

Pertinence et limites du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire¹

Hervé Pourtois

Chaire Hoover d'éthique économique et sociale et
Institut supérieur de philosophie,
Université catholique de Louvain
pourtois@etes.ucl.ac.be

Une version ultérieure de ce texte a fait l'objet d'une publication dans :
Vincent DUPRIEZ, Jean-François ORIANNE & Marie VERHOEVEN (dirs), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Bern e.a., Peter Lang, 2008, pp. 49-64.

Introduction : objet et perspective du propos

Ce texte propose une tentative d'élucidation de la signification de l'exigence de justice en matière d'éducation scolaire. Plus précisément, il s'efforcera de discuter la pertinence et les limites de l'application au champ scolaire du principe d'égalité des chances avancé par les théories égalitaristes contemporaines de la justice (Rawls 1971, Dworkin 2000, Brighouse 2000).

Le travail qui suit relève de la philosophie politique, de cette part de la philosophie politique, appelée aussi parfois éthique sociale, qui se propose d'analyser les principes normatifs qui devraient régir les institutions de base d'une société. Considérée de ce point de vue, la philosophie politique se distingue de l'analyse des principes normatifs régissant les rapports entre individus, laquelle relève plutôt de l'éthique individuelle. Dans le cas présent, le propos portera sur une institution qui joue un rôle important dans les sociétés contemporaines : l'institution/système scolaire. Les débats contemporains autour de l'école soulèvent en effet la question de savoir quels sont les principes qui devraient ordonner un système éducatif et orienter les politiques éducatives visant à organiser ou réguler un tel système. Je suis bien entendu conscient que l'institution scolaire n'assume pas à elle seule la prise en charge de l'intégralité des pratiques éducatives. Je me focaliserai néanmoins sur cette institution en raison du rôle important qu'elle joue dans nos sociétés et du fait qu'il semble qu'elle peut plus aisément que d'autres, surtout que la famille, faire l'objet d'une régulation politique.

¹ Ce texte reprend, sous, une forme revue, une intervention présentée au GIRSEF de l'Université catholique de Louvain en janvier 2005. Je remercie en particulier Vincent Dupriez, Axel Gosseries, Jean-François Oriane et Marie Verhoeven pour leurs précieux commentaires.

Dans la réflexion qui suit, je voudrais aborder non pas l'ensemble des principes d'une politique scolaire, mais un type de principe : les principes de justice distributive, c'est-à-dire ceux qui entendent apporter une réponse à la question de la juste répartition des « biens » ou « bénéfiques » que peut produire un système scolaire.

Notons en effet que, d'un point de vue philosophique, l'organisation et la régulation d'un système éducatif ne posent pas seulement des questions de justice distributive. D'autres enjeux normatifs sont aussi importants. Je n'en mentionnerai que deux.

a. Les enjeux relatifs aux procédures de décision et de régulation. Quels acteurs doivent être impliqués dans la définition des politiques : parents, experts, pouvoir publics, secteur privé, syndicats ? Doivent-ils être associés à la décision ? A quel niveau ? Ce qui est ici posé, c'est la question de la participation et de l'éventuelle démocratisation interne ou de l'ouverture au marché du système scolaire. Bien que très importante, cette question ne pourra être abordée ici. Elle est malheureusement peu étudiée dans les travaux de philosophie politique sur l'éducation (travaux, il est vrai, fort peu nombreux).

b. Un autre type d'enjeu normatif auquel doivent faire face les politiques scolaires est celui du pluralisme moral, religieux et culturel. Comment, dans ses pratiques et ses objectifs, un système éducatif doit-il répondre au défi du pluralisme. Le principe de neutralité de l'école est-il adéquat ? Ou doit-on protéger et encourager la manifestation de la diversité au sein d'un même établissement ou entre les établissements ? Comme nous le verrons plus loin, ces questions ne sont pas, non plus, sans lien avec celles qui sont relatives à l'allocation des ressources produites par le système scolaire. Toutefois, je ne les aborderai pas comme telles ici et me focaliserai plutôt sur la question: comment devrait-on allouer les ressources et bénéfiques produits par le système scolaire ? Jusqu'à présent, cette question de la justice en éducation a été très peu traitée par les philosophes et ce en dépit du développement, au cours des vingt dernières années, d'une littérature importante dans le domaine des théories de la justice. La seule tentative quelque peu systématisée a été proposée par H. Brighouse dans son ouvrage « School Choice and Social Justice » (2000). Son travail s'inscrit dans le sillage des théories égalitaristes contemporaines inspirées de Rawls. En effet, selon lui, c'est un principe d'égalité des chances qui doit présider à l'allocation des bénéfiques produits par le système scolaire. Dans les paragraphes qui suivent, je prendrai appui sur cette idée afin d'en expliciter les significations et les implications possibles. Cette réflexion permettra

d'élucider l'apport des théories égalitaristes de la justice au débat contemporain sur les orientations normatives des politiques scolaires.

