit ou non librement consenti¹³. Cette position théorique donne lieu à une politique redistributive dont la vocation est d'offrir aux individus des compensations pour des différences relatives à des circonstances, dont on suppose qu'elles ont une influence sur les résultats éducatifs. La politique d'égalité des chances d'accès aux biens scolaires éducatifs consiste ici à offrir aux individus des quantités de ressources différentes, pour des *capacités* différentes, mais pas pour des *efforts* différents ni pour les *conséquences* d'efforts qu'ils ont déployés, chacun de façon différenciée, étant admis que les capacités (c'est-à-dire les circonstances ou dotations internes) sont constantes. Ce présupposé est formalisé par J. Roemer, dans ce qu'il nomme « l'algorithme de l'égalité des chances », qui offre une mesure de « l'effort » décisive pour

¹³ Lorsque l'effort est rapporté à un « choix d'effort », le statut qu'on lui reconnaît est subordonné au traitement retenu pour la décision ou le choix volontaire. En revanche, lorsque l'effort est considéré comme une « propension à l'effort », il relève alors des dotations internes des individus lesquelles échappent à leur contrôle volontaire.

toute théorie et toute politique redistributive ressourceuse, fondée sur la responsabilité individuelle et le mérite individuel.

Cet algorithme formalise une conception de l'égalisation des chances, dont la vocation est de distribuer les ressources d'une manière dont on puisse dire que l'égalité des chances, concernant les résultats éducatifs, est réalisée. Plus précisément, la politique qui se déduit de l'algorithme de l'égalité des chances consiste à distribuer des ressources à travers différents types préalablement définis, tels que, pour chaque centile π , les niveaux d'accomplissement de tous les individus, qui sont situés au π^{e} centile de la distribution de l'effort, soient égaux (Roemer (1998), p. 10). L'intérêt de l'algorithme est également de proposer une double appréhension de l'effort (par le niveau et par le degré d'effort) qui permet d'en tenir plus équitablement compte dans la distribution compensatoire des ressources. La question est alors de savoir si cette distinction – que nous allons expliciter – entre niveau et degré d'effort est un outil suffisant et pertinent pour justifier le traitement différencié de personnes, en l'occurrence d'enfants ayant manifesté, durant leurs études, des efforts divergents. Venons-en à présent à l'algorithme.

Cet algorithme se construit en plusieurs étapes. (1) La première consiste à distinguer les aspects, caractéristiques de la condition d'une personne, qui justifient une compensation et ceux qui n'en justifient pas. Ces caractéristiques sont en partie dues aux « circonstances » de l'agent – comme son sexe, sa race, le degré d'instruction de ses parents, etc. – et en partie dues à ses « choix », conformément à la distinction précédemment exposée. Une politique visant à réaliser l'égalité des chances initiales, en matière d'éducation, attribue ses subventions, de telle manière que les résultats auxquels parviennent les personnes ne dépendent pas de leurs circonstances mais seulement de leurs choix et de leur effort. (2) La deuxième phase d'élaboration de l'algorithme consiste à identifier des *types*, c'est-à-dire des groupes d'individus bénéficiant tous des *mêmes circonstances* comme le groupe des étudiants ou le groupe des enfants noirs, dont les parents ont obtenu leur diplôme universitaire. (3) L'algorithme de l'« égalité des chances » suppose enfin d'opérer une distinction délicate mais fondamentale entre le *niveau* d'effort et le *degré* d'effort, sachant que le niveau d'effort sera utilisé comme une mesure *intratype* de l'effort alors que la mesure du degré d'effort sera utilisée pour opérer des comparaisons *intertypes*.

On considère alors que l'égalité des chances est réalisée entre des agents, lorsqu'une *égalité des résultats* ou des accomplissements, en matière d'éducation et de revenus futurs, est garantie pour les individus, appartenant à des types différents (le groupe de tous les enfants

blancs dont les parents ont abandonné le lycée, par exemple) mais qui déploient le *même degré d'effort*. Comme on l'a souligné, la perspective présente n'admet comme légitime que des différences d'accomplissement qui soient le résultat de différences dans l'effort déployé. Dans ce cadre théorique, le degré d'effort, imputable à un choix individuel conscient – réel chez des étudiants mais bien moins chez des enfants ou des adolescents –, est l'élément déterminant d'une politique d'égalité des chances, prenant en compte des groupes d'individus distincts.

Le degré d'effort personnel est alors défini par le centile de l'effort¹⁴, dans la distribution de ceux fournis par les individus du type auquel l'agent considéré appartient¹⁵. Cette identification de l'effort personnel à un centile particulier sur une échelle de répartition de l'effort déployé par chacun est utile, non seulement pour comparer les *niveaux* d'effort fournis par des agents, au sein d'un *même* type, mais également pour comparer l'effort déployé par des individus appartenant à des types *différents*, c'est-à-dire par exemple entre un enfant noir, dont les parents ont obtenu leur diplôme universitaire, et un garçon blanc, dont les parents ont abandonné le lycée. Grâce à cet outil, qui permet d'évaluer l'effort réalisé par un agent, au regard de ses pairs, mais également eu égard à l'effort fourni par les membres d'autres types, les subsides d'une politique d'égalité des chances peuvent être répartis, de telle sorte que *les résultats en matière d'éducation dépendent seulement des efforts de chacun*¹⁶. Ainsi le mérite de chacun, qui s'exprime dans l'effort fourni, joue le rôle de critère décisif de l'allocation des biens éducatifs. En effet grâce à cette échelle de gradation et de mesure de l'effort, il devient possible de dire de deux individus, si l'un « s'efforce plus » que l'autre ou si l'un « fait davantage de son mieux » que l'autre, y compris lorsqu'ils appartiennent à des types différents, en se référant à la *quantité* – c'est-à-dire au *niveau – d'effort* déployé.

