



UNIVERSITÉ DE MONS-HAINAUT
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Équité des systèmes éducatifs et sentiments de justice des élèves de quinze ans en Europe

Septembre 2008

Promoteur : Pr Marc Demeuse

Mémoire présenté par Nathanaël Friant

En vue de l'obtention du DEA en
Sciences de l'éducation

Remerciements

Ce mémoire représente l'aboutissement d'un premier mandat d'assistant réalisé au sein du service de Méthodologie et Formation / Institut d'Administration Scolaire de l'UMH. Il intègre ainsi différentes recherches et publications réalisées en équipes et auxquelles j'ai pu participer au cours de ce mandat. Je souhaite donc remercier l'ensemble des personnes avec qui j'ai pu collaborer dans le cadre de ces activités. Il s'agit là d'un exercice difficile, tant la liste en est longue. Que les personnes qui ne verraient pas leur nom cité m'en excusent et reçoivent ici mes plus vifs remerciements.

Mes plus vifs remerciements sont adressés à :

Pr Marc Demeuse, chef du service de Méthodologie et formation, pour le rôle qu'il a joué dans l'impulsion, l'accompagnement et la guidance de mes activités de recherche.

Les membres de l'équipe avec qui la collaboration dans la réalisation de recherches a été d'une aide inestimable, en particulier Antoine Derobertmeasure, pour notre long et fructueux travail en commun, Frédérique Artus, Angeline Aubert-Lotarski, Céline Demierbe, Elsa Laloua et Thai Nguyen.

Les membres de l'équipe inter-universitaire en charge de la recherche « Non aux écoles ghettos », en particulier Pr Christian Monseur pour son aide bienveillante dans le domaine des statistiques, et Thomas Herremans.

Les membres de l'équipe EuroPEP, avec qui la collaboration a été non seulement riche d'enseignements, mais aussi l'occasion de travailler dans un environnement international stimulant, en particulier le Pr Ides Nicaise, Daniel Frandji, et Bernard Delvaux pour leur relecture

Les membres de l'équipe GERESE, qui m'ont donné leur confiance dans la gestion et l'utilisation des données qu'ils ont recueillies, et avec qui la collaboration a été précieuse, en particulier Pr Christian Monseur, Bernadette Giot, Pr Stephen Gorard, Pr Denis Meuret, Dr David Greger, Karel Cerny, et Aletta Grisay pour sa relecture et ses précieux conseils.

Enfin, merci à toutes les personnes qui m'ont entouré et ont supporté ce travail jusqu'au bout !

Table des matières

Introduction	- 6 -
Première partie	
Des inégalités (in)justes de l'école aux sentiments de justice des élèves.....	- 8 -
Chapitre I. Égalité, équité et justice en éducation	- 9 -
1. égalité et équité : précisions terminologiques	- 9 -
1.1. Égalité et inégalité(s).....	- 9 -
1.2. Équité.....	- 10 -
1.3. Egalité des chances	- 11 -
1.4. L'éducation comme fin en soi ou comme moyen ?.....	- 12 -
2. Dans le domaine de l'éducation : une égalité de quoi ?	- 13 -
2.1. Quels termes égaliser ?	- 13 -
2.2. Egalité et équité	- 13 -
Chapitre II. Les théories de la justice : Un aperçu.....	- 16 -
1. Des théories locales et intuitionnistes.....	- 16 -
1.1. La méritocratie.....	- 16 -
1.2. La compensation.....	- 18 -
2. Les théories globales de la justice	- 18 -
2.1. L'utilitarisme	- 18 -
2.2. La théorie de l'égalité libérale de Rawls	- 20 -
2.3. Le libertarisme	- 23 -
2.4. L'égalitarisme	- 24 -
3. Que retenir de cet aperçu ?	- 29 -
Chapitre III. Ségrégations et injustices au sein du système éducatif belge francophone	- 30 -
1. Quasi-marché scolaire et ségrégations en Communauté française de Belgique ... - 30 -	
1.1. Un quasi-marché scolaire.....	- 30 -
1.2. ... Menant à des ségrégations.....	- 32 -
2. La mise en évidence de ségrégations comme sources d'injustice en Communauté française de Belgique.....	- 34 -
2.1. Des ségrégations entre filières.....	- 36 -
2.2. ... Et des mécanismes au niveau des établissements scolaires.....	- 38 -
2.3. ... Comme autant de sources d'injustice	- 39 -
Chapitre IV. Des dispositifs pour assurer davantage de justice éducative	- 43 -
1. Une évolution vers plus d'équité	- 43 -
2. En quoi consistent les politiques d'éducation prioritaire en Communauté française de Belgique ?	- 45 -
3. La méthode d'identification des bénéficiaires	- 46 -
4. Une crainte d'effets pervers ?	- 49 -

5. Vers une régulation du quasi-marché ?	- 50 -
Chapitre V. Les sentiments de justice des élèves	- 52 -
1. Les principes de justice des élèves	- 52 -
2. Les critères de justice des élèves	- 54 -
3. Les sentiments de justice des élèves.....	- 57 -
4. Des attitudes différentes selon le contexte de scolarisation ?.....	- 58 -
Conclusion de la première partie	- 60 -

Deuxième partie: Des sentiments de justice des élèves ... aux inégalités (in)justes de l'école : mise à l'épreuve empirique.....	- 61 -
--	--------

Introduction	- 62 -
--------------------	--------

Chapitre VI : Méthode.....	- 65 -
1. Données issues de l'enquête « sentiments de justice » du GERESE.....	- 65 -
1.1. Outil de recueil des données	- 65 -
1.2. Échantillon.....	- 66 -
2. Données au niveau des établissements en Communauté française de Belgique ... -	69 -
2.1. Le type d'établissement.....	- 69 -
2.2. Le statut socio-économique du public de l'établissement.....	- 69 -
2.3. Le caractère socialement hétérogène du public de l'établissement.....	- 70 -
2.4. Le fait de bénéficier des discriminations positives.....	- 70 -
2.5. La sélectivité de l'établissement.....	- 70 -
2.6. Le retard moyen des élèves dans l'établissement.....	- 71 -
3. Techniques d'analyse	- 71 -

Chapitre VII : Critères et sentiments de justice : résultats descriptifs internationaux... -	73 -
--	------

1. Qu'est-ce qui est juste selon les élèves ? Les critères de justice	- 73 -
2. Les élèves se sentent-ils traités de manière juste ? Les sentiments de justice -	76 -
2.1. L'égalité de traitement.....	- 76 -
2.2. Le mérite.....	- 78 -
2.3. Le besoin	- 82 -
2.4. Le respect.....	- 83 -
3. Discussion des résultats descriptifs internationaux	- 84 -

Chapitre VIII : Analyse de la structure des sentiments de justice et construction de scores	- 87 -
---	--------

1. Le sentiment que l'école est juste.....	- 88 -
2. Le sentiment d'obtenir ce qui est mérité	- 90 -
2.1. Le sentiment que les notes sont méritées	- 91 -
2.2. Le sentiment que les punitions sont méritées	- 92 -
3. Le sentiment d'être traité de manière égale.....	- 94 -
4. Le sentiment d'être respecté	- 96 -
5. Le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin.....	- 99 -
6. Vers une appréhension globale du sentiment de justice ?	- 100 -
3. Discussion des résultats	- 103 -

Chapitre IX : Quels facteurs sont associés au sentiment général de justice ?	106 -
1. Les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves	107 -
1.1. Les caractéristiques scolaires.....	107 -
1.2. Les variables sociodémographiques	108 -
1.3. Les critères de justice	109 -
2. Quel impact des variables au niveau de la classe et de l'établissement ?	110 -
2.1. Part de la variance totale expliquée par la variance entre établissements.	110 -
2.2. En Communauté française de Belgique : une influence des variables au niveau de l'établissement ?	112 -
3. Discussion des résultats	116 -
 Conclusions et perspectives.....	 118 -
 Références	 121 -
Documents scientifiques.....	121 -
Références légales et documents à caractère officiel	136 -

Introduction

L'école est-elle équitable ? Qu'est-ce qu'un système éducatif équitable ? En quoi un mode d'organisation du système éducatif est-il plus juste qu'un autre ? La question du caractère plus ou moins équitable de l'école est récurrente, et les réponses que l'on peut y apporter sont plus complexes qu'il y paraît de prime abord. Il existe, de nombreux travaux l'ont montré (Boudon, 1979 ; Boudon et al., 2001; Bourdieu et Passeron, 1966; Bourdieu et al. 1970; Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Duru-Bellat, 2002; Terrail, 2002), de nombreuses inégalités face à l'école. Particulièrement en Belgique francophone, où les enquêtes internationales étudiant les acquis des élèves ont montré que notre système éducatif était l'un des plus inégalitaires et où, notamment, les différences des résultats des élèves entre établissements sont parmi les plus importantes. Mais il ne s'agit là que d'une partie de la réponse à la question, qui en appelle immédiatement une autre : en quoi les inégalités peuvent-elles être considérées comme justes ou injustes ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'adopter une définition d'un état juste et un certain nombre de principes permettant de décider si une situation donnée correspond à cet état idéal. C'est la mission que se donnent les théories de la justice formalisées par la philosophie morale normative (Rawls, 1971 ; Walzer, 1983 ; Sen, 2000). Cependant, cette dernière ne se préoccupe que rarement de façon directe de l'éducation. C'est pourquoi de nombreux auteurs se sont penchés sur leurs applications dans le champ éducatif, notamment en définissant certaines conceptions de l'équité éducative (Grisay, 1984 ; Meuret, 1997, 1999, 2001 ; Benadusi, 2001 ; GERESE, 2005a et b ; Demeuse, 2005 ; Dupriez et Verhoeven, 2007; Demeuse et Baye, 2007). On peut, enfin, d'une part, mettre ces conceptions en lien, parfois direct, avec la politique éducative déclarée, dans le cas par exemple des politiques d'éducation prioritaire, parfois indirect, comme héritages de l'histoire du système éducatif, telles que les quasi-marchés scolaires ou l'organisation précoce de filières distinctes. D'autre part, les mettre en lien avec les inégalités observées, de manière à décider de leur caractère équitable.

Ce raisonnement n'oublierait-il pas un aspect primordial ? Quand demande-t-on aux usagers du système éducatif s'ils se sentent traités avec justice ? De nombreux auteurs affirment en effet que le sentiment qu'ont les élèves d'être traités avec justice est un point important pour répondre à la question de savoir si un système éducatif est équitable, et intègrent ce point de vue dans leurs recherches (Meuret et Marivain, 1997 ;

Dubet, 1999, 2004 ; Meuret, 2002; GERESE, 2005, 2008 ; Gorard et al., 2006 ; Smith et Gorard, 2006 ; Gorard, 2007). Les élèves, en tant qu'individus produisent en effet quotidiennement des jugements sur le caractère juste ou injuste de leur situation et de la manière dont ils sont traités. Et ces jugements ne rejoignent pas obligatoirement les observations réalisées au niveau du système (Lannegrand-Willems, 2004). Le travail entrepris dans ce mémoire adopte le point de vue de ces auteurs.

La première partie de ce travail présente ces différentes étapes découlant de la question « quelles inégalités sont justes » ? Elle propose tout d'abord de clarifier les notions d'égalité, d'équité et de justice en éducation (chapitre I), avant de présenter un aperçu des principales théories de la justice et de leurs applications dans le domaine de l'éducation (chapitre II). Elle se centre ensuite sur le système éducatif de la Communauté française de Belgique, en examinant les inégalités sous l'angle des ségrégations scolaires (chapitre III), et en décrivant une politique éducative visant davantage d'équité (chapitre IV). Enfin, elle établit le lien avec les jugements que produisent les élèves sur la justice de leur situation, en réalisant une revue de la littérature sur les sentiments de justice des élèves (chapitre V).

La seconde partie du travail se focalise de manière empirique sur les jugements que réalisent les élèves à propos du caractère juste de leur situation. Elle présente une analyse secondaire de données, principalement issues d'une enquête du Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs (GERESE, 2008) portant sur les sentiments de justice des élèves de grade 9 dans cinq systèmes éducatifs européens (Communauté française de Belgique, République Tchèque, France, Italie et Angleterre), dont la méthode est présentée dans le chapitre VI. En analysant ces données, on tentera de répondre à plusieurs questions. Les élèves de ces cinq systèmes se sentent-ils traités de manière juste ? Quels critères utilisent-ils pour réaliser leur jugement (chapitre VII) ? Quelle est la structure de leur sentiment de justice (chapitre VIII) ? Certains élèves se sentent-ils traités de manière plus (ou moins) juste que d'autres ? Quels liens peut-on faire avec des données concernant le caractère plus ou moins équitable du système éducatif de la Communauté française de Belgique (chapitre IX) ?

Première partie

Des inégalités (in)justes de l'école aux sentiments de justice des élèves

Chapitre I. Égalité, équité et justice en éducation

On peut constater qu'il existe, dans différents systèmes éducatifs, des inégalités entre individus et entre groupes. Mais constater ces inégalités ne revient pas nécessairement à déclarer que ces systèmes éducatifs sont injustes. Égalité et équité sont des notions souvent employées, dont il convient, dans un premier temps, de clarifier les significations.

1. égalité et équité : précisions terminologiques

Commençons d'abord par préciser les termes utilisés couramment lorsque l'on parle de la justice des systèmes éducatifs, et dont les acceptions ne sont pas toujours bien définies.

1.1. Égalité et inégalité(s)

Selon Hutmacher et al. (2001) l'égalité désigne, dans son sens le plus strict, une équivalence entre deux termes ou plus, évaluées sur une échelle de valeurs (on mesurera alors le degré de similitude ou l'identité des termes), ou sur des critères de préférence (on se réfère alors à un élément externe à l'aune duquel l'égalité peut être présente ou absente). Dans le domaine de l'éducation, on parlera plus volontiers des inégalités, notamment dans la littérature sociologique, qui dénonce depuis longtemps les inégalités des élèves face à l'école. L'inégalité caractérise donc une différence, une disparité, ou un écart entre individus. En éducation, cet écart est le plus souvent formulé en termes d'avantage ou désavantage de ressources matérielles et/ou symboliques, telles que la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence. Souvent, le terme d'inégalité est utilisé pour décrire toute différence qui n'est pas juste.

Les termes « égalités » et « inégalités » sont ouverts à des interprétations largement différentes. Comme le déplore l'OCDE (1997), ils sont plus souvent utilisés comme termes génériques que pour désigner précisément une situation. Le terme « égalité » peut ainsi potentiellement désigner une conception très radicale, à mettre en lien avec l'égalitarisme¹. La plupart du temps, ce n'est pourtant pas le cas : il est le plus souvent utilisé de manière à souligner le contraste avec le champ lexical « libéral » qui met, lui, l'accent sur la liberté. Ces acceptions, dans tous les cas, impliquent un jugement moral sur ce qui est juste ou non, la notion d'inégalité ayant ainsi une valeur morale

¹ Cette théorie de la justice est présentée au point 2 de ce même chapitre

incorporée. On préférera ici l'approche plus restreinte de l'égalité, qui concerne « *l'identité comparative de plusieurs éléments* » (OCDE, 1997, p. 124).

1.2. Équité

Définissons tout d'abord l'équité par contraste avec le concept d'égalité. L'inégalité (ou les inégalités) est une chose courante dans nos sociétés. Elle est notamment un composant principal de l'expérience scolaire des élèves, enseignants et parents : il est évident que tous les membres de la société ne sont pas égaux en termes matériels et symboliques, et que les élèves ne sont donc pas tous égaux de fait. Mais, étant donné que nos sociétés modernes reconnaissent l'égalité comme une des valeurs les plus importantes (Swanson et King, 1997), une des caractéristiques de l'inégalité est qu'elle demande une justification, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Hutmacher et al., 2001). Des diplômes, moyens, accès inégaux nécessitent ainsi d'être justifiés. Cela présuppose donc des principes et des critères pour juger du caractère juste ou non de ces inégalités. C'est là qu'intervient la notion d'équité.

L'égalité et l'équité sont ainsi deux concepts bien distincts, bien qu'intimement associées : c'est l'existence d'inégalités qui pose la question de l'équité, c'est-à-dire du caractère juste de certaines inégalités (Hutmacher et al., 2001). L'égalité concerne des avantages ou désavantages « objectifs », mesurables. L'équité, elle, inclut une question normative et éthique : quelle est la juste attribution/acquisition de ressources, avantages ou désavantages ? Elle pose ainsi la question de savoir si toutes les inégalités sont injustes, et selon quels critères et principes les inégalités peuvent être considérées comme justes ou non. Pour qu'une inégalité soit considérée comme inéquitable, il faut avant tout que l'on puisse montrer qu'il est possible de la supprimer, mais aussi qu'elle est assez injuste pour justifier sa suppression (Meuret, 2001). Comme le soulignent Demeuse et Baye (2005), cette définition du juste peut varier selon les sociétés et selon les époques : ce qui était considéré comme juste dans la société athénienne n'est pas exactement la même chose que dans nos sociétés démocratiques modernes.

Dans la pratique, le terme d'équité est souvent utilisé comme un synonyme du terme égalité. Selon certains (OCDE, 1997), il désigne un concept plus ouvert, moins exigeant, plus neutre, plus politiquement acceptable que le terme d'égalité. Selon d'autres, son sens littéral de « *justice morale, dont les lois sont une expression imparfaite ; l'esprit de la justice qui guide l'action pratique et l'interprétation, la*

« *justesse* » (OCDE, 1997, p.122)² définit un concept allant bien au-delà de l'évaluation d'égalité ou de différence, pour inclure des jugements sur la justice en général, prenant en compte tout ce qui est pertinent dans cette évaluation. En ce sens, ce concept est fondé sur la comparaison des « *imperfections de ce monde* »³ par rapport à des principes qui devraient les guider et les améliorer. Le caractère « radical » ou non du concept d'équité dépend en fait des interprétations de la justice que l'on y accole. On retiendra que la notion d'équité est liée à des jugements sur le caractère juste d'une situation, alors que la notion d'égalité ne l'est pas.

1.3. Egalité des chances

La notion de « chances » ou « opportunités » réfère à la notion de libre choix des individus : pour autant qu'on leur offre l'opportunité, les individus sont libres de choisir de la réaliser ou non (OCDE, 1997). Une « opportunité » est en ce sens considérée comme une « possibilité », qui nécessite d'autres éléments, tels que la volonté ou la motivation, pour aboutir à un résultat.

La notion d'égalité des chances, avec le rôle qu'elle donne à la responsabilité individuelle, peut utilement être définie au moyen de la formalisation qu'en donnent les économistes. Ci-dessous est résumée la formalisation proposée par Le Clainche (1999, pp.82-83) :

- *Tout individu est identifié par un vecteur de résultats (ou réalisations) $R(X_i, Y_{i1}, Y_{i2})$*
 - *X_i représente le vecteur de ressources externes (dans le domaine de l'enseignement, il peut par exemple s'agir des heures d'enseignement, ou de la somme d'argent investie pour chaque élève par les pouvoirs publics)*
 - *Y_i représente le vecteur des ressources internes, non redistribuables (les talents ou handicaps des individus). Il se décompose en*
 - *Y_{i1} : les variables en dehors du contrôle et de la responsabilité des individus (telles que ses avantages d'origine naturelle ou sociale, ses capacités intellectuelles innées)*
 - *Y_{i2} : les variables que l'individu contrôle et dont il est tenu pour personnellement responsable (ses choix autonomes, son investissement)*
- *L'égalité des chances est réalisée lorsque le résultat (ou la réalisation) R_1 atteint pour un choix quelconque Y_{i2} est le même pour tout individu ayant fait le même choix.*

On peut donc affirmer, en termes d'égalité des chances, qu'une inégale participation à tel ou tel programme ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas d'égalité des chances

² "Moral justice of which laws are an imperfect expression; the spirit of justice to guide practical action and interpretation, fairness" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction)

³ "The imperfections of worldly arrangements" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction)

d'y participer. Un des problèmes soulevés par cette notion d'égalité des chances est que le fait de disposer de données objectives sur une inégalité de participation (par exemple, une inégalité d'accès à différentes filières) ne donne pas de réponse quant à la décision des individus, et donc quant à « l'égalité des chances » d'y accéder.

1.4. L'éducation comme fin en soi ou comme moyen ?

Une distinction qu'il importe de souligner ici délimite deux postures différentes lorsqu'il s'agit d'équité et d'égalité des chances en éducation : soit considérer l'éducation comme une fin en soi, soit comme un moyen menant à des fins économiques et sociales plus distantes (OCDE, 1997). Considérer l'éducation comme une fin en soi revient à justifier les appels à l'équité et à l'égalité des chances par l'accès à la culture et à la connaissance qu'elles procurent. Des élèves qui quitteraient le système éducatif se verraient ainsi refuser les bénéfices personnels qu'ils connaissent de l'expérience même de l'éducation. En adoptant cette posture, on peut être amené à négliger les effets de l'équité éducative sur l'équité de la société en général (GERESE, 2005), en oubliant notamment que, comme l'a bien montré Duru-Bellat (2006) dans sa description de l'inflation scolaire, toujours plus d'éducation ne doit pas forcément être considéré comme un mieux.

Le fait de considérer l'éducation comme un moyen élude l'affirmation que l'éducation doit être une expérience particulièrement enrichissante pour concentrer l'attention sur ses résultats sociaux. Cette posture peut s'appuyer sur un important corpus de résultats de recherche, le plus souvent en économie et en sociologie, montrant les liens forts existant entre éducation et emploi. Cette posture reste cependant aveugle à l'expérience scolaire, qui est pourtant primordiale en matière de justice et d'équité éducative en donnant à vivre l'expérience même de la justice et de la citoyenneté, et en armant les élèves des capacités de raisonnement sur le caractère juste ou non d'une situation (Smith et Gorard, 2006 ; Meuret, 1997 ; Dubet, 2004). Dans la suite de ce travail, on tentera d'articuler ces deux conceptions de l'éducation, même si la notion d'éducation comme une fin en soi est davantage prégnante dans l'étude de l'expérience scolaire des élèves.

2. Dans le domaine de l'éducation : une égalité de quoi ?

2.1. Quels termes égaliser ?

On le comprend, dans un contexte éducatif, on ne peut se satisfaire d'une approche vague ou aveuglément égalitariste. Il convient de préciser « *l'égalité de quoi ?* ». La notion d'égalité des chances nous aide peu, car elle est peu précise sur les termes à égaliser et peut renvoyer à des réalités différentes. Demeuse et Baye (2005), s'inspirant de Grisay (1984) proposent de distinguer les différents types d'égalité en fonction des termes à égaliser. Ils distinguent ainsi :

- l'égalité d'accès qui désigne une situation où tous les individus ou groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ;
- l'égalité des moyens, ou de traitement, qui désigne une situation où tous les élèves jouissent de conditions d'apprentissage équivalentes ;
- l'égalité des acquis, où tous les élèves maîtrisent, à un même degré d'expertise, les compétences assignées comme objectifs au dispositif éducatif ;
- enfin, l'égalité de réalisation, qui désigne une situation où, une fois sortis du système éducatif, les individus ont les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises.

Cette classification permet de se rendre compte que la notion d'égalité des chances, définie plus haut, peut se placer à chacun de ces quatre niveaux. Elle permet également de montrer le lien étroit existant entre la notion d'égalité et celle d'équité dans le contexte de l'éducation. En effet, selon les termes à égaliser, il est nécessaire de faire appel à une définition des inégalités qui sont considérées comme justes. On pourra ainsi considérer que la justice réside dans une égalité des acquis de base des élèves... et, donc, estimer que des inégalités de traitement sont justes, car elles visent précisément à rendre les acquis égaux.

2.2. Egalité et équité

Demeuse et Baye (2005) montrent de cette manière les liens qui unissent égalité et équité dans un système éducatif : « *un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes* » (p.167). Ils décèlent ainsi plusieurs niveaux d'équité des systèmes éducatifs, déterminés par les inégalités considérées comme étant justes ou non.

Tableau 1. Niveaux d'équité dans le domaine de l'éducation (adapté de Demeuse et Baye, 2005, pp.164-165)

Type d'égalité visé	Inégalités admises	Inégalités dénoncées
Pas d'intérêt pour l'équité	Reproduction Maintient des différences naturelles	Inégalités dans les groupes de pairs Interventions contraires à la liberté
Egalité d'accès	Résultats inégaux, proportionnels aux aptitudes de départ Inégalité des filières Inégalités de traitement	Inégalités dans l'accès et l'orientation
Egalité de traitement	Existence de dons Résultats inégaux	Inégale qualité de l'enseignement École sanctuaires et ghettos Inégalité des filières
Egalité des acquis	Différences de résultats au-delà des compétences essentielles	Inégalités d'aptitudes (idéologie des dons) Toute situation où l'inégale qualité de l'enseignement accentue les inégalités de départ (écoles ghettos, filières, etc.)
Egalité de réalisation sociale	Différences de profil des résultats	Norme unique d'excellence

Cette distinction entre différents niveaux d'équité illustre toute l'importance de la précision des termes à évaluer dès lors que l'on parle d'éducation, mais aussi les inégalités admises par chaque type d'égalité visé. Cependant, le fait de porter son attention sur un niveau particulier limite de facto l'attention portée aux autres niveaux (GERESE, 2005). Par exemple, souhaiter une égalité de traitement des élèves, quel que soit leur milieu social d'origine, revient à être critiqué par ceux qui souhaitent une égalité des acquis et jugent donc juste que certains élèves, parce que moins favorisés et moins susceptibles de réussir au départ, ont besoin d'une action compensatoire, par exemple en leur offrant de meilleures conditions d'enseignement.

A ce niveau de la réflexion, rien ne permet d'affirmer qu'une égalité ou une inégalité est plus juste qu'une autre, sauf nos propres *intuitions* qui nous disent par exemple qu'il est plus juste de compenser certains handicaps de manière à assurer l'égalité des résultats, ou que la justice commande de récompenser le mérite des individus en assurant aux plus aptes un meilleur accès ou de meilleures conditions d'apprentissage. C'est en cela qu'arrêter la réflexion à ce niveau reviendrait à s'arrêter à des théories à la fois *locales* et *intuitionnistes* (GERESE, 2005). *Locales* car elles ont tendance à considérer

l'éducation comme un bien en soi (exception faite de la conception prônant l'égalité de réalisation sociale). *Intuitionnistes* parce qu'elles peuvent reposer sur plusieurs principes de justice non explicités et non hiérarchisés et donc pouvant entrer en contradiction les uns avec les autres. Il est ainsi nécessaire, pour pouvoir monter en généralité et permettre de décider ce qui est juste ou non, de faire appel aux théories globales de la justice développées par certains auteurs.

Chapitre II. Les théories de la justice : Un aperçu

L'objectif de ce chapitre est de présenter un aperçu des théories de la justice qui, en formalisant une distribution juste des biens, permettent de répondre à la question de savoir quelles inégalités sont justes. Ce chapitre ne prétend pas conclure par le choix de l'une d'entre elles, que l'on appliquerait par la suite. Il propose plutôt de donner un aperçu de chacune des théories présentées, en soulignant leurs points forts et leurs points faibles, et leurs applications dans le domaine de l'éducation.

Comme le précise Meuret (2001), le but des théories de la justice est d'aider à décider quelles égalités et inégalités sont nécessaires pour qu'une situation soit considérée comme juste. Elles présupposent toutes une égalité de départ : l'égalité de considération des individus. En suivant Meuret, on peut identifier trois éléments principaux sur lesquels repose toute théorie sur la justice :

- un idéal, c'est à dire une description d'un état juste, reposant sur l'application d'un ou plusieurs principes de justice ;
- un système d'arguments expliquant pourquoi cet état idéal est juste ;
- un champ d'application.

1. Des théories locales et intuitionnistes

En matière d'éducation, les principes de justice sont le plus souvent locaux et intuitionnistes. Meuret (2001) décrit les deux principes, contradictoires, et le plus souvent invoquées en éducation : la méritocratie, d'une part, et la compensation, de l'autre. La méritocratie pourrait être assimilée aux deux positions décrites par Demeuse et Baye (2005) d'absence d'intérêt pour l'équité et d'égalité d'accès. La compensation peut être comparée à la visée d'égalité des acquis.

1.1. La méritocratie

Le principe de la méritocratie décrit par Meuret (1997) veut qu'un individu mérite d'autant plus d'éducation qu'il peut en faire bon usage. Ce principe commande donc, de manière à organiser un système éducatif juste, de détecter les élèves les plus doués et de leur donner davantage d'éducation, ou une éducation d'une meilleure qualité. L'unique chose qui peut alors déterminer l'accès des élèves à un niveau du système éducatif est leur niveau de performances passées. En ce sens, l'équité est vue comme une proportionnalité entre les *inputs*, c'est-à-dire ce dont les élèves sont capables à l'entrée

d'un certain niveau du système éducatif, et les *outputs*, vus comme la qualité ou la quantité d'éducation reçues. On voit bien les critiques que l'on peut adresser à la conception de la justice comme méritocratie : appliquée de manière radicale, elle mènerait à la « dictature des doués », puisque seuls les dons de départ mènent à des niveaux élevés du système éducatif. Ce principe mène ainsi à de grandes inégalités. De plus, on peut lui reprocher le fait que les dons « naturels » sont socialement biaisés. En réalité, il est impossible de distinguer ce qui relève d'une aptitude « naturelle » de ce qui relève de l'influence du milieu social des élèves. Ainsi, les inégalités prônées par la méritocratie font vaciller le principe méritocratique même : plus une société sera inégalitaire, plus il sera difficile d'appliquer le principe méritocratique en distinguant les aptitudes naturelles des dispositions acquises.

Dubet (2004) définit d'une manière un peu plus nuancée le principe méritocratique en parlant d'égalité méritocratique des chances. Il s'agit du « *modèle de justice permettant à chacun de concourir dans une même compétition sans que les inégalités de la fortune et de la naissance ne déterminent directement ses chances de succès et d'accès à des qualifications scolaires relativement rares.* » (p.6) Selon lui, cette valorisation du mérite est inhérente aux sociétés démocratiques modernes, parce qu'elle permet de concilier deux principes fondamentaux : d'une part celui de l'égalité entre les individus, de l'autre, celui de la division du travail nécessaire à toutes les sociétés modernes. Il s'agit donc d'ouvrir à tous la compétition pour ces qualifications scolaires rares. L'égalité méritocratique des chances est par conséquent, selon Dubet (2004) « *une fiction crédible faisant de l'inégale performance des élèves le produit de leur mérite conçu comme la manifestation de leur liberté et donc de leur égalité* » (p.28). Fiction, car l'égalité méritocratique des chances n'existe pas vraiment : les dons et aptitudes naturels sont socialement biaisés, et « *l'arbitre n'est pas impartial* », comme l'ont montré les travaux fondateurs de la docimologie (Bonniol, 1965 ; De Landsheere, 1972 ; Bonniol et Vial, 1997). Nécessaire parce qu'elle permet aux individus de se percevoir comme libres et égaux. Mais elle fait preuve d'une grande cruauté. En effet, même si, comme c'est le cas aujourd'hui dans nos sociétés démocratiques modernes, l'école est ouverte à tous, la notion de mérite rend impossible le fait, pour les élèves qui ne « méritent » pas d'accéder aux niveaux de qualification les plus élevés, d'incriminer autre chose que leurs propres capacités ou décisions : ils sont la cause de leur échec. On peut dès lors voir comme profondément injuste le fait que les « perdants » de la compétition soient victimes de cette humiliation.

Rawls (1971, cité par Meuret, 2001) a critiqué de manière plus fondamentale le principe de méritocratie. Selon lui, la seule méritocratie revient à baser la justice sur le passé. En réalité, pour la notion de justice, peu importe de savoir si un individu mérite ou non, selon ses actions passées, de recevoir davantage d'éducation. La justice concerne l'allocation de biens qui résultent de la coopération des divers talents : la question est donc de savoir si l'éducation contribue à une distribution juste dans la société ou non.

1.2. La compensation

Le principe de compensation s'oppose en quelque sorte au principe de mérite, car il vise une égalité des résultats de l'éducation. Il suppose que, pour être équitable, un système éducatif doit accorder plus d'attention à ceux qui ont le moins de chances de départ, c'est-à-dire le plus souvent à ceux qui sont nés dans des conditions sociales moins favorables. L'idée, bien admise aujourd'hui, est que, comme l'on vise une égalité des résultats, il faut compenser les inégalités de fait liées notamment aux contingences matérielles, ou aux différences d'aptitudes de départ. La poursuite de ce principe requiert ainsi d'affecter davantage de ressources à l'éducation de ceux qui ont le moins de chances au départ, cela au moins pour un certain temps, par exemple durant la scolarité de base (Rawls, 1971, p.17). Ce principe de justice correspond davantage à un souci d'équité : on comprend bien intuitivement qu'une égalité des résultats, pour être conquise, nécessite une inégalité de traitement, et que cette inégalité peut être juste. Mais on peut également reprocher, avec Rawls (1971), que cette approche ne tient pas compte des effets sociaux et politiques de la distribution d'éducation. Elle a donc besoin d'une justification par une théorie de la justice qui dépasse le cadre du seul système éducatif.

