



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Denis Meuret,

Professeur émérite

Université de Bourgogne, IREDU

**Programmes scolaires et
équité de l'école**

Programmes scolaires et équité de l'école.

Denis Meuret

Professeur émérite en sciences de l'éducation, université de Bourgogne, IREDU.

L'équité d'un système social s'apprécie par l'application d'un principe de justice à la distribution d'un bien ou d'un panier de biens entre des destinataires (individus ou groupes). C'est donc une dimension susceptible d'être appréciée différemment selon le principe dont on se réclame, les biens et les destinataires qu'on considère.

Aujourd'hui, les théories de la justice les plus influentes, et le plus susceptibles d'être appliquées à l'éducation sont :

-la théorie de Rawls (1987). Elle propose que, dans une société juste, une série de « biens sociaux premiers » (dont on peut considérer que l'éducation fait partie bien qu'elle ne figure pas dans la liste donnée par Rawls (Meuret, 1999) entre autres parce qu'elle contribue au « respect de soi ») sont distribués entre les individus selon trois principes de justice qui, rangés par ordre de priorité, sont l'égalité des libertés de base, disons l'égalité d'un certain nombre de droits, l'égalité des chances, et le principe de différence qui stipule que les inégalités sont justifiées si elles ont à l'avantage des plus défavorisés. Cette théorie semble avoir un certain fondement empirique puisque, en analysant les réponses des Européens à des enquêtes sur leurs critères de justice, on trouve une trilogie proche de celle de Rawls (Forsé, 2014).

- la théorie de Sen (1992). Elle propose que, dans une société juste, les individus disposent tous d'une série de capacités (capabilities) de base (ex : logement, nourriture, mais aussi le droit de « sortir sans honte»).

En se fondant sur la première, on peut proposer qu'une école est d'autant plus équitable qu'elle distribue compétences et diplômes de telle sorte que le niveau des plus faibles soit le plus élevé, que les circonstances de la naissance influencent moins leur répartition, et que, dans certaines dimensions liées aux interactions sociales, l'écart entre les plus faibles et les plus forts soit minimal (GERESE, 2005). La seconde justifie en particulier l'existence d'un socle commun des compétences et connaissances indispensables à une vie digne et positive dans cette société complexe, dont l'école s'engage à assurer à tous la maîtrise. Plus généralement, elle justifie le souci des élèves les plus faibles, de leur niveau, de leur bien être à l'école, du respect qui leur est dû (Dubet, 2004).

D'autres théories sont susceptibles d'inspirer des conceptions de l'équité de l'école, notamment celle de Honneth, qui s'intéresse à un bien particulier : la reconnaissance (Honneth, 2000). Cette théorie justifie a posteriori une définition de la justice de l'école fort

octobre 14

influyente aux Etats-Unis, selon laquelle l'enseignement et les tests doivent accorder une dignité égale aux élèves de différentes cultures. Elle justifie aussi les définitions de l'école équitable comme une école « inclusive », une notion utilisée entre autres par la Commission Européenne. La notion d'école inclusive renvoie aussi bien à une école qui assure à tous les compétences qui leur permettront d'être inclus dans la société (on retrouve ici le socle des indispensables) qu'à une école qui accueille avec la même bienveillance tous les élèves quelle que soit leur origine, leur catégorie sociale, leur genre, mais aussi leur religion ou leur orientation sexuelle puisque toutes ces différences contribuent à la diversité d'une société, diversité qui est un facteur de force et de rayonnement¹.

Les innombrables travaux sur l'équité de l'école portent sur sa définition (Qu'est ce qu'une école juste ?), sur sa mesure (ampleur et évolution des inégalités) et sur sa genèse (D'où viennent les inégalités?). Parmi les facteurs convoqués pour décrire cette genèse, on trouve la culture ou les ambitions des familles (moindre dans les familles populaires), leur inégale proximité à la culture scolaire, les structures scolaires (le tronc commun étant plus propice à l'équité que les filières, par exemple), la ségrégation sociale ou académique des élèves entre les classes et les établissements, les politiques scolaires (politiques compensatoires, soutien, redoublement, etc.), un certain nombre de dispositifs scolaires (les grandes classes sont plutôt des facteurs d'inéquité), la pédagogie (des études anciennes montraient les effets positifs de la pédagogie de maîtrise sur les élèves les plus faibles...), d'autres facteurs encore, mais on ne trouve pas les programmes, comme si ce qui était enseigné était sans incidence sur les inégalités scolaires, à la différence de la façon dont cela est enseigné ou, plus généralement, des conditions de l'apprentissage².

Pourtant on peut imaginer des relations entre le contenu des programmes et l'équité de l'école (primaire). Il s'agit d'abord d'équité externe : il serait injuste que l'école enseigne des contenus utiles à la vie des uns mais pas à celle des autres. On pourrait penser que ceci ne concerne pas l'enseignement primaire, à qui on demanderait uniquement de munir les élèves d'un bagage leur permettant de poursuivre leurs études. Mais, en réalité, les élèves commencent au primaire à acquérir certaines compétences qui leur seront utiles tout au long de la vie, et pas seulement pour réussir au collège, des compétences utiles pour leur insertion professionnelle, pour leur vie familiale, pour leur participation à la démocratie. L'équité externe importe en tant que telle mais elle importe aussi en tant que facteur d'équité interne,

¹ Cette définition d'une école équitable comme une école accueillante à la diversité est au fondement de la stratégie éducative de la province canadienne de l'Ontario (cf. Ontario's equity and inclusive education strategy : Realizing the promise of diversity, 2009, disponible sur le web).