On cherche alors à garantir un résultat égal à tous ceux qui mettent en œuvre des *degrés* d'effort égaux et, par là, à leur assurer un résultat, en matière d'éducation et de revenus futurs, qui soit indépendant des circonstances qui les affectent. En d'autres termes, la politique méritocratique d'égalité des chances, qui s'exprime dans l'algorithme de Roemer, attribue les subventions de telle manière que le succès éducatif des étudiants (ou des élèves) dépende

¹⁴ C'est-à-dire par sa position dans une distribution statistique en 100 parties d'effectifs égaux.

¹⁵ Roemer suppose ici que nous avons une mesure directe du niveau de l'effort (Roemer (1998), p. 13).

¹⁶ La mesure des résultats éducatifs par l'effort permet d'affiner l'idée excessivement simplificatrice selon laquelle l'effort se mesure par les années passées à l'école.

seulement de leur *centile* dans l'échelle de répartition de l'effort, c'est-à-dire de leur degré d'effort et non de leur type.

Dans la mesure où l'algorithme de l'égalité des chances – et la politique qui s'en déduirait – fait dépendre le succès d'une personne exclusivement de son centile dans la distribution de l'effort, l'égalité des chances ne vise pas tant à obtenir une égalisation des résultats *pour tous* qu'une égalisation des résultats au sein de *segments* particuliers de la population, en l'occurrence dans des segments de la population composés de toutes les personnes ayant des circonstances différentes, mais fournissant le même degré d'effort.

Le principe d'égalité des chances (EOp) constitue ainsi un outil qui peut être utilisé par n'importe quelle société, pour mettre en œuvre une forme d'égalité des chances, respectant ses propres idées en matière de responsabilité et concernant le degré auquel les individus devraient être jugés responsables des résultats ou des avantages dont ils bénéficient par la suite (Roemer (1998), p. 3).

Cependant l'EOp – qui expose moins la position philosophique de Roemer qu'il n'exprime une opinion largement adoptée par la majorité de la population (Roemer (1998), section 11), y compris dans le domaine éducatif – présente plusieurs insuffisances. Quoique l'on puisse lui reconnaître une certaine validité pour l'allocation de biens éducatifs à destination d'étudiants, la référence au *principe de responsabilité* qu'il convoque semble inappropriée, comme nous l'avons précédemment suggéré, pour des enfants et des adolescents. De plus, il ne tient pas compte du fait que la propension à l'effort peut légitimement être envisagée comme une dotation personnelle interne qui échappe, partiellement au moins, au contrôle volontaire des agents et, *a fortiori*, à celui de jeunes gens.

3.2 Les enfants ont-ils la responsabilité de bien user des moyens éducatifs dont ils disposent ?

Ces questions sont décisives puisque, en premier lieu, on ne peut admettre que les enfants soient tenus pour *entièrement* responsables de la situation dans laquelle ils se trouvent et à laquelle ils parviennent au terme de leurs études, comme le voudrait une stricte application de l'égalitarisme libéral des chances à la sphère de l'éducation, dans la mesure où, moins que les adultes encore, les enfants ne maîtrisent les implications futures de tous les « choix » qu'ils font. En outre et dans la mesure où la redistribution des ressources (transférables) procède malheureusement toujours à partir d'un ensemble limité de biens éducatifs, se pose également le problème de savoir comment allouer des ressources éducatives limitées et comment les

allouer de façon efficiente. En somme, faut-il consacrer une large part des ressources éducatives aux enfants défavorisés « non méritants », c'est-à-dire aux enfants qui sont dans la position des plus défavorisés non pas seulement du fait de circonstances sociales adverses mais aussi du fait de leur choix (d'effort)¹⁷ ?

Les théories ressourcistes ou libérales de l'égalité des chances jugeraient que non, en référence à la différence entre ce qui est choisi et ce qui ne l'est pas. Cette approche préconise que les biens et les accomplissements qui relèvent de la responsabilité individuelle ne devraient pas être redistribués ni compensés mais nous avons montré que l'on peut, à juste titre, douter qu'un enfant et un adolescent soient à même de prendre des décisions « responsables ». Certains auteurs proposent de moduler ce principe selon l'âge de l'enfant¹⁸. Il serait légitime de considérer des adolescents responsables de leur décision s'ils étaient en mesure de procéder à une évaluation consciente des coûts et bénéfices associés à chacune des options en présence et pour lesquelles ils doivent se décider, et s'ils étaient capables de mener une procédure cohérente de choix (rationnel), ce qui n'est bien souvent pas le cas. Les attitudes d'indiscipline (agitation, absentéisme) sont certes l'expression d'une volonté et du libre arbitre individuel mais dans bien des cas aussi le reflet de difficultés familiales et sociales. De même on peut douter que les individus maîtrisent toutes les conséquences sociales et professionnelles d'un choix d'orientation précoce en filières technologiques, dans le système éducatif français en l'occurrence. Pourtant, le paradigme libéral des théories de l'égalité des chances est sous-jacent à bien des systèmes éducatifs.