2. Les théories globales de la justice

2.1. L'utilitarisme

L'utilitarisme constitue une théorie globale de la justice au sens de Meuret (1997), et son champ d'application va bien au-delà du système éducatif : elle n'est donc pas une théorie locale. Selon Meuret, pourtant, ce principe de justice est le plus directement responsable de la manière dont les systèmes éducatifs sont actuellement organisés. Concrètement, la théorie utilitariste décrit un état juste comme la maximisation de la somme des utilités individuelles selon le principe d'optimisation de Pareto : lorsqu'un choix se présente, la meilleure option est celle qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles (Demeuse et Baye, 2005).

La définition de l'utilité a posé de nombreux problèmes aux utilitaristes (Kymlicka, 1999)⁴. On peut cependant appliquer l'utilitarisme à l'éducation en définissant l'utilité comme les connaissances acquises par un individu. Comme l'ont bien montré Demeuse et Baye (2005), si cette approche considère tous les individus comme égaux en leur accordant un poids équivalent, elle ne se soucie guère de l'égalité de la satisfaction des préférences des individus. Ainsi, en appliquant cette approche, on serait amenés à privilégier un système éducatif plus inégalitaire, dont les résultats dispersés conduisent à un score moyen plus élevé, qu'un système dont les résultats moins dispersés produisent une moyenne plus faible. On pourrait alors aboutir, dans certaines situations, à une école inégalitaire « sacrifiant » certains membres pour l'utilité générale.

Selon Demeuse et Baye (2005), c'est ce type d'approche qui a présidé aux débats sur l'ouverture du système scolaire : vaut-il mieux ouvrir le système scolaire à tous, ou réserver les niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire à un nombre restreint d'individus, de manière à maintenir la qualité de l'élite que l'on poussera aussi loin que possible pour le profit de tous ? Selon le principe utilitariste, un élève devrait quitter l'école quand les coûts de son éducation sont plus importants que les bénéfices sociaux qui en résultent : on est alors souvent amenés à privilégier les élèves les plus doués au départ, car le rapport coûts/bénéfices de leur éducation est plus avantageux. On se rapproche en ce sens du principe de la méritocratie, à la différence que ce qui était justifié par la méritocratie comme une récompense du passé, est ici justifié comme une préparation de l'avenir (Meuret, 2001)

On le pressent, l'utilitarisme possède de nombreux inconvénients. En effet, si cette théorie de la justice postule des individus égaux, c'est seulement en fonction du poids équivalent accordé à leurs préférences ou utilités. Cela ne l'empêche en rien de tolérer, voire d'organiser, des inégalités importantes en poursuivant la justice vue comme la maximisation des utilités individuelles. De plus, sa focalisation exclusive sur la notion de bien-être pose problème. Il existe en effet des droits individuels qui ne peuvent être

⁴ En effet, en définissant l'utilité comme hédonisme (par exemple, un état mental de bien-être), l'impasse arrive rapidement si l'on objecte que personne ne voudrait sacrifier sa liberté individuelle au nom d'un état de bien être, tel que fourni par les drogues, par exemple. Définir l'utilité comme la satisfaction des préférences est plus satisfaisant, mais pose le problème des préférences qui ne contribuent pas toujours à notre bien être. L'utilité définie comme « préférences informées » semble apporter la solution. Mais elle mène à des impasses fournies par les préférences égoïstes, externes ou illégitimes : appliquer strictement l'utilitarisme aux préférences informées dans le système éducatif reviendrait à privilégier une situation impliquant des discriminations raciales, par exemple, simplement parce qu'une majorité de la population souhaiterait ne pas être scolarisée avec des élèves de telle origine.

abdiqués ou échangés contre un bien être momentané. Parmi eux, se trouve le droit à l'éducation (Demeuse et Baye, 2005). Et, lorsque l'utilitarisme tente de s'écarter de la notion de bien être, il se trouve face à des problèmes insolubles de définition de l'utilité, de sorte qu'il devient à un moment impossible de déterminer ce qui est moral ou non (Kymlicka, 1999).

Malgré ces inconvénients, force est de reconnaître à cette théorie de la justice certains avantages (Kymlicka, 1999). Apparue au XIXe siècle, l'utilitarisme était historiquement très progressiste : pour la première fois, on ne suppose pas une existence d'une entité supérieure telle que Dieu, ou l'âme, ou une entité « métaphysique » dans les questions morales. Et on accorde le même poids aux préférences de tous les individus. Cette théorie est également séduisante par son « conséquentialisme » (Kymlicka, 1999) : elle impose de vérifier que le comportement ou la politique mise en examen produit un bien identifiable, et oblige donc quiconque condamne (ou prône) un comportement ou une politique à démontrer que quelqu'un est lésé (ou que quelqu'un en bénéficie). Il fournit de cette manière une méthode simple et directe pour résoudre les questions morales

2.2. La théorie de l'égalité libérale de Rawls

La théorie de la justice proposée par Rawls (1971) est considérée comme une œuvre fondatrice de la philosophie politique normative actuelle. Elle cherche à réagir à l'utilitarisme, tout en dépassant l'intuitionnisme : il s'agit d'établir certains principes, compatibles entre eux et munis d'une règle de priorité, capables de structurer nos différentes intuitions et de permettre de formuler un jugement sur la justice (Kymlicka, 1999). L'idée centrale de Rawls est qu'il existe des biens sociaux premiers, tels que la liberté et les opportunités, le revenu et la richesse, ou encore les bases sociales du respect de soi, et que ces biens doivent être distribués de manière égalitaire, sauf si une inégale distribution de ces biens bénéficie aux plus défavorisés (Rawls, 1971)

De manière à formaliser cette « conception générale de la justice » (Kymlicka, 1999), Rawls établit une hiérarchie entre les différents éléments. Il imagine une situation de délibération par des individus sur les institutions et règles qui forment la structure basique de la société. Mais les individus sont placés « *derrière un voile d'ignorance* », ce qui signifie qu'ils ne connaissent ni leurs propres caractéristiques, ni leur position sociale ou leur conception du bien être. Dans cet état, il y a un certain nombre de choses que tous ont en commun, notamment « *l'aspiration à réaliser une conception de la vie bonne* » (Kymlicka, 1999, p.77). Afin d'arriver à cet idéal, les individus ont besoin de

certaines choses, que Rawls appelle les « biens premiers », pour pouvoir mener une vie digne d'être vécue. Ces individus, placés dans la situation toute théorique du « voile de l'ignorance », obéiraient alors à un principe du *maximin* : ne connaissant pas leurs ressources, ils chercheraient prudemment à maximiser leurs avantages au cas où ils se trouveraient eux-mêmes dans la position la plus défavorable. Ils ne pourraient alors se mettre d'accord que sur les trois principes suivants (Rawls, 1971, pp. 302-303, cité par Kymlicka, 1999, p.65) :

- « *Premier principe : toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales égales pour tous qui soit compatible avec le même ensemble de libertés pour tous.* (principe d'égalité liberté)
- *Deuxième principe : les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de façon à :*
 - a) *fonctionner au plus grand bénéfice des défavorisés* (principe de différence) ;
 - b) *être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous dans des conditions de juste égalité des chances* (principe d'égalité équitable des chances)
- *Première règle de priorité (la priorité de la liberté) : les principes de justice obéissent à un ordre lexicographique en vertu duquel la liberté ne peut être limitée qu'au nom de la liberté.*
- *Deuxième règle de priorité (la priorité de la justice sur l'efficacité et le bien-être) : le deuxième principe de justice est lexicographiquement prioritaire par rapport au principe d'efficacité et à celui de maximisation de la somme des avantages ; et la juste égalité des chances est prioritaire par rapport au principe de différence. »*

En d'autres termes, certains biens sociaux sont plus importants que d'autres et ne peuvent pas être sacrifiés : l'égalité liberté est prioritaire par rapport à l'égalité des chances, qui est elle-même prioritaire par rapport à l'égalisation des ressources. Au sein de chacune de ces catégories, une inégalité n'est acceptable que si elle bénéficie aux plus défavorisés. Si l'égalité des chances prend la priorité sur le principe de différence, c'est parce que Rawls n'envisage pas seulement d'égaliser les opportunités d'accès aux avantages matériels qu'on dérive d'un statut social plus élevé, mais aussi l'accès à la réalisation de soi que représente une position sociale plus élevée dans la société (Meuret, 2001) .

Rawls fournit deux arguments principaux en faveur de sa théorie de la justice (Kymlicka, 1999). Le premier argument est que, selon Rawls, la théorie qu'il fournit reflète bien mieux que l'utilitarisme nos intuitions quant au caractère juste d'une situation, tout en évitant la contradiction entre méritocratie et compensation. Elle réunit en effet l'idée que les inégalités doivent être les conséquences de choix individuels et l'idée de compensation des inégalités d'aptitudes de départ en insistant sur le fait que

les inégalités doivent être au bénéfice des plus défavorisés. Le deuxième argument de Rawls porte sur le fait que sa théorie repose sur une situation de contrat social. En effet, en plaçant les individus derrière un voile d'ignorance, les principes de justice qui en ressortent sont le résultat d'une négociation et d'un accord équitables.

Il est difficile d'appliquer telle quelle la théorie de Rawls à l'éducation (Meuret, 1999). Premièrement, parce que, si la place de l'éducation est importante dans cette théorie, elle n'est pas incluse dans la liste des biens premiers. Ensuite, il s'agit d'une théorie globale de la justice : elle ne considère par conséquent pas l'éducation comme une fin en soi, et il est difficile de la faire entrer strictement dans un cadre éducatif. Enfin, ce que pourrait dire Rawls sur une éducation juste se trouve dans le cadre d'une société toute théorique qui serait juste, et pourrait donc bien ne pas être valable dans une société injuste.

Meuret (1999) essaie cependant d'interpréter la justice d'un système éducatif à l'aune de la théorie de Rawls. Selon le principe d'égalité de liberté, une concurrence entre les écoles peut être organisée, pour autant que l'on puisse argumenter qu'elle n'entre pas en contradiction avec les principes d'égalité équitable des chances et le principe de différence. Ainsi, le droit de parents de vouloir pour leur enfant ce qu'il y a de mieux existe, mais il s'exerce dans un cadre fixé par ce que requiert une coopération sociale équitale. Quant au principe de juste égalité des chances, il est impossible de l'appliquer parfaitement, puisqu'il est impossible de distinguer le caractère social, naturel, ou individuel (dû à l'effort) des inégalités. Selon Meuret (1999), la théorie de Rawls exige donc de chercher à corriger l'inégalité sociale des chances en éducation au maximum avant que le principe de différence puisse s'appliquer et justifier des inégalités comme bénéfiques aux plus défavorisés. La justice du système éducatif résiderait ici dans l'articulation du principe d'égalité des chances et du principe de différence : on peut porter plus d'attention aux meilleurs élèves, notamment en leur offrant une scolarité plus longue et plus coûteuse, si cela est au bénéfice des moins favorisés, et si on a tout fait pour que les plus défavorisés aient les mêmes chances d'accès à cette scolarité plus longue.

Enfin, l'application de cette théorie de la justice en éducation revient à plaider pour l'égalité des acquis de base. En effet, cette théorie repose sur la justice d'une société où les individus seraient en coopération, et où tous les individus seraient capables de produire leurs jugements sur la justice et sur ce qu'est une « vie bonne » : il s'agit donc de donner aux individus les moyens de produire ces jugements, notamment par

l'éducation. De plus, en suivant la théorie de Rawls, on peut affirmer qu'un système éducatif équitable éviterait la ségrégation, non seulement pour les effets de la ségrégation sur l'égalité des chances ou l'efficacité, mais, plus fondamentalement, pour l'expérience de participation sur un pied d'égalité à la société que cela impliquerait.

Les avantages de la théorie de la justice de Rawls sont nombreux, et ont été pour un grand nombre énumérés plus haut. En éducation, on peut suivre Meuret (1999) en lui reconnaissant le mérite de poser la question de la justice de l'école de façon large, en tenant compte à la fois des inégalités sociales qui lui préexistent et de l'effet des inégalités scolaires sur la société. Elle accepte également que toutes les inégalités ne sont pas injustes, mais cherche plutôt la situation la moins injuste possible, en s'intéressant en priorité à la situation des moins favorisés. Kymlicka (1999) y décèle cependant certaines incohérences, notamment par l'application du principe de différence à des inégalités produites par les seuls choix des individus⁵.

2.3. Le libéralisme

Une critique de la théorie de Rawls au nom de la liberté a été en grande partie opérée par Nozick (1974, cité par Kymlicka, 1999). En effet, selon Nozick, le fait que la théorie de la justice de Rawls restreigne la liberté des individus accédant aux positions les plus désirables en les obligeant à utiliser une partie de leurs ressources au bénéfice des plus défavorisés est inacceptable. Il élabore ainsi une théorie des droits de propriété légitimes (Kymlicka, 1999), qui peut se résumer comme suit : si chacun a un droit légitime aux biens qui se trouvent en sa possession, alors une distribution juste est une distribution qui découle des libres échanges entre individus. La taxation de ces échanges de manière à bénéficier aux plus défavorisés (par exemple, en compensant les coûts d'un handicap physique non mérité), telle que l'impliquerait la théorie de Rawls, est injuste, car elle est contraire à la liberté des individus à jouir de leur propriété légitime.

Appliquée au domaine de l'éducation, la position de Nozick est opposée à toute intervention publique, car cela restreindrait la liberté des individus. Elle est par contre favorable à l'application des principes du marché à l'éducation, notamment par l'utilisation de *vouchers*. En effet, selon Nozick (1974, cité par Kymlicka, 1999), les individus sont pleinement propriétaires de leurs talents, et donc ce qui a été acquis de manière juste à travers un procédé qui respecte les droits de propriétés de chaque

⁵ En effet, selon Kymlicka (1999), quand les inégalités de revenus sont les conséquences de nos choix et non des circonstances, le principe de différence crée une injustice. Or, le principe de différence ne distingue pas choix et circonstance.

individu est juste, même si des inégalités existent. La justice en matière d'éducation commande ainsi que chacun est libre de développer ses capacités et ses souhaits, sans limites aux bénéfices qu'un individu peut dériver de son éducation. Les exigences de l'égalisation des circonstances étoufferaient le principe de respect des choix individuels, et seraient donc à proscrire.

Le libéralisme de Nozick fait l'objet de nombreuses critiques, notamment parce qu'il oublie que la manière dont les biens initiaux ont été historiquement acquis n'est pas nécessairement juste⁶. On peut également, avec Kymlicka (1999), reprocher au libéralisme qu'il ne considère pas chaque individu comme une fin en soi : il n'assure pas, au départ, les mêmes chances d'autodétermination aux plus démunis, au contraire de l'égalité libérale, qui limite un peu l'autodétermination de certains de manière à la garantir à tous. La position libérale peut dès lors être aussi contre-productive car, en ne corrigeant pas l'effet de certaines circonstances handicapantes, elle risque de saper les valeurs mêmes qu'est censé promouvoir le principe de respect des choix individuels.

2.4. L'égalitarisme

Alors que les libéraux, de manière peu convaincante dans le domaine de l'éducation, critiquent Rawls au nom de la liberté, les égalitaristes le critiquent au nom de l'utilisation des biens primaires par les individus : selon eux, tout le monde n'est pas capable de profiter de manière égale de ces biens. Ils considèrent ainsi que ce qu'il faut égaliser, ce sont les opportunités de bien être, c'est-à-dire la manière dont les individus utiliseront les biens primaires et non leur simple distribution. On peut classer parmi les théories de la justice « égalitaristes », les théories de Roemer (1982), Sen (2000) et Walzer (1983).

Trois formes différentes d'égalitarisme ont été distinguées par Vandenberghe (2007). L'égalitarisme catégoriel suppose que les seules inégalités qui ne soient pas équitables sont celles qui persistent dans le temps entre catégories d'individus définies par des traits non choisis. Il existe ainsi des inégalités « acceptables » car non imputables à des traits hérités et donc imputables à des choix individuels, et des inégalités « inacceptables » car elles ne sont pas des conséquences des choix individuels : cette conception de la justice rejoint en cela l'égalité des chances définie plus haut. Elle se heurte cependant à la

⁶ Demeuse et Baye (2005), en prenant un exemple américain, montrent ainsi que l'on peut estimer que les avantages sociaux de la population blanche par rapport à la population noire américaine peuvent être considérés comme injustement acquis, puisqu'ils sont la conséquence historique de l'esclavagisme, qui bafoue l'égal reconnaissance de chaque individu

difficulté de tracer une ligne de démarcation entre ce qui relève des traits hérités et ce qui relève des choix individuels. Une telle conception de la justice a l'avantage de pouvoir être aisément appliquée à l'éducation si l'on répartit les individus entre groupes selon des caractéristiques non choisies, et si l'on considère que la répétition dans le temps est traduite par un lien statistique répété (Vandenberghe, 2007). L'égalitarisme de seuil dans le domaine de l'éducation, pose un seuil de résultats qui doivent être égaux pour tous, les inégalités au-delà important moins. On peut le rapprocher de l'idée de socles de compétences communes à tous, et de la théorie des sphères de justice de Walzer, qui sera développée plus loin. Enfin, l'égalitarisme strict vise l'égalité dans l'absolu. Il préfère donc une organisation qui assurerait l'égalité de tous les membres (dans le domaine de l'éducation, on se situera au niveau des résultats), quitte à ce que le niveau moyen soit moins élevé que dans un autre type d'organisation. Il se distingue en cela de l'utilitarisme et de la théorie de la justice de Rawls, qui acceptent tous deux certaines inégalités.

2.4.1. L'égalitarisme selon Sen

La théorie de la justice développée par Sen (2000) reproche aux principales théories égalitaristes le fait qu'elles ne définissent pas clairement de quelle égalité elles parlent. « Equality of what ? », se demande-t-il dans un de ses principaux articles (Sen, 1980, cité par Farvaque, 2006). Toutes les théories de la justice se basent en effet, à un niveau ou un autre, sur la notion d'égalité, principalement par l'égale considération qu'elles offrent à chaque individu. Il est donc nécessaire, si l'on s'affirme égalitariste, de définir quelle égalité est poursuivie. Sen critique Rawls pour son ressourcisme, c'est-à-dire sa focalisation sur la distribution des biens premiers. Rawls oublie en effet que tous les individus n'ont pas les capacités de conversion des moyens en fins. Sen reproche donc à la théorie de la justice de Rawls de pénaliser ceux qui convertissent moins en réalisations le même montant de biens premiers. En effet, il montre que les réalisations des individus dépendent de facteurs de conversion, qui ne relèvent pas de la responsabilité individuelle (Farvaque, 2006) : les facteurs personnels, tels que l'aptitude intellectuelle ou le sexe ; les facteurs sociaux, tels que les politiques publiques ou les normes sociales ou religieuses ; ou encore les facteurs environnementaux tels que la situation géographique.

Selon Sen, il s'agit donc plutôt de se focaliser sur ce qu'un individu peut obtenir à partir des biens premiers. Il propose de cette manière d'évaluer les situations à l'aune de deux critères : les *functionnings* et les *capabilities*. Les *functionnings*, correspondent aux résultats effectivement réalisés par un individu. Ils sont liés à la qualité de vie, et pas

seulement aux ressources qui permettent de vivre. Les *capabilities*, reflètent l'ensemble des alternatives face auxquelles un individu peut se prononcer, l'espace de choix réellement possibles (Dupriez et Verhoeven, 2007). Selon Sen, il est nécessaire d'égaliser les *capabilities*, de manière à ce que les fonctionnements correspondent réellement aux choix des individus et non à des circonstances non choisies. La conception de Sen se distingue de l'égalitarisme strict, car Sen reconnaît qu'il est impossible de distribuer indéfiniment les ressources aux plus défavorisés si cette dépense n'est pas efficace.

Appliquée à un contexte éducatif, la théorie de Sen vise une égalité des résultats. Mais le seul principe ressourciste de compensation ne suffit pas. En effet, selon la théorie de Sen, aussi longtemps qu'un enfant ne peut pas être considéré comme responsable de son effort, l'effort doit être considéré comme une partie de ses talents, et donc comme quelque chose qui doit être compensé. Cependant, la limite entre responsabilité et circonstances est difficile à mettre en pratique, et le moment où un élève peut être considéré comme responsable de son effort est difficile à délimiter. Par conséquent, certains auteurs (Dupriez et Verhoeven ; 2007, Meuret, 2001) proposent une application de la théorie de Sen dans la compensation des différences de talents et d'aspirations uniquement dans une première phase de l'éducation. Ces auteurs proposent également d'agir sur les facteurs de conversion individuels, sociaux et environnementaux. Dupriez et Verhoeven (2007) voient notamment l'approche par compétences prônée en Belgique francophone depuis le décret « Missions » comme une tentative d'action sur les facteurs individuels de conversion des ressources scolaires par les élèves, à travers la mise en situation qu'implique la notion de compétence. Mais selon eux, une véritable action sur les facteurs sociaux de conversion reviendrait à agir sur le type de rapport au savoir utilisé en classe. Enfin, une action sur les facteurs environnementaux consisterait en une régulation du système éducatif, dans le sens d'une diminution des ségrégations, de manière à égaliser les contextes d'apprentissage

2.4.2. L'égalitarisme selon Walzer

Walzer (1983, cité par Sabbagh et al., 2006) a critiqué les théories englobantes de la justice, telles que celle de Rawls, en argumentant que l'utilisation de règles de distribution dans les sociétés démocratiques tend à être fortement liée au contexte, selon la situation et le type de bien à distribuer. Selon Walzer, il est impossible de déduire des principes de justice généraux, parce que ces principes sont intimement liés à la manière dont les différents groupes de personnes perçoivent et définissent différents types de biens.

Walzer décèle également un problème inhérent à l'égalité : chaque situation d'égalité mène à des inégalités, qu'il est nécessaire de réprimer. Cette répression même donnera lieu à de nouvelles inégalités entre ceux qui possèdent le pouvoir de répression et les autres. En fait, selon Walzer, l'injustice ne vient pas de l'inégalité, mais de la domination : la justice selon lui requiert qu'aucun bien social ne soit alloué pour servir de moyen de domination (Meuret, 2001). Sur la base de ces constats, il établit une théorie de la justice selon laquelle différentes sphères de justice existent, obéissant à leurs principes de distribution propres. Il distingue ainsi onze sphères de justice, au sein desquelles les sociétés produisent et échangent des biens. On retrouve ainsi dans cette liste des sphères le travail, l'amitié / amour, la sécurité / bien-être, l'argent, le pouvoir politique et l'éducation.

Walzer (1983) distingue enfin l'égalité simple, définie par la possession par tous de la même quantité de biens premiers, et impossible à atteindre, de l'égalité complexe, définie par une situation d'indépendance des biens premiers, par exemple une situation dans laquelle l'argent ne peut pas acheter d'éducation. L'injustice selon Walzer découle de l'absence d'égalité complexe, c'est-à-dire de la confusion entre plusieurs sphères de justice.

Le domaine de l'éducation est inclus dans la théorie de Walzer (1983, cité par Meuret, 2001) en tant que sphère distincte de justice, obéissant donc à ses principes de distribution propres. Sur la question de l'équité en éducation, il distingue deux phases, correspondant aux deux types d'égalité proposés. Dans une première phase, qu'il nomme « *general education* », c'est l'égalité simple qui est visée : chacun doit maîtriser les compétences de base nécessaires à l'intégration sociale. Dans une visée d'égalisation des résultats, il est nécessaire de compenser les handicaps sociaux et naturels, mais aussi de compenser les différences de motivation : l'équité éducative réside à ce stade dans un traitement différencié et compensatoire, notamment dans l'attention que portent les enseignants aux élèves. Dans une seconde phase, qu'il nomme « *professional education* », c'est un principe d'égalité complexe qui est en jeu. L'éducation doit alors s'adapter aux intérêts et capacités des étudiants considérés individuellement.

Le principe d'indépendance des sphères de justice veut que la « *general education* » soit gratuite et distribuée tant à l'école que dans la vie professionnelle (Meuret, 2001). Un problème se pose alors au niveau de la « *professional education* », car au plus la première phase de l'éducation réussit à égaliser les résultats, au plus la compétition pour

l'entrée dans cette seconde phase sera intense, et au plus les plus favorisés seront enclins à mobiliser leurs ressources pour assurer l'accès de leurs propres enfants (Meuret, 2001). Afin de diminuer cette compétition, Walzer propose de diminuer les conséquences, en termes de richesse et de pouvoir, de l'obtention d'un diplôme désirable. En suivant la logique de l'indépendance des sphères de justice, le succès à l'école doit mener à une récompense et une fierté uniquement scolaires, sans incidence sur les autres sphères de justice (Meuret, 2001). Le prestige d'une filière scolaire devrait donc être indépendant des bénéfices en termes de pouvoir ou de richesse que l'on peut en retirer. De fait, Meuret (2001) remarque que les systèmes éducatifs les plus égalitaires sont souvent ceux de pays où le lien entre le diplôme et la richesse obtenue par la situation professionnelle est le plus faible.

Sabbagh et ses collègues (2006) reprennent la théorie de Walzer dans le domaine de l'éducation, et poussent le raisonnement plus loin en suggérant que l'on peut identifier des classes et distributions de biens spécifiques à l'intérieur de la sphère de justice de l'éducation. Les auteurs distinguent de cette manière cinq « sous-sphères » indépendantes : le droit à l'éducation, l'allocation des places, les pratiques d'enseignement-apprentissage, les relations élèves-enseignants, et l'évaluation des étudiants. Au sein de chacune de ces sous-sphères, ils postulent l'application d'un principe de justice particulier, synthétisé dans le tableau 2.

Tableau 2. Synthèse des principes de justice à l'œuvre selon la sous-sphère de justice (Sabbagh et al., 2006)

« Sous-sphère » de justice	Principe de justice
Droit à l'éducation	Égalité
Allocation des places	Mérite, parfois assorti du principe de compensation (discrimination positive)
Pratique d'enseignement-apprentissage	Compensation et mérite
Relations élèves-enseignants	Sabbagh et al. (2006) ne postulent pas de principe équivoque
Évaluation des élèves	Mérite

Ainsi, l'école fonctionne sur un principe égalitariste dans le droit à l'éducation, mais elle met surtout l'accent sur le principe méritocratique dans les autres « sous-sphères » : l'accès à certaines filières de formation, l'évaluation des élèves, mais aussi dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Ce principe méritocratique est parfois assorti d'un principe de compensation dans l'accès à certaines filières ou établissements (par la

discrimination positive)⁷. Enfin, les pratiques d'enseignement-apprentissage sont autant guidées par le principe de compensation que par le principe de mérite, alors qu'aucun principe de justice équivoque n'a pu être décelé par Sabbagh et ses collègues (2006) dans les relations entre élèves et enseignants

3. Que retenir de cet aperçu ?

L'aperçu proposé dans ce chapitre permet de montrer que la réponse à la question de savoir si un système éducatif est plus ou moins équitable sera différente selon que l'on adopte l'une ou l'autre des théories de la justice. Certaines inégalités de traitement peuvent ainsi être considérées comme justes d'un point de vue utilitariste ou libertarien, mais comme injustes d'un point de vue rawlsien ou égalitariste. De plus, une application de ces théories dans le domaine de l'éducation n'est pas toujours aisée. Ainsi, si les implications de l'utilitarisme et du libertarisme, voire de la théorie égalitariste de Walzer, sont relativement bien connues en éducation, les théories de Rawls et de Sen entrent plus difficilement dans ce cadre. Les théories de la justice présentées dans ce chapitre permettent néanmoins d'apporter un éclairage sur le caractère plus ou moins juste de certaines situations, telles que les ségrégations à l'œuvre au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique, examinées dans le chapitre suivant.

⁷ Entendu ici dans le sens d'un traitement préférentiel de certaines catégories d'élèves dans la procédure d'allocation des places.

Chapitre III. Ségrégations et injustices au sein du système éducatif belge francophone⁸

Les deux chapitres précédents ont permis de définir les notions d'égalité, d'équité et de justice, ainsi que de présenter un aperçu des théories de la justice et de leur application en éducation. En quoi le système éducatif de la Communauté française de Belgique peut-il être considéré comme plus ou moins juste ou injuste, à l'aune de ces constructions théoriques ? Le but de ce troisième chapitre est de se centrer sur les injustices de ce système éducatif belge francophone, en examinant une facette particulière: les ségrégations à l'œuvre en son sein.

Avant de commencer ce chapitre, il convient de définir ce que nous entendons par *ségrégations* dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique. Nous adoptons la définition proposée par Delvaux (2005) : « *La ségrégation est la traduction de différences sociales dans l'espace. Elle se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer* » (p. 276). Nous nous intéressons donc aux ségrégations de fait, qui ne sont pas instituées dans des textes, ni ne constituent des actes prémédités.

1. Quasi-marché scolaire et ségrégations en Communauté française de Belgique

1.1. Un quasi-marché scolaire...

À la base du système éducatif se trouve la liberté d'enseignement, inscrite dans l'article 24 de la Constitution belge. Cette liberté se traduit à deux niveaux : la liberté, assurée aux élèves et à leur famille par la loi du 29 mai 1959, de choisir l'établissement d'enseignement qui leur convient⁹ ; et la liberté d'organiser des écoles. La première conséquence de cette liberté d'enseignement est l'organisation du système éducatif en

⁸ Le texte de ce chapitre est en partie issu d'un rapport de recherche commandité par le Gouvernement de la Communauté française de Belgique et co-écrit par l'auteur (Demeuse et al., 2008), d'une communication issue de ce rapport de recherche (Friant, Derobertmasure et Demeuse., 2008) et d'un chapitre d'ouvrage co-écrit par l'auteur (Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski et Nicaise, in Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (Eds), 2008).

⁹ Le poids des convictions philosophiques, raison initiale de cette liberté de choix, pèse aujourd'hui de moins en moins dans les décisions des familles.

différents réseaux¹⁰, ayant chacun son projet éducatif propre, et au sein desquels les établissements et enseignants jouissent d'une certaine liberté pédagogique. Tous les types de pouvoirs organisateurs bénéficient d'un financement public établi sur les mêmes bases, à l'exception des infrastructures scolaires. Des décrets fixent les missions de l'enseignement fondamental et secondaire, les objectifs de chaque type d'enseignement, et les socles de compétences¹¹ auxquels il s'agit d'amener tous les élèves, tout en laissant le libre choix pédagogique des méthodes à utiliser. En conséquence, l'évaluation des élèves est fonction de l'établissement scolaire et de l'enseignant. Il n'existe pas encore à l'heure actuelle en Belgique d'évaluations externes certificatives garantissant une mesure comparable des acquis des élèves à quelque niveau que ce soit et permettant une comparaison entre établissements¹².

La liberté de l'enseignement se traduit également par un système de financement *per capita* de chaque école. Il en résulte un système éducatif qualifié de « quasi-marché » (Vandenberghe, 1996). Cette notion traduit la situation d'un système éducatif caractérisé par la présence simultanée d'un financement public, par un libre choix de l'école et par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits (Delvaux, Demeuse et Dupriez, 2005). Il existe dès lors un enjeu de répartition des élèves entre les établissements, qui structure des relations d'interdépendance compétitives, asymétriques et territorialisées (Maroy et Delvaux, 2006). Elles sont compétitives, non seulement quant au nombre d'élèves inscrits dans l'établissement (compétition de premier ordre), mais aussi quant aux caractéristiques académiques et socio-économiques de ces élèves (compétition de second ordre). Elles sont asymétriques, car sur la base du type d'élèves qu'ils accueillent et des flux d'élèves entre écoles, les établissements peuvent être classés de manière hiérarchisée, certains recevant principalement les élèves que les autres ne souhaitent pas accueillir. Enfin, ces interdépendances sont territorialisées : des établissements géographiquement proches

¹⁰ Trois réseaux d'enseignement coexistent ainsi en Communauté française de Belgique : le réseau officiel, organisé et financé par la Communauté française; le réseau officiel subventionné, organisé par un pouvoir organisateur officiel (commune ou province) et subventionné par la Communauté française ; et le réseau libre subventionné (confessionnel ou non), organisé par un pouvoir organisateur privé (diocèse, congrégation religieuse, association sans but lucratif) et subventionné par la Communauté française.

¹¹ Les socles de compétences sont désignés comme le « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (Décret « Missions » du 24 juillet 1997 en Communauté française, article 119. Une définition similaire est incluse dans un décret flamand).

¹² En Communauté française, un système d'évaluation externe certificative a été mis en place par décret en 2006 à la fin de l'enseignement primaire. Ces premières évaluations, auxquelles tous les établissements scolaires ne sont pas encore tenus de participer, ont eu lieu à la fin de l'année scolaire 2006-2007.

sont interdépendants, quel que soit leur réseau ou leur offre. Si ces interdépendances compétitives structurent les logiques d'action des écoles, elles contribuent également à produire d'importantes inégalités en établissant un clivage entre écoles sélectives et écoles « ghettos »¹³.

Les filières et l'orientation scolaire des élèves ne sont pas étrangères à ce phénomène. Après la « gare de triage » que constituent les premières années de l'enseignement secondaire, les élèves sont distribués dans les différentes filières, mais de manière surtout négative, par une relégation des moins bons élèves vers des filières de moins en moins valorisées (Demeuse, 2005, Discry-Theate, 1998 ; Donnay et al., 2002). Un tel mécanisme est de mise au niveau des établissements : les établissements organisant les filières les plus appliquées deviennent les réceptacles des élèves quittant l'enseignement général (Delvaux et Joseph, 2003 ; Demeuse et al., 2007).