L'égalité des chances dans les théories égalitaristes de la justice

L'approche égalitariste de la justice sociale prend comme principe de base que les diverses ressources doivent être produites et distribuées en accordant le même respect et la même considération aux intérêts de chaque individu (Cf. Kymlicka 1990, Swift 2001). Dans la mesure où ces intérêts diffèrent en raison de la diversité des conceptions de la vie bonne, il importe que chacun puisse disposer de ressources qui lui permettront de réaliser, au mieux et par lui-même, sa propre conception de la vie bonne. Il en résulte une défense d'un principe d'égalité des chances. La justice exige que l'on égalise les chances dans le choix et la poursuite d'une activité sociale permettant de mener une vie bonne. Relevons que la notion de chance ne désigne pas ici la probabilité statistique mais l'opportunité, la possibilité, d'atteindre l'objectif que l'on s'est donné. Mais l'égalisation des possibles peut être comprise de plusieurs manières. On distingue ainsi trois conceptions de l'égalité des chances : minimale, conventionnelle et radicale (cf. Swift 2001, 101 ss., je reprends la terminologie de Swift). La troisième intègre la seconde qui intègre, elle-même, la première.

La conception **minimale** reconnaît que le bien-être des individus dépend de la position sociale qu'ils occupent dans la société et met en avant un principe de non-discrimination dans l'accès à ces positions sociales (le plus souvent identifiés aux emplois disponibles) au sens où les possibilités d'accès devraient être uniquement déterminées par les compétences requises pour exercer la fonction correspondante et non pas par des facteurs qui semblent non pertinents tels que le sexe, la race, l'appartenance ethnique ou religieuse. C'est au nom de ce principe de non-discrimination que l'on mettra en place, par exemple, des législations sanctionnant les discriminations à l'embauche ou des campagnes de sensibilisation visant à déconstruire les préjugés racistes, sexistes, etc. L'adhésion à cette conception minimale de l'égalité des chances peut du reste être justifiée par des arguments très divers relevant de conceptions différentes de la justice. Les uns avanceront que l'égalité des chances ainsi entendue est sous-tendue par l'exigence de rétribution en fonction du mérite. Des utilitaristes, quant à eux, estimeront qu'elle se recommande pour des raisons d'efficacité et d'utilité sociale :

employer chacun au mieux de ses compétences. Des philosophes libertariens y verront une condition du libre échange. Quant à des philosophes égalitaristes, ils estimeront que l'égalisation des chances se justifie par le fait qu'il serait injuste que les différences d'accès aux positions sociales soient déterminées par des circonstances moralement arbitraires. C'est pourquoi aussi ces égalitaristes dépasseront la conception minimale de l'égalité des chances au profit d'une version plus forte : conventionnelle voire radicale.

La conception **conventionnelle** reconnaît que l'accès aux positions sociales doit être déterminé par les compétences mais ajoute que chacun doit avoir la possibilité effective d'acquérir ces compétences. En effet, les origines sociales et familiales des individus peuvent affecter de manières très inégales leurs possibilités de développer les compétences requises. Or, ces inégalités sont moralement arbitraires, et donc injustes, car déterminées par les circonstances et non par le choix des individus. Il importe donc de supprimer cette forme d'inégalité en veillant à ce que, quelle que soit son origine sociale, chaque individu soit également doté, notamment en capital de formation, pour pouvoir accéder à une position sociale et atteindre le bien-être auquel il aspire. Cette conception conventionnelle peut éventuellement conduire à justifier des mesures très radicales de neutralisation ou de compensation des inégalités liées aux origines sociales et familiales (en ce compris des programmes de discrimination positive). Toutefois, les défenseurs de cette conception reconnaissent aussi souvent qu'il y a des limites non seulement factuelles mais aussi normatives à la réalisation de l'égalité des chances. Ces dernières peuvent se justifier notamment par le souci de laisser aux parents une certaine autonomie dans l'éducation de leurs enfants.

La conception **radicale** de l'égalité des chances prolonge et radicalise la conception conventionnelle. Comme celle-ci, elle reconnaît que les différences de possibilité d'accès à des positions ne devraient pas être influencées par des facteurs circonstanciels dont les individus ne sont pas responsables. Mais elle ajoute que ces facteurs circonstanciels ne sont pas seulement sociaux (origine familiale) mais aussi naturels. La distribution des talents et handicaps naturels dont les enfants héritent n'est pas moins moralement arbitraire que leur origine sociale. La justice exige donc autant la neutralisation des effets de celle-ci sur le sort de ceux qu'elle défavorise que la neutralisation ou, à tout le moins, la compensation de celle-là. Les enfants socialement moins privilégiés et naturellement moins bien dotés doivent avoir les mêmes opportunités que les enfants mieux doués et cela justifie qu'on leur consacre davantage de ressources.