On considère en effet que la société doit assurer aux individus des chances, qu'ils sont responsables de saisir et de faire, par la suite, fructifier. Dans le domaine éducatif, cette attitude consiste à assurer aux enfants une instruction publique et obligatoire généraliste, des possibilités de formation variées pour un accès à un éventail de positions sociales aussi large que possible, en respectant les choix que ceux-là expriment. L'accomplissement personnel

¹⁷ Telle est, précisément, l'une des orientations adoptée par l'Etat français en consacrant aux Zones d'Education Prioritaire (ZEP) des fonds supérieurs à la moyenne, notamment en termes de postes, d'heures supplémentaires d'enseignement, d'incitations pour les enseignants, c'est-à-dire environ 1,2% du total des dépenses en 1998-1999. Cet effort pédagogique est motivé par la proportion supérieure à la moyenne d'élèves en difficulté dans les établissements concernés.

¹⁸ Ainsi Fábio Waltenberg suggère de distinguer différents âges au travers desquels la part des circonstances et celle de la responsabilité seront modulés : jusqu'à 10 ans, les enfants ne sont considérés responsables de rien. Entre 10 et 14 ans, on commence à les tenir pour responsables d'une part de leurs résultats. Cette part de responsabilité augmente entre 14 et 17 ans pour être le seul facteur à prendre en compte autour de 22 ans (voir F. Waltenberg (2006)). Néanmoins l'auteur ne justifie aucunement, si ce n'est en se référant aux étapes instituées du système éducatif brésilien actuel, le fait de considérer ces tranches d'âge plutôt que d'autres.

dépend alors de la façon dont l'agent emploie, bien ou mal, ses ressources totales. Ce parti pris se retrouve dans le système éducatif français par exemple. On y considère qu'aucune compensation ne doit intervenir pour les individus qui ont choisi librement de s'engager dans des attitudes ou des activités, ayant pour résultat un déficit du bien considéré, ce déficit leur étant légitimement imputable – ce qui appert dans la sanction que constitue le redoublement¹⁹ ou l'orientation dans des filières technologiques négativement stigmatisées dans ce même système scolaire. La théorie rawlsienne illustre fort bien cette approche puisqu'elle suppose qu'il incombe aux individus de choisir leurs fins et d'utiliser les chances et les ressources, qui leur sont données, pour les faire fructifier du mieux qu'ils peuvent : « la réussite ou l'échec, leur bonheur ou leur malheur sont des conséquences qui incombent à leur propre responsabilité » (Rawls (1982), p. 168). Les dispositions évoquées de ce système éducatif repose sur une interprétation de la responsabilité nourrie par les théories libérales de l'égalité des chances qui consiste à tenir les individus pour *socialement* responsables de ce dont ils sont, individuellement ou *moralement* responsables (Hurley (2003))²⁰.

En d'autres termes, dans un système scolaire ou social fondé sur un tel principe, les individus sont jugés socialement responsables du niveau d'effort qu'ils fournissent. Néanmoins on ne peut, en toutes circonstances, déduire de la responsabilité morale une responsabilité sociale. Ainsi par exemple, on admet généralement qu'un cyclomotoriste, grièvement blessé dans un accident de la route et qui ne portait pas de casque, ne doit pas subir toutes les conséquences directes de son comportement ni que cet accident n'appelle aucune intervention sociale, en particulier médicale. De la même façon, il n'est pas justifié qu'un enfant agité à l'école primaire subisse, jusqu'au terme de son existence, les conséquences de son comportement durant cette époque précoce de sa vie, étant de surcroît entendu que ce comportement peut avoir des raisons extra-scolaires. Dès lors, une correction des théories libérales de l'égalité des chances d'accès est requise lorsque l'on veut les exploiter dans le domaine éducatif car cette division sociale de la responsabilité – qui présuppose qu'il y a des désavantages qui demeurent de la responsabilité des individus – ne

¹⁹ Certains considéreront que le redoublement revient, pour la collectivité, à financer une année supplémentaire au bénéfice d'un individu afin qu'il parvienne à un niveau donné. Néanmoins dans la réalité du système éducatif français, le redoublement vient comme une sanction qui stigmatise, de façon irréversible, le parcours scolaire des individus. Son efficacité est en outre contestable lorsque l'on compare les systèmes éducatifs « avec redoublement » avec ceux qui n'y ont pas recours comme le Canada et certains pays scandinaves.

²⁰ Blake et Risse (2004), en revanche, argumentant contre le fait de faire coïncider ces deux aspects de la responsabilité.

peut si simplement être étendue au domaine éducatif, c'est-à-dire à des enfants ou à des adolescents.