1.2. ... Menant à des ségrégations

De nombreuses études (Baye et al., 2004; Dupriez et Vandenberghe, 2004 ; Dupriez et Dumay, 2006) ont pu montrer que le quasi-marché scolaire belge francophone a pour effet, par les ségrégations qu'il implique, d'importantes inégalités de résultats scolaires. Les deux enquêtes PISA 2000 et 2003 de l'OCDE ont ainsi montré une importante différence de scores entre les 25% d'élèves de 15 ans dont l'indice socio-économique est le plus élevé et les 25% d'élèves dont l'indice socio-économique est le plus faible. Dupriez et Vandenberghe (2004), en utilisant les données de ces enquêtes, ont ainsi pu montrer que les scores des élèves en mathématiques, en sciences et en français étaient non seulement les plus disparates en Communauté française de Belgique, mais aussi les plus déterminés par le statut socio-économique de leurs familles.

Les enquêtes PISA 2000 et 2003 ont également souligné le rôle que jouent les établissements d'enseignement secondaire dans les différences mesurées d'acquis des élèves, ces différences étant elles-mêmes en grande partie expliquées par le niveau socio-économique moyen des établissements (Baye et al., 2004). Cet effet de ségrégation est illustré dans la figure 1, où la variance des résultats dans l'enquête PISA (mathématiques, 2003) est analysée par pays. Premièrement, la variance totale (reflétée par le taux de variation¹⁴) entre jeunes de 15 ans est plus grande en Belgique

¹³ Pour reprendre le terme utilisé par le gouvernement de la Communauté française lui-même (Contrat pour l'École, 2005).

¹⁴ Les variances totales ont été normalisées par rapport à la moyenne de l'OCDE. Un chiffre supérieur à 100 signifie que la variance est supérieure à la moyenne des pays participants, et inversement si le chiffre est inférieur à 100

(Communauté française et Communauté flamande confondues) que dans tous les autres pays étudiés. Ensuite, la décomposition, réalisée au moyen d'une analyse multi-niveaux, de la variance totale des résultats selon l'école ou l'individu¹⁵ montre que la Belgique occupe une position peu enviable, car aucun pays sauf la Hongrie ne la dépasse en termes d'inégalités entre écoles. Ceci constitue un important résultat du quasi-marché scolaire : le système éducatif de la Communauté française de Belgique (et c'est aussi le cas pour celui de la Communauté flamande) se caractérise par de fortes inégalités entre élèves, grandement expliquées par les fortes inégalités entre écoles, dues entre autres à la composition de leur public d'élèves.

Les ségrégations entre établissements scolaires ont pu être chiffrées par Demeuse et Baye (2008). Ainsi, pour les résultats de PISA 2003 en lecture, ce serait plus de six élèves sur dix (61,1%) parmi les 10% d'élèves belges les plus faibles qui devraient changer d'établissement de manière à ce qu'ils s'y répartissent de manière homogène, et presque quatre élèves d'origine sociale défavorisée sur 10 (38,4%). Les auteurs ont également analysé le lien entre ces indices de ségrégation et l'organisation de la structure du système éducatif, particulièrement les structures qui permettent la séparation des élèves selon leurs caractéristiques (méthode de regroupement des élèves, classes de niveau, âge de la première orientation, redoublement, normes de transition aux différents niveaux, intégration des allophones, ...) et l'implémentation de mécanismes qui assurent ou non un traitement homogène des élèves quelle que soit l'école fréquentée (type de certification, part de financement privé, liberté de choix de l'école, fréquentation de l'enseignement privé). Ils ont montré un lien significatif, quoique modéré ($r=0,45$) entre l'indice de ségrégation d'un système éducatif, et l'indice de structure du système éducatif : la manière dont le système éducatif est organisé est liée aux ségrégations qu'on y observe.

¹⁵ La section inférieure de chaque barre représente la variance entre écoles (la part du taux de variation qui peut être attribuée aux différences entre écoles) tandis que la section supérieure reflète la variance entre élèves au sein d'une école (variance intra-scolaire).

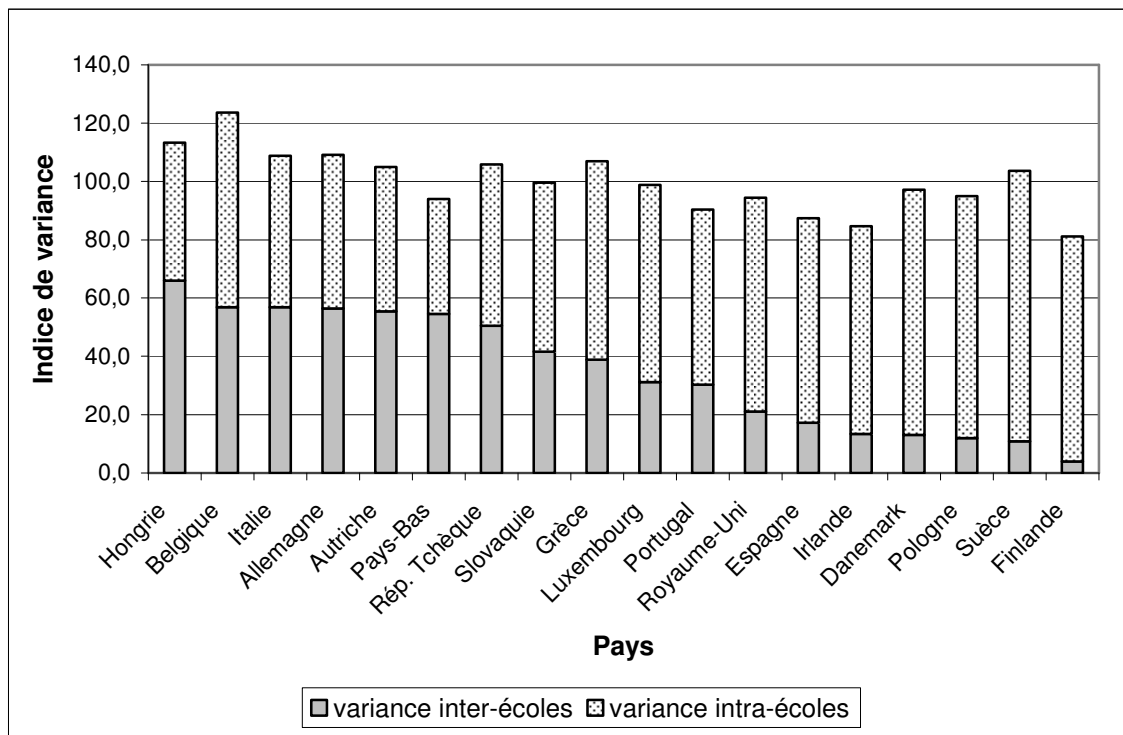


Figure 1 - Performances en mathématiques parmi les jeunes de 15 ans, reflétées par l'enquête PISA 2003 : variances entre écoles et au sein des écoles (Friant et al., 2008, p. 61)¹⁶

2. La mise en évidence de ségrégations comme sources d'injustice en Communauté française de Belgique

Ce point présente certains résultats d'une recherche commanditée par le Gouvernement de la Communauté française de Belgique (Demeuse et al., 2007)¹⁷, dont les objectifs étaient premièrement de réaliser un état des lieux des ségrégations en Communauté française de Belgique, ensuite de formaliser et de tester des modes d'allocation équitable des ressources en fonction des besoins des établissements tout en incitant à davantage de mixité sociale en leur sein. Pour ce faire, il était nécessaire de travailler sur des données fiables regroupant l'ensemble des établissements scolaires de la Communauté française de Belgique, tous niveaux confondus (maternel, primaire et secondaire). En raison du type et de la quantité de données nécessaires, le choix a été fait de travailler à partir des données du recensement de la population scolaire utilisées

¹⁶ Ce graphique, issu de la publication mentionnée, a été construit et communiqué par le Pr. Ides Nicaise (KUL), co-auteur de cette publication.

¹⁷ Demeuse, M., Monseur, C., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Uyttendaele, S., & Verdale, N. (2007). *Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique. Etude réalisée dans le cadre de la priorité 9 « Non aux écoles ghettos » du Contrat pour l'Ecole, à la demande et à destination du Gouvernement de la Communauté française de Belgique. Rapport de recherche non publié.*

dans le cadre de l'attribution des moyens aux établissements, fournies par l'administration de l'enseignement¹⁸.

Trois tables de données ont été utilisées, correspondant chacune à une année de recensement des élèves en Communauté française de Belgique : les années scolaires 2003-2004, 2004-2005 et 2005-2006. Chacune de ces tables de données contient autant d'enregistrements¹⁹ que d'élèves recensés en Communauté française de Belgique (environ 860 000), ainsi que des variables utilisées dans le calcul de l'enveloppe attribuée à chaque établissement et dans la constitution de statistiques générales de l'enseignement, telles que l'établissement fréquenté, le niveau et la filière d'études, la date de naissance, le pays et la commune de domicile, les diplômes obtenus, et un indice socio-économique. Ces tables ont été agrégées au niveau des établissements scolaires, de sorte qu'un enregistrement corresponde à un établissement, et fusionnées de manière à appréhender une évolution sur trois années consécutives ainsi que les phénomènes de flux d'élèves, importants dans un système de libre choix de l'école (Delvaux et al., 2005). Une fois les tables agrégées au niveau des établissements et fusionnées de manière à représenter trois années consécutives, différents indicateurs relatifs aux établissements ont été créés. Nous présentons ici les indicateurs relatifs à la structure de l'établissement.

Sur la base du niveau d'études, de la filière, et de l'indice socio-économique de chaque élève, un instantané de la structure de la population de l'établissement peut être obtenu. Des indicateurs tels que l'indice socio-économique (SES) moyen de l'établissement, l'indice socio-économique moyen de chaque filière d'enseignement et la proportion d'élèves redoublants renseignent sur le caractère hétérogène ou non du public de l'établissement. D'autres indicateurs de structure donnent un aperçu des modes (conscients ou non) de recrutement, de sélection ou d'écroulement de l'établissement. Ainsi, un indicateur de structure de la population du point de vue des effectifs selon les années d'études a été calculé en divisant par le nombre d'élèves des deux premières années la différence du nombre d'élèves des deux premières et des deux dernières années²⁰. Il est positif lorsqu'il y a davantage d'élèves dans les années terminales que dans les années initiales, négatif dans le cas contraire. De la même manière, un indicateur de structure de la population du point de vue de l'indice socio-économique selon les années d'études a été calculé en effectuant le différentiel de l'indice socio-

¹⁸ En particulier, l'Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC)

¹⁹ Les enregistrements ont été rendus anonymes par l'administration en ne conservant qu'un numéro d'identification aléatoire

²⁰ $(5^{\text{ème}} + 6^{\text{ème}}) - (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}}) / (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}})$

économique entre la première et la dernière année d'études²¹. Il est positif lorsque l'indice socio-économique augmente entre la première et la dernière année, négatif lorsqu'il diminue.

La construction de ces différents indicateurs a permis à l'équipe interuniversitaire de mettre en avant, comme l'avaient déjà fait d'autres auteurs (Crahay, 2000 ; Demeuse, Lafontaine et Straeten, 2005), plusieurs observations concernant les ségrégations au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique, au niveau des filières d'abord, des établissements ensuite.

2.1. Des ségrégations entre filières...

L'indice socio-économique moyen des élèves diffère fortement d'une filière à l'autre, notamment entre les filières académiques et les filières techniques et professionnelles (figure 2), l'aspect ascendant des courbes traduisant le flux d'élèves passant, au fur et à mesure de leur scolarité, des filières académiques vers les filières techniques et professionnelles. La différence entre filières existe également au niveau du retard accumulé par les élèves. Ainsi, si le retard moyen n'est que d'une demi-année en enseignement général, il atteint plus d'un an et demi en enseignement de type professionnel (figure 3). Ici aussi, l'allure des courbes, avec un infléchissement plus prononcé dans l'enseignement technique, indique un mécanisme de relégation des élèves ayant redoublé vers les filières qualifiantes. Ces observations sont similaires aux résultats obtenus par Demeuse et ses collègues (2005) sur les données de l'année scolaire 1998-1999, ce qui démontre la stabilité du phénomène.

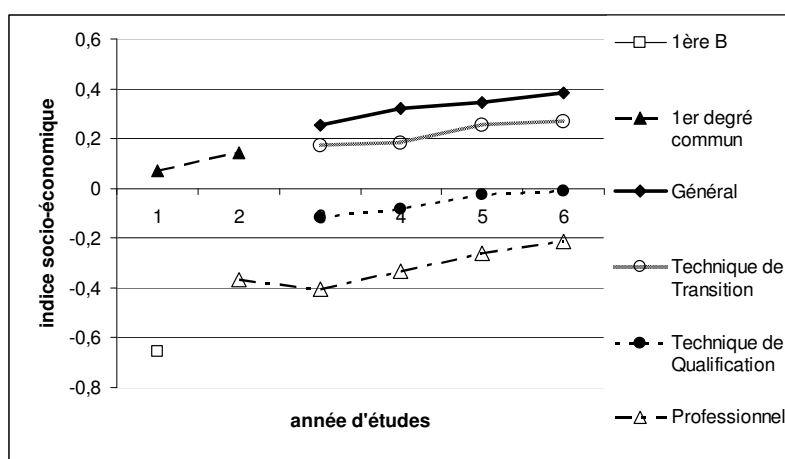


Figure 2 – Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'études et par filière (2005-2006)²²

²¹ SES 6^{ème} – SES 1^{ère}

²² Légende des filières

- 1^{er} degré commun : les deux premières années de l'enseignement secondaire, structure unique pour tous les élèves ayant obtenu le certificat d'études de base (CEB) sanctionnant l'enseignement primaire

Au niveau des établissements scolaires, une importante disparité socio-économique a pu être mise en évidence : il existe bel et bien dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique des « écoles ghettos » et des « écoles sanctuaires ». Comme l'avait déjà montré Delvaux (2005), cette ségrégation scolaire ne peut être expliquée par les seules ségrégations résidentielles, présentes par ailleurs. Cette ségrégation socio-économique au niveau des établissements est liée à une ségrégation académique : les établissements diffèrent fortement par le retard scolaire des élèves qui y sont inscrits.

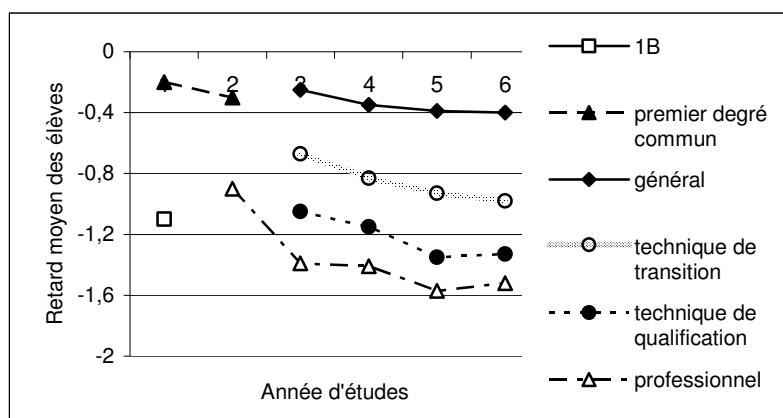


Figure 3 – Retard moyen des élèves par année d'études et par filière (2005-2006)

L'offre de formation de l'établissement n'est pas neutre de ce point de vue. Ainsi, il existe de grandes différences entre les types d'établissements selon les sections organisées²³ : plus d'un demi écart-type de l'indice socio-économique moyen séparant les élèves des établissements « de transition » de ceux des établissements « de qualification », la corrélation entre la proportion d'élèves inscrit dans une filière de qualification et l'indice socio-économique moyen de l'établissement étant négative ($r = -0,39$). Ces types d'établissements diffèrent également par les taux de retards annuels générés (tableau 3)

- 1^{ère} B : première année de l'enseignement secondaire destinée aux élèves n'ayant pas obtenu le CEB
 - Enseignement général et technique de transition : enseignement « académique », préparant aux études supérieures
 - Enseignement technique de qualification et professionnel : enseignement qualifiant, préparant à l'exercice d'un métier.

²³ Les établissements ont été répartis en trois types : académique, lorsque l'établissement organise uniquement les filières générale et technique de transition ; technique-professionnel, lorsque l'établissement organise uniquement les filières technique de qualification et professionnelle ; mixte, lorsque l'établissement organise aussi bien les filières académiques et techniques-professionnel.

Tableau 3 – Indice socio-économique moyen et taux de retard scolaire généré selon le type d'établissement (2005-2006)

	Académique	Mixte	Technique-professionnel
Indice socio-économique moyen	0,38	-0,04	-0,23
Taux annuel de retard généré	10,7%	14,7%	13,1%
proportion d'élèves concernés	27,3%	60,1%	12,6%

2.2. ... Et des mécanismes au niveau des établissements scolaires...

Si les indicateurs construits permettent d'observer certains mécanismes ségrégatifs au niveau du système scolaire, ils permettent aussi et surtout de dresser le portrait de chacun des établissements scolaires, construisant ainsi une « carte d'identité » des établissements du point de vue des ségrégations. On peut dès lors observer les mécanismes ségrégatifs au niveau des établissements et de leurs interdépendances compétitives (Maroy et Delvaux, 2006 ; Delvaux et Joseph, 2003) résultant de la logique de quasi-marché scolaire. On peut ainsi montrer, notamment grâce à des indicateurs de structure de la population (effectifs et indice socio-économique), qu'il existe des structures de population très différentes selon les établissements, et cela même s'ils ne sont pas particulièrement favorisés. Certaines structures, de forme pyramidale, révèlent une situation d'« écrémage » des élèves, que ce soit selon leur nombre ou selon leur indice socio-économique. Ainsi, l'établissement 2 (figure 4) ne conserve dans les deux dernières années que 60% de son effectif de départ (indicateur de structure des effectifs de -0,40). L'établissement 1, quant à lui, s'il conserve 85% de son effectif, voit son indice socio-économique augmenter de 0,56 au fil des années d'études. D'autres, par contre, accueillent un nombre croissant d'élèves au fil de la scolarité, en particulier lors de certaines années charnières telles que la troisième secondaire (établissement 3). Cette situation des établissements est, comme on peut s'y attendre au vu des caractéristiques des filières, en lien avec leur offre de formation, avec un coefficient corrélation entre l'indicateur d'évolution des effectifs des établissements et le pourcentage d'élèves qui y fréquentent l'enseignement qualifiant de $r=0,53$.

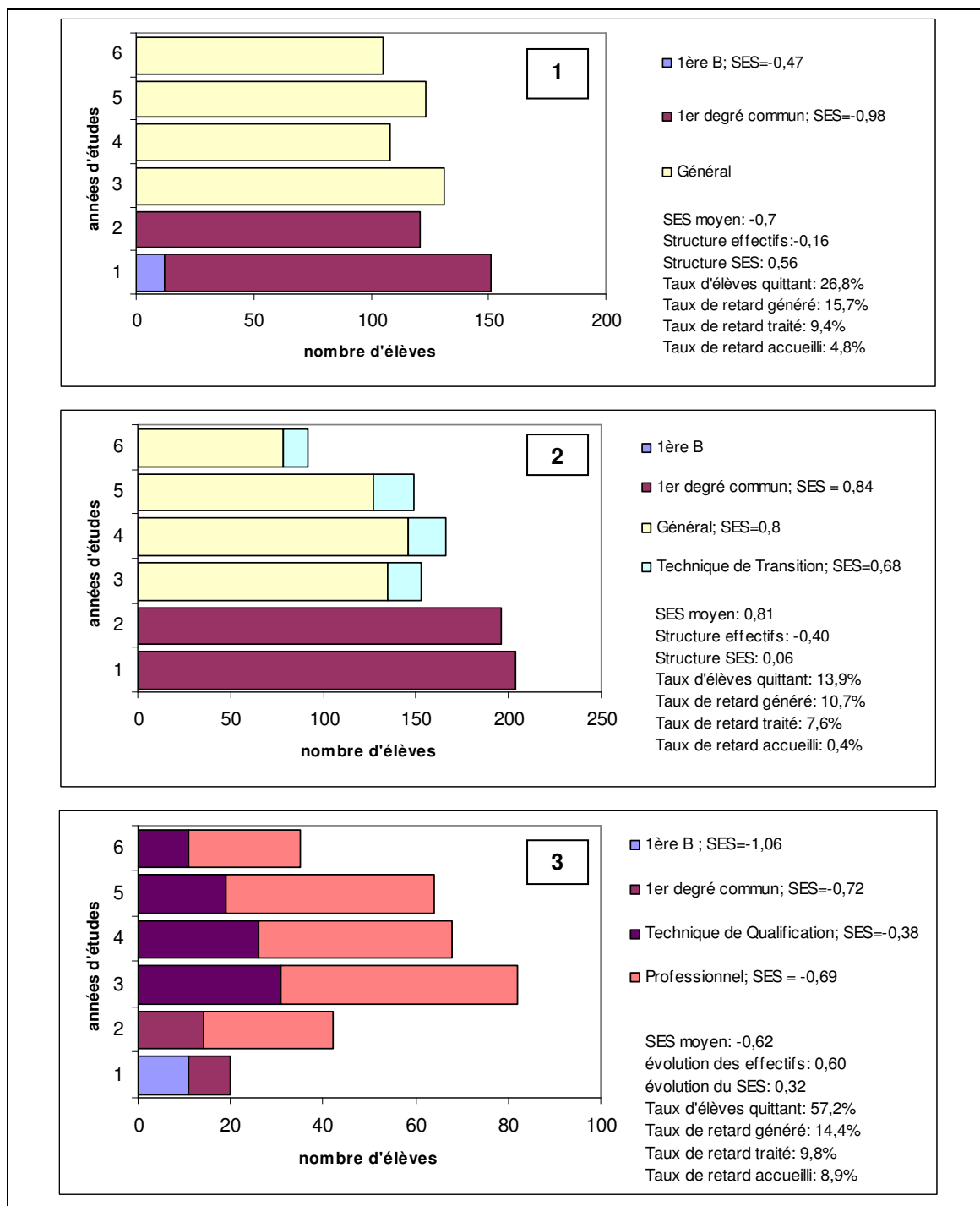


Figure 4 – Représentations graphiques de la structure des établissements 1, 2 et 3

2.3. ... Comme autant de sources d'injustice

S'intéresser aux ségrégations à l'œuvre dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, c'est également penser son caractère inéquitable. En effet, si, tant au niveau politique que scientifique, les ségrégations sont mises sous la loupe, c'est bien parce qu'elles apparaissent comme autant de sources d'injustice du système éducatif. Il

y a plusieurs raisons à cela, et l'on peut les mettre en lien avec les conceptions de la justice développées dans le premier chapitre.

La première voit l'éducation comme un moyen : le contexte dans lequel les élèves sont scolarisés joue un rôle, toutes choses étant égales par ailleurs, sur leurs acquisitions à l'issue de leur scolarité. Cet effet a pu être chiffré par différents travaux issus de la « *school effectiveness research* » à hauteur de 8 à 15% de la variance des scores entre élèves (Duru-Bellat et al., 2004). Les élèves d'une même classe et d'une même école ont une influence les uns sur les autres, si bien que, à caractéristiques personnelles égales, un élève « faible » progressera davantage dans une classe, et a fortiori dans une école, d'un haut niveau académique que dans une classe plus faible et, réciproquement, retirera un handicap de sa scolarisation dans une école concentrant des élèves faibles (Duru-Bellat et al., 2004). Or, il existe un lien avéré aussi bien entre la réussite scolaire et le statut socio-économique des élèves au niveau individuel qu'entre « l'efficacité » des établissements et le statut socio-économique de leur public d'élèves : le « *social mix* »²⁴ a ainsi des effets similaires à ceux de l'« *academic mix* ». Cet effet, étudié par les économistes sous les noms de « *peer effect* » (Duru-Bellat et al., 2004), ou « *effet de pairs* » (Vandenberghe, 1996), n'a de plus pas la même action sur tous les élèves : un élève faible gagnera davantage à être scolarisé dans une école au public hétérogène académiquement et socialement qu'un élève fort y perdra.

Si la logique de ségrégation, par les effets qu'elle engendre, est acceptée (voie prônée) par les tenants de la méritocratie stricte (tel que décrite dans le point 3.1 du chapitre précédent) et du libéralisme, elle apparaît gravement injuste du point de vue de la plupart des théories de la justice. Du point de vue utilitariste, elle est injuste car ne maximise pas la somme des utilités individuelles : cette dernière est plus élevée dans un système déségrégué que dans un système ségrégué, étant donné le plus grand bénéfice que retirent les élèves faibles de leur scolarisation dans un environnement hétérogène. Elle est de plus en contradiction avec le *principe de différence* de Rawls, puisque les inégalités observées, contrairement à ce que l'on a pu croire un temps (Dupriez et Draelants, 2003), ne jouent pas au bénéfice des plus défavorisés. Enfin, elle n'est pas non plus acceptable d'un point de vue égalitariste, car il n'y a égalité ni de traitement, ni de résultat, pas plus que de *capabilities* (Sen, 2000). Enfin, une importante critique de la

²⁴ Ce terme est utilisé par Duru-Bellat et ses collègues (2004) pour désigner, l'hétérogénéité sociale d'une école ou d'une classe, plus précisément du point de vue des élèves défavorisés : le fait, pour une école, de compter « *une proportion importante d'élèves de milieu favorisé* » (p. 444). Parallèlement, l'« *academic mix* » désigne, le fait, pour une école, de compter une proportion importante d'élèves de bon niveau académique. Par extension, on parlera de « *school mix* » pour désigner l'hétérogénéité au sein de l'école, qu'elle soit sociale ou académique.

justice des ségrégations scolaires est dérivée de la théorie de Walzer (1983) : il n'existe guère d'indépendance entre les différentes sphères de justice que constituent l'éducation, l'argent et le travail. En effet, non seulement être scolarisé dans un contexte favorable dépend du statut socio-économique de la famille, mais on peut aussi voir que le prestige des filières n'est pas uniquement scolaire, mais a bien des répercussions sur le prestige du travail qui sera exercé plus tard (Friant, 2006).

La seconde raison, tout aussi importante, pour laquelle les ségrégations sont dénoncées comme autant d'injustices, voit l'éducation comme une fin en soi. En effet, nombreux sont les auteurs, tant au niveau scientifique que politique, à considérer le *school mix* comme un bien en soi, et pas seulement comme un moyen pour égaliser les résultats des élèves (Vandenberghe, 2000 ; Crahay, 2000 ; Wieviorka, 2001) ainsi que, au niveau de la politique éducative, le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005). Touraine (1995, cité par Crahay, 2000) résume bien cette position : « (...) *la meilleure école est celle qui fait vivre ensemble les individus les plus divers. Moins l'école sera homogène socialement et culturellement, mieux elle remplira son rôle d'éveil des personnalités* » (p.410). Cette optique rejoint également les théories de la justice, notamment celles de Rawls (1971) et de Sen (2000). En effet, la théorie de la justice de Rawls (1971) insiste particulièrement sur l'expérience de la vie en société sur un pied d'égalité, notamment en postulant comme premier principe l'égalité des libertés des individus, et comme second principe l'égalité des chances d'occuper une position élevée dans la société. Or, s'il est bien un argument en faveur de l'hétérogénéité, c'est qu'elle permet aux élèves de participer à la vie en société sur un pied d'égalité. Enfin, la théorie de Sen (2000), par les concepts même de *capabilities* et de *facteurs de conversion*, insiste fortement sur l'expérience des individus, et sur les facteurs contextuels permettant d'égaliser les *capabilities*.

Duru-Bellat et ses collègues (2004) proposent une synthèse de ces deux points de vue sur l'injustice des ségrégations scolaires, en posant justement comme facteurs explicatifs de l'effet du contexte de scolarisation sur les performances, l'expérience scolaire elle-même. Selon eux en effet, l'une des voies d'action du *school mix* passe par les attitudes, aspirations et comportements partagés par les élèves. Ils ont ainsi pu montrer, en utilisant des modèles multiniveaux, que les élèves des lycées²⁵ à tonalité sociale défavorisée ont tendance, tout choses égales par ailleurs, à décrire un climat de classe moins favorable que les autres, à se juger, à notes comparables, d'un niveau scolaire moindre, à penser que leurs résultats seraient meilleurs s'ils étaient scolarisés

²⁵ Etablissements d'enseignement secondaire supérieur en France

dans un autre établissement, ou encore à envisager un avenir académique et professionnel peu prestigieux. On peut ainsi postuler, en restant prudent quant au sens de la relation observée, que la tonalité sociale de l'établissement fréquenté aurait une influence sur l'expérience scolaire des élèves, qui aurait elle-même une influence sur leurs acquisitions (Duru-Bellat et al., 2004).

Chapitre IV. Des dispositifs pour assurer davantage de justice éducative

Le paysage éducatif de la Communauté française de Belgique, marqué par de fortes inégalités sociales, renforcées par les structures et les règles de financement, est décrit dans le chapitre précédent comme particulièrement injuste. Il convient pourtant de souligner que des avancées vers davantage d'équité éducative ont été réalisées, petit à petit, depuis la création de la Belgique, jusqu'aux politiques d'éducation prioritaire que nous connaissons actuellement (Demeuse, 2005). C'est ainsi sur la description d'un certain nombre de dispositifs visant davantage de justice éducative en Communauté française de Belgique que se centre ce chapitre.

1. Une évolution vers plus d'équité

De 1830 à aujourd'hui, on peut repérer, à des moments différents selon les niveaux d'enseignement, l'apparition progressive et la coexistence d'un certain nombre d'avancées vers plus d'équité dans le système éducatif belge francophone (Grootaers, 1998 ; Demeuse, 2005). Une certaine régularité peut être perçue dans la progression de ces avancées. Qu'elles portent sur l'enseignement fondamental d'abord, secondaire ensuite ou enfin supérieur, leur progression s'est réalisée en trois étapes, que l'on peut mettre en lien avec les niveaux d'équité décrits par Demeuse et Baye (2005) :

1°) la démocratisation quantitative, ou égalité d'accès : il s'agit d'ouvrir à tous l'accès à l'enseignement ;

2°) la démocratisation qualitative, ou égalité de traitement : il s'agit d'égaliser l'accès aux filières les plus nobles, notamment par des systèmes d'aide individuelle sur base méritocratique;

3°) la mise en place de politiques d'éducation prioritaire, ou égalité des résultats.

Ces différentes étapes peuvent coexister à un moment donné car la démocratisation des différents niveaux ne s'opère pas en même temps. De plus, les changements qui déterminent le passage d'une étape à l'autre s'opèrent progressivement.

À l'heure actuelle, des politiques éducatives sont mises en place afin d'assurer davantage de justice éducative, particulièrement selon le principe de compensation. Ces politiques d'éducation prioritaire sont sous-tendues par deux conceptions de l'équité assez proches : l'égalité des acquis et l'égalité de réalisation sociale (Demeuse et Baye, 2005). La volonté d'équité est ainsi transcrite dans le décret « Missions », promulgué

en juillet 1997. Elle est particulièrement marquée dans le quatrième objectif que poursuit l'enseignement (décret du 24 juillet 1997, chapitre III, article 6).

Si le principe de l'égalité des acquis et de réalisation sociale est à l'origine des politiques d'éducation prioritaire en Communauté française de Belgique, leur conception et leur mise en œuvre sont cependant subordonnées au contexte où l'égalité formelle stricte est garantie constitutionnellement entre les citoyens (articles 10 et 11 de la Constitution belge) et entre les élèves (article 24 de la Constitution belge). Ainsi, certaines conditions les encadrent :

- l'identification précise et objective des bénéficiaires ;
- la définition d'un plan d'action visant à corriger les désavantages objectifs initiaux ;
- la limitation des moyens supplémentaires de manière à ne pas empiéter sur les libertés fondamentales d'autrui et à les rendre proportionnels aux préjudices subis ;
- et la limitation de la portée des actions aux objectifs posés.

Cette approche se réfère au courant de la pédagogie compensatoire (Carroll, 1963, cité par Demeuse et Nicaise, 2005), selon laquelle il convient de traiter différemment ceux qui semblent bénéficier au départ de chances inférieures parce qu'ils appartiennent à des catégories dont les résultats sont généralement inférieurs, plutôt que d'offrir un service unique et identique, dont on sait qu'il creuserait encore les inégalités de départ par un traitement indifférencié. La logique de telles actions compensatoires vise donc à substituer, pour les élèves dont les caractéristiques personnelles « non changeables »²⁶ seraient trop défavorables, des caractéristiques scolaires plus avantageuses, de manière à atteindre un niveau d'acquis comparable à celui des élèves mieux dotés au départ.