La question de savoir s'il faut préférer la conception radicale à une conception conventionnelle est très difficile et amplement débattue par les théories de la justice. En effet l'impératif moral d'assurer une compensation des inégalités naturelles se heurte non seulement à des limites empiriques de faisabilité et d'efficience mais aussi à des limites morales qui viennent de ce que cet impératif moral peut entrer en conflit avec d'autres impératifs moraux, notamment celui nous interdirait l'esclavage des mieux dotés au profit de ceux qui le sont moins (Kymlicka 1990, 77 ss.). Plutôt que d'aborder directement ce problème, je voudrais l'analyser sous l'angle des implications et des présupposés de l'application du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire.

Egalité des chances dans l'école ou égalité des chances par l'école ?

On doit tout d'abord distinguer deux manières de considérer une telle application : soit de manière indépendante, soit de manière intégrée

a. Selon la conception **indépendante**, le principe impliquerait qu'il faut égaliser les chances des enfants d'accéder à ce bien social spécifique que sont les « positions scolaires » et aux ressources d'apprentissage qu'elles procurent. Ceci renvoie d'abord à l'idée, largement acceptée, selon laquelle il serait injuste que les bénéfices de l'éducation scolaire soient affectés par les conditions sociales et familiales dans lesquelles vivent les enfants. La possibilité pour un enfant de recevoir une bonne formation, de réaliser des apprentissages scolaires et de « réussir » ne devrait pas dépendre des circonstances sociales particulières dans lesquelles il est né et s'est développé. Notons que si ces circonstances sont relatives au statut socio-professionnel, au niveau de revenu ou encore à l'appartenance culturelle, elles incluent aussi les choix posés par ses parents. Ainsi les choix opérés par des individus, par exemple en matière d'orientation professionnelle ou scolaire, ont des conséquences pour eux-mêmes, dont d'une manière ou d'une autre, ils pourraient être tenus pour responsables. Mais ces mêmes choix peuvent aussi avoir des conséquences négatives ou positives pour leurs enfants qui, eux, ne peuvent être tenus pour responsables. Sur cette base on pourrait arguer que l'égalisation des chances dans l'accès à l'éducation scolaire devrait

notamment impliquer une neutralisation des effets des « mauvais choix » que des parents pourraient faire au regard de l'orientation scolaire de leur enfant.

Une approche indépendante radicale de l'égalité des chances éducatives ajouterait que la possibilité pour un enfant d'obtenir de fréquenter l'école et de réaliser des apprentissages scolaires ne devrait pas dépendre de talents ou de handicaps hérités (socialement ou naturellement). Il serait donc légitime que l'on consacre des ressources de manière à permettre à ceux qui souffrent de tels handicaps, autant que c'est possible, de réaliser des apprentissages.

b. Dans une approche **intégrée**, on considérera qu'il importe d'égaliser les chances d'accéder aux positions sociales disponibles dans la société (essentiellement les emplois). Comme d'autres types de ressources, les ressources scolaires doivent être produites et distribuées de manière à réaliser au mieux cet objectif global de justice sociale. Ce qui est fondamental, ce n'est pas la justice dans l'école ou dans le système scolaire, mais la justice dans la société, voire même la justice au niveau global. L'institution scolaire n'est qu'une institution sociale parmi d'autres et elle doit être organisée et régulée en vue de maximiser la réalisation de la justice au niveau social global. Au regard de cet objectif, la question de la production et de l'allocation des ressources éducatives est purement instrumentale. Ainsi, si la justice sociale exige la maximisation du revenu du plus défavorisé, alors le système éducatif doit être structuré en vue de rencontrer au mieux cette exigence, même si cela n'est possible que grâce à un système scolaire très sélectif et élitiste. Si le cas se présente, l'objectif de justice sociale globale pourrait justifier que l'on déroge au principe d'égalité des chances en matière éducative que j'ai formulé plus haut.

Pour essayer de saisir la différence entre ces deux perspectives, on pourrait imaginer l'expérience de pensée suivante. Dans nos sociétés, l'allocation des ressources éducatives a un impact important sur l'accès aux positions sociales, à l'emploi et au revenu. Imaginons une société dans laquelle cet impact n'existerait pas : l'accès aux positions sociales et au revenu serait indépendant des positions scolaires acquises. Dans une telle société, la distribution de ces ressources poserait-elle ou non des questions de justice ? Si la trajectoire et la réussite scolaire n'affectaient plus la position que l'on occupe dans la société et surtout les revenus que l'on peut obtenir, aurait-on encore des raisons de considérer qu'il est injuste que cette trajectoire et cette réussite soient affectées par l'origine sociale et familiale des enfants ?