3.3 Les enfants sont-ils responsables de leurs goûts et de leurs préférences ?

En effet, dans quelle mesure peut-on considérer qu'un adolescent qui « ne veut pas travailler » réalise par là un choix véritable, c'est-à-dire exerce son libre arbitre, en accord avec d'authentiques préférences ? L'approche ressourciste (l'égalité des chances) admet que les individus ont la responsabilité substantielle de leurs goûts et de leurs préférences – au nombre desquels il faut compter la propension au travail ou au loisir –, que ces goûts et ces préférences puissent ou non leur être attribués et relever de leur responsabilité personnelle. En premier lieu et d'un point de vue général, on peut douter que les individus sont absolument responsables de leurs goûts et de leurs préférences, comme les enfants bohémiens de leur dilettantisme, ou des enfants de leur comportement et, par exemple, de leur incapacité à se concentrer. Sans néanmoins considérer que les individus ne sont absolument responsables ni de leurs préférences ni de leurs goûts – comme l'objection des goûts dispendieux y invite – on peut admettre que les individus sont *partiellement* responsables de leurs préférences et de leurs goûts, dans la mesure où au cours de leur existence, ils peuvent certainement et partiellement au moins faire évoluer les goûts et les préférences qu'ils n'ont pas choisis²¹. Cette position théorique semble en outre être un principe de réserve spécifiquement justifié en matière d'éducation. En effet, on ne peut considérer que l'enfant peu enclin au travail opère un choix réel entre le « travail » et le « loisir ». Cette tendance peut notamment s'expliquer par le sentiment d'avoir peu de talents, par le fait d'avoir des parents qui ne l'encouragent pas à travailler, par une incapacité réelle à se concentrer, par des difficultés familiales ou de mauvaises conditions de travail dans son environnement social et familial²².

Reconnaître cette responsabilité partielle a pour conséquence que *les préférences, qui n'ont pas été choisies par les individus* (enfants ou adultes), ne doivent pas les pénaliser dans la distribution des ressources, dans leur accès à des biens scolaires ni dans la réalisation d'accomplissements éducatifs fondamentaux. Ainsi le fait qu'un enfant puisse préférer le

²¹ On considère par exemple que les individus sont partiellement responsables de leurs goûts et de leurs préférences lorsque l'on tient compte du niveau d'utilité induit par les ambitions qu'ils affichent (voir M. Fleurbaey (2004), et C. Guibet Lafaye (2006), p. 143-146).

²² Sur les effets de l'environnement social sur les enfants et leurs résultats scolaires, voir E. Maurin (2004), p. 32-33.

dessin ou la musique aux mathématiques ne devrait pas le pénaliser dans la suite de son cursus. Le même raisonnement vaudrait lorsque l'agent semble ne pas bénéficier d'une forte propension à l'effort, c'est-à-dire lorsqu'il a un faible goût pour le travail. Bien souvent, cette propension dépend d'une culture familiale, de facteurs sociaux et environnementaux dans lequel vit l'enfant, et qui lui offre les conditions requises pour déployer cet effort ou, au contraire, l'en prive. En d'autres termes, l'effort déployé effectivement par l'enfant ne témoigne pas seulement d'un choix exprimant sa seule volonté libre²³. Dès lors, le « choix d'effort » ne peut être entièrement imputé à la responsabilité des enfants et adolescents tant il est loin de dépendre de leur entier contrôle. En somme, l'idée rawlsienne d'une « division sociale de la responsabilité » ne se justifie pas dans la sphère éducative. Pour ces raisons, le mérite ne peut constituer une justification appropriée des inégalités entre les situations individuelles au cours et au terme des études ni entre les situations individuelles consécutives à des « choix » scolaires, effectués durant l'enfance ou l'adolescence.

3.4 Que peut-on juger mérite ?

En effet, il n'est pas légitime d'accepter d'importantes inégalités entre les situations individuelles – aussi bien dans une perspective générale d'égalité des chances qu'*a fortiori* concernant de jeunes individus en formation –, dans la mesure où ce dont un individu peut s'attribuer le mérite dépend très largement de circonstances qui sont entièrement hors de son contrôle et pour lesquelles il ne peut s'attribuer aucune gloire. Ces influences sont difficilement dissociables les unes des autres, alors que ce serait là une condition indispensable pour identifier ce que les gens méritent vraiment. En effet la réalisation des avantages, dont on prétend que celui qui les mène à bien les mérite, se révèle, à l'examen, être le résultat de contingences arbitraires d'un point de vue moral²⁴. De la même façon que l'on récuse que des adultes méritent, du fait de leurs efforts et de leurs réalisations, leur position supérieure dans l'échelle sociale, on peut douter que les enfants scolairement brillants des milieux favorisés ne doivent leurs résultats qu'à leurs seuls talents (Maurin (2004), p. 32-33, p. 35). Ces résultats sont pour partie liés à l'origine sociale des élèves, à la profession de leurs

²³ Sur l'attitude des adolescents à l'égard de l'école selon leur lieu de résidence, voir E. Maurin(2004), p. 35-36.

²⁴ Le fait que les résultats sont totalement ou en partie déterminés par la chance, qui affecte certaines personnes, de façons qui ne sont pas médiatisées par leurs choix, peut difficilement être le facteur déterminant de l'évaluation des résultats du point de vue de la justice.

parents, à la possibilité pour eux de bénéficier de cours particuliers ou de séjours linguistiques.