Pour autant, ces principes se heurtent à la notion de liberté de choix des élèves et de leurs parents, qui accentue la difficulté de planifier et d'organiser un système compensatoire qui doit pouvoir s'adapter aux changements rapides de populations scolaires, que les prises d'informations statistiques peinent à suivre. Enfin, ils ne peuvent entrer en contradiction avec d'autres principes de droit, tels que la protection de la vie privée : l'acquisition et l'utilisation des données nécessaires doit respecter ces

²⁶ Au sens de Carroll (1963, cité par Demeuse et Nicaise, 2005), les moyens réellement consacrés à l'apprentissage sont pour une part apportés par l'école (enseignants, qualité de l'enseignement, qualité du matériel,...) et donc « changeables », et pour une autre part apportés par l'élève (prérequis, aide à la maison...), donc « non changeables » par une action sur l'école.

droits fondamentaux et ne pas poser davantage de problèmes qu'elle n'en résout (Demeuse et Nicaise, 2005).

C'est dans ce contexte que les politiques d'éducation prioritaire, principalement axées sur l'origine socio-économique des élèves, ont été introduites en Communauté française de Belgique. Ces politiques mettent en œuvre des mécanismes d'affectation modulée des moyens aux établissements scolaires. Elles se distinguent alors d'autres contextes, où l'expression « discriminations positives » renvoie à la notion de priorité accordée à des personnes appartenant à des groupes défavorisés.

2. En quoi consistent les politiques d'éducation prioritaire en Communauté française de Belgique ?

Le décret « Missions » instaure l'égalité d'émancipation sociale comme l'un des objectifs poursuivis par le système éducatif de la Communauté française. A cette fin, un décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, est voté le 30 juin 1998. Il définit le terme *discrimination positive* dans le contexte belge francophone comme une « *distinction opérée au bénéfice d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques* » (Décret du 30 juin 1998, article 3, 1^o). Le mécanisme des discriminations positives consiste en une affectation modulée des moyens aux écoles selon l'origine socio-économique des élèves qui y sont inscrits, à hauteur d'environ à 0,45%²⁷ du budget total de l'enseignement. Cette attribution de moyens supplémentaires aux écoles identifiées comme scolarisant une population défavorisée s'effectue de manière mécanique, par le classement des écoles bénéficiaires selon un critère objectif, un *indice socio-économique* moyen, et l'attribution de moyens supplémentaires aux écoles les moins favorisées selon ce critère. En 2002, un décret complète et précise le décret de 1998, tout en conservant des modes semblables d'identification des bénéficiaires. L'indice socio-économique servira encore de base à un mécanisme d'affectation modulée de moyens (de fonctionnement uniquement) supplémentaires en 2004, par la mise en

²⁷ Ce pourcentage est déterminé comme suit :

- A est le budget « traitements enseignants »;
- B est le budget « subventions établissements »;
- C est le budget « discriminations positives » (traitements + subventions) : $C / (A + B) = 0,0045$

Les budgets « traitements » comprennent les cotisations patronales mais pas les pensions légales car elles sont de la compétence de l'état fédéral.

œuvre de différenciations de financement des écoles suite au refinancement de l'enseignement.

L'objectif est de promouvoir dans ces écoles des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Les moyens supplémentaires attribués sont de trois types (décret du 27 mars 2002): des enseignants (sous forme de « périodes-professeurs »), des moyens de fonctionnement permettant notamment l'achat de matériel, et du personnel encadrant (tels que les surveillants-éducateurs).

L'utilisation des enseignants supplémentaires octroyés ne fait pas l'objet de règles rigides et définies *a priori*. Dans l'enseignement fondamental, le décret du 27 mars 2002 précise néanmoins que ces moyens humains supplémentaires doivent être utilisés « *notamment pour mettre en œuvre une différenciation des apprentissages* » (art. 8, 3°). Il est un peu plus prolixe en ce qui concerne l'enseignement secondaire, pour lequel il indique que l'encadrement supplémentaire doit être affecté « *notamment à la mise en œuvre de la différenciation des apprentissages, à la constitution de groupes de taille réduite, à l'organisation de cours d'adaptation pour les élèves ne parlant pas le français, à la prévention de la violence, à la prévention du décrochage scolaires, à la remédiation (...)* » (art. 11, 2°).

3. La méthode d'identification des bénéficiaires

Afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive, un indicateur objectif de statut socio-économique basé sur le quartier²⁸ d'origine de l'élève est créé et sa formule de calcul mise à jour au moins tous les quatre ans par une équipe interuniversitaire (Demeuse et al., 1999 ; Demeuse et Monseur, 1999). Un indice socio-économique synthétique est donc en premier lieu attribué à chaque quartier du territoire belge, sur la base de 12, puis 11 variables²⁹, tenant compte à la fois des contraintes

²⁸ La notion de quartier est ici à entendre comme une division statistique du territoire : « *secteur statistique, au sens défini par l'Institut National de Statistique, notamment lors des Recensements généraux de la Population* » (Demeuse, 2002, p. 219).

²⁹ Les 11 variables actuellement retenues dans le calcul de l'indice socio-économique, obligatoirement soumises à l'approbation du gouvernement, s'inscrivent dans les six domaines suivants (Décret du 27 mars 2002) :

- les revenus par habitant ;
- le niveau des diplômés ;
- le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti ;
- les activités professionnelles ;
- le confort des logements.

imposées par le décret du 30 juin 1998³⁰ et de la littérature scientifique qui leur accorde un caractère prédictif défavorable quant à la réussite scolaire et/ou sociale. Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside. Cet indice est une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Sa valeur est mise à jour pour l'ensemble des établissements scolaires tous les trois ans sur la base des dernières données statistiques disponibles.

Cet indicateur du statut socio-économique des élèves est agrégé au niveau de l'implantation scolaire³¹ en effectuant la moyenne des indices socio-économiques des élèves qui la fréquentent. Les implantations sont alors classées de la moins favorisée à la plus favorisée. Les implantations les plus défavorisées, jusqu'à ce qu'elles atteignent ensemble environ 12% des élèves, bénéficient des discriminations positives³². L'affectation modulée de moyens aux écoles dans le cadre des discriminations positives en Communauté française est donc un mécanisme dichotomique, délimitant une frontière entre les écoles à discrimination positive, qui concernent environ 12% des élèves, et bénéficiant de moyens supplémentaires et les écoles au statut ordinaire.

Demeuse (2002) identifie les principaux arguments justifiant une telle méthode de calcul de l'indice socio-économique à partir du quartier de résidence des élèves et de détermination des implantations bénéficiaires sur la base de leur population plutôt que des zones où elles sont implantées. Si l'indice socio-économique n'est pas construit à partir de données directement collectées auprès des élèves dans les établissements scolaires, c'est premièrement parce que la loi³³ limite la collecte d'informations individuelles concernant les caractéristiques du milieu familial, ensuite parce que les équipes éducatives sont particulièrement réticentes à une « mise en fiche » de renseignements ayant trait à l'origine socio-économique des élèves. Enfin, l'auteur identifie deux raisons techniques : la première est que l'encodage de telles données est

³⁰ Selon le décret, un quartier défavorisé est un quartier où 1°) les niveaux de vie sont faibles ; 2°) le niveau de chômage est élevé ; 3°) il y a une forte proportion de familles bénéficiant de l'aide sociale.

³¹ En Communauté française de Belgique, un établissement d'enseignement peut être constitué de plusieurs implantations distinctes, situées en des lieux distincts, parfois distantes de plusieurs kilomètres. L'établissement est défini comme un « ensemble pédagogique d'enseignement de niveau maternel et/ou primaire ou secondaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même chef d'établissement » alors que l'implantation est une partie d'un établissement définie comme un « bâtiment ou ensemble de bâtiments situé(s) à une seule adresse (...) » (Décret du 30 juin 1998, article 3).

³² Dans l'enseignement secondaire, on distingue également les implantations à discrimination positive *prioritaires*, qui bénéficient de moyens supplémentaires. En complément, d'autres établissements et/ou implantations peuvent être ajoutés en fonction de critères objectifs aux listes établies selon la procédure précédemment décrite (Décret du 27 mars 2002).

³³ Loi du 8 décembre 1992

coûteux et relativement peu fiable³⁴ ; la seconde est fournie par des études scientifiques antérieures (Ross, 1983 ; Demeuse, 1995, 1996, 2002), qui montrent qu'un indicateur indirect du statut socio-économique « prédit » aussi bien les difficultés scolaires des élèves que les variables directement collectées auprès des familles.

Si l'identification des écoles se base sur leur population et non sur la zone dans laquelle elles sont implantées, c'est avant tout du fait de l'absence de sectorisation : si chaque famille jouit du libre choix de l'école, cela signifie que les élèves ne fréquentent pas forcément l'école de leur secteur, et que les populations scolaires d'une école peuvent fluctuer d'une année à l'autre. L'identification sur la base de la population scolaire réelle a de cette manière été choisie car elle permet de prendre en compte ces contraintes, de suivre l'évolution de la population d'un établissement, et d'éviter un catalogage définitif des écoles (Demeuse, 2002).

Bouchat, Delvaux et Hindryckx (2005) notent cependant le caractère parfois discutable de la construction administrative de la catégorie « discrimination positive ». Outre le fait que ces écoles ne sont pas forcément identifiables sur le terrain, elles ne constituent pas un tout homogène par leur population ou par leur contexte, et n'accueillent pas d'élèves clairement plus défavorisés que d'autres écoles ayant un indice de très peu supérieur au seuil d'admission dans la catégorie.

Une autre dimension discutée de la méthode d'identification en Communauté française de Belgique concerne le refus de tout ciblage ethnique ou linguistique. En fait, la prise en compte, dans la détermination de l'indice socio-économique utilisé dans le cadre des discriminations positives, des variables se rapportant à la nationalité a fait l'objet de nombreux débats. Elles ont en réalité été volontairement écartées, tant par le législateur que par l'équipe interuniversitaire chargée de son calcul (Demeuse et al., 1999), pour des raisons d'efficacité du ciblage et d'effet stigmatisant qu'il engendrerait³⁵. Les arguments scientifiques en défaveur d'une prise en compte de

³⁴ Selon Demeuse (2002), de nombreux problèmes peuvent survenir tout au long de la chaîne de collecte des informations de statut socio-économique : imprécision des réponses de jeunes élèves ou de déclarations parentales, surévaluation de la profession par le déclarant ou par la personne chargée du codage, mauvaise connaissance des nomenclatures utilisées, etc.

³⁵ À l'époque des premières réflexions sur les variables à prendre en compte, il a été montré qu'à niveau équivalent de revenus, les étrangers de différentes nationalités ne réussissent pas moins bien que les Belges (Ouali et Réa, 1994, cités par Demeuse, 2002), et que si les enfants de certaines nationalités sont davantage sujets à l'échec scolaire, c'est souvent parce qu'ils sont en moyenne d'un statut socio-économique moins favorable. De plus, il existe de nombreuses nationalités sur le territoire belge francophone, au sein desquelles et entre lesquelles de grandes différences tant au niveau économique que linguistique et culturel existent. D'un point de vue politique, la question de la nationalité est également

l'origine migratoire dans la mise en place d'une politique d'éducation prioritaire sont cependant, à l'heure actuelle, contestés par des chercheurs s'inspirant notamment du modèle utilisé en Communauté flamande de Belgique (Jacobs, Réa et Hanquinet, 2007)³⁶

4. Une crainte d'effets pervers ?

La situation de quasi-marché scolaire et le principe de liberté d'enseignement, tels que mis en œuvre en Belgique francophone, rendent difficile, à l'heure actuelle, l'étude des effets des politiques d'éducation prioritaire. Les évaluations externes non certificatives dans l'enseignement primaire et secondaire rendent toutefois possible la comparaison des performances des élèves entre les écoles bénéficiaires de discriminations positives et les autres écoles, de manière globale. Une telle comparaison de type descriptif a ainsi été réalisée par un groupe de travail au sein du service général du pilotage du système éducatif (Ministère de la Communauté française, 2007). En deuxième année de l'enseignement secondaire général, les résultats ne sont guère encourageants : les élèves des écoles en discrimination positive réussissent moins bien au test, avec un score moyen de 50%, que les autres élèves, qui obtiennent en moyenne 59%. Cette description ne tient cependant pas compte de l'influence de variables associées telles que l'origine sociale des élèves, et ne permet donc pas de raisonner « *toutes choses égales par ailleurs* ».

Faut-il toutefois, suite à ces résultats peu encourageants, craindre l'effet pervers de la concentration d'élèves socio-économiquement défavorisés au sein d'une même école, tel que décrit dans le chapitre précédent ? Un rapport de recherche remis par Bouchat et ses collègues (2005) dans le cadre du plan d'évaluation des discriminations positives (arrêté gouvernemental du 9 juin 2004) permet d'apporter des pistes de réponses à cette question, en vérifiant l'hypothèse d'une stigmatisation des écoles en discrimination positive en étudiant la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental, sans toutefois analyser l'effet de cette concentration sur les acquisitions des élèves. La crainte en effet

écartée : il s'agit d'éviter de stigmatiser les populations issues de l'immigration, c'est-à-dire de ne pas créer une catégorisation « naturelle » et définitive de groupes rencontrant *de facto* des difficultés scolaires. La proportion d'élèves issus de l'immigration fréquentant une implantation est cependant un indicateur choisi comme *facteur aggravant* la situation de l'implantation, et peut être utilisé dans la détermination des implantations en discrimination positive prioritaires.

³⁶ Ces chercheurs, en neutralisant notamment le facteur « statut socio-économique » des résultats des élèves fournis par l'étude PISA 2003, observent que les élèves issus de l'immigration obtiennent encore des scores moins élevés que les autres élèves. Ils plaident donc pour la mise en place de politiques explicitement ciblées sur les élèves issus de l'immigration. Les résultats de cette étude et leur interprétation sont cependant loin de faire l'unanimité (Hirtt, 2007).

de beaucoup d'observateurs du système éducatif belge francophone est que le dispositif des discriminations positives stigmatise les écoles bénéficiaires, ou les dote d'une image d'écoles spécialisées dans le traitement des situations difficiles. Cette stigmatisation des écoles en discrimination positive pourrait amener d'autres écoles à se décharger sur elles de leur responsabilité à l'égard des élèves en difficulté, ce qui accroîtrait encore la ségrégation scolaire.

Dans l'enseignement fondamental en tous cas, les résultats obtenus par une analyse des flux d'élèves entre écoles ne semblent pas confirmer l'hypothèse de départ de Bouchat et ses collègues (2005). D'une part, la majorité des flux observés entre les écoles en discrimination positive et les autres s'opèrent entre écoles proches du seuil d'attribution des moyens, c'est-à-dire entre écoles défavorisées. D'autre part, le nombre d'élèves passant d'écoles en discrimination positive vers d'autres qui ne le sont pas n'est pas négligeable. Cette observation, combinée avec le fait que les écoles en discrimination positive constituent une porte d'entrée importante pour les publics extra-européens, peut amener à les voir comme une sorte de tremplin. On peut dès lors se poser la question de savoir si cette fonction assumée par le dispositif des discriminations positives correspond bien à sa mission première. Les auteurs peuvent toutefois conclure de leurs observations que l'attribution de l'étiquette d'école en discrimination positive semble moins influencer les stratégies parentales que d'autres indicateurs tels que les caractéristiques visibles du public ou la réputation de l'école.

5. Vers une régulation du quasi-marché ?

La principale question que posent les politiques d'éducation prioritaire en Belgique francophone est celle des ségrégations. Rien ne les contre actuellement : les politiques d'éducation prioritaire ont été élaborées non dans une optique incitant à la mixité sociale, mais dans une optique compensatoire. On se dirige ainsi actuellement vers l'élaboration de politiques incitant à davantage de mixité sociale par la régulation du quasi-marché.

En Communauté française, deux études universitaires à caractère prospectif³⁷ ont été réalisées dans cette même voie, inscrites dans une conception de l'équité comme égalité de réalisation sociale. La première (Delvaux et al., 2005), étudie la faisabilité de la

³⁷ Dans le cadre des politiques éducatives, les équipes universitaires sont de plus en plus mobilisées de manière à proposer des analyses prospectives et plus seulement l'évaluation de situations existantes. De ce point de vue, la nature même du travail des chercheurs est ainsi modifiée (Aubert-Lotarski et al., 2007).

création de « bassins scolaires » au sein desquels les écoles pourraient travailler en collaboration quel que soit leur réseau, notamment du point de vue de l'offre d'enseignement. Elle propose également un système de traitement collectif des préférences dans les choix des écoles afin de réguler davantage le quasi-marché, tout en respectant la liberté de choix des parents. De telles mesures pourraient, selon les auteurs de l'étude, être à même de limiter le phénomène de ségrégation scolaire et d'assurer à tous les élèves des chances égales de réalisation sociale. Les différentes tensions consécutives à ces propositions rendent toutefois difficile la poursuite dans cette voie.

Une seconde étude (Demeuse et al., 2007) se penche sur la possibilité d'un mode de financement des écoles selon une formule généralisée d'attribution des moyens en fonction des besoins (Ross et Levacic, 1999) basée sur des indicateurs objectifs comprenant des indices socio-économiques, mais aussi des informations de nature pédagogique, comme par exemple la prise en compte du retard externe traité par chaque établissement³⁸. Une telle formule pourrait être utilisée afin d'inciter les écoles à être moins sélectives tout en attribuant des moyens supplémentaires aux écoles en difficulté. Elle pourrait également remplacer le mécanisme dichotomique des discriminations positives en une répartition modulée selon une fonction continue.

³⁸ C'est-à-dire l'accueil qui est réservé aux élèves qui ont acquis du retard dans d'autres établissements et qui rejoignent l'établissement considéré.

Chapitre V. Les sentiments de justice des élèves³⁹

Si la philosophie morale et politique peut décider du caractère juste d'une situation à l'aune de constructions théoriques de la justice telles que présentées dans le premier chapitre, et si les statistiques peuvent montrer certaines inégalités injustes (dues notamment aux ségrégations) entre groupes d'individus, les individus, eux, basent avant tout leur jugement sur leur propre expérience sans pour autant monter en généralité (Dubet 1999, 2005). En effet, les études psycho-sociologiques ont montré que les individus se conduiraient, en ce qu'ils réalisent des jugements sur la justice, comme des philosophes moraux, sans toutefois que leurs jugements rejoignent automatiquement les observations des chercheurs : les élèves peuvent très bien ne pas juger injustes les inégalités avérées par les chercheurs. Alors que les chapitres précédents se sont d'abord penchés sur les théories de la justice, ensuite sur les inégalités injustes observées en Communauté française de Belgique, et enfin sur les moyens mis en œuvre pour remédier à ces inégalités injustes, ce chapitre se centre particulièrement sur la perspective des élèves et sur les manières dont ils jugent une situation comme juste.

1. Les principes de justice des élèves

Le type et la nature des principes de justice qui dirigent les élèves dans leurs jugements ont été étudiés entre autres par Dubet (1999, 2005). Selon lui, les individus vivent dans un état de « *polyarchie morale rationnelle* » : leurs sentiments de justice sont construits à partir de plusieurs critères autonomes. Au travail, les individus balancent ainsi entre trois principes de justice : le mérite, l'égalité et l'autonomie (Dubet, 2005). Chez les élèves, l'autonomie est remplacée par le principe de respect (Dubet, 1999). Dubet (1999, 2005) considère que ces principes ne sont ni des valeurs, ni des normes, ni des idéologies. En effet, selon l'auteur, ils ne peuvent pas être considérés comme des normes, car ils ne sont pas liés à une société particulière, ni comme des valeurs, car les individus peuvent monter en généralité. Mais ils ne transcendent pas pour autant les individus et peuvent se retourner contre l'ordre établi : ils ne sont en ce sens pas des idéologies (Dubet, 2005). Dubet les considère plutôt comme des capacités pratiques qui permettent aux individus de s'ajuster aux autres et de construire une vie commune. Ils sont enfin caractérisés de « *fictions nécessaires* » (Dubet, 2005) : fictions car les

³⁹ ³⁹ Le texte de ce chapitre est en grande partie issu d'un article co-écrit par l'auteur: Friant, N., Laloua, E., & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. Article accepté pour publication dans la revue *Education-Formation*.

individus n'y croient pas forcément, nécessaires car elles sont indispensables au développement d'une action avec autrui.

Le mérite pose la correspondance entre les contributions et les rétributions (Dubet, 1999). Il serait le principe de justice le plus communément admis à l'école, notamment parce qu'il permet de concilier le principe d'égalité fondamentale de tous les individus entre eux avec le fait que tous les individus n'occupent pas la même position dans l'espace social, justifiant ainsi une situation inégale de fait alors que tous les individus sont considérés comme fondamentalement égaux en droit. L'injustice, du point de vue du mérite, consiste en la rupture de l'équivalence entre la contribution et la rétribution.

Le principe d'égalité veut que chacun reçoive la même chose, quelle que soit son origine, sa performance ou son besoin (Dubet, 1999 ; Peyret, 2004 ; Dalbert, 2004). Considérant le principe d'égalité, deux visions sont possibles : soit l'égalité est une norme en soi, soit elle est une norme dérivée du mérite. Dans ce dernier cas, elle apparaît comme prépondérante quand il n'est pas possible d'établir le mérite ou dans les groupes qui ne peuvent accéder au mérite (Dubet, 1999). Selon le principe d'égalité, une situation juste est non seulement une situation où chacun est traité de manière égale, mais aussi une situation qui renforce la conscience et la cohésion du groupe, en interdisant notamment la délation et évitant une toute-puissance du mérite (Dubet, 2005).

Enfin, le principe de respect veut que le jugement scolaire n'atteigne pas la dignité de l'élève en tant que personne. Le maître juste, selon ce principe, est celui qui sanctionne l'élève sans l'humilier (Dubet, 1999). De la même manière que le principe d'égalité, le principe de respect peut être vu à l'école soit comme un principe de justice en soi, soit comme un dérivé du mérite permettant de s'en protéger. En effet, le mérite « pur » a comme conséquence une culpabilisation des moins bien lotis, responsables de leur malheur. Le principe de respect intervient alors de manière à ce que les conséquences du mérite pur n'atteignent pas la dignité des élèves. Le principe de respect concerne ainsi surtout le domaine de la discipline et des sanctions.

Selon Dubet (2005), il existe une certaine tension entre ces principes, au sens que chacun d'eux, poussé à son maximum, annule les deux autres, ce qui oblige les individus à combiner les principes et, en quelque sorte, à les poursuivre tous dans une chaîne sans fin, appliquant l'un ou l'autre principe au gré des circonstances. On est ainsi amenés à critiquer tour à tour chacun de ces principes : l'égoïsme du mérite et l'anomie

du respect lorsque l'on se place du point de vue de l'égalité ; les privilèges de l'égalité et le parasitage du respect lorsqu'on suit le principe de mérite ; la négation des caractéristiques individuelles de l'égalité et la réduction du sujet à son « utilité » du point de vue du respect. C'est en ce sens que Dubet (2005) parle d'une syntaxe de l'activité normative des acteurs.

D'autres auteurs (Brickman et al., 1981; Deutsch, 1985; Kellerhals et al., 1997; Sabbagh et al., 2006), se sont également penchés sur les principes qu'utilisent les individus dans leurs jugements sur la « justesse » des rétributions, décelant généralement trois principes fondamentaux recouvrant partiellement les principes de Dubet et permettant de les compléter. À côté des principes d'égalité et de mérite, on trouve ainsi le principe de besoin, selon lequel les rétributions doivent être fonction des besoins des individus (Deutsch, 1985; Sabbagh et al., 2006). Certains auteurs (Brickman et al., 1981) distinguent également le principe de mérite en deux sous-principes : l'un considérant la contribution d'un individu dans son entièreté (ses capacités de départ et ses efforts), l'autre ne considérant que l'effort effectivement réalisé par l'individu. La théorie développée par Brickman et ses collègues distingue enfin les principes selon qu'ils ont trait à la micro-justice ou à la macro-justice : les individus utiliseraient des principes différents selon que la répartition du bien concerne les individus (micro-justice) ou le groupe (macro-justice).

Dans la suite de ce travail, nous parlerons de critères de justice pour désigner les critères que les individus emploient pour juger du caractère juste d'une situation. Dans le cadre scolaire, il s'agit des opinions des élèves sur la manière dont l'école devrait être organisée de manière à être juste (Smith et Gorard, 2007). Nous les distinguerons en cela des sentiments de justice, que nous entendons comme la manière dont les élèves se sentent personnellement traités de manière juste par l'école.

2. Les critères de justice des élèves

La littérature montre que les critères de justice des individus diffèrent selon un ensemble de variables socio-démographiques et selon la situation qu'ils ont à évaluer. Dans leur revue de la littérature, Kellerhals et ses collègues (1997) montrent que les sentiments de justice des individus diffèrent selon leur statut socio-économique, notamment parce que leurs points de comparaison diffèrent, mais surtout parce qu'ils valorisent d'autres critères dans leurs jugements. Les critères utilisés diffèrent

également, mais dans une moindre mesure, selon le genre des individus (tableau 1)⁴⁰. Ces différences, bien qu'elles existent, n'opposent cependant pas radicalement les conceptions de la justice des différentes catégories sociales.

Tableau 4. Synthèse des critères de justice valorisés selon les groupes sociaux (KELLERHALS et al., 1997)

Mérite	Égalité	Respect	Besoin
- Statut socio-économique élevé - Masculin	- Statut socio-économique faible - Minorités	- Féminin	- Féminin - Statut socio-économique faible

À l'école, Smith et Gorard (2006) ont pu montrer que la majorité des élèves valorisaient surtout l'égalité de traitement, mais aussi le traitement différencié selon le besoin. Les mêmes différences entre les groupes sociaux y sont également postulées (Dubet, 1999) et observées (GERESE, 2005a et b; Smith et Gorard, 2006). À cela s'ajoutent des différences entre les catégories proprement scolaires. Ainsi, les élèves obtenant de bons résultats ont-ils tendance à valoriser un peu plus le mérite, alors que les élèves aux résultats faibles souligneraient davantage les principes d'égalité et de besoin (tableau 2). Dubet (1999) postule également des différences selon le niveau de scolarité considéré, notamment parce que le jugement moral des élèves évolue. Les élèves de l'enseignement primaire valoriseraient ainsi l'égalité, surtout parce qu'ils ne font pas de distinction claire entre les différentes normes de justice. Les élèves fréquentant les premières années de l'enseignement secondaire, eux, reconnaîtraient bien ces différents principes, mais ne valorisent pas en général l'un plutôt que l'autre : c'est davantage l'absence de confusion des registres qui importe pour eux. Ils trouveraient par exemple particulièrement injuste qu'un élève soit humilié à cause de ses mauvaises notes, ou simplement que les meilleurs élèves soient mieux traités que les moins bons. Enfin, à la fin de l'enseignement secondaire, les élèves seraient davantage sensibles au principe de mérite.

⁴⁰ Kellerhals et ses collègues s'appuient sur de nombreux résultats de recherche : Robinson et Bell (1978) ; Hamilton et Rytina (1980) ; Muir et Weinsten (1962) ; Alves et Rossi (1978) ; D'Anjou, Stein et Van Aarsen (1995) ; Mahler, Greenberg et Hayashi (1981) ; Gilligan (1983) ; Lamm et Schwinger (1981) ; Brickman et al. (1981) ; Kahn et al. (1980). Nous pouvons également y ajouter les résultats obtenus par Mitchell et ses collègues (1993)

Tableau 5 Synthèse des critères de justice valorisés à l'école selon les groupes sociaux et scolaires (Dubet, 1999; GERESSE, 2005a)

Mérite	Égalité	Respect	Besoin
- Élèves « forts » - Fin du secondaire (lycée)	- Élèves « faibles » - Primaire	- élèves « faibles »	- élèves « faibles »
Début du secondaire (collège) : pas de confusion des registres			

Si les principes de justice valorisés diffèrent selon certaines variables sociodémographiques et scolaires, Sabbagh et ses collègues (2006), s'inspirant de la théorie des sphères de justice de Walzer (1983), ont également pu montrer, dans leur revue de la littérature, que les principes des élèves diffèrent selon la sphère considérée. Au sein de chacune des sous-sphères, ils portent ainsi au jour certaines tensions entre le principe de justice appliqué, selon eux, par l'école, et les critères de justice des élèves.

Ainsi, en ce qui concerne l'allocation des places et l'évaluation, les élèves utilisent majoritairement un principe de mérite, qui correspond à la manière de fonctionner de l'école. Par contre, au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les élèves valorisent clairement les principes d'égalité et de besoin, alors que l'école tend à valoriser notamment le mérite. Enfin, au niveau des relations entre élèves et enseignants, une distinction importante est faite entre les récompenses et les punitions : les élèves prônent massivement l'égalité dans les récompenses, mais utilisent un principe de mérite lorsqu'il s'agit de punitions (Sabbagh et al., 2006).

Tableau 6. Synthèse des critères de justices des élèves selon la sphère de justice (Sabbagh et al., 2006)

Sphère	Principe de justice postulé	Critères des élèves
Droit à l'éducation	Égalité	Pas de données
Allocation des places	Mérite, parfois assorti du principe de besoin (discrimination positive)	Mérite
Pratique d'enseignement-apprentissage	Mérite et besoin	Égalité et besoin
Relations élèves-enseignants	Pas de principe équivoque	- Récompenses : égalité - Punitions : mérite
Évaluation des élèves	Mérite	Mérite

3. Les sentiments de justice des élèves

La littérature, notamment l'enquête pilote réalisée par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes éducatifs (GERESE, 2005a et b) montre que, comme les critères, la manière dont les élèves se sentent traités avec justice par l'école et les enseignants diffère selon les catégories sociodémographiques et scolaires (GERESE, 2005 ; Smith et Gorard, 2006). Si, en général, le sentiment qu'ont les élèves d'être traités avec justice est positif (plus de 70% de réponses positives à l'item « *mes professeurs me traitent toujours avec justice* »), moins de la moitié des élèves estiment que les professeurs respectent tous les élèves, particulièrement au Royaume-Uni (GERESE, 2005 ; Smith et Gorard, 2006). De plus, quel que soit le principe de justice étudié, les élèves « faibles » se sentent moins traités avec justice que les autres élèves, particulièrement du point de vue de leurs faibles notes, selon eux non méritées (GERESE, 2005). Bien que Dubet (1999) suggère que les élèves de statut socio-économique faible éprouvent un plus fort sentiment d'injustice que les autres, en particulier selon le critère du respect, de tels résultats ne sont pas mis en évidence par l'enquête du GERESE (2005). Par contre, les élèves au statut socio-économique élevé semblent davantage que les autres être conscients du fait que certains groupes d'élèves sont traités de manière injuste, en recevant des punitions non méritées, en étant moins bien traités par les enseignants, ou en n'étant pas respectés (tableau 4). Enfin, la grande majorité des élèves, quel que soit leur catégorie sociale ou scolaire, estiment que l'école ne donne pas davantage d'attention aux élèves les plus faibles, alors qu'elle le devrait (Smith et Gorard, 2006)

Tableau 7. Synthèse des principes sur lesquels portent les sentiments d'injustice des élèves selon les groupes sociaux et scolaires (GERESE, 2005; Smith et Gorard, 2006)

En général	Mérite	Égalité	Respect	Besoin
- élèves « faibles »	- élèves « faibles » (punitions et notes) - statut socio-économique élevé (punitions)	- statut socio-économique élevé - élèves « faibles »	- statut socio-économique élevé - élèves « faibles »	tous

4. Des attitudes différentes selon le contexte de scolarisation ?

Les critères et sentiments de justice diffèrent selon l'appartenance socio-démographique des élèves, mais diffèrent-ils selon la classe ou l'école qu'ils fréquentent ? Peu de données permettent d'apporter des éléments de réponse à cette question. Une recherche menée par Lannegrand-Willems (2004) a pu mettre en évidence le fait que la croyance en la justice du monde était plus forte chez les élèves français des filières les moins valorisées. On peut dès lors poser l'hypothèse que ces élèves se sentent traités avec davantage de justice que les autres.

Si l'on se penche sur l'expérience scolaire, les normes et comportements des élèves, on peut s'appuyer sur les résultats obtenus en France par Duru-Bellat et ses collègues (2004), mettant en évidence, au moyen d'analyses multi-niveaux, les effets du contexte de scolarisation sur l'expérience scolaire des élèves, comme facteurs explicatifs de leurs acquisitions. Les auteurs se sont ainsi penchés sur les normes et comportements valorisés par les élèves au niveau primaire. Ils ont montré que, bien qu'il existe un ensemble de normes partagées par tous quelle que soit la tonalité sociale de la classe, certains comportements sont plus souvent considérés comme normaux dans l'un ou l'autre contexte : les élèves des écoles à tonalité sociale défavorisées considéreraient davantage comme normal le fait de se bagarrer en classe ou de se venger d'un vol commis, alors que les élèves des écoles à tonalité sociale favorisée jugeraient moins mal le fait de dénoncer un copain qui a volé ou de critiquer la maitresse. Ce résultat, présent uniquement au niveau primaire, suggère l'existence de différences dans les critères de justice des élèves selon leur contexte de scolarisation. Enfin, le contexte de scolarisation au niveau primaire aurait un effet sur les auto-évaluations des élèves : les élèves des écoles à tonalité sociale défavorisée s'attribueraient des niveaux scolaires plus élevés, à niveau objectif comparable

Au niveau du lycée, les auteurs ne retrouvent pas les effets observés au niveau primaire. Ils montrent cependant que les élèves d'établissements à tonalité sociale défavorisée jugeraient le climat de leur établissement comme moins positif, s'y sentiraient moins bien, jugeraient leur établissement de manière plus négative, et seraient moins confiants dans leur avenir. De plus, les élèves auraient tendance à se comparer les uns aux autres, que ce soit en matière d'évaluation ou de situation sociale : à ce jeu, être scolarisé dans un établissement au public favorisé tend à produire des comparaisons négatives (les autres ont une situation plus favorable que la mienne), surtout pour les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, et inversement dans les établissements au public

défavorisé. Ces résultats suggèrent des effets ambigus du contexte de scolarisation sur les sentiments de justice des élèves. D'une part, une croyance en la justice du monde plus forte chez les élèves des filières dévalorisées, et des comparaisons plus favorable dans un contexte défavorisé, sources de sentiment de justice plus fort. D'autre part, un jugement sur l'établissement et un sentiment de bien être moins positifs dans les établissements défavorisés.