L'approche **intégrée** aurait tendance à considérer que l'on n'aurait plus à se soucier de la juste distribution des ressources éducatives puisque ce qui importe pour elle, c'est l'accès aux positions sociales. C'est vraisemblablement la conclusion à laquelle arrivent des approches inspirées par Rawls. Du point de vue d'une théorie de la justice, qui est, bien entendu, distinct de celui d'une conception éthique de la vie bonne, l'éducation ne doit pas être considérée comme un bien social primaire mais plutôt comme un moyen visant à offrir des opportunités à la fois égales et optimales d'accès à des positions sociales pour lesquelles il doit exister une libre concurrence.

A l'inverse, l'approche **indépendante** considère que la réalisation de l'égalité en matière scolaire a une valeur intrinsèque. En effet, le système scolaire « produit » des biens qui ont une valeur propre. La question de la juste allocation de ces biens doit être traitée de manière indépendante de la question de l'allocation d'autres biens comme le revenu ou l'emploi, par exemple. On trouve une illustration de cette position dans l'ouvrage de M. Walzer « Spheres of Justice » (1983) : il faut abandonner le projet de chercher des principes de justice au niveau global et même au niveau d'une société. Chaque société est structurée sur une division entre des sphères distinctes de socialité qui produisent des biens spécifiques. La question de la juste distribution doit être pensée, à chaque fois, à l'intérieur de chaque sphère, pour les usagers de celle-ci et en fonction de la spécificité du bien produit. La seule exigence qui doit prévaloir au niveau de la société est une exigence de non-interférence d'une sphère sur l'autre (non-dominance). Cela signifie ceci : le système scolaire ne doit pas être ordonné en fonction de la production d'autres biens qui lui sont externes comme le revenu ou l'emploi. Il doit obéir à des principes qui lui sont propres, et qui, pour Walzer, sont en partie méritocratiques, et éviter que l'accès aux ressources éducatives soit conditionné par la possession d'autres biens tels que la richesse ou le pouvoir.

Bénéfices positionnels et bénéfices non-positionnels

Sur quelle conception des fonctions de l'éducation scolaire repose chacune des deux approches mentionnées ?

A première vue, l'approche indépendante paraît reposer sur le postulat selon lequel l'apprentissage scolaire pourrait être considéré comme un bien ayant une valeur intrinsèque. Une interprétation stricte de ce postulat signifierait que le but de la

scolarisation ne serait rien d'autre que la poursuite de la scolarisation. Si une telle conception de l'acquisition du savoir scolaire pour lui-même a pu répondre, à une certaine époque, à l'idée, très platonicienne, que certains se faisaient des humanités et du *cursus studiorum*, il semble difficile d'en faire un objectif que devraient intégrer et promouvoir des politiques scolaires égalitaristes. Celles-ci doivent plutôt considérer la scolarité non comme un bien ayant une valeur absolument intrinsèque mais plutôt comme un bien qui génère des bénéfices utiles pour les individus. Sur ce point, l'approche intégrée semble plus pertinente. Toutefois il semble réducteur de limiter les bénéfices visés aux seules opportunités d'accès à des positions sociales. On doit en effet reconnaître d'autres types de bénéfices. H. Brighouse suggère, par exemple, de distinguer des bénéfices instrumentaux et des bénéfices intrinsèques. La typologie qu'il propose est intéressante. Mais les termes dans lesquels il la pose soulèvent des difficultés. La notion de bénéfice intrinsèque semble suggérer l'idée, très problématique, selon laquelle la scolarisation pourrait être à elle-même sa propre fin. Il semble donc préférable de distinguer des bénéfices positionnels et des bénéfices non-positionnels.

Bénéfices positionnels. Les compétences et apprentissages acquis par des individus grâce au système scolaire ont une valeur parce qu'ils permettent à ces individus d'accéder à des emplois et à des positions sociales. L'accès d'un individu à une position sociale peut être considéré comme un bénéfice pour lui-même puisqu'il pourra en retirer une rémunération matérielle et/ou symbolique (fut-ce sous la forme de la satisfaction personnelle de faire ce qu'il désire faire). Mais l'accès d'un individu bien scolarisé et qualifié à un emploi peut évidemment représenter aussi un bénéfice pour l'ensemble de la société et pour ses membres y compris pour ceux qui n'ont pas été et ne seront peut-être jamais des usagers du système scolaire. Le fait qu'une société offre une formation universitaire de haut niveau, bien que réservée à une minorité, peut avoir un impact social positif pour le plus grand nombre qui n'a pas fréquenté l'université. Bien entendu, l'existence et l'ampleur de cet impact dépendent de conditions contextuelles qu'il n'est pas aisé d'identifier. Mais il serait certainement réducteur de ne considérer le bénéfice positionnel lié à un niveau de formation donné que du point de vue des avantages qu'il procure à celui qui a atteint ce niveau de formation. On ajoutera aussi du reste que, du point de vue de ce bénéficiaire, le bénéfice positionnel est essentiellement relatif (Swift 2001, 115). L'importance du bénéfice, en termes

d'emploi, que retire un individu de sa scolarisation dépend en grande partie non pas du niveau absolu de celle-ci mais du niveau relatif (par rapport au niveau atteint par les autres membres de la société).