Rawls suggère une distinction entre deux types d'inégalités qui est ici cruciale : les inégalités profondes et les inégalités superficielles (Rawls (1999), p. 7), ces dernières advenant dans l'interaction entre adultes. Quoique l'on puisse admettre avec Rawls que ces inégalités superficielles se justifient par des normes de mérite individuel ou de responsabilité, elles ne sont réellement légitimes que pour des adultes. Les inégalités profondes, pour leur part, affectent les individus, depuis leur naissance ou leur enfance, et ne relèvent, par conséquent, pas de ce qu'un individu a le pouvoir d'influencer. De surcroît, « la distinction entre les inégalités résultant du choix et les inégalités induites par des circonstances non choisies tend à disparaître, parce que *les circonstances non choisies incluent la dotation en talent de chaque individu*, et parmi les talents *des talents pour faire et mettre en œuvre de bons choix* » (Arneson (1997), p. 14). Parmi ces « bons choix », figurent notamment la propension qu'ont certains enfants à faire des efforts, à se concentrer, à être discipliné et assidu. L'inscription des talents au chapitre des dotations internes ne résultant pas d'un choix individuel est un argument décisif contre toute approche méritocratique qui voudrait être le principe décisif et exclusif du système scolaire.

Ainsi la neutralisation de l'impact des talents et des handicaps, en particulier dans le domaine scolaire, se trouve pleinement justifiée. Elle est corrélative de la volonté d'assurer une égalité des accomplissements (ou des réalisations scolaires fondamentales) à tout élève. Cette approche donne corps à l'idée intuitive qu'il faut laisser aux enfants des « portes ouvertes » et des occasions de rattrapage durant leur parcours scolaire, pour les cas où ils n'auraient pas su tirer profit des chances qui leur ont été fournies par le passé.

4. Se soucier des chances *et* des résultats fondamentaux.

4.1 Responsabilité individuelle vs. accomplissements primaires.

Ainsi l'approche par l'égalité des chances d'accès aux ressources éducatives gagnerait à être complétée, dans ce domaine aussi bien qu'au plan social, par une attention aux résultats primaires et aux réalisations sociales fondamentales des agents (Fleurbæy (1995), p. 25-55). Cette approche récuse que la notion de responsabilité fournisse une justification suffisante pour des inégalités sociales existantes, caractérisant par exemple des pauvres jugés « non méritants » et, *a fortiori*, des enfants jugés scolairement « non méritants ». Eu égard à ce

traitement de la responsabilité, l'approche considérée peut jouer un rôle décisif dans le domaine scolaire. Elle justifie également dans la mesure où on ne peut se satisfaire de l'argument de la responsabilité pour abandonner le souci des plus défavorisés, en particulier des enfants les plus défavorisés, qu'ils soient ou non méritants. Le cas échéant, les institutions sociales risqueraient de négliger les perdants et/ou les enfants les moins brillants et d'être trop peu généreuses à leur égard. Est-ce à dire qu'il faille totalement abandonner dans le domaine éducatif le principe de l'égalité des chances et l'algorithme formalisé par Roemer ?

4.2 Quel rôle conférer à l'algorithme des chances ?

Répondre à cette question revient à préciser la portée du principe d'égalité des chances, c'est-à-dire l'ampleur ou « l'étendue dans laquelle le programme d'égalité des chances [peut être] mis en application » plutôt que « l'étendue dans laquelle les chances [peuvent être] égalisées » (Roemer (1998), p. 86). Comme nous l'avons rappelé, le principe d'égalité des chances ci-dessus présenté et convoqué dans le domaine scolaire ne consiste pas à vouloir que tous les adolescents décrochent un baccalauréat dans la filière scolaire la plus prestigieuse, par exemple. Cependant ce principe demeure pertinent si l'on considère une sous-population, au sein du domaine éducatif, en l'occurrence la population des individus voulant mener des études supérieures²⁵. En effet, l'algorithme de l'égalité des chances permet de garantir une distribution équitable des ressources éducatives, lorsqu'une exigence méritocratique s'impose. L'algorithme doit permettre, pour chaque centile, de trouver une distribution des ressources, qui égalise les niveaux de résultat pour T personnes, à *tel* centile à travers les différents types envisagés, c'est-à-dire pour des groupes spécifiques de la sphère éducative.

Néanmoins et eu égard aux critiques que nous avons formulées précédemment, si l'on admet que l'algorithme puisse être retenu pour allouer les ressources éducatives dans l'enseignement supérieur, en revanche il est nécessaire qu'un principe non exclusivement méritocratique orchestre le système scolaire dans ses premiers cycles. Le système éducatif, à la différence d'autres sphères de la vie sociale, doit se soucier des résultats auxquels les élèves parviennent, *i.e.* de leur situation finale et des accomplissements éducatifs dont ils disposent au terme de leur parcours. L'éducation n'a en effet pas simplement une valeur instrumentale

²⁵ De la sorte, ce principe pourrait être convoqué pour organiser l'entrée dans les grands écoles d'études supérieures, les études de vétérinaire, de médecine ou de pharmacie.