Conclusion de la première partie

La première partie de ce travail a permis de tracer un cheminement depuis les théories de la justice jusqu'aux sentiments de justice des élèves, en passant par la description des inégalités justes et injustes du système éducatif belge francophone. On a ainsi pu montrer que des ségrégations existent au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique, et que celles-ci pouvaient être considérées comme injustes du point de vue de la plupart des théories de la justice. Diverses avancées vers davantage d'équité existent cependant au sein du système, notamment par la mise en œuvre de politiques d'éducation prioritaires telles que les discriminations positives.

Selon la revue de la littérature concernant les sentiments de justice, les élèves examinent le caractère juste d'une situation à l'aune d'un nombre limité de critères : le mérite, l'égalité et le respect, auxquels nous avons ajouté le critère de besoin. De plus, tous les élèves n'utilisent pas exactement les mêmes critères, et tous ne se sentent pas traités de manière aussi juste. Certaines variables individuelles ayant trait à l'origine sociale des élèves et à leurs résultats scolaires pourraient expliquer ces différences.

On en connaît cependant peu sur les liens existant entre le caractère plus ou moins équitable d'un système éducatif et les sentiments de justice des élèves. Les élèves se trouvant dans une situation « injuste » selon l'analyse au niveau du système se sentent-ils traités plus injustement que les autres ? Peu de recherches se sont penchées sur cette question, et les hypothèses que leurs résultats permettent de formuler sont contradictoires. L'objectif de la seconde partie de ce travail est de préparer la voie vers des recherches ultérieures qui pourront tenter de répondre à cette question.

Deuxième partie

Des sentiments de justice des élèves ... aux inégalités (in)justes de l'école : mise à l'épreuve empirique

Introduction

Cette seconde partie emprunte en quelque sorte le même chemin que la première, mais dans le sens inverse, en se centrant tout d'abord sur la manière dont les élèves éprouvent leur situation comme plus ou moins juste. Peu de recherches en éducation proposent cet angle de vue (Wiggan, 2007). Le sentiment que les élèves ont d'être traités avec justice est ainsi peu traité dans la littérature scientifique (Dubet, 1999; Gorard, 2007; Smith et Gorard, 2006; Kellerhals et al., 1997 ; Lannegrand-Willems, 2004) en comparaison avec l'abondant corpus de recherches consacrée au caractère plus ou moins équitable des systèmes éducatifs (Boudon, 1979 ; Boudon et al., 2001; Bourdieu et Passeron, 1966; Bourdieu et al. 1970; Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Duru-Bellat, 2002; Terrail, 2002) ou aux modèles qui peuvent gouverner les choix politiques en la matière (Baker et al., 2004; Dubet, 2004; Meuret, 2000, 2001).

Ces points focaux à partir desquels étudier le caractère juste de l'école se rencontrent pourtant (GERESE, 2005). En effet, d'un point de vue moral, si l'école prétend traiter les élèves de manière juste, il est logique qu'elle s'intéresse aux jugements que donnent ces élèves sur ce traitement. Une école qui n'humilie pas les vaincus est ainsi sans doute plus juste qu'une école qui ne s'en soucie pas (Dubet, 2004). D'un point de vue pédagogique, on a des raisons de penser que des élèves se sentant injustement traités risquent de réagir d'une manière qui pourrait compromettre leurs performances scolaires (Duru-Bellat et al., 2004) et leur développement personnel, ou encore de développer des conceptions inadéquates de la justice ou des attitudes nuisant à leur insertion dans la société (GERESE, 2008). La littérature montre ainsi que la motivation, le bien-être, la méthode de travail, l'image d'eux-mêmes et la vision de l'avenir sont meilleures chez les élèves se sentant justement traités qu'injustement (Grisay, 1997; Meuret et Marivain, 1997).

La recherche empirique relatée dans cette seconde partie du travail a avant tout un caractère exploratoire, de nature à tracer des pistes pour des recherches ultérieures. La littérature permet en effet de formuler une série d'hypothèses à propos des sentiments de justice des élèves, mises à l'épreuve des faits par l'analyse secondaire de deux sources principales de données : d'une part, les données recueillies lors d'une enquête,

menée par un nombre important de chercheurs de différents centres universitaires⁴¹, et portant sur les sentiments de justice des élèves de grade 9 dans cinq pays européens (l'Angleterre, la Belgique francophone, la France, l'Italie et la République Tchèque) (GERESE, 2008)⁴² ; d'autre part, des données relatives aux établissements scolaires dans le système éducatif belge francophone. La méthode utilisée dans le cadre de l'enquête du GERESE et les données à propos du système éducatif belge francophone sont présentées dans le chapitre VI.

Le chapitre VII présente de manière descriptive et comparative les résultats de l'enquête menée par le GERESE. Dans ce chapitre, les questions de savoir à l'aune de quels critères les élèves de 15 ans évaluent le caractère juste d'une situation scolaire, et si ces élèves se sentent traités de manière juste à l'école sont examinées. Sont ainsi mises à l'épreuve des faits les hypothèses, issues de la littérature, selon lesquelles :

- les élèves évaluent le caractère juste d'une situation en combinant plusieurs critères qui, s'ils étaient chacun poussés au maximum, annulerait les autres : le mérite, l'égalité et le respect (Dubet, 1999). Nous formulons de plus l'hypothèse que les élèves utilisent également le critère de besoin (Kellerhals et al., 1997 ; Sabbagh et al., 2006) ;
- les élèves de 15 ans valorisent surtout l'égalité de traitement et le besoin (GERESE, 2005) et seraient particulièrement sensibles à la confusion des registres ;
- tous les élèves n'utilisent pas tous les critères dans la même mesure : selon leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, les élèves valorisent l'un ou l'autre des critères, mais les différences ne sont pas de nature à opposer radicalement des groupes d'élèves (Kellerhals et al., 1997 ; GERESE, 2005 ; Dubet, 1999) ;
- le sentiment de justice à l'école est relativement positif (GERESE, 2005 ; Smith et Gorard, 2006) ;
- les élèves perçoivent davantage d'injustice lorsqu'ils examinent la situation de leurs condisciples plutôt que la leur (Dalbert, 1999 ; Dalbert et Stoeber, 2005 ; Hafer et Bègue, 2005).

⁴¹ Université de Mons-Hainaut (Belgique), Université de Liège (Belgique), University of York (Angleterre), University of Birmingham (Angleterre), Charles University in Prague (République Tchèque), Université de Bourgogne (France), Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (Italie).

⁴² GERESE (2008). *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Projet soutenu par la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne, dans le cadre du programme Socrates.

Ensuite, dans le chapitre VIII, la structure des sentiments de justice des élèves est examinée en répondant à une question technique : peut-on, sur la base de questions à choix multiples posées dans un questionnaire écrit et ayant trait à plusieurs situations, construire des échelles reflétant correctement les différentes dimensions du sentiment de justice des élèves ? Notre hypothèse est que les sentiments de justice des élèves à propos de situations diverses peuvent être regroupés selon les quatre principes de justice en quatre dimensions : le sentiment d'obtenir ce qui est mérité, le sentiment d'être traité de manière égale, le sentiment d'être respecté et le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin (Dubet, 1999 ; Meuret, 2007)

Enfin, dans le chapitre IX, à partir des résultats présentés dans les chapitres précédents, le lien entre le sentiment qu'ont les élèves d'être traités de manière juste et différents facteurs, tels que leurs caractéristiques socio-démographiques et scolaires (GERESE, 2005 ; Dubet, 1999), les critères de justice qu'ils valorisent (Kellerhals et al., 1997) et l'établissement qu'ils fréquentent est mis à l'épreuve des faits. Selon la littérature en effet, les élèves obtenant de faibles résultats scolaires se sentiraient traités moins justement que les autres (GERESE, 2005), alors que deux hypothèses contradictoires peuvent être posées à propos de l'influence du statut socio-économique : l'hypothèse formulée par Dubet (1999), selon laquelle les élèves de statut socio-économique faible se sentiraient moins justement traités que les autres ; et l'hypothèse opposée, issue de la première enquête du GERESE (2005). Finalement, en se centrant sur le système éducatif belge francophone, la question d'un effet de certaines caractéristiques l'établissement fréquenté et posée, posant un premier lien avec le niveau d'analyse plus macroscopique que constitue le caractère plus ou moins équitable du système éducatif.

Chapitre VI : Méthode

Afin de mettre à l'épreuve des faits les hypothèses découlant de la revue de la littérature, une analyse secondaire de deux sources principales de données a été effectuée: les données recueillies lors de l'enquête « sentiments de justice » du GERESE (2008), et les indicateurs au niveau des établissements scolaires en Belgique francophone, construits lors de la recherche « non aux écoles ghettos » (Demeuse et al., 2007)

1. Données issues de l'enquête « sentiments de justice » du GERESE

1.1. Outil de recueil des données

Les sentiments de justice des élèves ont été appréhendés au moyen d'un questionnaire écrit, développé parallèlement en français et en anglais, traduit ensuite en italien et en tchèque, et adapté pour la Belgique francophone. Le questionnaire a été conçu pour appréhender entre autres, à l'aide de questions fermées, les deux dimensions principales de la justice à l'école auxquelles nous allons nous intéresser : la quantité et le type d'injustice que les élèves vivent à l'école et les critères de justice de ces élèves (Smith et Gorard, 2006).

Les items relatifs aux sentiments de justice des élèves se présentent comme des affirmations auxquelles les élèves doivent réagir sur une échelle ordinaire à cinq pas, allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Certains d'entre eux portent sur le sentiment que l'élève a d'être personnellement traité avec justice, alors que d'autres portent sur le fait que les autres élèves sont traités avec justice. Les items relatifs aux critères de justice se présentent soit comme des questions à choix multiples suite à la présentation d'une situation concrète où la notion de justice est mise en jeu, soit sous le même format d'échelle ordinaire à cinq pas que les items concernant le sentiment de justice.

Enfin, le questionnaire comprend une section relative aux caractéristiques des élèves et de leur famille. De manière à différencier certains groupes d'élèves, six items ont été utilisés.

- Les notes que l'élève a obtenues en langue maternelle depuis le début de l'année, classées en trois catégories (faibles, moyennes, élevées), les deux

groupes mis en contraste étant les élèves relatant des notes faibles et les élèves relatant des notes élevées.

- Le genre de l'élève (masculin ou féminin).
- La profession du père de l'élève, regroupée en trois catégories, issues de la classification anglaise (Office for National Statistics, 2005) des professions : « ouvrier », « intermédiaire » et « service ». La catégorie « ouvrier » a été considérée comme la moins élevée (coiffeur, postier, ouvrier d'usine...); la catégorie « service » comme la plus élevée (médecin, avocat, architecte...).
- Le pays de naissance de l'élève, classé en deux catégories : élève né dans le pays où s'est déroulée l'enquête, élève né dans un autre pays.
- Le pays de naissance des parents de l'élève, classé en deux catégories : élève dont les deux parents sont nés dans le pays où s'est déroulée l'enquête, élève dont au moins un des deux parents est né dans un autre pays.
- Le retard scolaire de l'élève, calculé sur la base de son année de naissance : les élèves nés avant 1992 sont considérés comme en retard, ceux qui sont nés en 1992 ou après sont considérés comme « à l'heure ».

1.2. Échantillon⁴³

L'enquête par questionnaire s'adresse aux élèves de grade 9 (en Belgique, ce grade correspond à la troisième année de l'enseignement secondaire) des cinq pays participants : la Belgique francophone, la République Tchèque, la France, l'Italie et l'Angleterre. L'échantillon est ainsi qualifié de *grade-based sampling* (Foy, 2006). Cette année d'études a été choisie en fonction de sa correspondance à une classe d'âge (14-15 ans), considérée comme l'âge minimum auquel les individus commencent à développer des jugements sur l'équité et la justice (GERESE, 2008). L'âge moyen des élèves de l'échantillon est d'un peu plus de 15 ans (15 ans et demi en Belgique francophone), avec un écart-type d'un peu plus de huit mois (près d'un an en Belgique francophone).

Un échantillon stratifié avec probabilité de sélection proportionnelle à la taille de l'école, ou *PPS sampling* (Foy, 2006), a été tiré dans chaque pays, avec des variables de stratification différentes pour chaque pays. Cette technique d'échantillonnage garantit une bonne représentativité de l'échantillon sans devoir recourir à une pondération

⁴³ La procédure d'échantillonnage de l'enquête du GERESÉ a été proposée par le Pr Christian Monseur (Université de Liège)

d'échantillonnage, puisqu'il est autopondéré⁴⁴. Les données ont ainsi été recueillies sur un nombre relativement restreint d'individus et d'écoles étant donné la taille importante de la population à appréhender (l'ensemble des élèves de grade 9 dans les cinq pays participants): moins de 100 écoles par pays et un peu plus de 12500 questionnaires au total (tableau 5). Bien que le plan d'échantillonnage initial ait prévu une seule classe par école, les données françaises et italiennes contiennent deux classes par école, ce qui explique le nombre important d'élèves représentant ces pays. Enfin, l'échantillon anglais a été réalisé de manière peu systématique, ce qui invite à la prudence quant à l'interprétation des résultats concernant l'Angleterre.

⁴⁴ Une légère correction des pondérations d'échantillonnage peut être nécessaire de manière à ce que chaque groupe d'élèves ou d'établissements soit correctement représenté. Une telle pondération n'a pas été réalisée sur les données utilisées dans le cadre de ce mémoire.

Tableau 8. Caractéristiques générales de l'échantillon⁴⁵

	N élèves	% éch.	N écoles	N classes par école	Age (mai 2007)		Genre (%)		Profession du père (%)			Origine migratoire				Langue parlée à la maison (%)		Retard scolaire (%) ⁴⁶	
					moyenne	Éc.type	Fém.	Masc.	Ouvr.	Inter.	Serv.	Pays de naissance (%)		Pays de naissance des parents (%)		Lang. enseign.	Autre lang.	À l'heure	En retard
												Pays	Etranger	Parents pays	Parents immigr.				
Belgique	1608	12,8	86	1	15,5	0,9	48,1	51,4	29,4	26,1	31,1	87,4	8,6	58,2	40,4	78,4	20,8	57,2	42,0
République Tchèque	1512	12,0	74	1	15,4	0,5	49,6	49,6	41,8	14,4	31,7	96,1	2,2	86,8	9,1	92,7	6,5	49,2	49,3
France	3627	28,8	86	2	15,2	0,7	51,0	48,0	37,1	20,9	21,8	92,8	4,7	61,1	32,7	70,8	29,2	67,6	31,4
Italie	2992	23,8	79	2	15,2	0,9	48,1	51,4	36,3	26,7	28,1	92,1	5,4	84,3	13,0	83,0	15,7	77,3	22,2
Angleterre	2836	22,6	78	variable ⁴⁷	15,2	0,5	50,3	45,6	15,3	26,3	41,0	90,1	3,8	30,7	16,8	83,7	13,1	65,5	31,0
Total	12575	100,0	403	-	15,3	0,7	49,6	48,9	31,6	23,4	30,0	91,7	4,9	62,5	22,6	78,4	20,8	65,9	32,6

⁴⁵ Les pourcentages représentés dans le tableau représentent les pourcentages parmi les réponses valides, c'est pourquoi le total des catégories n'est pas égal à 100%. Le pourcentage restant représente les non-réponses des élèves à cette question. Ainsi, par exemple, seuls 47,5% des élèves anglais nés en Angleterre ont répondu aux deux questions concernant le pays de naissance de leurs parents.

⁴⁶ Calculé sur la base de l'année de naissance: les élèves nés avant 1992 sont considérés comme en retard, ceux qui sont nés en 1992 ou après sont considérés comme « à l'heure ».

⁴⁷ 1 classe par école dans environ 70% des cas, 2 classes par école dans environ 20% des cas, et plus de deux classes par école dans les 10% restants

2. Données au niveau des établissements en Communauté française de Belgique

Afin de mettre en lien les sentiments de justice des élèves avec certaines caractéristiques des établissements scolaires en Communauté française de Belgique, les indicateurs construits au niveau des établissements scolaires au cours de la recherche « *non aux écoles ghettos* » (Demeuse et al., 2007) ont été injectés dans la table de données de l'enquête du GERESE⁴⁸. Sur la base des trois tables de données fournies par l'ETNIC (des tables contenant chacune autant d'enregistrement que d'élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique – environ 860 000 -, pour les années 2003-2004, 2004-2005 et 2005-2006), différents indicateurs de structure de l'établissement et de flux d'élèves ont été construits. Six indicateurs de structure des établissements ont été conservés pour être ajoutés à la table de données de l'enquête GERESE, en les désagrégeant au niveau des élèves : chaque élève se voit attribuer la valeur correspondant à son établissement.

2.1. Le type d'établissement

Cet indicateur renseigne sur les filières organisées par l'établissement. Les établissements ont ainsi été regroupés en trois types :

- *Académique* : l'établissement organise uniquement les filières de transition (générale, technique de transition et artistique de transition), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs.
- *Mixte* : l'établissement organise aussi bien les filières de transition (générale, technique de transition et artistique de transition) que les filières de qualification (technique de qualification, artistique de qualification et professionnelle). Un établissement est *mixte* pour autant qu'il organise au moins à la fois une filière de transition et une filière de qualification.
- *Technique-professionnel* : l'établissement organise uniquement les filières de qualification (technique de qualification, artistique de qualification et professionnelle), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs.

2.2. Le statut socio-économique du public de l'établissement

Il s'agit de l'indice socio-économique moyen de l'établissement, utilisé dans l'identification des bénéficiaires des discriminations positives (voir le chapitre IV). Il

⁴⁸ L'une de ces informations provient d'une autre table de données : le fait, pour un établissement, de bénéficier des discriminations positive. Cette information est en effet présente dans le questionnaire de l'enquête du GERESE adressé aux chefs des établissements sélectionnés.

est calculé comme la moyenne des indices socio-économiques individuels de tous les élèves inscrits dans l'établissement⁴⁹.

2.3. Le caractère socialement hétérogène du public de l'établissement

De manière à avoir une indication de l'hétérogénéité sociale du public de l'établissement, cet indicateur a été construit, comme le précédent, sur la base des indices socio-économiques individuels de tous les élèves de l'établissement, mais cette fois en en calculant l'écart-type.

2.4. Le fait de bénéficier des discriminations positives

Dans ce travail, étant donné que les autres indicateurs sont construits au niveau des établissements, on considèrera que le fait de bénéficier des discriminations positives ou non est une caractéristique de l'établissement, bien qu'à proprement parler, la politique des discriminations positives peut distinguer des implantations au sein des établissements. Les établissements sont ainsi classés en deux groupes, selon qu'ils sont ou non ciblés par la politique de discrimination positive. Cette variable est issue du questionnaire de l'enquête GERESE adressé aux chefs des établissements sélectionnés.

2.5. La sélectivité de l'établissement

L'indicateur de sélectivité pourrait être qualifié de « forme » de l'établissement : il reflète l'évolution de l'effectif des élèves au fur et à mesure des années d'études⁵⁰. Une valeur négative de l'indicateur signifie que l'établissement présente une forme pyramidale, c'est-à-dire que les élèves quittent l'établissement au fur et à mesure de la scolarité, d'autant plus que la valeur absolue de cet indicateur est élevée. Dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, fonctionnant en termes de quasi-marché, où les établissements sont interdépendants, on peut faire le lien entre la forme pyramidale d'un établissement et une position hiérarchique élevée dans l'espace d'interdépendances. Inversement, une valeur positive de l'indicateur signifie que

⁴⁹ Cette moyenne est corrigée selon les modalités du décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (décret du 30 juin 1998), c'est-à-dire :

- attribution aux élèves primo-arrivants d'une estimation de la moyenne arithmétique des indices des 100 quartiers présentant les indices socio-économiques les plus bas de la région bilingue Bruxelles-Capitale et de la région de langue française ;
- attribution aux élèves dont les données sont manquantes dans la base de données de la moyenne des indices socio-économique de l'implantation fréquentée

⁵⁰ Cet indicateur est calculé à partir des nombres d'élèves dans les premières et dernières années organisées par l'école, selon la formule suivante : $(5^{\text{ème}} + 6^{\text{ème}}) - (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}}) / (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}})$. Il ne s'agit donc pas à proprement parler de l'évolution d'une population, puisque l'indicateur ne se réfère pas au suivi d'une cohorte.

l'établissement présente une forme en pyramide inversée, c'est-à-dire qu'il accueille, au fur et à mesure des années d'études, les élèves quittant d'autres établissements, en proportion d'autant plus importante que la valeur absolue de l'indicateur est élevée.

2.6. Le retard moyen des élèves dans l'établissement

Cet indicateur correspond au nombre moyen d'années de retard des élèves dans l'établissement. Le nombre est négatif lorsque les élèves sont en retard, positif lorsqu'ils sont à l'avance. Il est calculé comme la moyenne du nombre d'années de retard accumulé par les élèves inscrits dans l'établissement au cours de leur scolarité, quel qu'en soit le moment.

Le tableau 9 reprend les caractéristiques des variables au niveau établissement injectées dans la table de données du GERESE.

Tableau 9. *Caractéristiques des variables au niveau établissement*

Indicateur au niveau établissement		Moyenne	Ecart-type	N		%	
				Etab.	Elèves	Etab.	Elèves
Type	Académique	-	-	37	785	43,0	48,8
	Mixte	-	-	36	643	41,9	40,0
	Technique-professionnel	-	-	9	120	10,5	7,5
Indice socio-économique moyen		0,08	0,62	-	-	-	-
Hétérogénéité sociale du public		0,71	0,20	-	-	-	-
Discrimination positive	Non D+	-	-	67	1281	77,9	79,7
	D+	-	-	16	274	18,6	17
Sélectivité		-0,27	0,45	-	-	-	-
Retard moyen		0,51	0,38	-	-	-	-

3. Techniques d'analyse

Afin de répondre aux questions de recherche, différentes techniques d'analyse statistique ont été mises en œuvre. Elles sont explicitées lors de leur utilisation dans l'analyse des résultats. Une remarque importante concerne les techniques d'inférence statistique utilisées dans ce travail. Elles ont en effet été appliquées, non pas dans une optique confirmatoire, mais, de manière cohérente avec l'objectif exploratoire de ce travail, dans le but d'infirmer certaines hypothèses avant de poursuivre une analyse plus approfondie reposant sur des constats robustes.

De plus, les données utilisées dans le cadre de ce travail ne permettent pas de procéder à des analyses inférentielles prenant en compte les erreurs d'échantillonnage produites par le design de l'enquête du GERESE. En effet, un plan d'échantillonnage stratifié produit des erreurs d'échantillonnage plus grandes⁵¹ qu'un échantillonnage aléatoire et simple, avec pour conséquence, lorsque les estimations par défaut des logiciels statistiques sont utilisées, une sérieuse tendance à considérer comme significative une différence qui ne l'est pas réellement (Foy, 2006).

Les techniques d'inférence statistique permettent cependant de rejeter certaines hypothèses. En effet, s'il est possible qu'une tendance qui apparaîtrait comme significative dans la suite de ce travail se révèle non significative dans une analyse ultérieure prenant en compte les erreurs correctes d'échantillonnage, la probabilité est presque nulle qu'une tendance, dont la significativité n'aurait pas pu être montrée ici, existe réellement. Des recherches ultérieures pourront alors se centrer sur les tendances fortes observées dans le cadre de ce travail.

⁵¹ Il est toutefois possible d'estimer les erreurs réelles d'échantillonnage au moyen de méthodes statistiques appropriées (*Jackknife Repeated Replication Method* et *Balanced Repeated Replication Method*). L'ensemble des opérations d'ajustement des pondérations et d'estimation des erreurs d'échantillonnage nécessitent de nombreuses informations au niveau international, que nous n'avons pas encore pu, à ce stade du travail, intégrer à nos données.

Chapitre VII : Critères et sentiments de justice : résultats descriptifs internationaux⁵²

Ce chapitre présente de manière descriptive et comparative les sentiments et critères de justice des élèves de 15 ans en Europe, mesurés lors de l'enquête européenne du GERESE (2008). En suivant la typologie présentée dans le chapitre VI, les résultats concernant les sentiments et critères de justice des élèves sont présentés dans ce qu'ils ont de plus général, de manière à mettre à l'épreuve des faits ce cadre théorique. Pour ce faire, on a opté pour une comparaison de certaines catégories d'élèves entre pays, en se centrant sur les tendances générales observées.

1. Qu'est-ce qui est juste selon les élèves ? Les critères de justice

Deux items permettent d'appréhender de manière générale les critères de justice des élèves. Le premier propose aux élèves, à la question de savoir ce qui devrait changer dans leur école de manière à la rendre plus juste, de choisir une réponse parmi les trois propositions ayant trait pour l'une au respect, pour l'autre au mérite et pour la troisième à l'égalité (tableau 6). La première constatation à la lecture des réponses à cet item est qu'elles se distribuent de manière relativement homogène entre les différentes propositions : les élèves ne semblent pas particulièrement valoriser l'un ou l'autre de ces critères. On peut toutefois remarquer quelques différences entre les pays : les élèves tchèques valorisent davantage l'égalité, alors que les élèves anglais sont plutôt enclins à valoriser le mérite.

Le second item permet quant à lui d'appréhender le critère de besoin, que nous avons ajouté à la typologie de Dubet. Une situation est présentée aux élèves, qui doivent choisir la proposition qu'ils estiment juste (figure 5). Les opinions des élèves sont plus marquées dans le cas de cet item. Le critère de compensation est ici clairement celui qui remporte le plus de suffrages, contrairement à l'étude pilote où le critère d'égalité était le plus valorisé. Un résultat confirmant par contre l'étude pilote est que les élèves italiens valorisent davantage que les autres le principe de compensation. Par contre, les élèves belges choisissent davantage le critère de mérite, tandis que six élèves anglais sur dix, dans le cas de cet item, favorisent un principe de traitement adapté: l'élève rencontrant des difficultés devrait être envoyé dans une autre classe. Ceci est très

⁵² Le texte de ce chapitre est en grande partie issu d'un article co-écrit par l'auteur: Friant, N., Laloua, E., & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. Article accepté pour publication dans la revue *Education-Formation*.

probablement dû à l'organisation du système éducatif anglais, qui utilise des classes spécialisées pour les élèves rencontrant des difficultés. Cette réponse est choisie de manière très marginale (moins d'un élève sur dix) dans les autres pays.

Dans les points suivants, nous présenterons premièrement le sentiment général qu'ont les élèves d'être traités avec justice. Ensuite, nous examinerons les critères et les sentiments de justice des élèves sur chacun des principes séparément, en décrivant les réponses des élèves aux items spécifiques. Les tendances dans la valorisation de chacun de ces critères et dans les sentiments d'être traité avec justice entre catégories sociodémographiques et scolaires seront également mises en lumière.

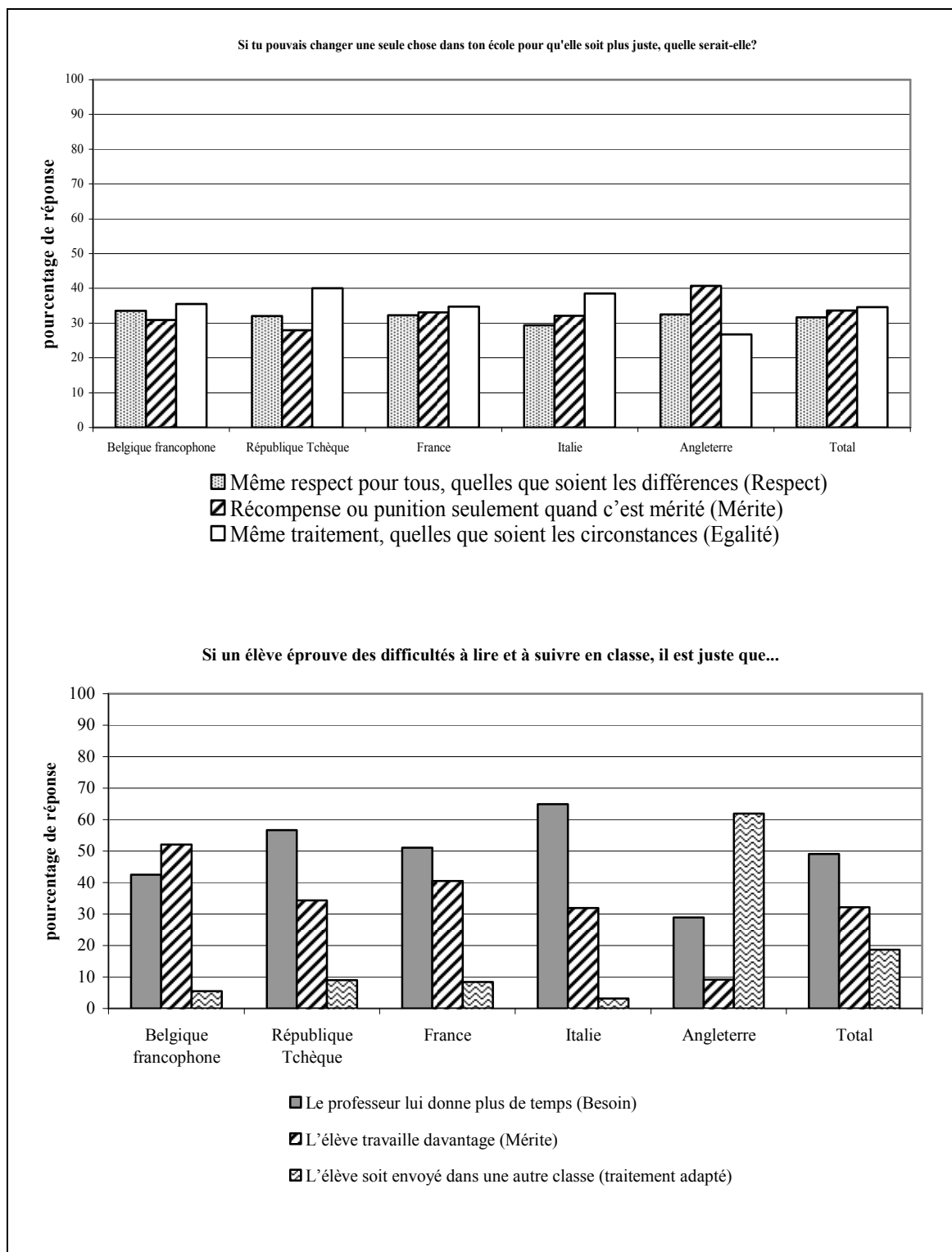


Figure 5 – Aperçu général des critères de justice valorisés par les élèves

2. Les élèves se sentent-ils traités de manière juste ? Les sentiments de justice

L'analyse des réponses à un item du questionnaire (A6 « *Les professeurs m'ont toujours traité avec justice* ») permet d'appréhender le sentiment général que les élèves ont d'être traités avec justice. En général, ce sentiment est assez positif dans les cinq pays étudiés: près de la moitié des élève sont d'accord avec l'affirmation, contre seulement un quart en désaccord (tableau 10). Les élèves tchèques (36%) et anglais (40%) se sentent cependant traités un peu moins justement que les autres. On constate également, dans tous les pays, une tendance à un sentiment d'injustice plus fort chez les élèves ayant de faibles résultats scolaires. Ainsi, en Communauté française de Belgique, les élèves « faibles » sont 38% à être d'accord avec cette affirmation, contre 55% des élèves forts. Les écarts sont identiques dans les autres pays.

Tableau 10. *Sentiment des élèves d'être traités avec justice*⁵³

	<i>Mes professeurs m'ont toujours traité avec justice</i>					
	Pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	D'accord			
			Tous les élèves	« faibles » ⁵⁴	« forts » ⁵⁵	En retard
Belgique francophone	24,1	27,5	48,4	38,1	54,5	45,8
République Tchèque	29,7	34,5	35,8	32,9	43,8	37,7
France	25,9	27,0	47,1	36,4	54,6	43,2
Italie	21,6	26,9	51,5	43,9	58,8	42,7
Angleterre	28,3	31,7	40,1	28,9	44,4	42,6
Total	25,6	29,0	45,4	38,1	54,5	42,4

2.1. L'égalité de traitement

Alors que l'on s'attendait, au vu de la revue de la littérature, à ce que la majorité des élèves choisissent le principe d'égalité de traitement dans leurs critères de justice, de tels résultats ne sont pas apparus. Des différences entre catégories d'élèves choisissant l'égalité apparaissent, mais pas toujours dans le sens attendu (tableau 11). Ainsi, un résultat attendu est que les élèves déclarant de faibles résultats accordent davantage d'importance au critère d'égalité de traitement, quel que soit le pays. Il en va de même pour le groupe social le plus bas. Par contre, les élèves nés à l'étranger ne valorisent pas

⁵³ Pourcentage des élèves de cette catégorie dans ce pays ayant répondu « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à cet item.