Bénéfices non positionnels. L'enseignement offre aussi à ses usagers des bénéfices autres que ceux qui sont relatifs à leurs chances d'accès à des positions sociales et à l'impact de celles-ci sur le bien-être social global. On n'apprend pas seulement à lire pour avoir un métier mais aussi pour avoir un contact avec la littérature et les arts, être capable de comprendre le monde dans lequel on vit, apprendre à vivre et à coopérer avec d'autres, etc. Ce sont aussi des biens précieux, qui n'ont pas qu'une valeur positionnelle ni même instrumentale. En effet ils offrent les bases d'un respect de soi et d'une estime de soi. Réduire l'enseignement à la fonction instrumentale qu'ils ont au regard de la distribution des positions sociales, c'est négliger le fait que dans une société où le système scolaire a acquis une grande importance, y participer devient une condition essentielle d'accès au respect de soi et à la reconnaissance sociale et plus globalement du bien-être (pensons par exemple, aussi au rôle de l'éducation scolaire pour la santé publique).

Constatons donc que l'enseignement offre à ses usagers, et aux membres de la société en général, des bénéfices positionnels et des bénéfices non-positionnels. Mais, dans la plupart des cas, ces bénéfices distincts ne sont pas assurés par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage distinctes. L'acquisition de la lecture est utile à la fois pour l'accès à l'emploi et pour l'accès aux autres bénéfices que nous avons mentionnés. On pourrait même ajouter, que, de plus en plus, les compétences sociales, relationnelles et réflexives autrefois pensées en termes non économiquement utilitaires sont aujourd'hui valorisées comme critères d'employabilité. Néanmoins cette indifférenciation relative des pratiques et de l'usage des compétences ne peut pas faire perdre de vue qu'elle peuvent générer des bénéfices distincts, qui en raison même de cette différence, n'obéissent pas à la même logique de distribution. Et selon les bénéfices considérés, le niveau d'égalisation des chances exigé pourra être variable.

En effet, dans une approche centrée sur le bénéfices positionnels, on visera une distribution des ressources éducatives qui assure la plus juste égalité d'accès aux positions socio-professionnelles. Mais comme la distribution de celles-ci détermine par

ailleurs le niveau global des richesses produites et donc indirectement les parts de celles-ci qui peuvent être affectées à chacun, il paraîtra juste de considérer aussi ces effets dans la détermination de ce qu'exige l'égalité des chances. Ceci explique pourquoi la plupart de ceux qui adoptent l'approche intégrée limiteront l'égalisation des chances à l'éradication des effets induits par les facteurs sociaux mais pas, ou beaucoup moins, par les inégalités de talents naturels. Telle est en tout cas la position défendue par John Rawls : viser à assurer l'égalité des opportunités éducatives à *talents naturels donnés*. Dans cette perspective (voir Van Parijs, 2004), les politiques scolaires devraient assurer que les circonstances sociales n'affectent pas la possibilité pour un individu d'entamer et de poursuivre une scolarité qui lui donnera les mêmes chances qu'à tout autre d'accéder à la position sociale qu'il souhaite, quitte à accorder plus de moyens aux élèves issus de milieux défavorisés. Mais ceci n'implique nullement une compensation des inégalités naturelles. Même si celle-ci est souhaitable, elle ne peut s'opérer que dans des limites assez étroites. Car la compensation des handicaps profonds est à la fois impossible à réaliser intégralement et extrêmement coûteuse socialement si on vise à la maximiser. Un tel objectif risque en effet de déboucher sur un esclavage des plus talentueux ou en tout cas de pomper toutes les ressources disponibles au détriment d'autres objectifs sociaux tels, par exemple, que le relèvement des revenus les plus bas. Il serait donc au désavantage de tous (et notamment des plus défavorisés économiquement) de consacrer des ressources très importantes pour faire suivre une scolarité avancée à ceux dont les aptitudes naturelles pour ce faire sont très faibles. On s'en tiendra donc au mieux à une version conventionnelle de l'égalité des chances. « Au mieux » car l'argumentation qui précède pourrait aussi conduire à considérer comme non souhaitables des compensations de « handicaps sociaux » dans l'accès à l'emploi qui se révéleraient trop coûteuses. Toutes choses égales par ailleurs, ne pourrait-il pas parfois être plus important d'améliorer le revenu du plus défavorisé par l'origine sociale que d'améliorer ses chances d'accès à toutes les positions sociales disponibles ? Voilà une question à laquelle une approche en termes de bénéfices purement positionnels ne semble pouvoir apporter de réponse convaincante.