ou positionnelle, en ce sens qu'elle serait le moyen de jouir ultérieurement de biens sociaux et positionnels, mais elle revêt également une valeur intrinsèque associée notamment au respect de soi, à la reconnaissance sociale, à l'autonomie et au bien-être personnels²⁶. Or la mise en œuvre d'une politique d'égalité des chances, telle que nous l'avons décrite précédemment, peut nuire à une proportion substantielle des membres des types désavantagés, alors même que celle-là a été conçue pour augmenter les chances des personnes issues des milieux sociaux les plus défavorisés. Bien que les chances de chaque membre du type le plus désavantagé s'améliorent, dans le passage d'une politique d'égalité des ressources à une politique d'égalité des chances en matière d'éducation, certains des membres de ce groupe ne parviennent pas à mener à bien les chances qui leur sont offertes, en leur appliquant un effort suffisant. Or – et telle est la limite de l'exploitation de l'algorithme des chances dans le domaine éducatif, principalement pré-universitaire – il est difficile d'admettre que la moitié de la population d'un type voit sa situation réellement empirer, dans le cadre même d'une politique d'égalité d'accès aux ressources éducatives. On ne peut accepter que cette dernière n'offre aucune solution ni un minimum de biens scolaires fondamentaux aux élèves non méritants.

4.3 Deuxième chance et équité des « résultats fondamentaux ».

Plusieurs de ces insuffisances peuvent en revanche être contournées par une attention aux « réalisations fondamentales ». La réforme du système éducatif français autour du « Socle commun de connaissances et de compétences », proposé par Gilles de Robien témoigne de cette attention aux accomplissements fondamentaux dans le cadre scolaire²⁷. Dans le domaine éducatif, ces résultats fondamentaux seraient notamment la capacité de lire, d'écrire, de compter, de pouvoir se situer dans l'histoire de son pays et d'être en mesure de saisir sa propre origine ; la capacité d'entrer et de nourrir diverses formes d'interaction sociale et familiale ; d'agir et de se comporter, dans le futur, en citoyen pour, ultimement, pouvoir participer et coopérer à la vie publique et politique ; d'être à même de se former une conception du bien et, à terme, de pouvoir s'engager dans une réflexion critique sur la planification de sa propre vie.

20/10/08 15:31

Commentaire: À mettre dans la bibliographie

²⁶ Du fait de leur nature et de leur valeur spécifiques, les biens éducatifs ne sont pas échangeables contre d'autres ressources.

²⁷ Voir *Journal Officiel de la République française* du 12-7-2006.

Les réalisations sociales fondamentales se distinguent spécifiquement des accomplissements concernant la sphère privée. Considérée dans une perspective de justice sociale, la référence aux réalisations sociales fondamentales, quant à la condition scolaire et sociale, signifie que les individus, qui ne parviennent pas à transformer les chances qui leur sont offertes, en accomplissements, y compris en leur appliquant un effort personnel spécifique, puissent ne pas être laissés avec un faible niveau d'accomplissement – ce qui est spécifiquement pertinent dans le domaine éducatif, en particulier pour le fait de savoir lire, d'avoir des compétences mathématiques, d'être capable de comprendre le monde dans lequel on vit et de développer une capacité critique. Ce principe tient également compte des talents tout en faisant une place limitée à la responsabilité individuelle²⁸. Ce faisant, il contourne la difficulté consistant à déterminer en quoi consiste un « choix véritable », à laquelle se trouvait confrontée l'approche ressourciste et que rencontre toute politique éducative tournée vers des pré-adolescents ou des adolescents. Le souci des réalisations fondamentales offre alors, par une pondération différenciée de certains accomplissements ou *functionings*²⁹, une solution aux questions délicates, précédemment considérées, que posait l'approche ressourciste³⁰. Afin de favoriser une distribution plus équitable de ces acquis scolaires fondamentaux, on peut imaginer d'offrir aux enseignants s'occupant d'enfants en difficulté de meilleures conditions de travail, de meilleurs supports éducatifs et de meilleurs traitements. On pourrait également développer des stratégies pédagogiques dans lesquelles l'enfant, l'établissement scolaire et la famille seraient partie prenantes, et mieux doter les établissements scolaires accueillant le plus d'enfants en difficulté³¹.

L'avantage de l'approche par les résultats primaires est de prendre en compte le fait que les individus, enfant ou adultes, peuvent *mal utiliser* les ressources ou les chances qui ont été mises à leur disposition, dans une situation fictive initiale, qu'il s'agisse de chances

²⁸ Or nous avons montré précédemment qu'il est plus judicieux de considérer les agents – et tout particulièrement les enfants et les adolescents – comme seulement partiellement responsables de leurs préférences et de leurs goûts.

²⁹ Sur la notion de *functioning*, voir A. Sen (1985b), chap. II. Les *functionings* peuvent être définis ainsi : "what the person succeeds in *doing* with the commodities and characteristics at his or her command. [...] A *functioning* is an achievement of a person : what he or she manages to do or to be. It reflects, as it were, a part of the 'state' of that person. It has to be distinguished from the commodities which are used to achieve those *functionings*" (Sen (1985b), p. 6-7).