⁵⁴ Élèves déclarant obtenir de faibles résultats en langues maternelle

⁵⁵ Élèves déclarant obtenir des résultats élevés en langue maternelle

davantage que les autres le critère d'égalité. Ils semblent, au contraire, le choisir un peu moins souvent.

Tableau 11. *L'égalité de traitement comme critère de justice*

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	élèves nés à l'étranger	élèves avec de faibles résultats	élèves en retard	tous les élèves
Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?						
<i>Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves de la même manière, quelles que soient les circonstances</i>						
Belgique francophone	33,1	37,4	28,7	39,6	36,5	35,5
République Tchèque	37,6	39,5	38,2	46,3	42,4	40,0
France	32,9	36,1	30,4	40,6	37,5	34,7
Italie	37,2	39,5	35,2	42,7	36,6	38,5
Angleterre	22,0	32,4	21,8	36,1	25,7	26,8
Total	31,1	37,3	30,3	41,0	35,6	34,6

Les élèves se sentent-ils pour autant traités de manière égale ? L'analyse de deux items du questionnaire permet de répondre à cette question : l'un concerne l'élève lui-même ; l'autre concerne la manière dont l'élève perçoit le traitement des autres élèves. Les élèves sont en général assez positifs à propos du fait qu'ils se sont sentis traités de manière égale aux autres élèves (tableau 11): environ six élèves sur dix sont d'accord avec l'affirmation « mes professeurs ne m'ont traité ni mieux ni plus mal que les autres élèves », excepté en Angleterre (seulement 4 élèves sur 10). Il existe également une faible tendance des élèves avec des résultats élevés à s'estimer, davantage que les autres, traités de manière égale par les professeurs. En Belgique francophone, les élèves nés à l'étranger se sentent davantage que les autres traités de manière égale (68% contre 62% pour ceux qui sont nés dans le pays), mais ce n'est pas le cas dans tous les pays.

On pouvait s'attendre à un taux d'accord beaucoup plus faible à l'affirmation « tous les élèves sont traités de la même manière en classe », étant donné la référence externe (Smith et Gorard, 2006 ; Hafer et Bègue, 2005). On observe effectivement une telle prise de conscience du fait que certains groupes d'élèves ne sont pas traités de manière identique aux autres, avec un taux d'accord de seulement 3 élèves sur 10. Alors que la plupart des élèves s'estiment traités comme les autres, ils estiment dans le même temps que d'autres élèves font l'objet d'un traitement différencié (tableau 12). Cette prise de conscience est davantage présente chez les élèves du groupe social le plus haut, ce qui confirme les résultats de recherches antérieures. Elle est également moins marquée chez les élèves nés à l'étranger, qui sont davantage confiants dans le caractère égalitaire de l'école.

Tableau 12. *Le sentiment d'être traité de manière égale*

Mes professeurs ne m'ont traité ni mieux ni plus mal que les autres élèves							
Pays	Groupe social le plus bas	Groupe social le plus haut	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Elèves en retard	Élèves avec des résultats élevés	Tous les élèves
Belgique francophone	62,9	62,5	67,9	51,4	60,4	67,3	61,8
République Tchèque	63,1	59,2	57,6	51,3	59,8	68,6	59,3
France	66,2	59,9	55,8	51,9	57,2	68,2	61,6
Italie	56,5	58,7	63,8	47,9	50,8	64	57,6
Angleterre	38,6	44,4	43,3	26,4	44,5	43,7	41,9
Total	59,6	55,2	58,6	47,8	54,4	59,1	56,9
Tous les élèves sont traités de la même manière en classe							
Belgique francophone	36,0	24,8	32,1	25,9	32,8	32,5	31,3
République Tchèque	36,9	33,9	41,9	33,3	36,1	36,1	34,0
France	34,3	27,4	37,3	25,4	30,9	29,7	30,6
Italie	38,2	36,5	48,8	33,6	34,8	40,6	37,6
Angleterre	30,8	30,8	29,5	28,2	29,4	31,3	29,8
Total	35,6	31,0	38,0	28,7	32,5	32,6	33,0

2.2. Le mérite

Le principe de mérite peut être décomposé en différents sous-principes, selon qu'il a trait à une rétribution proportionnelle à la contribution (Dubet, 1999) ou à un traitement différencié des meilleurs (Meuret, 1997). De même, l'objet sur lequel porte la distribution n'est pas anodin (Sabbagh et al., 2006). Nous séparons donc les résultats concernant le principe du mérite en trois catégories : la distribution des notes, la distribution des punitions, et le traitement différencié des meilleurs.

2.2.1. La distribution des notes

En s'intéressant à la distribution des notes, on peut distinguer la notion de rétribution proportionnelle aux efforts d'une part, et à la qualité du travail d'autre part (Brickman et al., 1981). Si on leur pose les deux questions séparément, les élèves interrogés, quel que soit le pays, sont massivement d'accord avec les deux « sous-critères » du mérite : les notes des élèves devraient correspondre à la qualité de leur travail (82% d'accord), un peu plus toutefois qu'aux efforts qu'ils ont fournis (74% d'accord). Comme attendu, les élèves déclarant de faibles résultats scolaires valorisent un peu moins le mérite que les autres, quel que soit le « sous-critère » considéré, et les filles prennent davantage en compte les efforts que les garçons (par exemple, en Belgique francophone, 77% des

filles contre 70% des garçons sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle les notes des élèves devraient correspondre aux efforts qu'ils ont fournis).

Les résultats apparaissent plus marqués lorsque les élèves sont forcés à un choix. A la question de savoir s'il est juste qu'un élève ayant moins travaillé qu'un autre obtienne de meilleurs résultats, la grande majorité des élèves, quel que soit leur pays, répond par la négative (tableau 13). Les filles ont, ici encore, davantage tendance à considérer cette situation comme injuste que les garçons. Tout se passe donc comme si, lorsque les élèves sont confrontés à une situation concrète, ils reconfiguraient leurs critères, en prenant davantage en compte le travail fourni (tableau 9). Cette observation rejoint en cela les résultats de Dubet (Dubet, 1999), obtenus dans le cadre d'une recherche qualitative.

Tableau 13. *Le mérite comme prise en compte de la qualité du travail ou des efforts fournis*

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	garçons	filles	élèves nés à l'étranger	Elèves en retard	élèves avec de faibles résultats	Élèves avec des résultats élevés	tous les élèves
Un élève a consacré moins de temps qu'un autre obtient de meilleures notes...									
<i>C'est injuste que l'élève qui a consacré moins de temps reçoive une meilleure note</i>									
Belgique francophone	64,8	61,7	58,2	64,9	61,8	58,9	62,2	60,9	60
République Tchèque	58,5	61,3	56,8	63,7	58,8	59,9	65,0	62,5	59,6
France	67,3	70,3	63,4	74,5	66,0	67,1	66,1	69,1	66,6
Italie	64,1	69,4	61,6	70,9	69,8	61,0	68,6	67,1	65,3
Angleterre	58,5	64,4	54,3	67,2	54,7	59,9	60,3	58,3	58,1
Total	62,4	66,9	59,5	69,5	63,6	61,9	65,8	63,0	64,5

Les élèves estiment-ils recevoir les notes qu'ils méritent ? La réponse générale est oui. La majorité des élèves estiment que les notes sont fonction des efforts fournis (plus de 60%) et de la qualité du travail (plus de 60%). Les notes sont donc « méritées » selon eux, quoique le degré d'accord à cette affirmation soit un peu plus faible (53%). Les élèves tchèques sont clairement ceux pour qui la distribution des notes est la plus juste, de même que, dans tous les pays, les élèves avec des résultats élevés. Les élèves les plus faibles ont, eux, nettement moins confiance au caractère méritocratique de la notation, ce qui confirme les résultats obtenus lors de l'étude pilote du GERESE (2005). Enfin, en ce qui concerne les élèves nés à l'étranger, la seule différence observée concerne la République Tchèque : les élèves nés à l'étranger y font, davantage que les autres, confiance au caractère méritocratique de l'école, du moins en ce qui concerne la prise en compte des efforts.

Tableau 14. *Le sentiment d'obtenir les notes méritées*

Pays	Groupe social le plus bas	Groupe social le plus haut	Élèves nés à l'étranger	Élève en retard	Élèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Tous les élèves
Mes notes reflètent correctement mes efforts							
Belgique francophone	64,9	57,6	62,4	58,9	43,8	71,1	59,8
République Tchèque	70,3	70,2	79,4	67,5	54,9	75,1	69,3
France	57,2	57,9	56,2	51,1	40,2	73,5	57,1
Italie	58,6	55,7	53,4	51,7	43,8	74,5	57
Angleterre	66,6	64,5	60,4	65,0	48,1	69,2	64,5
Total	61,6	60,9	58,9	58,5	43,4	71,9	60,5
Mes notes reflètent correctement la qualité de mon travail							
Belgique francophone	66,9	59,9	60,2	61,9	45,5	75,1	63,5
République Tchèque	71,1	72,1	70,6	68,8	52,4	84	70,8
France	60,2	60,3	60,7	52,8	41,2	77,1	59,7
Italie	58,9	57,9	56,2	52,4	44,4	73	58,2
Angleterre	64,1	67,1	59,3	65,7	45,3	72,5	65,1
Total	62,8	63,3	59,7	59,9	43,7	75,6	62,4
Les élèves ont obtenu les notes qu'ils méritaient							
Belgique francophone	63,3	51,8	56,6	60,3	48,6	67,6	58,2
République Tchèque	62,4	60,1	64,7	60,2	50,6	68,9	60,7
France	55,9	53,1	57,4	54,8	44,2	62,3	54,6
Italie	46,1	46,0	52,8	41,1	38,3	56,4	46,5
Angleterre	53,4	53,4	52,8	51,3	30,9	58,6	52,1
Total	54,8	52,3	55,6	53,7	41,8	62,0	53,3

2.2.2. La distribution des punitions

Sabbagh et ses collègues (2006) ont montré que les principes de justice valorisés par les élèves dans la distribution des récompenses et des punitions étaient différents. On a vu ci-dessus que, dans la distribution des notes, les élèves valorisent la prise en compte de l'effort. On ne peut par contre pas vérifier ici si le principe de justice que les élèves valorisent dans la distribution des punitions est bien l'égalité de traitement, étant donné l'absence d'item du questionnaire traitant des critères des élèves dans cette « sous sphère » de justice. On peut par contre connaître leurs sentiments à ce sujet. Ainsi, pour une majorité des élèves, les punitions ne sont pas proportionnelles à la faute commise : pour une même faute, certains élèves sont punis plus que d'autres (tableau 15). C'est davantage le cas en Angleterre que dans les autres pays et, dans tous les pays, chez les élèves avec de faibles résultats, et chez les garçons. La seule exception notable concerne les élèves tchèques nés à l'étranger, qui sont massivement en désaccord avec cette affirmation (50%).

Étonnamment, la majorité des élèves sont aussi d'accord pour affirmer que les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste (plus de 40% sont d'accord avec l'affirmation, contre 25 % en désaccord). Cette tendance est encore plus marquée chez les élèves déclarant des résultats scolaires élevés. Pareille observation pose question à propos des critères que les élèves utilisent dans leurs jugements sur la justice des punitions, et vont à l'encontre de la littérature sur le sujet (Sabbagh et al., 2006). Il semble, de toute évidence, que d'autres principes entrent en jeu que le mérite et la stricte égalité de traitement: alors que certains sont punis plus que d'autres, les punitions sont ressenties comme étant globalement justes.

Tableau 15. Le sentiment d'obtenir des punitions méritées

Pays	Groupe social le plus bas	Groupe social le plus haut	Elèves avec de bons résultats	Elèves avec de faibles résultats	Élève en retard	Filles	Garçons	Tous les élèves
<i>Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres</i>								
Belgique francophone	57,7	65,3	57,9	80,3	61,1	55,8	66,7	61,4
République Tchèque	49	57,6	53,7	61,0	52,8	49,5	57,4	53,4
France	61,6	66,9	61,4	70,3	66,8	60,1	68,8	64,5
Italie	50,2	48,9	46,7	51,1	55,0	44,1	53,5	49,0
Angleterre	67,7	72,4	74	73,1	71,2	69,3	74,7	71,7
Total	65,7	63,2	62,8	65,1	62,3	56,7	64,5	60,7
<i>Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste</i>								
Belgique francophone	48,6	45,7	54,2	32,7	44,0	49,4	44,1	46,5
République Tchèque	47,7	44,8	52,7	41,5	45,1	48,4	41,7	44,9
France	45,2	39,8	47,0	34,8	41,2	44,5	39,7	42,1
Italie	47,0	48,0	50,8	41,3	40,1	48,6	46,6	47,6
Angleterre	37,0	40,4	42,3	24,1	35,8	38,2	38,1	38,0
Total	45,6	43,3	47,5	35,8	41,0	45,1	41,9	43,4

2.2.3. Le traitement différencié des meilleurs élèves

Smith et Gorard (2006) ont pu montrer qu'une proportion non négligeable d'élèves estimaient que leur système éducatif favorisait les meilleurs élèves. L'enquête réalisée permet de savoir si les élèves ressentent la même chose dans les interactions de classe, et s'ils utilisent ce principe dans leurs critères de justice. Les élèves interrogés ont ainsi été amenés à exprimer leur degré d'accord avec l'affirmation « les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs » (tableau 16). Au vu de la formulation de l'affirmation à laquelle ils ont été confrontés, proposant un typique mélange de registres (Dubet, 1999), il n'est pas étonnant que moins d'un élève sur quatre ait manifesté son accord (1 élève sur 10 en République Tchèque). Dans tous les pays, il s'agit plus

souvent de garçons que de filles, et d'élèves nés à l'étranger que d'élèves nés dans le pays.

Tableau 16. *Le traitement différencié des meilleurs élèves comme critère de justice*

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	garçons	filles	élèves nés à l'étranger	élèves avec de faibles résultats	Élève en retard	tous les élèves
<i>Les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs</i>								
Belgique francophone	24,3	17,9	23,8	17,0	25,4	17,7	21,3	20,5
République Tchèque	9,7	9,7	13,6	7,0	11,8	8,8	10,6	10,2
France	22,5	22,5	25,4	19,6	25,0	19,2	22,2	22,5
Italie	26,0	27,7	30,0	24,5	30,9	25,7	29,9	27,4
Angleterre	27,6	28,5	34,0	22,1	24,3	24,7	29,1	27,5
Total	23,4	22,0	26,7	19,5	25,8	21,1	22,7	23,1

Les sentiments des élèves à ce sujet confirment les résultats de Smith et Gorard (2006) : la majorité des élèves (plus de 60%) estiment que les élèves les plus travailleurs sont généralement les mieux traités. Les élèves avec de faibles résultats sont encore plus critiques que les autres à ce sujet (tableau 17). Ces résultats permettent de souligner, comme l'ont déjà fait d'autres auteurs (Smith et Gorard, 2006), la présence d'un décalage entre la faible valorisation de ce principe par les élèves, et leur fort sentiment qu'il existe un traitement différencié selon le mérite.

Tableau 17. *Le sentiment d'un traitement différencié des meilleurs élèves*

<i>Les élèves les plus travailleurs sont généralement les mieux traités</i>			
	Elèves avec de faibles résultats	Élève en retard	Tous les élèves
Belgique francophone	67,6	61,0	62,2
République Tchèque	64,6	65,5	67,9
France	82,0	73,6	69,7
Italie	64,0	64,8	59,2
Angleterre	70,7	68,8	68,9
Total	72,9	67,6	65,8

2.3. Le besoin

Le critère de besoin est le plus utilisé par les élèves : si un élève rencontre des difficultés, il est juste qu'il reçoive davantage d'attention de la part de son professeur. En Belgique francophone toutefois, les élèves sont plus nombreux à estimer juste que l'élève travaille davantage. Aucune différence marquante n'est constatée entre les réponses des différents groupes à cet item, si ce n'est une légère tendance des élèves faibles à choisir plus souvent cette réponse que les autres élèves, observée surtout en Belgique (49% contre 42%) et en République Tchèque (62% contre 57%).

Les élèves ont-ils le sentiment que ce critère est utilisé en classe ? Il semble bien que oui : plus de 60% des élèves estiment que les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin, même si les élèves tchèques sont un peu moins d'accord avec cette affirmation. Soulignons cependant que ce se sont précisément les élèves concernés par un tel principe de justice (les élèves avec de faibles résultats) qui le ressentent le moins, et ce dans tous les pays (tableau 18).

Tableau 18. *Le sentiment que les professeurs utilisent un principe de besoin*

<i>Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin</i>				
	Elèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Élève en retard	Tous les élèves
Belgique francophone	62,1	74,9	66,8	67,4
République Tchèque	48,1	57,9	56,2	55,8
France	54	67,6	60,7	62,5
Italie	64,3	73,8	62,7	68,7
Angleterre	48,1	72,2	67,4	67,4
Total	57,0	69,8	62,7	65,0

2.4. Le respect

A la question de savoir si les professeurs devraient traiter tous les élèves avec respect, les élèves répondent très massivement par l'affirmative (plus de 9 élèves sur 10). On ne perçoit dès lors pas de nette différence entre les groupes. Par contre, les élèves ne choisissent pas ce critère davantage que les autres lorsque le choix est forcé (tableau 19). Il existe, dans ce cas, certaines différences entre les groupes : les filles choisissent un peu plus souvent ce critère que les garçons. Mais on constate surtout clairement que les élèves d'origine étrangère choisissent davantage ce critère que les autres élèves. Ceci peut apporter une part d'explication à leur relatif et inattendu désintérêt pour l'égalité (tableau 19), l'autre part étant due à leur valorisation du mérite comme traitement différencié des élèves les plus travailleurs.

Tableau 19. *Le respect de tous les élèves comme critère de justice*

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	garçons	filles	élèves nés à l'étranger	Élève en retard	élèves avec de faibles résultats	Élèves avec des résultats élevés	tous les élèves
Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?									
<i>Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves avec le même respect, quelles que soient leurs différences</i>									
Belgique francophone	33,9	34,3	31,5	35,5	41,1	34,4	36,7	35,9	33,5
République Tchèque	35,5	31,7	30,9	33,4	41,2	29,8	36,6	35,6	32,0
France	32,8	32,2	29,7	34,7	36,7	31,3	33,1	34,2	32,2
Italie	30,5	28,8	25,4	33,5	40,9	31,5	29,2	28,1	29,4
Angleterre	35,8	26,6	28,3	35,9	40,6	32,7	33,3	32,2	32,5
Total	33,7	30,8	28,7	34,6	39,8	31,8	32,4	33,3	31,7

En se penchant sur les sentiments qu'ont les élèves d'être respectés, on remarque que, dans tous les pays à l'exception de la République Tchèque, les élèves ont un sentiment assez positif sur le respect que leur accordent leurs professeurs. Ils sont en effet 44% à être d'accord avec l'affirmation « les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas ». Ce constat est cependant nuancé par le nombre important d'élèves (32%) qui ont préféré ne pas se prononcer sur cette question. En République Tchèque, par contre, le sentiment des élèves à ce sujet est plutôt négatif : ils sont plus nombreux à estimer que les professeurs ne respectent pas leurs opinions. Enfin, dans tous les pays, les élèves avec des résultats élevés estiment, davantage que les autres élèves, que leurs opinions sont respectées (tableau 20).

Tableau 20. *Le sentiment d'être traité avec respect*

Pays	Elèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Élève en retard	Tous les élèves
<i>Mes professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas</i>				
Belgique	39,7	55,0	48,0	48,4
République Tchèque	30,5	36,1	29,5	29,3
France	38,6	49,9	44,2	46,6
Italie	42,6	56,3	42,2	49,1
Angleterre	25,5	47,3	43,6	43,2
Total	38,1	48,7	41,7	44,4

3. Discussion des résultats descriptifs internationaux

En première analyse des résultats présentés dans ce chapitre, on peut affirmer que les élèves ne rejettent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant. Ils considèrent au contraire en majorité que l'école est relativement juste, que les notes et les punitions sont méritées, que leurs opinions sont respectées, et que les enseignants sont attentifs aux besoins des élèves. De même, en règle générale, on ne constate pas de différences

très importantes entre les pays : les critères et sentiments de justice des élèves sont le plus souvent très semblables entre les cinq pays de l'enquête.

Du point de vue des critères de justice, un résultat marquant est la valorisation, par les élèves, du principe compensatoire de besoin. De ce point de vue également, les élèves se sentent traités de manière relativement juste, puisqu'ils estiment majoritairement que ce principe de compensation est utilisé par les enseignants. Cette attitude des enseignants à « donner un coup de pouce aux élèves qui en ont besoin » n'empêche cependant pas les élèves de dénoncer, car contraire à leurs principes de justice, un traitement généralement meilleur accordé aux élèves les plus travailleurs. Ces résultats sont en accord avec la littérature (Sabbagh et al., 2006), si l'on veut bien considérer que les items présentés aux élèves portent sur les pratiques d'enseignement.

Un résultat étonnant a par contre pu être soulevé concernant les critères qu'utilisent les élèves pour juger de la justice d'une punition : il ne s'agit pas seulement de la stricte égalité de traitement ou du strict mérite. Les élèves semblent ainsi s'accommoder du fait que, pour une même faute, certains élèves soient punis plus sévèrement que d'autres. Une telle observation mériterait d'être approfondie, notamment en analysant les réponses des élèves à la seule question ouverte du questionnaire, leur demandant de relater une injustice vécue. D'autres recherches pourraient également poser explicitement une question liée à l'utilisation de plusieurs critères dans cette situation, ce qui fait défaut dans le questionnaire utilisé pour cette enquête.

Au-delà de ces constats concernant tous les élèves, un certain nombre de différences ont pu être mises en évidence entre les pays. Ainsi, les élèves belges, français et italiens se sentiraient un peu plus traités avec justice que les élèves tchèques et anglais. De même, le principe de compensation, qui veut que l'enseignant donne plus d'attention aux élèves qui en ont besoin, n'est pas valorisé de la même manière dans tous les pays. Les élèves belges francophones préfèrent le mérite, alors que les élèves anglais, du fait de l'organisation de leur système éducatif, optent pour la prise en charge adaptée de cet élève dans une autre classe.

Des différences entre catégories scolaires ont également pu être soulignées, confortant et affinant les résultats des recherches antérieures (GERESE, 2005; Smith et Gorard, 2006). Les différences entre les élèves relatant de bons résultats scolaires et les élèves plus faibles sont ainsi marquées. Sur la plupart des points, les bons élèves se sentent traités de manière plus juste que les élèves faibles : ils estiment davantage mériter leurs

notes et punitions, se sentent plus souvent traités de manière égale aux autres et respectés. Les élèves relatant de faibles résultats sont non seulement moins positifs sur chacun de ces points, mais dénoncent aussi plus que les autres le meilleur traitement accordé aux bons élèves, au détriment de la prise en compte de leurs propres difficultés. Enfin, du point de vue des critères de justice, les élèves faibles valorisent davantage l'égalité, la prise en compte des efforts et le besoin que les bons élèves, alors que ces derniers valorisent un peu plus le mérite.

Les différences entre catégories sociodémographiques sont moins marquées. On a pu noter une certaine tendance des filles au compromis : valoriser davantage la prise en compte de l'effort dans les notes scolaires, ne pas offrir un meilleur traitement aux élèves les plus travailleurs, respecter tous les élèves. Les garçons sont moins nuancés et valorisent un peu plus le mérite. Peu de différences entre les catégories socioéconomiques ont pu être mises en évidence. On a toutefois pu confirmer que les élèves d'un milieu plus favorisé sont plus conscients que les autres du fait que les élèves ne sont pas tous traités de la même manière (GERESE, 2005). Il faut toutefois rappeler le caractère un peu fruste de la catégorisation que nous avons faite des élèves dans des groupes socioéconomiques.

Les élèves nés à l'étranger valorisent davantage le respect que les autres élèves, au détriment de la stricte égalité de traitement qui pourrait, il est vrai, leur être défavorable car ne prenant pas en compte leurs différences propres. Ils tendent également à valoriser un principe de traitement différencié des élèves les plus travailleurs et semblent, plus que les autres, estimer que tous les élèves sont traités de manière égale. Mais souvent, les résultats concernant ces élèves diffèrent selon les pays. Il faut, ici aussi, rappeler que la réalité « élèves nés à l'étranger » n'est pas la même dans les différents pays étudiés. Il s'agit premièrement d'un nombre différent d'élèves selon le pays, un système éducatif comme celui de la Belgique francophone regroupant beaucoup plus de ces élèves que celui de la République Tchèque. Ensuite, l'origine de ces élèves est différente selon le pays considéré, les flux migratoires étant sensiblement différents entre les pays. Enfin, la catégorisation est, ici aussi, un peu fruste : seuls les élèves déclarant être nés dans un pays étranger ont été repris dans cette catégorie, sans prise en compte des élèves nés dans le pays d'accueil de parents issus de l'immigration.

Chapitre VIII : Analyse de la structure des sentiments de justice et construction de scores

Les chapitres précédents ont montré que les sentiments de justice des élèves peuvent être décrits par un nombre limité de dimensions : l'égalité, le mérite, le respect et le besoin. Le but de ce chapitre est premièrement de confirmer cette structure des sentiments de justice des élèves, ensuite de synthétiser, sur les différentes dimensions de cette structure, les réponses aux items du questionnaire. À quel point des items dont on suppose *a priori* qu'ils mesurent la même dimension varient-ils ensemble ? Ces différents items sont-ils sous-tendus par une dimension unique, correspondant aux principes de justice théoriques ?

Les réponses à ces premières questions permettront de décider de la pertinence du calcul de scores synthétisant chacun des sentiments de justice en regroupant certains items, de manière à construire les analyses ultérieures sur un nombre limité de dimensions plutôt que sur une multitude d'items. Le score proposé a-t-il un sens ou non ? Additionne-t-il des « mesures » de dimensions différentes (des scores identiques auraient alors une signification différente), ou d'une seule dimension (des scores identiques peuvent être considérés comme ayant la même signification) ? Ce chapitre analysera ainsi, *a posteriori*, la pertinence des construits proposés dans le canevas d'analyse des données de l'enquête du GERESE (2008) réalisé par le Pr Denis Meuret (Université de Bourgogne).

De manière à réaliser cette analyse, deux techniques complémentaires ont été utilisées : l'alpha de Cronbach et l'analyse factorielle en composantes principales. L'alpha de Cronbach consiste en une mesure de la fidélité des réponses données par consistance interne. Il mesure en quelque sorte le fait qu'une même personne a tendance à donner des réponses semblables à des questions dont on suppose qu'elles mesurent la même dimension sous-jacente. Variant entre 0 et 1, il sera d'autant plus élevé que la consistance interne est élevée, c'est-à-dire que les personnes interrogées ont tendance à répondre de la même manière aux différentes items composant l'échelle. Afin de décider du caractère acceptable de la consistance interne d'une échelle, on adoptera les points de référence proposés par Laurencelle (1998) : à partir d'un alpha de 0,70, l'échelle présente une bonne consistance interne ; entre 0,50 et 0,70, l'échelle est peu consistante mais peu contenir de l'information utile. .

L'analyse factorielle en composantes principales a été utilisée ici dans le but de comprendre plus avant les résultats donnés par l'alpha de Cronbach. Cette méthode statistique, si l'on en fait une description rudimentaire, permet en effet de dégager, sur la base des corrélations d'un ensemble d'items les uns avec les autres, un nombre limité de facteurs sous-jacents. Si la variation de l'ensemble des items utilisés pour calculer un score peut être expliquée en grande partie au moyen d'un seul facteur, alors on peut considérer que ce score mesure ce facteur de manière satisfaisante. Par contre, si, pour expliquer la variation, un nombre important de facteurs est nécessaire⁵⁶, alors il faudra considérer que le score fait référence à un nombre trop important de dimensions sous-jacentes, de manière telle qu'il est impossible de donner une signification à ce score. Dans un tel cas, une rotation varimax a été appliquée de manière à extraire des facteurs plus aisés à interpréter car s'ajustant davantage aux données. L'interprétation de ces multiples facteurs et des corrélations entre les items et ces facteurs permettra alors de proposer un construit alternatif plus convaincant⁵⁷.

La construction des différentes échelles a été réalisée en deux étapes. Premièrement, les items constituant chacune de ces échelles ont été recodés de manière à ce qu'un sentiment de justice élevé corresponde à un score élevé sur l'échelle. Le codage de certains items a donc été inversé⁵⁸ : ils sont signalés dans la suite par un astérisque. Ensuite, la moyenne de ces points a été calculée de manière à obtenir une échelle variant de 1 à 5, pour laquelle un score élevé signifie un sentiment de justice élevé⁵⁹.

1. Le sentiment que l'école est juste

De manière à appréhender par un score synthétique le sentiment qu'ont les élèves que l'école est juste, la construction d'une échelle regroupant les items A6 « *Les professeurs m'ont toujours traité avec justice* », A10 « *Je fais confiance en la justice de mes professeurs* » et C22 « *De façon générale, cette école est un endroit juste* » a été proposée. La tendance générale pour ces trois items est celle d'un acquiescement modéré (d'accord – ni d'accord ni pas d'accord), les élèves marquant davantage leur désaccord sur le fait que les professeurs les ont toujours traités avec justice. Les différences se marquent pour la République Tchèque et l'Angleterre, où les élèves, s'ils

⁵⁶ On prendra comme référence, dans les résultats de l'analyse factorielle, les facteurs présentant une valeur propre supérieure à 1.

⁵⁷ Les résultats détaillés de l'ensemble de ces analyses sont présentés en annexe 5.

⁵⁸ Autrement dit, pour ces items, la réponse « pas du tout d'accord » vaut cinq points, la réponse « pas d'accord » vaut quatre points, et ainsi de suite.

⁵⁹ Concrètement: Sentiment de justice A = (item x + item y + item z)/3

Remarque importante : le construit n'est pas calculé s'il y a au moins une non-réponse parmi les items

se considèrent moins justement traités par les professeurs, ont davantage tendance à faire confiance en leur justice. Les élèves Belges et Italiens ont par contre davantage tendance que les autres à s'estimer justement traités par les professeurs. Les élèves français se démarquent, eux par la moindre confiance qu'ils accordent en la justice de leurs professeurs et de l'école en général.

L'alpha de Cronbach mesurant la consistance interne entre les trois items proposés pour mesurer le sentiment que l'école est juste est de 0,70 (tableau 21), ce qui est une valeur acceptable pour une échelle d'attitude (Laurencelle, 1998). Les réponses que les étudiants donnent à ces trois items semblent donc bien être similaires et corrélées entre elles de manière assez satisfaisante pour construire une échelle de sentiment de justice. L'analyse factorielle en composantes principales confirme ce résultat en permettant de dégager un facteur principal, corrélant fortement avec tous les items, et expliquant à lui seul 62,6% de la variance, et dont on fait l'hypothèse qu'il correspond au sentiment que l'école est juste.

Suite aux analyses de consistance interne et d'unidimensionnalité, un score synthétique du sentiment que l'école est juste a été construit. Ce construit se comporte d'une manière similaire quel que soit le pays, le « curseur » se plaçant toujours du côté positif de l'échelle, avec un écart type d'un peu moins d'un point (tableau 21). L'analyse de ce score révèle cependant certaines différences entre les pays, non concordantes avec l'analyse du seul item A6 réalisée dans le chapitre précédent. En effet, si les élèves italiens manifestent toujours le sentiment le plus positif à propos de la justice de l'école, le score des élèves français est cette fois le moins élevé, avec le plus de dispersion autour de la moyenne (écart-type de 0,9 points). Les élèves anglais, quant à eux, manifestent un sentiment que l'école est juste relativement élevé, et peu dispersé autour de la moyenne (l'écart type est faible).