En revanche, si on adopte une approche qui se focalise sur les bénéfices non positionnels que la personne scolarisée peut retirer de ses apprentissages et qui sont des composantes de son bien-être, il paraît beaucoup plus difficile de limiter l'objectif d'égalisation à l'éradication des facteurs sociaux de discrimination à l'exclusion des

seuls facteurs naturels. En effet ce qui est ici en jeu ce sont les « bases sociales du respect de soi »², on ne voit pas pourquoi l'on devrait se limiter à ou même simplement considérer comme prioritaire la seule neutralisation des désavantages (ou des privilèges) liés aux circonstances sociales. Le fait de souffrir d'un handicap ne devrait offrir ni plus ni moins de possibilités sociales d'accès au respect de soi que le fait de naître dans un milieu défavorisé. Néanmoins, il est possible que les stratégies et politiques éducatives à mettre en place pour y parvenir doivent prendre des formes différentes selon le type de désavantage. L'accès au respect de soi dépendant de facteurs contextuels contingents, ces stratégies pourraient d'ailleurs faire droit aux différences, par exemple en n'essayant pas de valoriser et de promouvoir l'apprentissage des mêmes compétences pour tous.

Une tension irréductible

Nous venons de voir que l'approche intégrée et l'approche indépendante développent des perspectives distinctes quant à l'application d'un principe d'égalité des chances à l'éducation scolaire. Si ces deux approches entrent en tension, c'est parce que *in fine*, elles ne considèrent pas de la même manière la finalité de l'éducation scolaire.

L'approche indépendante défendra l'idée que l'éducation scolaire doit procurer des ressources et/ou des compétences nécessaires au bien-être. Car une société juste doit garantir à chacun la possibilité de choisir et de poursuivre par lui-même sa conception de la vie bonne. Cette idée est au centre de la théorie de la justice de Rawls. Mais celui-ci ne semble pas en avoir pensé les implications sur le plan scolaire : dans une société où les savoirs scolaires sont estimés et valorisés à divers titres, un individu ne peut développer cette possibilité que s'il peut, comme tous les autres et malgré ses différences, avoir les opportunités d'accéder à ces savoirs. Dans les débats sur l'école, cette position, centrée sur le bien de l'individu, se retrouverait dans les discours qui mettent en avant le fait que l'école doit assurer à chaque enfant les conditions d'un libre épanouissement, quelle que soit la forme prise par celui-ci.

De son côté, l'approche centrée sur les bénéfices positionnels défendra l'idée que l'éducation scolaire doit viser une égalisation des chances d'accès aux positions sociales, c'est-à-dire, pour faire court, aux emplois. Cette idée peut, elle aussi, trouver

² C'est à dessein que je reprends ici les termes par lesquels Rawls identifie un des cinq types de biens sociaux primaires

un écho dans la théorie rawlsienne de la justice, en l'occurrence dans le second principe qui exige précisément une égalité des chances par rapport aux positions sociales. Autrement dit l'exigence ne porte pas sur le bien-être de l'élève mais sur un bien dont on considère comme important, du point de vue de la justice et de l'efficacité, que chacun puisse en bénéficier et le choisir librement : l'emploi (Rawls range le libre choix d'une occupation dans la liste des biens sociaux primaires). Dans les débats sur l'école, on retrouve cette position chez ceux qui militent en faveur d'une école qui neutralise les effets de la reproduction sociale et qui assure une réelle mobilité sociale. C'est aussi cette version qu'adopte Brighouse (2000).

Chacune des deux approches mentionnées soulève des difficultés.

L'idée d'égalisation des chances de bien-être soulève la question de la définition du bien-être et des indicateurs qui permettent d'évaluer le niveau d'égalisation, donc du type de bénéfice non positionnel que l'on doit promouvoir. Dans une société pluraliste, il semble difficile de résoudre cette question en faisant appel à une conception de la vie bonne. Du point de vue d'une théorie libérale de la justice - c'est-à-dire adhérent au principe de neutralité par rapport à la diversité de ces conceptions -, il s'agit pour l'école de garantir à chacun la possibilité d'accomplir sa propre conception de la vie bonne et d'y trouver son épanouissement. Mais cette position, qui, comme l'a montré Ch. Taylor (1994), est ancrée dans une éthique de l'authenticité (*be yourself*), se heurte à une critique aujourd'hui adressée aux courants pédagogiques qui prônent ce point de vue : ceux-ci consacrerait un renoncement à l'idéal de réduction des inégalités sociales entre classes et positions sociales dans la société au profit d'une repli frileux sur un idéal individualiste d'épanouissement et de réalisation de soi dans la sphère privée (Cf. Blais, Gauchet et Ottavi, 2002).