³⁰ Rawls lui-même considère que l'« on ne doit pas nécessairement distribuer les ressources éducatives en totalité ou en partie en fonction de leur résultat [ceux des bénéficiaires] selon des critères de productivité, mais aussi en fonction de leur valeur d'enrichissement de la vie sociale et personnelle des citoyens, y compris des plus défavorisés » (Rawls (1987), p. 137).

³¹ P. de Villé propose d'autres solutions comme la réalisation de projets personnels mettant en œuvre des dimensions intellectuelles et divertissantes (Villé (2003), p. 14).

éducatives ou d'accès à des ressources scolaires. En effet, le danger d'une approche, s'en tenant exclusivement aux chances, consiste dans le fait qu'il est possible de déclarer que certains individus, qui ont un faible vecteur d'accomplissements, ont reçu leur part équitable de chances et doivent être considérés comme responsables de leurs situations. L'approche ressourciste privilégiant l'égalité des chances (de départ ou d'accès) est spécifiquement insuffisante dans le domaine éducatif car elle n'exclut pas la possibilité que les individus puissent mal utiliser leurs ressources et leurs chances et finir dans des situations intolérables. Elle n'y remédie pas non plus. Il importe pourtant qu'une deuxième chance – voire une troisième et une quatrième chance – soit offerte aux individus, qui ne sont pas parvenus à transformer les chances qui leur ont été données, en accomplissements, afin qu'ils ne demeurent pas, à terme, avec un faible niveau de réalisations fondamentales.

La perspective ouverte par les réalisations fondamentales, autrement baptisée dans le contexte français « compétences et connaissances », propose une évaluation des situations individuelles, à partir d'une sélection d'accomplissements, constituant des « résultats sociaux » ou « *functionings* primaires » essentiels, également identifiables dans le domaine éducatif et dont nous avons précédemment précisé certains traits fondamentaux. Si cette sélection porte effectivement sur les principaux résultats, pertinents pour le statut social individuel et les relations sociales, aucun individu ne sera jamais laissé dans une situation de précarité, menant à l'exclusion sociale, que ce soit au terme de sa scolarité ou dans sa vie d'adulte³².

L'approche par les *functionings* présente donc l'avantage, sur une approche exclusivement orientée vers les chances, en particulier dans une réflexion sur les dotations éducatives, de se soucier de la distribution finale des lots, c'est-à-dire de la distribution des dotations, en l'occurrence des apprentissages éducatifs, au terme de la scolarité ou du parcours éducatif, que celui-ci coïncide ou non avec le « terme » de la scolarité obligatoire ou avec la fin du collège et, idéalement, du collège unique³³. En effet, le travers d'une approche par les chances est de donner un poids excessif aux chances passées aux dépens des chances et des

³² Ainsi l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école établit le principe selon lequel « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

³³ Considérer que l'appréciation de l'acquisition des accomplissements fondamentaux puisse intervenir au terme de la scolarité obligatoire suppose un assouplissement, comme nous l'évoquions précédemment, de la pratique du redoublement dans le parcours scolaire.

accomplissements actuels, alors que les chances ne constituent qu'un ensemble, parmi d'autres, de considérations. Or l'approche par les *functionings* primaires actualise un souci de justice et d'équité plus large que l'approche par les chances qui privilégie avant tout la possibilité, pour les individus, d'être libres de choisir – position singulièrement insuffisante quand on s'intéresse à l'éducation scolaire³⁴.

Notre ambition est de souligner l'intérêt d'une approche se souciant des réalisations fondamentales, récusant que les individus doivent subir et assumer les conséquences de leurs choix passés, quels qu'ils aient été, tout au long de leur vie. Il n'y a, en effet, aucune raison éthique décisive pour laquelle des individus devraient être attachés aux conséquences de leur comportement passé, en particulier lorsqu'il s'agit du comportement qu'ils ont adopté enfants, parfois pour des raisons qui ne dépendent pas tant d'eux-mêmes que de leur environnement, et quand leurs buts ont évolué (ces derniers évoluant nécessairement entre l'enfance et l'âge adulte). La liberté de se développer et de changer, en particulier dans une phase précoce de sa vie (d'adulte), ne peuvent être vraiment exercées que s'il est possible d'initier un nouveau départ, dans des circonstances appropriées. Or les théories de l'égalité des chances s'attachent, exclusivement, aux *chances initiales* au détriment des *chances actuelles* ou des accomplissements finaux c'est pourquoi elles perdent, dans le domaine scolaire, leur exclusive légitimité.