Tableau 21 – Statistiques descriptives sur le sentiment que l'école est juste, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1 541	3,28	0,85	95,8%	0,70	3
République Tchèque	1 480	3,31	0,86	97,9%	0,81	3
France	3 524	3,17	0,90	97,2%	0,71	3
Italie	2 919	3,44	0,81	97,6%	0,65	3
Angleterre	2 687	3,31	0,78	94,7%	0,72	3
Tous	12151	3,30	0,85	96,6%	0,70	3

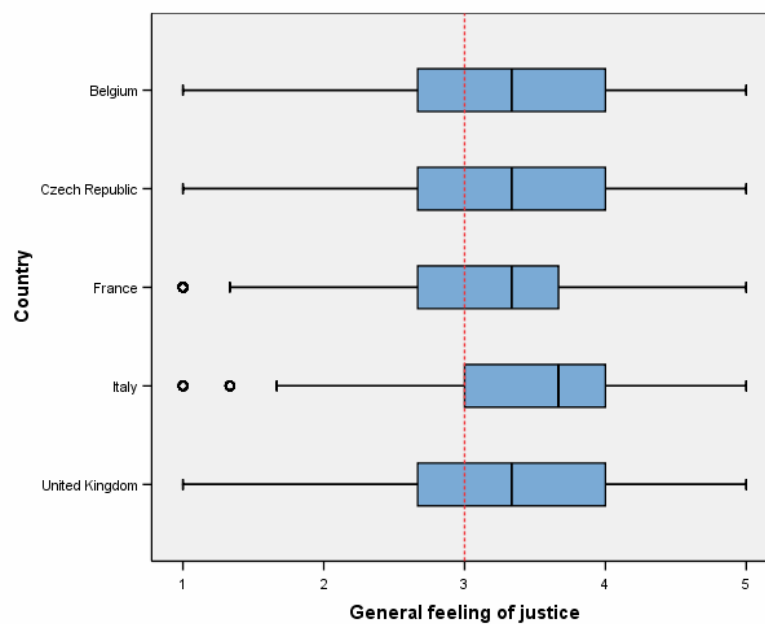


Figure 6 – Sentiment que l'école est juste par pays⁶⁰

2. Le sentiment d'obtenir ce qui est mérité

En suivant le cadre théorique proposé par Dubet (1999), le mérite comme principe de justice des élèves est considéré comme la proportionnalité des contributions et des rétributions. La structure d'un sentiment d'obtenir ce qui est mérité est donc analysée, en construisant un score synthétique sur la base des items A9 « *En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement mes efforts* », A11 « *En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement la qualité de mon travail* », C13* « *Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres* », C20 « *Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste* » et C21 « *Les élèves ont obtenu les cotes/appréciations qu'ils méritaient* ».

De manière générale, les élèves sont plutôt d'accord ou ne se prononcent pas sur les affirmations selon lesquelles ils obtiennent ce qu'ils méritent. Mais, comme le montre le chapitre précédent, la grande majorité des élèves estime paradoxalement que certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres pour la même faute (tout à fait d'accord – d'accord). Les élèves tchèques semblent davantage que les autres estimer recevoir ce qu'ils méritent (items A9, A11 et C21), contrairement aux élèves français et

⁶⁰ La longueur des boîtes constituant ce graphique représente l'écart interquartiles, les lignes dans les boîtes représentent les médianes. Ces statistiques produisent des résultats différents de ceux présentés dans les tableaux, et constituent des mesures moins fines, mais plus fidèles au caractère ordinal des données recueillies, de la tendance centrale et de la dispersion. Des histogrammes représentant la distribution des scores pour chaque construits sont insérés en annexe 5.

italiens, qui sont proportionnellement plus nombreux que les autres à être en désaccord avec cette affirmation. Les élèves anglais estiment également beaucoup moins que les autres élèves que les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste. Les élèves belges se trouvent à peu près dans la moyenne sur ces cinq items.

L'alpha de Cronbach calculé sur ces cinq items est de 0,67, ce qui indique une assez bonne consistance interne. Les réponses que donnent les élèves corréleront positivement entre elles, mais l'item C13* se démarque des autres items en ne corrélant que très peu avec eux. De plus, une analyse factorielle avec rotation varimax montre qu'un unique facteur ne peut expliquer que 38% de la variance totale. L'unidimensionnalité de l'échelle est ainsi compromise non seulement par une opposition entre « moi » et « les autres », mais aussi et surtout par l'opposition entre deux objets sur lesquels portent les jugements des élèves: les notes d'une part (items A9 et A11), les punitions d'autre part (items C13* et C20). Cette analyse permet de confirmer l'hypothèse élaborée à partir de la revue de la littérature sur la structure des sentiments de justice des élèves. On retrouve également, en examinant la corrélation de l'item C13* avec le premier facteur extrait, l'ambiguïté des élèves sur la définition d'une punition méritée : cet item est responsable du manque d'unidimensionnalité, ce qui plaide pour son retrait des échelles de sentiment d'obtenir ce qui est mérité.

A la lecture de ces résultats, deux échelle alternatives de sentiment d'obtenir ce qui est mérité peuvent être proposées, plus consistantes d'un point de vue tant théorique qu'empirique : le sentiment que les notes sont méritées (items A9, A11 et C21) et le sentiment que les punitions sont méritées (items C12, C13* et C20).

2.1. Le sentiment que les notes sont méritées

Cette première échelle alternative propose de mesurer le sentiment que les notes sont méritées en calculant un score sur les items A9, A11 et C21. L'alpha de Cronbach sur ces trois items s'élève cette fois à 0,72, ce qui indique une meilleure consistance interne (tableau 22). L'analyse factorielle révèle que 65% de la variance totale des réponses peut être expliquée avec un unique facteur, qui corréle très fortement avec chacun des items. Ceci indique que si une différence peut être faite entre le mérite dû aux efforts et le mérite dû à la qualité travail, cette différence n'apparaît pas clairement dans les réponses des élèves. Une échelle de sentiment que les notes sont méritées, synthétisant ces deux dimensions du mérite, peut donc être construite.

Cette échelle se comporte d'une manière similaire quel que soit le pays, le « curseur » se plaçant toujours du côté positif, avec un écart type d'un peu moins d'un point (tableau 22 et figure 7). De manière concordante avec les résultats des analyses item par item, on remarque que les élèves tchèques manifestent le « sentiment de notes méritées » le plus élevé, avec des scores concentrés autour de la moyenne (écart-type de 0,76 points). Les élèves italiens, par contre, manifestent le sentiment le moins élevé, avec le plus de dispersion autour de la moyenne (écart-type de 0,9 points).

Tableau 22 – Statistiques descriptives sur le sentiment que les notes sont méritées, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1 560	3,61	0,82	97,0%	0,72	3
République Tchèque	1 481	3,72	0,76	97,9%	0,74	3
France	3 528	3,52	0,86	97,3%	0,70	3
Italie	2 922	3,43	0,90	97,7%	0,76	3
Angleterre	2 657	3,56	0,73	93,7%	0,67	3
Tous	12148	3,54	0,83	96,6%	0,72	3

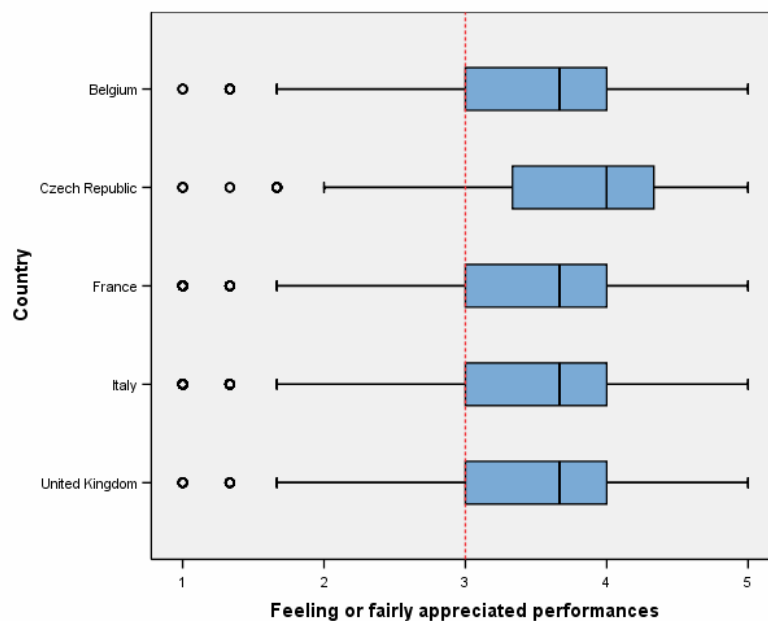


Figure 7 – Sentiment de performances appréciées justement, par pays

2.2. Le sentiment que les punitions sont méritées

Cette seconde échelle alternative propose de mesurer le sentiment que les punitions sont méritées en synthétisant les réponses des élèves aux items C13*, C12 et C20. L'alpha de Cronbach sur ces trois items présente une valeur assez peu élevée de 0,59, chacun

des items corrélant de manière relativement faible avec les autres. L'analyse factorielle révèle qu'un seul facteur, avec lequel corrélerent tous les items, n'explique que 55% de la variance. Un second facteur, dont la valeur propre est cependant inférieure à 1, opposant l'item C13* aux deux autres, étant nécessaire pour expliquer 80% de la variance totale.

Les résultats de cette analyse signifient que, selon les élèves interrogés, le fait, pour un professeur, de punir les mauvais comportements de manière juste, est, comme le suggère la littérature, modérément lié au critère d'égalité (corrélation modérée entre C12 et C20) mais, contrairement à la littérature cette fois, peu lié au mérite (corrélation modérée entre C13* et C20). Comme la première analyse factorielle sur l'échelle de sentiment d'obtenir ce qui est mérité l'avait déjà suggéré, l'item C13* sera retiré de cette échelle de sentiment que les comportements sont appréciés justement pour conserver uniquement les items C12 et C20.

L'analyse des scores sur cette échelle indique que les élèves sont plus critiques sur le caractère mérité des punitions que sur celui des notes, le « curseur » se plaçant ici du côté « indécis » (environ 3 points) de l'échelle, avec un écart-type d'environ 1 point.

Tableau 23 – Statistiques descriptives sur le sentiment que les punitions sont méritées, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1 569	2,82	0,93	97,6%	0,54	2
République Tchèque	1 489	2,94	0,87	98,5%	0,64	2
France	3 534	2,75	0,91	97,4%	0,53	2
Italie	2 911	3,03	0,88	97,3%	0,54	2
Angleterre	2 646	2,66	0,80	93,3%	0,60	2
Tous	12149	2,83	0,89	96,6%	0,56	2

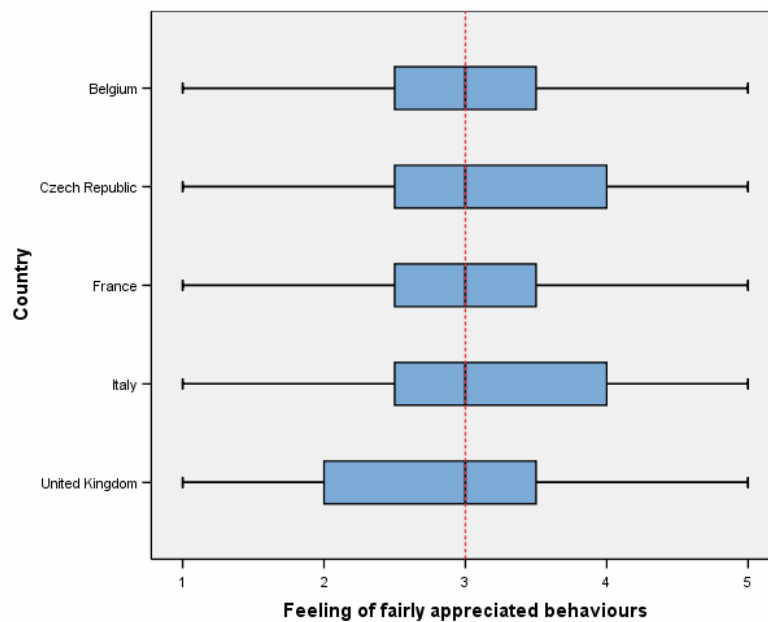


Figure 8 – Sentiment de punitions méritées, par pays

3. Le sentiment d’être traité de manière égale

Le sentiment d’être traité de manière égale peut a priori être appréhendé au moyen de quatre items dénonçant principalement des inégalités de traitement : les items A7* « *J’ai le sentiment d’être invisible pour certains professeurs* », A8 « *Mes professeurs ne m’ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres* », C14* « *Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres* » et C19* « *Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves* ». L’analyse descriptive des réponses des élèves à ces quatre items fait ressortir une tendance générale des élèves à s’estimer eux-mêmes traités d’une manière égale (items A7* et A8), mais, inversement, à considérer que « certains élèves » sont traités de manière inégale (items C14* et C19*) : les élèves les plus travailleurs sont mieux traités, et les professeurs ont des « chouchous ». Les élèves français et belges ont davantage tendance à se sentir invisibles pour leurs professeurs, contrairement aux élèves anglais, qui estiment également moins souvent être traités de la même manière que les autres élèves. Les élèves tchèques, quant à eux, sont plus nombreux que les autres à estimer que les professeurs ont des chouchous.

L’alpha de Cronbach sur ces quatre items est de 0,57, synonyme d’une consistance interne trop peu élevée pour la construction d’une échelle, principalement causée par la faible corrélation de l’item A7* avec les autres items. Se sentir invisible pour les professeurs ne semble donc pas lié avec le sentiment d’égalité, résultat confirmé par une analyse factorielle en composante principale. Le premier facteur extrait, expliquant

seulement 44% de la variance totale, est en effet corrélé fortement avec tous les items, sauf A7*. Le second facteur, expliquant 21% de la variance totale oppose d'une part les items A7* et A8 et de l'autre les items C14* et C19* concernant les élèves « en général ». La structure factorielle n'est cependant pas la même dans tous les pays. Ainsi, si l'Italie et la République Tchèque suivent la structure décrite plus haut, en Belgique et en France, le second facteur oppose l'item A8 aux autres items, alors qu'il oppose l'item A7* aux autres items en Angleterre, ce qui indique certaines différences entre pays dans la conception de l'égalité de traitement.

Plusieurs interprétations peuvent être tirées de ces résultats. Premièrement, l'analyse de la structure factorielle obtenue pour tous les pays incite à penser que le sentiment d'être invisible pour les professeurs (item A7*) n'est pas lié au sentiment d'égalité et ne doit donc pas être inclus dans l'échelle. Il ferait davantage référence au sentiment de respect (Dubet, 1999), et pourrait donc être traité dans cette dernière échelle. On remarque également qu'une différence existe entre se sentir soi-même traité comme les autres (items A7* et A8), et avoir le sentiment que des inégalités existent pour les autres (items C14* et C19*), ce qui rejoint l'observation selon laquelle « le monde est plus juste pour moi que pour les autres » (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005). On peut également penser que l'item C12, « *Tous les élèves sont traités de la même manière en classe* » traite particulièrement de l'égalité entre les élèves et devrait être inclus dans une échelle de sentiment d'être traité de manière égale, ce qui est confirmé par la corrélation de cet item avec les autres.

Une échelle alternative de sentiment d'être traité de manière égale a donc été construite à partir des items A8, C12, C14* et C19*. L'alpha de Cronbach sur ces quatre items reste de 0,67 (tableau 24). L'analyse factorielle permet de dégager un premier facteur expliquant 51% de la variance totale et corrélé fortement avec tous les items, et un second facteur expliquant 22% de la variance totale, opposant les item A8 et C12 d'une part et les items C14* et C19* d'autre part. On remarque donc ici que le second facteur n'illustre pas seulement une différence entre « moi » et « les autres », mais plutôt entre une tendance à l'acquiescement à propos de l'égalité (A8 et C12) d'une part, assortie d'une même tendance à l'acquiescement à propos des cas particuliers tels que ceux des « chouchous » (C14* et C12).

Les scores moyens à cette échelle se placent sous la barre des trois points pour tous les pays, ce qui dénote un sentiment de ne pas être traité de manière égale, mieux représenté par la construction de ce score synthétique que par l'analyse item par item.

La dispersion des scores approche 0,8 points. Les élèves italiens obtiennent le score le plus élevé (2,84), mais également la dispersion la plus grande (0,92). Les élèves anglais obtiennent le score le moins élevé (2,55), avec la dispersion la plus petite (0,7).

Tableau 24 – Statistiques descriptives sur le sentiment d’être traité de manière égale, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1557	2,75	0,86	96,83%	0,66	4
République Tchèque	1468	2,66	0,72	97,09%	0,65	4
France	3502	2,66	0,85	96,55%	0,68	4
Italie	2877	2,84	0,92	96,16%	0,72	4
Angleterre	2585	2,55	0,70	91,15%	0,58	4
Tous	1557	2,75	0,86	96,83%	0,67	4

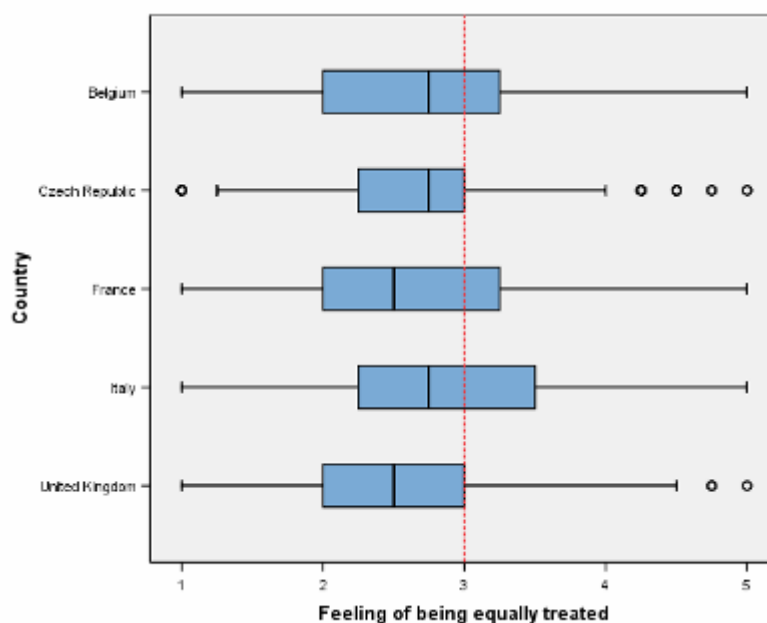


Figure 9 – Sentiment d’être traité de manière égale, par pays

4. Le sentiment d’être respecté

Quatre items permettent a priori d’appréhender le sentiment qu’ont les élèves d’être respectés : les items C15 « *Les professeurs montrent du respect pour les opinions des élèves, même lorsqu’ils ne les partagent pas* », C17* « *Les professeurs se sont mis en colère contre un élève devant toute la classe* », A2* « *Les professeurs se sont mis en colère contre moi devant toute la classe* » et A5 « *Les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas* ».

L'analyse descriptive des réponses des élèves à ces quatre items révèle une certaine hétérogénéité : les élèves se répartissent presque équitablement entre le pôle « d'accord » et le pôle « pas d'accord » de la question A2* (les professeurs se sont mis en colère contre moi devant toute la classe), mais sont massivement d'accord avec le fait que les professeurs se sont mis en colère contre un élève devant toute la classe (item C17*). Ils ont enfin tendance à estimer que les professeurs respectent leurs opinions et celles des autres élèves, même s'ils ne les partagent pas (items A5 et C15). Les élèves belges, français et italiens estiment plutôt que les professeurs ne se sont pas mis en colère contre eux devant toute la classe. Les élèves italiens se démarquent par la faible proportion d'entre eux étant d'accord avec cette affirmation. Les élèves tchèques et anglais, au contraire, sont plutôt d'accord avec cette affirmation. Le même pattern apparaît quant au respect des opinions : les élèves tchèques et anglais estiment moins que les autres que les professeurs respectent leurs opinions et ceux des autres élèves.

L'alpha de Cronbach calculé sur ces quatre items est de 0,60, valeur assez peu élevée. Les items corrélerent entre eux, mais de manière modérée. Sans surprise, la corrélation la plus élevée est observée entre les items A5 et C15. Par contre, la corrélation est assez modérée entre A2* et C17*, ce qui illustre la différence entre se sentir concerné par la colère d'un professeur et faire état d'un événement concernant un autre élève. Enfin, l'item A7* corrélant assez peu avec chacun des autres items, le choix a été fait de ne pas l'inclure dans l'échelle de sentiment d'être respecté.

L'analyse factorielle avec rotation varimax révèle qu'un seul facteur ne peut expliquer que 39% de la variance totale, un second facteur étant nécessaire pour augmenter l'explication à 71%. On remarque, sur les deux facteurs, une opposition entre le respect des opinions d'une part (items A5 et C15) et l'absence d'humiliation des élèves, d'autre part (items A2* et C17*). La construction de deux échelles séparées de manière à représenter cette structure du sentiment de respect est ainsi envisagée : l'une reflétant le sentiment de respect des opinions, l'autre le sentiment d'absence d'humiliation.

Une échelle de sentiment que les opinions sont respectées est donc construite en calculant un score sur les items A5 et C15. L'alpha de Cronbach pour cette échelle s'élève à 0,72, ce qui constitue une valeur acceptable pour une échelle d'attitude (tableau 25). L'analyse factorielle montre qu'un unique facteur, très corrélé positivement avec les deux variables, permet d'expliquer 78% de la variance totale. Une échelle de sentiment de respect des opinions, consistante et unidimensionnelle, a donc

été construite. Il est par contre impossible de construire une échelle de sentiment d'absence d'humiliation : l'alpha de Cronbach calculé sur les deux items la composant (0,45) révèle une consistance interne insatisfaisante. Ceci suggère que le fait de ne pas dénoncer d'humiliation personnelle n'empêche pas les élèves de dénoncer l'humiliation de certains de leurs camarades de classe, différenciant ainsi la référence à soi-même de la référence aux autres élèves (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005).

La moyenne de l'échelle de sentiment de respect des opinions est, dans tous les pays, supérieure ou égale à 3 points, ce qui indique une tendance des élèves à estimer que leurs opinions sont respectées. L'écart-type est proche de 1 point. Les élèves tchèques obtiennent également pour cette échelle le score le moins élevé (sous la barre des 3 points), avec l'écart-type le plus petit (figure 10).

Tableau 25 – Statistiques descriptives sur le sentiment que les opinions sont respectées, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1570	3,36	0,96	97,6%	0,73	2
République Tchèque	1492	3,00	0,89	98,7%	0,79	2
France	3535	3,31	0,96	97,5%	0,71	2
Italie	2945	3,33	,96	98,4%	0,68	2
Angleterre	2698	3,17	0,90	95,1%	0,75	2
Tous	12240	3,25	0,95	97,3%	0,72	2

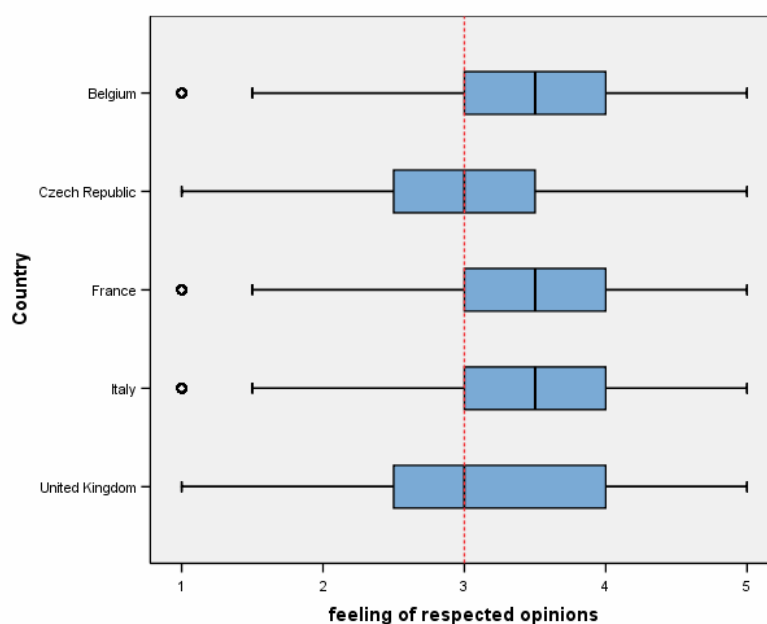


Figure 10 – Sentiment que les opinions sont respectées, par pays

5. Le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin

La revue de la littérature et les premiers résultats empiriques ont permis de suggérer que, de manière complémentaire aux principes de mérite, d'égalité et de respect décrits par Dubet (1999), les élèves utilisent également un critère de besoin (ou compensation) à l'aune duquel ils jugent de la justesse d'une situation. C'est pourquoi nous proposons d'ajouter au cadre d'analyse de l'enquête du GERESE (2008), le sentiment qu'ont les élèves de recevoir ce dont ils ont besoin de manière à réussir une tâche, ou, dit autrement, le sentiment qu'un principe de compensation est utilisé par les professeurs. Trois items du questionnaire permettent d'appréhender ce sentiment : les items A4 « *Les professeurs ont réexpliqué ce que je ne comprenais pas, jusqu'à ce que j'y arrive* », C16 « *Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin* » et C18 « *Les professeurs expliquent jusqu'à ce que tous les élèves aient compris* ». Les élèves sont plutôt d'accord avec ces items, mais sont plus mitigés sur le fait que les professeurs continuent à expliquer jusqu'à ce que tous les élèves aient compris (item C18).

L'alpha de Cronbach calculé sur ces trois items est de 0,75, ce qui révèle une bonne consistance interne. Les items corrélaient ainsi de manière assez élevée les uns avec les autres. L'analyse factorielle en composantes principales permet de dégager un unique facteur expliquant à lui seul 66% de la variance totale et corrélant très fortement avec tous les items de l'échelle. Ces résultats suggèrent que ces trois items mesurent une unique dimension, dont on fait l'hypothèse qu'elle représente le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin.

Cette échelle se révélant consistante et unidimensionnelle, un score de sentiment d'obtenir ce dont on a besoin a été construit. Pour tous les pays, la moyenne de ce score se place du côté positif de l'échelle, c'est-à-dire au-dessus de la barre des trois points (avec un écart-type proche de 0,9 points) : les élèves se sentent donc aidés par les professeurs lorsqu'ils éprouvent des difficultés. De manière cohérente avec l'analyse item par item du chapitre précédent, ce sont les élèves italiens qui obtiennent le score le plus élevé, alors que les élèves tchèques sont un peu plus critiques que les autres sur ce point.

Tableau 26 – Statistiques descriptives sur le sentiment d’obtenir ce dont on a besoin

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d’élèves	Alpha	N items
Belgique	1579	3,50	0,89	98,20	0,78	3
République Tchèque	1486	3,26	0,84	98,28	0,74	3
France	3543	3,36	0,89	97,68	0,75	3
Italie	2888	3,66	0,87	96,52	0,72	3
Angleterre	2648	3,40	0,79	93,37	0,75	3
Tous	12144	3,44	0,87	96,57	0,75	3

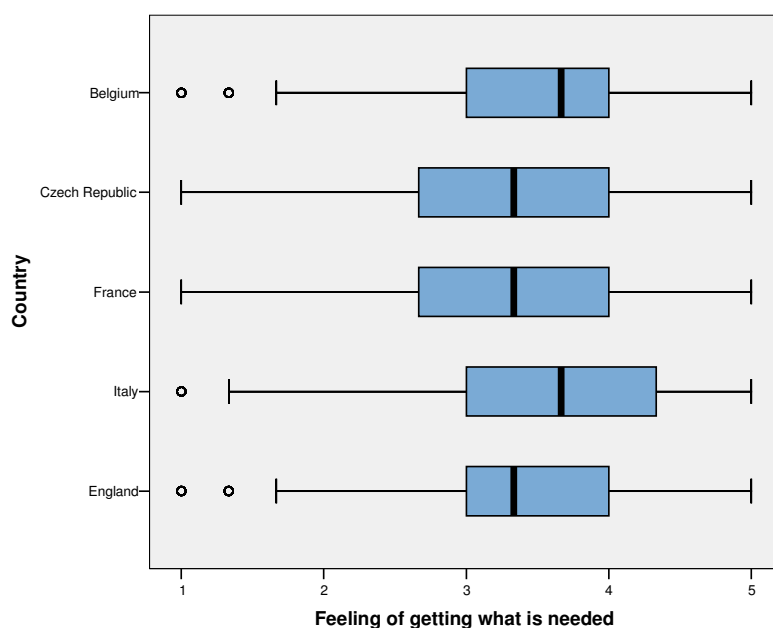


Figure 11 – Sentiment d’obtenir ce dont on a besoin, par pays

6. Vers une appréhension globale du sentiment de justice ?

L’analyse des scores sur les échelles de sentiments de justice permet de compléter et de nuancer les résultats item par item discutés dans le chapitre précédent. La figure 12 illustre ainsi que les sentiments de justice des élèves sont, de manière générale, relativement positifs. Sur quatre des six échelles, le score moyen des élèves dépasse en effet la barre de trois points pour tous les pays : le sentiment que l’école est juste, le mérite des notes, le respect des opinions et le besoin. Cependant, certains sentiments apparaissent comme plus négatifs : dans presque tous les pays, les scores de sentiments d’égalité et de punitions méritées passent sous la barre des trois points.

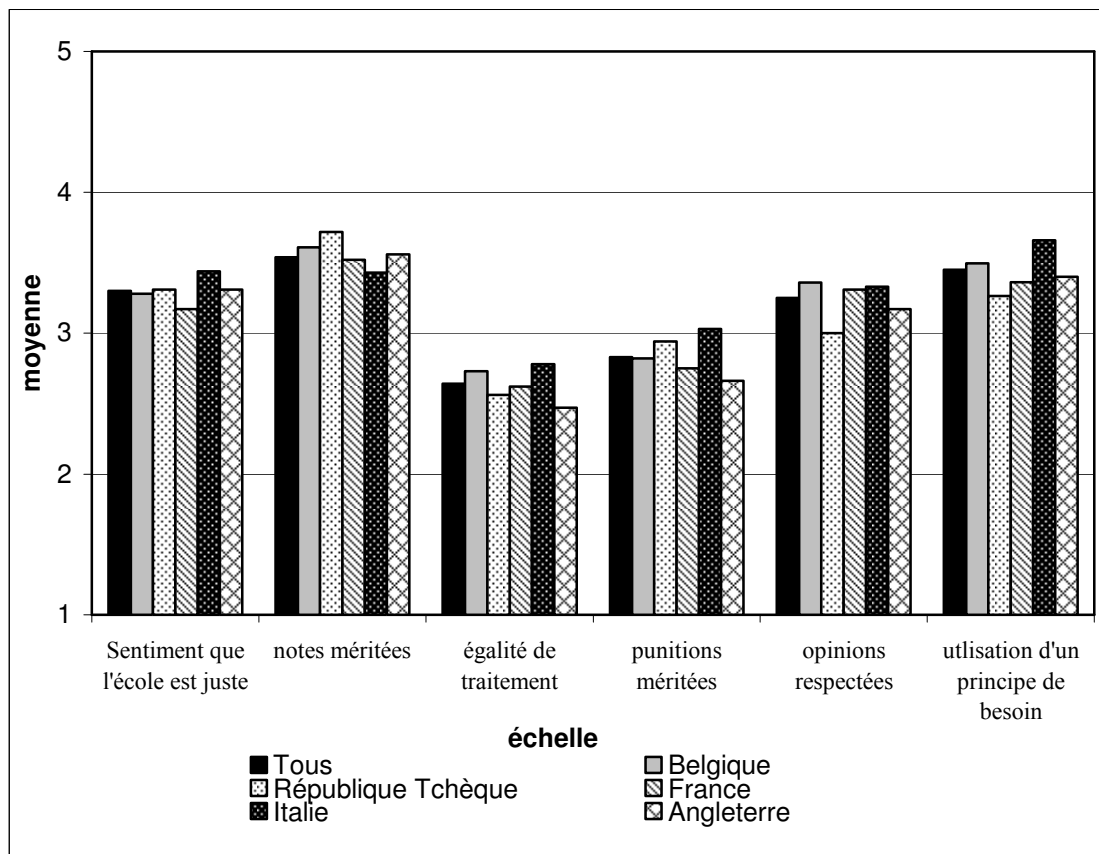


Figure 12 – Moyennes des scores sur les échelles de sentiment de justice

À l'issue de cette analyse de la structure des sentiments de justice, la question se pose de savoir s'il est possible de synthétiser les six échelles construites sur un seul facteur permettant d'appréhender de manière globale le sentiment qu'ont les élèves d'être traités de manière juste. En effet, le cadre théorique proposé par Dubet (2005) postule que les sentiments de justice ne constituent pas des normes ou des idéologies, mais plutôt que les individus vivent dans un état de « *polyarchie morale rationnelle* », ou, autrement dit, qu'ils construisent leurs sentiments de justice en combinant les différents principes. Il est donc pertinent de vérifier que, si l'on peut appréhender les sentiments de justice à travers différentes dimensions comme nous l'avons fait tout au long de ce chapitre, il devrait être possible de l'appréhender de manière globale. Les résultats du chapitre précédent donnent un premier indice vers la confirmation de cette hypothèse, en montrant que les critères et sentiment de justice ne diffèrent guère entre les différentes catégories d'élèves, et que lorsque tel était le cas, les mêmes catégories d'élèves étaient souvent opposées, particulièrement en fonction de leurs résultats scolaires déclarés.

Afin de vérifier cette hypothèse, et comme la nature de la question est fondamentalement identique (les scores observés varient-ils ensemble et sont-ils sous-

tendus par une dimension unique ?) la même méthode d'analyse que plus haut est utilisée, non plus sur des items mais sur les six échelles construites. On suppose ainsi que le sentiment général de justice des élèves peut être appréhendé au moyen des six échelles construites : les sentiments d'être traité de manière égale, d'obtenir des notes et des punitions méritées, d'obtenir ce dont on a besoin, que les opinions sont respectées, et que l'école est en général un endroit juste.