² Une exception est peut être l'attention portée aux stéréotypes de genre comme favorisant les inégalités entre eux, mais ces stéréotypes caractérisent sans doute davantage les manuels, ou les attitudes des enseignants que les programmes eux-mêmes. Il en va de même pour les inégalités d'origine (« nos ancêtres, les gaulois », etc.). Une autre exception est le souci développé pour la première fois par Bourdieu et Passeron, 1964, que l'on explicite les contenus de l'enseignement, afin d'éviter que les élèves des classes cultivées ne soient pas avantagés par les implicites de la culture scolaire, mais il s'agit dans cette optique d'explicitier des contenus plutôt que de s'interroger sur les effets de ces contenus eux-mêmes sur les inégalités ; il s'agit donc encore une fois des façons d'enseigner plus que des contenus eux-mêmes.

octobre 14

c'est-à-dire que facteur d'une distribution équitable des compétences et connaissances que l'école valorise et évalue. On peut penser en effet qu'une école qui distribue des compétences également utiles à la vie de tous suscitera pour cette raison chez tous les élèves une motivation externe égale : trouvant tous des avantages égaux à travailler, à s'engager dans la tâche, leur mobilisation et leurs résultats seront moins inégaux. Mais l'équité interne est aussi commandée par l'égalité de la motivation interne, par le fait que les élèves trouvent un intérêt, un sens, égal aux connaissances et compétences que les programmes leur proposent d'acquérir. En termes deweyens (1916), ils travailleront plus également si les connaissances et compétences proposées sont plus proches de leur expérience. Ici est la difficulté. Au nom de cela, certains ont revendiqué aux Etats-Unis que l'on enseigne aux jeunes noirs la langue des ghettos, et non la langue des blancs, à quoi d'autres ont répondu que l'on enfermait ainsi ces jeunes dans leurs ghettos. Le débat s'est poursuivi jusqu'à ce qu'on réalise que les jeunes noirs voulaient à la fois que l'on rende justice à leur histoire et à leur culture – que l'enseignement témoigne de ce que l'histoire américaine était aussi celle des noirs américains – et qu'on leur donne les moyens d'intégrer la classe moyenne de la société américaine, et donc, entre autres, de parler correctement la langue de cette classe moyenne.

L'approche ontarienne (« la diversité comme richesse ») dépasse, me semble-t-il ce débat en proposant une école qui mette l'ensemble des différences au service d'un avenir commun et meilleur. Il faut, selon cette approche, que les élèves « puissent se voir dans les programmes », « se sentir chez eux à l'école ». Cela ne signifie pas que les élèves doivent retrouver à l'école la culture de la maison (en ce cas, pourquoi une école ?). Cela signifie, je crois, qu'ils voient dans l'école la préfiguration d'un monde, ou peut être seulement quelque chose qui favorise la venue d'un monde, qu'ils aient envie d'habiter avec les autres.

De même, l'approche québécoise le dépasse en proposant des compétences que tous aient envie d'acquérir et de mobiliser parce qu'elles sont utiles à l'insertion dans une société solidaire, accueillante à tous (Meuret, 2013). Autrement dit, des programmes équitables seraient des programmes dont tous les élèves, et non une partie d'entre eux, puissent penser que leur maîtrise, fut elle partielle, les aidera à mener une vie meilleure et plus libre dans une société organisée pour cela.

Mais des programmes équitables sont aussi – c'est aussi une affaire de motivation interne – des programmes dont tous les élèves puissent penser qu'ils sont capables, s'ils travaillent assez, de les maîtriser assez pour atteindre à ce résultat, autrement dit qu'une maîtrise suffisante pour en retirer des bénéfices sociaux est à portée d'engagement et de travail. Cela demande sans doute d'une part que les programmes soient écrits dans le but d'être stimulants pour les meilleurs sans être décourageants pour les plus faibles, et aussi que cette école fournisse, à ceux qui en ont besoin, l'aide nécessaire pour y arriver, y compris une aide particulièrement forte pour ceux dont on peut anticiper qu'ils n'arriveront pas à maîtriser les compétences et connaissances du socle des indispensables.

octobre 14

Bibliographie

- Bourdieu, P. et Passeron, J-C, 1964, *Les Héritiers*, Editions de minuit.
- Dewey, J., 1916, *Democracy and Education* (traduction française, Armand Colin, 2011)
- Dubet, F., 2004, *L'école des chances, Qu'est ce qu'une école juste ?* Paris : Le Seuil
- Forsé, M., 2014, *Une comparaison internationale à propos des principes de justice sociale*, in François Dubet, éd., *Inégalités et Justice Sociale*, La Découverte.
- GERESE (Groupe de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs), 2005, *Equity in European Educational Systems, a set of indicators*. Université de Liège.
- Honneth, A., 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf.
- Meuret, D., 2013, *Pour une école qui aime le monde, les leçons d'une comparaison France-Québec*, Presses Universitaires de Rennes.
- Meuret, D. 1999, *Rawls, l'éducation et l'égalité des chances*, in Denis Meuret, ed, , *La justice du système éducatif*, Bruxelles: de Boeck.
- Rawls, J., 1971, *Theory of justice*, Cambridge: Harvard University Press (traduction française: 1987, Le Seuil).
- Sen, A., 1992, *Inequality reexamined*, Oxford University Press

-