Conclusion

Ces analyses ont donc montré qu'on ne peut s'en tenir, dans le domaine éducatif au moins, à la seule implémentation d'une égalité libérale des chances ou d'une approche ressourciste se formulant en termes d'égal accès à des biens éducatifs. Il est aussi nécessaire de tenir compte des dotations finales auxquelles parviennent les agents, adultes ou mineurs, dans la mesure où il n'est pas possible de les juger entièrement responsables de celles-ci. Pour cette raison, l'algorithme de l'égalité des chances décrit par Roemer ne suffit pas, comme tel, pour établir une politique éducative réellement équitable. Bien que l'on puisse admettre que tous les individus, qui mettent en œuvre des *degrés* d'effort égaux parviennent à un *résultat égal*, dans la mesure où la différence de leurs circonstances respectives est ainsi compensée, la

³⁴ L'approche par l'égalité des « résultats sociaux », en revanche, respecte la liberté de choix des individus, tout en les préservant de la liberté de perdre (M. Fleurbaey (2004), p. 11).

distribution des ressources dans le domaine éducatif ne peut être exclusivement fondée sur l'évaluation des efforts fournis par les enfants, puisque la capacité à fournir des efforts relève de dotations internes personnelles, dont on ne peut dire que ceux qui en jouissent en sont entièrement responsables ni qu'ils les ont réellement choisie. La notion de choix d'effort est en effet éminemment problématique et tout à fait inappropriée, lorsqu'il s'agit d'évaluer le comportement scolaire d'enfants et même d'adolescents. Une politique équitable, dans ce domaine, ne peut en aucune façon être motivée par une référence prépondérante au mérite dont les enfants feraient preuve. Bien que l'on ait intuitivement tendance à admettre que des propensions à l'effort identiques devraient bénéficier de récompenses égales ou d'accomplissements égaux, cette propension est loin d'être équitablement distribuée parmi les individus ni ne peut être considérée comme l'objet d'un choix réfléchi et conscient de la part de ces derniers, en particulier s'agissant d'enfants.

Enfin et au-delà de la seule sphère éducative, il nous semble essentiel que la société conçoive la distribution de ses biens et de ses ressources, de telle sorte que les préférences, qui n'ont pas été choisies par les individus, ne les pénalisent pas. Précisément, la valorisation de l'effort, que traduit la référence au critère du mérite, repose sur une conception du bien privilégiant le labeur, dont on ne voit pas pourquoi elle devrait avoir une priorité sur d'autres interprétations de la vie bonne, qui reposeraient sur la coopération plutôt que sur la concurrence, par exemple. L'école a ici un rôle décisif à jouer en assurant à chacun les conditions d'un libre épanouissement de son existence quelle que soit l'orientation que celle-ci prenne, dès lors qu'elle se déploie dans le respect d'autrui. Précisément, l'approche par les accomplissements fondamentaux, dont on estime qu'elle doit être systématiquement associée et surtout avoir une priorité sur toute politique d'égalité des chances initiales, concernant des enfants aussi bien que les adultes qu'ils deviendront, récuse que la notion de responsabilité fournisse une justification suffisante, pour des inégalités scolaires et sociales. Il faut donc accorder une place prépondérante à cette approche dans les politiques sociales et éducatives à venir. De ce point de vue, le « Socle commun de connaissances et de compétences » ouvre, pour le système éducatif français, une perspective intéressante à condition que soient mobilisés les moyens nécessaires permettant de répondre aux ambitions ainsi proclamées.

Références

- Arneson R., 1989, "Equality and Equal Opportunity for Welfare", *Philosophical Studies*, 56, pp. 77-93.
- Arneson R., 1997, "Equality and Equal Opportunity for Welfare", in Pojman L. et Westmoreland R. (ed.), *Equality : Selected Readings*, Oxford, Oxford University Press.
- Blake, M. et Risse M., 2004, "Twos Models of Equality and Responsibility", KSG Faculty Research Working Paper Series RWP04-032.
- Cohen G., 1989, "On the Currency of Egalitarian Justice", *Ethics*, 99, pp. 906-944.
- Dubet F., 2000, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'année sociologique*, vol. 50, n°2, p. 383-408.
- Dworkin R., 2000, *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, Harvard University Press.
- Fleurbaey M., 1995, "Equal Opportunity or Equal Social Outcome?", *Economics and Philosophy*, 11, pp. 25-55.
- Fleurbaey M., 2004, "Equality of Functionings", <http://www.univ-pau.fr/~fleurbae/publi.htm>.
- Guibet Lafaye C., 2006, *Justice sociale et éthique individuelle*, Presses Universitaires de Laval.
- Hurley S., 2003, *Justice, Luck, and Knowledge*, Harvard University Press.
- Journal Officiel de la République française du 12-7-2006* (NOR : MENE0601554D).
- Maurin E., 2004, *Le ghetto français*, Seuil.
- Rawls J., 1982, "Social Unity and Primary Goods", in Sen A. et Williams B. (ed.), *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 159-186.
- Rawls J., 1987 [1971], *Théorie de la justice*, Seuil.
- Rawls J., 1999, *Collected Papers*, Harvard University Press.
- Roemer J., 1998, *Equality of Opportunity*, Harvard University Press.
- Sen A., 1985a, "Well-Being, Agency and Freedom", *Dewey Lectures*, 1984, *Journal of Philosophy*, 82, pp. 334-347.
- Sen A., 1985b, *Commodities and Capabilities*, North-Holland.
- Sen A., 1992, *Inequality Reexamined*, Clarendon Press.
- Villé P. de, 2003, "Equal Opportunities in the Educationnal System and the Ethics of Responsibility", *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°17, www.girsef.ucl.ac.be.
- Waltenberg F.D., 2006, "Educational Justice as Equality of Opportunity for Achieving Essential Educational Outcomes",
[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/DOCH_157_\(Waltenberg\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/DOCH_157_(Waltenberg).pdf).