D'un autre côté, l'idée selon laquelle la régulation et l'organisation du système scolaire devraient plutôt viser l'égalisation des chances dans l'accès aux emplois et aux rémunérations qu'ils procurent soulève aussi des objections.

Tout d'abord une telle orientation du système scolaire conduirait à privilégier des modes de vie centrés sur l'investissement dans l'activité professionnelle au détriment d'autres modes de vie. On peut, dès lors, se demander si le principe de neutralité par rapport aux choix en matière de vie bonne peut être respecté par un système scolaire qui accorde une priorité à l'insertion professionnelle. Il y a ici un véritable défi pour l'école. La laïcisation progressive de nos sociétés a conduit à l'affirmation du respect par le système scolaire du pluralisme des conceptions religieuses et à la mise en question de

L'idée que l'autorité publique pourrait, au moyen de l'école, promouvoir une conception particulière de la vie bonne. Toutefois, on peut se demander si la forme contemporaine que prend la valorisation de l'insertion professionnelle ne manifeste pas un privilège accordé à une certaine conception de la vie bonne. Mais en même temps, les plus défavorisés ne seraient-ils pas les premières victimes d'une politique scolaire qui renoncerait à cet objectif ?

Pourtant, on pourrait aussi reprocher à cette conception de l'égalisation des chances par l'école de favoriser un conservatisme social qui serait problématique au regard de l'idée même que l'on se fait de la justice sociale. Ne serait-il pas paradoxal de viser, au nom de la justice sociale, à assurer à chaque enfant des chances d'accéder à des positions socio-économiques dans un monde dans lequel la structure socio-économique et les rapports entre ces positions demeurent profondément injustes ? En veillant à doter chaque enfant des meilleurs atouts qui lui permettront de se débrouiller au mieux dans la compétition pour l'accès aux bonnes positions sociales, l'école ne risque-t-elle pas de reproduire et de légitimer la forme que prend cette compétition ? La justice sociale n'exigerait-elle pas plutôt de l'école qu'elle prépare les enfants à transformer la structure socio-économique en vue de la rendre plus juste ? La justice exige-t-elle que l'on dote au mieux ceux qui sont les plus désavantagés par les circonstances afin qu'ils puissent « réussir » au mieux dans un monde qui est injuste ? Ou exige-t-elle que l'on œuvre à transformer le monde pour le rendre plus juste. L'école doit-elle permettre que chacun, quelle que soit son origine sociale, puisse s'adapter au mieux au monde tel qu'il est ? Ou doit-elle faire de chacun un « agent de changement » dans la réalisation d'un monde meilleur ? Ces deux objectifs ne sont pas, par principe, incompatibles. Mais leur mise en œuvre pose des questions de priorité.

Si l'on considère, par exemple, que dans un monde plus juste, les vertus de coopération devraient prévaloir sur celles de la compétition, doit-on en conclure que l'école doit enseigner les premières plutôt que les secondes ? D'un côté, il semble que oui : en faisant cela, l'école contribuera à rendre le monde plus juste et à améliorer le sort des plus défavorisés. D'un autre côté, en ne dotant pas les enfants des compétences et aptitudes qui leur permettent de vivre dans le monde *tel qu'il est*, l'école contribue à la reproduction voire à l'accroissement des inégalités de chance. Ceux qui sont issus de milieux favorisés pourront, de toute façon, réaliser ces apprentissages en dehors du

système scolaire. En revanche, ceux qui sont issus des milieux défavorisés manqueront des apprentissages que l'école aurait pu fournir en lieu et place du milieu familial. Ils n'en seront que plus défavorisés encore.

Ceci soulève une question éthique fondamentale : « avons-nous le droit, voire le devoir, d'utiliser l'éducation scolaire des enfants en vue de rendre le monde plus juste ? ». La question n'est pas simple (cf. Brighouse 2000) et ce, pour plusieurs raisons.

- a. Il est difficile d'évaluer la mesure dans laquelle l'éducation scolaire peut, sous une forme ou sous une autre, contribuer, de manière efficace et efficiente, à rendre le monde plus juste.
- b. A supposer que l'on puisse procéder de manière relativement objective à une telle évaluation, nous ne pouvons être sûrs que les enfants que nous éduquons aujourd'hui à rendre le monde plus juste pourront eux-mêmes, demain, connaître et bénéficier de ce monde plus juste. Dès lors, on court le risque de détériorer la situation de ces enfants qui seraient, en quelque sorte, doublement victimes de l'injustice. D'une part, ils vivront dans un monde injuste. D'autre part, ceux qui sont issus de milieux défavorisés n'auront pas été préparés, par l'école, à vivre le moins mal possible dans ce monde injuste.
- c. Enfin et surtout, même si l'école peut à travers l'éducation des enfants les préparer avec succès, à rendre le monde dans lequel ils vivront demain plus juste, une question demeure. Est-il légitime de les utiliser, sans qu'ils puissent véritablement y consentir, à cette fin ? Hannah Arendt (1971) insistait déjà, dans les années 50, sur les dangers d'utiliser l'éducation au service d'un projet de transformation politique de la société. La responsabilité des éducateurs est d'introduire les enfants au monde tel qu'il est et non tel qu'ils pensent qu'il devrait être. C'est en effet à cette condition que l'on peut assurer conjointement l'advenue au monde des jeunes générations tout en préservant leur possibilité d'innover en remettant en question le monde légué par les adultes :

Au-delà de la thèse, somme toute discutable, selon laquelle l'éducation doit être conservatrice afin de préserver le potentiel révolutionnaire de chaque enfant, l'intérêt de la position d'Arendt est de nous rappeler que si l'école a pour fonction de contribuer à la formation de citoyens responsables et engagés en faveur d'une société plus juste, elle ne peut le faire au prix de la détérioration du bien-être et des opportunités d'accès à des positions sociales de ceux qui doivent et devront continuer à vivre et à travailler dans un

monde largement injuste. Mais elle ne doit pas pour autant renoncer à sa fonction de vecteur de transformation sociale.

Si j'ai insisté sur ces points, c'est précisément pour mettre en lumière la complexité et le caractère protéiforme de l'idée de réalisation de l'égalité des chances par l'école. L'école peut promouvoir cet idéal, au moins sur trois plans distincts : d'abord, en donnant à chaque enfant la possibilité de s'épanouir selon ses propres potentialités, ses spécificités culturelles et sa propre conception de la vie bonne ; ensuite, en donnant à chaque enfant la possibilité d'accéder aux positions et occupations sociales dans une société régie par une économie de marché ; enfin, en faisant de chaque enfant un citoyen engagé dans la transformation des rapports sociaux en vue de rendre la société plus juste. Il serait évidemment naïf de croire que ces objectifs sont, en toute situation, compatibles et que les exigences d'égalisation qui les sous-tendent pourraient se traduire systématiquement dans des pratiques et politiques scolaires identiques ou congruentes.

Conclusion

Si les finalités et les bénéfiques de l'éducation scolaire sont multiples, l'égalisation des chances y est irréductiblement multidimensionnelle. C'est ce que j'ai essayé de montrer dans cet article. Et il apparaît difficile de déterminer ce que devrait impliquer cette égalisation, dans chacune de ses dimensions, sans identifier et hiérarchiser les finalités substantielles que doit poursuivre l'école et sans confronter celles-ci à d'autres finalités et exigences substantielles (notamment celles de l'éducation familiale). Cette hiérarchisation devrait d'ailleurs probablement prendre des formes différentes selon le niveau d'enseignement mais aussi de l'état de développement économique et social d'une société. En tout état de cause, cette pluralité irréductible nous contraint à essayer de construire des pratiques et des politiques scolaires qui représentent le meilleur compromis possible entre des exigences multiples. Encore faut-il que celles-ci puissent être reconnues et confrontées publiquement. Il semble important de rappeler à la société, à ceux qui analysent son système éducatif et à ceux qui le pilotent la nécessité de mettre en place des dispositifs par lesquels les finalités de l'école puissent être rendues explicites, débattues et décidées collectivement. L'égalisation des chances en matière

scolaire suppose une mise en débat et une démocratisation de la construction des politiques scolaires.

Références

- Anderson, Elizabeth S. (1999), « What is the Point of Equality », *Ethics*, 109, pp. 287-337.
- Arendt, Hannah (1971), « La crise de l'éducation » [1958], trad. Ch. Vezin, in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard (Folio-Essais, 113), 1997, pp. 223-252.
- Blais, Marie-Claude – Gauchet, Marcel & Ottavi Dominique (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard.
- Brighouse, Harry (2000), *School Choice and Social Justice*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- Brighouse, Harry (2003), « Educational Equality and Justice », in CURREN Randall (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford, Blackwell, 2003, pp. 471-486.
- Curren, Randall (1995), « Justice and the Theshold of Educational Equality », *Philosophy of Education*, 50 (1995), pp. 239-248.
- Dworkin, Ronald (2000), *The Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, Harvard University Press.
- Gutmann, Amy (1987), *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press.
- Kymlicka, Will (1990), *Contemporary Political Philosophy*, Oxford, Oxford University Press.
- Rawls, John (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Swift, Adam (2001), *Political Philosophy*, Cambridge-London, Polity Press.
- Taylor, Charles (1994), *Le malaise de la modernité* (trad. C. Melançon), Paris, Cerf (Humanités).
- Walzer, Michael (1983), *Spheres of Justice*, Oxford, Martin Roberson.