L'alpha de Cronbach de 0,85 (tableau 27) suggère que l'échelle de sentiment général de justice présente une très bonne consistance interne : les scores des élèves sur chacune de ces échelles corréleront fortement et de manière positive avec toutes les autres échelles. Les résultats de l'analyse factorielle en composantes principales confirment en partie cette bonne consistance interne de l'échelle générale, en dégageant un unique facteur expliquant 57% de la variance totale et corrélant fortement avec les six échelles de sentiment de justice. Un second facteur est cependant nécessaire pour porter l'explication de la variance totale à 69%, opposant le sentiment que les notes sont méritées et toutes les autres échelles de sentiment de justice. Ce résultat suggère qu'un sentiment général de justice peut être résumé de manière satisfaisante sur une dimension unique, mais que cette dimension réduit la richesse des sentiments de justice, en restant notamment aveugle à une certaine opposition entre le principe de mérite appliqué aux notes et les autres principes.

Au vu de ces résultats, une échelle de sentiment général de justice a été construite, non plus comme une moyenne, mais comme le score sur le premier facteur de l'analyse factorielle. Ce score est centré sur une moyenne internationale⁶¹ de 0 avec un écart-type de 1, et varie entre -3,3 et 2,7 (figure 13). L'analyse des scores factoriels selon les pays montre que les élèves italiens manifestent un sentiment général de justice légèrement plus élevé que les élèves des autres pays.

⁶¹ De manière à pouvoir, dans un premier temps, examiner les différences entre les pays, l'analyse factorielle a été menée pour tous les pays sans distinction, ce qui signifie que la moyenne internationale est égale à 0, avec un écart-type de 1. Cela a pour résultat que la distribution des scores peut différer selon les pays.

Tableau 27 – Statistiques descriptives sur le sentiment général de justice, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha de Cronbach	N éléments
Belgique	1430	0,05	1,02	88,93	0,85	6
République Tchèque	1400	-0,04	0,97	92,59	0,87	6
France	3240	-0,08	1,02	89,33	0,84	6
Italie	2669	0,16	1,04	89,20	0,85	6
Angleterre	2254	-0,09	0,90	79,48	0,85	6
Tous	10993	0	1	87,42	0,85	6

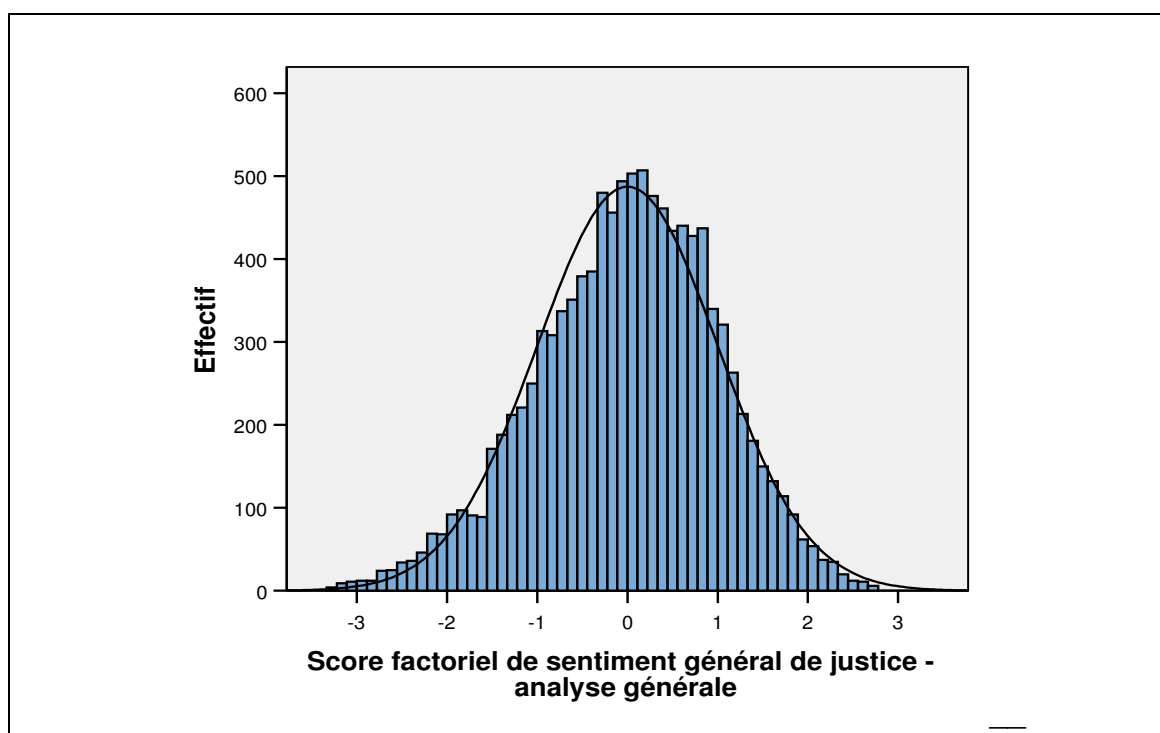


Figure 13 – Distribution du score factoriel de sentiment général de justice

3. Discussion des résultats

Tout au long de ce chapitre, on a pu explorer la structure des sentiments de justice des élèves en analysant la consistance interne et l'unidimensionnalité d'échelles construites à partir de plusieurs items du questionnaire. Ces analyses permettent de dresser plusieurs constats concernant la structure des sentiments de justice des élèves.

Un premier constat concerne la construction des six échelles de sentiments de justice, et leur correspondance avec le cadre théorique développé dans la revue de la littérature. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle le sentiment d'obtenir ce qui est mérité s'applique différemment selon qu'il s'agisse des notes ou des punitions (Sabbagh et al., 2006) a pu

être vérifiée. Concernant la distribution des notes, les données n'ont pas permis de différencier, au point de construire deux échelles séparées, une rétribution proportionnelle à la qualité du travail d'une rétribution proportionnelle aux efforts consentis (Brickman et al, 1981). Quant au mérite des punitions, les résultats nuancent l'hypothèse d'un lien entre la distribution des punitions et les critères d'égalité de traitement et de mérite (Sabbagh et al., 2006) : les élèves semblent bien juger de la justesse des punitions à l'aune de ces deux critères, mais pas uniquement.

Concernant l'égalité de traitement, on a pu montrer que ce sentiment n'était pas lié au fait de se sentir invisible aux yeux de certains professeurs. De plus, le fait, pour un élève, de se sentir soi-même traité comme les autres, ne l'empêche pas de reconnaître le traitement inégal de certains élèves. Ceci pourrait être expliqué par la théorie de la croyance en un monde juste (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005), selon laquelle les individus ont tendance à percevoir leur situation comme plus juste que celle des autres. Enfin, on a pu montrer que la structure factorielle du sentiment d'être traité de manière égale variait selon les pays.

Les données ne permettent pas de conclure en l'existence d'un sentiment d'être respecté unidimensionnel, principalement parce que les élèves répondent différemment aux questions concernant l'humiliation : peu d'élèves relatent qu'un professeur s'est mis en colère contre eux devant toute la classe, mais la plupart reconnaissent que cela est arrivé à d'autres élèves. Il peut y avoir deux raisons à cela, sans doute complémentaires. La première est qu'il est tout à fait plausible que si les élèves n'ont pas vécu eux-mêmes une telle situation, ils en ont certainement été les témoins au cours de leur expérience scolaire. La seconde fait encore une fois appel à la théorie de la croyance en un monde juste (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005) : les élèves tendraient à considérer leur situation comme moins injuste que celle des autres.

Enfin, les résultats ont pu montrer qu'il était pertinent d'ajouter au canevas d'analyse inspiré de la théorie de Dubet (1999) la prise en compte d'un critère de besoin, et qu'il était possible de construire une échelle de « sentiment d'obtenir ce dont on a besoin » consistante et unidimensionnelle.

Un second constat a trait à l'articulation entre les différents points de vue concernant le caractère plus ou moins juste de la situation scolaire vécue. S'il a été possible, de manière concordante avec la littérature, de repérer différentes facettes du sentiment de justice en fonction des principes de justice qui le gouvernent, on a également pu montrer

que ces facettes ne sont pas, et de loin, antagonistes : les principes de justice semblent plutôt s'articuler de manière à construire un sentiment général de justice. De plus, il est possible de l'appréhender de manière satisfaisante, malgré ses imperfections, au moyen d'une dimension unique synthétisant une multitude d'items du questionnaire.

Cette démarche n'est pas exempte de critiques, formulées notamment par Gorard (2008). Selon lui, théoriquement, la seule manière de construire une échelle valide est de poser plusieurs fois la même question sous des versions différentes. Par conséquent, et à supposer que le postulat d'indépendance des erreurs de mesure ne soit pas vérifié, l'échelle construite de cette manière sera peu valide, étant donné le risque d'erreur accru à l'une ou l'autre de ces questions. Cette argumentation semble peu applicable dans le cadre de ce travail. La principale raison en est que ce qui, précisément, fait l'objet de l'étude (le sentiment de justice des élèves), est impossible à appréhender par une question unique, car il est basé sur une multitude de jugements réalisés sur de nombreuses situations (Kellerhals et al., 1997 ; Dubet, 1999 ; 2005 ; Sabbagh et al., 2006). Il est donc nécessaire de poser plusieurs questions aux élèves, ayant trait à ces différentes situations et à ces différents principes de justice, de manière à approcher, de manière certes imparfaite, cette dimension sous-jacente que constitue le sentiment d'être traité de manière juste.

Chapitre IX : Quels facteurs sont associés au sentiment général de justice ?

Dans le chapitre VII, on a pu montrer, par une analyse descriptive item par item, que, si les sentiments de justice des élèves sont assez semblables de manière générale, ils peuvent cependant varier selon certaines variables socio-démographiques et, plus encore, scolaires. De plus, les résultats discutés dans le chapitre VIII montrent qu'il est possible d'approcher le sentiment général de justice des élèves au moyen d'un unique score factoriel. Cette variable permet dès lors de répondre de manière parcimonieuse à la question de savoir s'il existe un lien entre le sentiment général de justice et différents facteurs caractérisant les élèves et leurs établissements. Dans un premier temps, on s'intéressera au lien entre les caractéristiques individuelles des élèves (les variables sociodémographiques et scolaires, mais aussi les critères de justice qu'ils valorisent) et leur sentiment général de justice

Dans un second temps, en se focalisant sur la Communauté française de Belgique, on se posera la question du lien entre le sentiment général de justice et certaines caractéristiques des établissements scolaires présentées plus haut. La revue de la littérature permet en effet de faire l'hypothèse d'un effet de l'établissement scolaire fréquenté sur les sentiments de justice des élèves. En effet, on a pu montrer que d'importantes ségrégations scolaires étaient à l'œuvre en Belgique francophone, résultant en d'importantes différences de performances des élèves entre les établissements (Baye et al., 2004). D'autre part, il a été montré (Duru-Bellat et al., 2004 ; Lannegrand-Willems, 2004) que l'établissement et la filière fréquentés avaient un effet sur les attitudes des élèves, notamment par le biais de la comparaison sociale, du sentiment de bien-être et de la croyance en un monde juste. On tentera dès lors de répondre à la question de savoir si, en Belgique francophone, les élèves fréquentant tel ou tel type d'établissement (plus ou moins favorisé, plus ou moins sélectif, organisant telles ou telles filières, etc.) ont tendance à se sentir traités de manière plus ou moins juste.

Afin de répondre à ces questions, les analyses ont été menées d'abord de manière indifférenciée pour tous les pays sur la base du score décrit plus haut, ensuite par pays. Dans ce dernier cas, un second score factoriel de sentiment général de justice a été calculé. En effet, de manière à pouvoir comparer les scores des différentes catégories

d'élèves dans un même pays, on se basera sur les scores calculés lors d'une analyse factorielle menée indépendamment pour chaque pays⁶².

1. Les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves

1.1. Les caractéristiques scolaires

Le tableau 28 illustre le sentiment général de justice selon trois variables au niveau individuel : les notes déclarées, le retard scolaire et le niveau déclaré à un test de langue maternelle. Dans tous les pays, on observe une tendance des élèves déclarant obtenir des notes élevées à se sentir davantage traités avec justice que les élèves déclarant obtenir de faibles notes : la différence entre ces deux catégories d'élèves est de l'ordre de 0,5 à 0,8 écart-type. L'analyse de variance (anova) ne permet pas de rejeter l'hypothèse selon laquelle les élèves s'estimant « forts » ont un sentiment de justice plus positif que les élèves s'estimant « faibles » (dans chaque pays, $p < 0,01$). De la même manière, un effet du retard scolaire sur le sentiment de justice des élèves italiens et français ne peut être rejeté ($p < 0,01$). La part de variance totale expliquée par ces variables est cependant très faible : moins de 3% pour les notes déclarées en langue maternelle, et moins de 1% pour le retard scolaire en Italie et en France.

L'anova permet cependant de rejeter les hypothèses d'un sentiment de justice plus positif chez les élèves obtenant un niveau élevé au test de langue maternelle en République Tchèque et en Angleterre ; et chez les élèves « à l'heure » en Belgique, en République Tchèque et en Angleterre ($p > 0,05$).

Tableau 28 – Sentiment général de justice selon le niveau scolaire déclaré, le retard scolaire et le niveau à un test de langue maternelle

Pays	Notes déclarées en langue maternelle					En retard		Niveau au test de langue maternelle		
	élevées	moyennes	faibles	<i>p</i> - valeur	% de variance ⁶³	non	oui	élevé	moyen	faible
Belgique	0,26	-0,06	-0,42	<i><0,001</i>	3,8	0,03	-0,04	-	-	-
République Tchèque	0,23	-0,07	-0,25		2,1	0,03	-0,02	0,08	-0,09	-0,10
France	0,22	0,05	-0,44		4,8	0,04	-0,08	-	-	-
Italie	0,30	0,02	-0,29		2,3	0,06	-0,21	-	-	-
Angleterre	0,13	-0,04	-0,64		3,3	0,00	0,00	0,05	-0,08	0,05
Tous	0,17	0,01	-0,39		2,6	0,04	-0,08	-	-	-

⁶²Concrètement, cela a pour conséquence que les scores obtenus sont relatifs à la distribution du sentiment de justice dans le pays, avec, pour chaque pays, une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1.

⁶³ Pourcentage de la variance totale entre élèves expliquée par les notes déclarées en langue maternelle, équivaut au R² Exprimé en pour cents.

1.2. Les variables sociodémographiques

Les scores de sentiment général de justice selon trois variables socio-démographiques sont illustrés dans le tableau 29 : la profession du père, le genre et l'origine migratoire de l'élève. On remarque que, dans tous les pays, les filles ont très légèrement tendance à se sentir traitées de manière plus juste que les garçons (0,2 écart-type dans le cas le plus marqué). Les résultats de l'anova montrent que l'hypothèse d'un sentiment de justice plus positif chez les filles que chez les garçons ne peut être rejetée par l'anova ($p < 0,05$), sauf en Italie ($p = 0,53$).

Les différences selon la profession du père varient selon les pays : en Belgique et en France, les résultats de l'anova ne permettent pas de rejeter l'hypothèse d'un sentiment de justice plus positif chez les élèves de père ouvrier ($p < 0,01$) ; cette hypothèse peut par contre être rejetée en République Tchèque, en Italie et en Angleterre ($p > 0,05$).

Enfin, en Belgique, en France et en Italie, l'hypothèse selon laquelle les élèves dont au moins un des deux parents est né à l'étranger se sentent traités moins justement que les autres ne peut, selon les résultats de l'anova, être rejetée ($p < 0,05$). Elle peut par contre l'être en République Tchèque et en Angleterre.

L'effet de ces variables sociodémographiques sur le sentiment de justice des élèves est cependant très faible : chacune prise séparément explique à peine 1% de la variance totale.

Tableau 29 – Sentiment général de justice selon la profession du père, le genre et l'origine migratoire des élèves

Pays	Profession du père				Genre				Origine migratoire		
	Ouv.	Inter.	Serv.	Sans	F	M	<i>p-valeur</i>	<i>% de variance</i>	Né dans le pays		Né à l'étranger
									Parents pays	Parents immig.	
Belgique	0,13	0,00	-0,12	-0,05	0,10	-0,08	0,001	0,8	0,06	-0,07	-0,08
République Tchèque	0,06	-0,02	0,02	-0,24	0,09	-0,09	0,001	0,9	0,00	0,13	0,34
France	0,10	0,05	-0,09	-0,10	0,09	-0,09	<0,001	0,8	0,07	-0,08	0,03
Italie	-0,01	0,01	0,02	0,01	0,01	-0,01	0,533	0	0,02	-0,14	0,06
Angleterre	0,01	0,00	0,05	-0,23	0,05	-0,04	0,037	0,2	0,06	-0,02	-0,08
Total	0,07	0,02	-0,02	-0,16	0,06	-0,06	<0,001	0,3	0,06	-0,08	0,03

1.3. Les critères de justice

Les élèves se sentant traités moins justement que les autres ont-ils tendance à valoriser un critère plutôt qu'un autre ou, sans présumer du sens de la relation, les élèves valorisant un critère de justice ont-ils tendance à se sentir plus justement traités que les autres (Kellerhals et al., 1997) ? Pour répondre à cette question, les deux items permettant d'appréhender les critères de justice des élèves ont été utilisés : l'un créant trois groupes dans l'échantillon, selon le fait d'avoir choisi le critère de mérite, d'égalité ou de besoin ; le second opposant le critère de besoin à deux autres choix (figure 5). On observe, dans tous les pays, une tendance des élèves qui valorisent le mérite à se sentir traités de manière plus juste que les autres (de l'ordre de 0,2 écart-type). Les résultats de l'anova ne permettent pas de rejeter l'hypothèse d'un lien entre le critère de justice valorisé et le sentiment d'être traité avec justice ($p < 0,01$ dans tous les pays).

L'interprétation de ce résultat est risquée, car il est impossible de présumer du sens de la relation : soit les élèves qui valorisent le mérite se sentent davantage traités avec justice, soit, au contraire, les élèves se sentant traités justement tendent à valoriser le mérite. De plus, il est possible que cette relation soit causée par une troisième variable fortement liée avec les deux premières, telles que les notes rapportées par les élèves. En effet, les élèves déclarant obtenir des notes élevées, dont on a vu qu'ils se sentaient traités plus justement, tendent à valoriser le mérite au détriment de l'égalité et du respect.

L'interprétation du résultat concernant le critère de besoin est biaisée par le fait que ce critère est mesuré par un autre item, et que les élèves sont donc regroupés de manière différente. On peut cependant remarquer que les élèves qui valorisent le principe de besoin ont un sentiment de justice plus positif que les élèves qui optent pour les deux autres choix proposés par cet item.

Tableau 30 – Lien entre sentiment général de justice et critères valorisés par les élèves

Pays	Mérite	Egalité	Respect	Besoin
Belgique	0,17	-0,07	-0,08	0,02
République Tchèque	0,14	-0,04	-0,05	0,10
France	0,18	-0,09	-0,08	0,03
Italie	0,15	-0,06	-0,09	0,09
Angleterre	0,16	-0,11	-0,13	0,15
Tous	0,16	-0,06	-0,09	0,06

2. Quel impact des variables au niveau de la classe et de l'établissement ?

Afin d'explorer les liens existant entre certaines variables au niveau des établissements scolaires et le sentiment de justice des élèves, on a procédé en deux étapes. La première question est d'ordre général : y a-t-il une grande variation du sentiment de justice selon les établissements ? Afin de répondre à cette question, la part de variance du sentiment de justice expliquée par la variance entre établissements a été calculée. Ensuite, une fois cette part de variance connue, on tentera de répondre à la question de savoir quelles variables au niveau de l'établissement permettent d'expliquer cette variation. Pour ce faire, l'analyse se centrera uniquement sur les données de la Communauté française de Belgique.

2.1. Part de la variance totale expliquée par la variance entre établissements.

La part de la variance totale expliquée par la variance entre établissements a été appréhendée au moyen d'une analyse de variance. L'utilisation de cette procédure permet en effet de calculer un R^2 , interprété comme la part de la variance totale expliquée par le facteur aléatoire inter-sujets (ici, l'établissement). Afin d'obtenir un résultat comparable dans tous les pays, l'une des deux classes de chaque établissement a été aléatoirement choisie dans les pays où l'échantillon comporte plusieurs classes par établissement (France, Italie et Angleterre).

Le tableau 31 illustre les R^2 calculés sur le sentiment de justice, et exprimés en pourcentage de la variance totale expliquée, les autres colonnes servant de point de comparaison. Dans tous les pays, le pourcentage de la variance totale du sentiment de justice expliqué par la variance entre établissements est plus faible que celui du score en mathématiques lors de PISA 2003 (Demeuse et Baye, 2008), particulièrement en Communauté française de Belgique : la variance entre établissements y explique seulement 14,2% de la variance totale du sentiment de justice, contre 46% de la variance totale des scores en mathématiques (PISA 2003). Dans un pays comme la République Tchèque cependant, la part de variance entre écoles expliquant la variance totale reste assez élevée (21%).

Pour la France, l'Italie et l'Angleterre, sont indiqués entre parenthèses les parts de variances calculées sur l'échantillon incluant plus d'une classe par établissement : elles sont à chaque fois plus faibles que lorsqu'elles sont calculées sur la base d'une seule classe. Ce résultat signifie que, si la variance entre établissements représente une part non négligeable de la variance totale, elle inclut pour une grande part la variance entre classes dans la même école.

Tableau 31 – Variance entre établissements exprimée comme un pourcentage de la variance totale

Variance entre établissements exprimée comme un pourcentage de la variance totale					
Pays	Sentiment général de justice	Notes déclarées en langue maternelle	Niveau déclaré au test de math	Niveau déclaré au test de langue maternelle	Math PISA 2003
Belgique	14,2	11,6	-	-	46,0
Rep. Tchèque	21,0	12,0	16,5	15,0	47,8
France	16,6 (9,8)	5,3	-	-	-
Italie	18,4 (12,2)	7,6	-	-	52,2
Angleterre	10,3 (7,4)	11,9	15,7	22,2	-

Pourquoi observe-t-on cette moindre valeur explicative de la variance entre établissements dans l'enquête sur les sentiments de justice ? Une première explication est apportée par le type d'échantillonnage utilisé. En effet, si l'enquête PISA 2003 est basée sur un échantillon d'élèves de 15 ans (*age-based sampling*), le plan d'échantillonnage de l'enquête du GERSE cible, lui, les élèves de grade 9 (*grade-based sampling*). Dans l'enquête PISA 2003, la part de la variance entre écoles est ainsi décuplée, particulièrement en Communauté française de Belgique, par le fait que les écoles diffèrent fortement par le retard scolaire des élèves qu'elles accueillent. Ainsi, dans l'enquête PISA, une école peut être davantage représentée par des élèves de grade 8, alors qu'une autre, où le retard scolaire est moins important, sera surtout représentée par des élèves de grade 9. Une telle différence n'apparaît pas dans l'enquête du GERSE, uniquement destinée aux élèves de grade 9. Cette hypothèse est appuyée par la faible variance, entre établissements, des niveaux que les élèves déclarent avoir obtenu aux tests externes (de l'ordre de 15% en République Tchèque et en Angleterre) et des notes que les élèves déclarent avoir obtenu en langue maternelle. Cette mesure indirecte des performances est toutefois peu comparable aux scores obtenus lors de l'enquête PISA : indirecte et peu précise, il est logique qu'elle ne soit que peu explicative.

Une seconde explication a trait à la nature des sentiments de justice, peu comparables aux scores à un test de compétences. Alors que les compétences des élèves sont mesurées par PISA sur une échelle absolue identique pour tous, les sentiments de justice sont éminemment relatifs au contexte et aux comparaisons que les élèves font entre eux (Kellerhals et al., 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004). Les élèves jugeraient en effet de la justesse d'une situation sur une échelle relative aux différents points de comparaison qui s'offrent à eux.

Enfin, une troisième explication a trait aux erreurs entachant la mesure du sentiment de justice, beaucoup plus importantes que les erreurs de mesure d'un test cognitif tel que celui de PISA.

2.2. En Communauté française de Belgique : une influence des variables au niveau de l'établissement ?

Bien que, comparée au score en mathématiques mesuré par PISA 2003, la variation du sentiment général de justice des élèves ne soit que faiblement expliquée par la variance entre établissements (14% contre 46%), on peut se poser la question de savoir à quelles caractéristiques des établissements est liée cette variation du sentiment de justice. Pour répondre à cette question, plusieurs indicateurs construits au niveau des établissements scolaires en Communauté française de Belgique (Demeuse et al., 2007) ont été injectés dans la table des données belges de l'enquête du GERESE, créant ainsi des données dont la structure est hiérarchisée en deux niveaux emboîtés : les élèves et les établissements.

En réalité cependant, le design de la recherche appelle une structure hiérarchisée en trois niveaux emboîtés : les élèves, les classes, et les établissements. La variance totale des scores se répartit ainsi entre une part de variance entre les élèves au sein des classes, une autre entre les classes au sein des établissements, et enfin entre les établissements pris comme unités. Afin de connaître l'effet exact des caractéristiques de l'établissement, il s'agit donc de contrôler ces différentes sources de variation, en appliquant un modèle d'analyse multiniveaux (Bressoux, 2008). L'objectif de cette dernière partie du mémoire est de mener des analyses exploratoires sur ces données hiérarchisées dans le but de déceler certaines pistes qui pourront ensuite être confirmées au moyen d'une procédure prenant en compte le caractère hiérarchisé des données.

Afin de mener ces analyses exploratoires, les variables au niveau de l'établissement ont été « désagrégées » au niveau des élèves : chaque élève se voit attribuer la valeur correspondant à son établissement. On procède dès lors à une « *multiplication miraculeuse du nombre d'unités* » (Snijders et Bosker, 1999, cités par Bressoux, 2008, p. 278), menant à de nombreux problèmes. Bressoux en identifie deux principaux. Le premier est que, le nombre de macro-unités étant multiplié, le risque d'erreur de type 1 (rejeter l'hypothèse nulle alors qu'elle est vraie) est accru. Le second est le biais d'agrégation, ou erreur écologique : les variables au niveau agrégé, n'ayant pas la même

signification que les variables au niveau individuel, n'ont pas le même effet, et il est impossible de tirer des conclusions sur le niveau individuel. Par conséquent, les analyses exploratoires menées dans la suite de ce chapitre ne feront pas appel aux statistiques inférentielles, et devront être interprétées avec la plus grande prudence.

Le tableau 32 présente les scores de sentiment général de justice pour différentes catégories d'élèves créées à partir de variables au niveau de l'établissement, en fonction de leur distribution dans le cas des indices continus. Un premier constat est qu'il existe peu de variation entre ces catégories : la moyenne s'approche dans tous les cas de 0. Certaines tendances peuvent toutefois être notées. Premièrement, le sentiment général de justice est d'autant plus élevé que les élèves appartiennent à un établissement à l'indice socio-économique faible, notamment les établissements en discrimination positive (0,18 contre -0,04 pour les autres établissements) ; à un établissement organisant toutes les filières plutôt que les filières académiques (0,1 contre -0,09), à un établissement peu sélectif (0,15 contre -0,13) ; et à une école où les élèves sont plus en retard (0,13 contre -0,10). Les tendances les plus marquées concernent la sélectivité de l'école et le retard moyen des élèves (figure 14).

Tableau 32 – Sentiment général de justice selon les caractéristiques de l'établissement

Indicateur au niveau établissement		Moyenne	Ecart-type	N
indice socio-économique moyen	Très faible	0,03	1,07	367
	faible	0,09	0,94	346
	élevé	-0,09	0,98	377
	Très élevé	-0,02	1,01	340
Type d'école	transition	-0,09	0,97	703
	Technique-professionnel	0,07	1,07	102
	mixte	0,10	0,99	573
École en discrimination positive	Non D+	-0,04	0,99	1144
	D+	0,18	1,01	241
Dispersion de l'indice socio-économique	Très homogène	-0,03	1,02	360
	Homogène	0,05	0,97	358
	Hétérogène	-0,01	1,06	353
	Très hétérogène	-0,02	0,95	359
Indice sélectivité de l'école	Très sélective	-0,13	0,95	392
	sélective	-0,05	1,03	407
	non sélective	0,07	0,96	287
	accueillante	0,15	1,03	344
Retard moyen des élèves dans l'école	<0,2 ans	-0,10	0,96	451
	entre 0,2 et 0,5 ans	0,01	0,95	332
	entre 0,5 et 0,7 ans	-0,01	1,07	303
	>0,7 ans	0,13	1,03	344
Total		0,00	1,00	1430

Les différences observées peuvent cependant être dues au simple fait que, si les élèves les moins favorisés ont tendance à éprouver un sentiment d'être traités plus justement, il est normal que les élèves catégorisés comme appartenant à une école plus défavorisée, et donc eux-mêmes plus défavorisés, éprouvent également un sentiment d'être traités plus justement que les autres. De plus, il existe un lien entre l'indice socio-économique de l'école et d'autres indicateurs tels que l'indice de sélectivité et le retard moyen des élèves. Force est cependant de constater que la différence la plus claire (même si elle est toujours faible) n'a pas trait à l'indice socio-économique moyen, mais à la sélectivité de l'école. L'hypothèse d'un impact des caractéristiques propres de l'école sur les sentiments de justice des élèves peut dès lors être formulée.

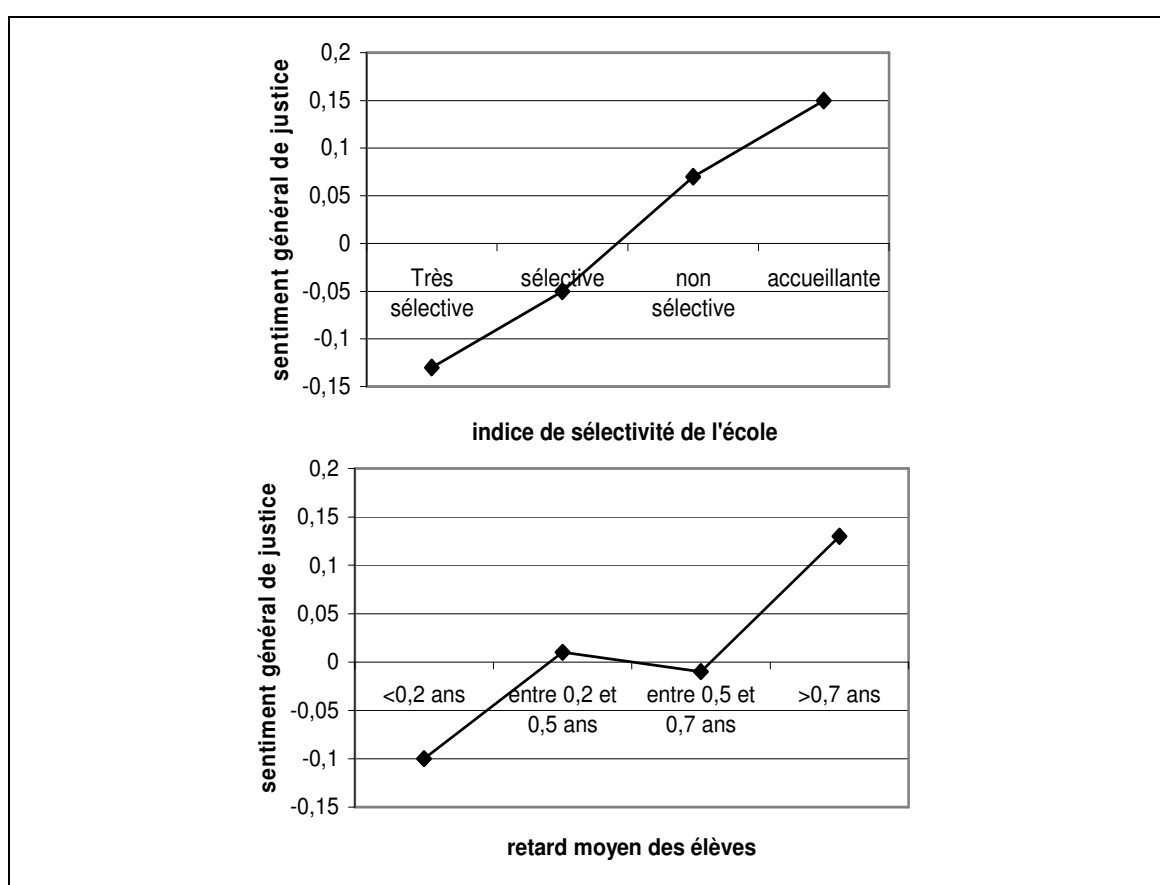


Figure 14 – Sentiment général de justice des élèves selon la sélectivité de l'école et selon le retard moyen des élèves

De manière à explorer davantage cette hypothèse d'une influence des caractéristiques de l'école sur les sentiments de justice des élèves deux analyses ont été menées. La première contrôle manière rudimentaire la caractéristique individuelle ayant le plus d'influence sur le sentiment général de justice (les notes déclarées en langue maternelle)

et compare les élèves selon le type d'établissement dans lequel ils sont inscrits⁶⁴. La seconde contrôle également les notes déclarées en langue maternelle au niveau individuel, mais compare les élèves selon la proportion d'élèves dans la classe se déclarant faibles⁶⁵ (figure 15).

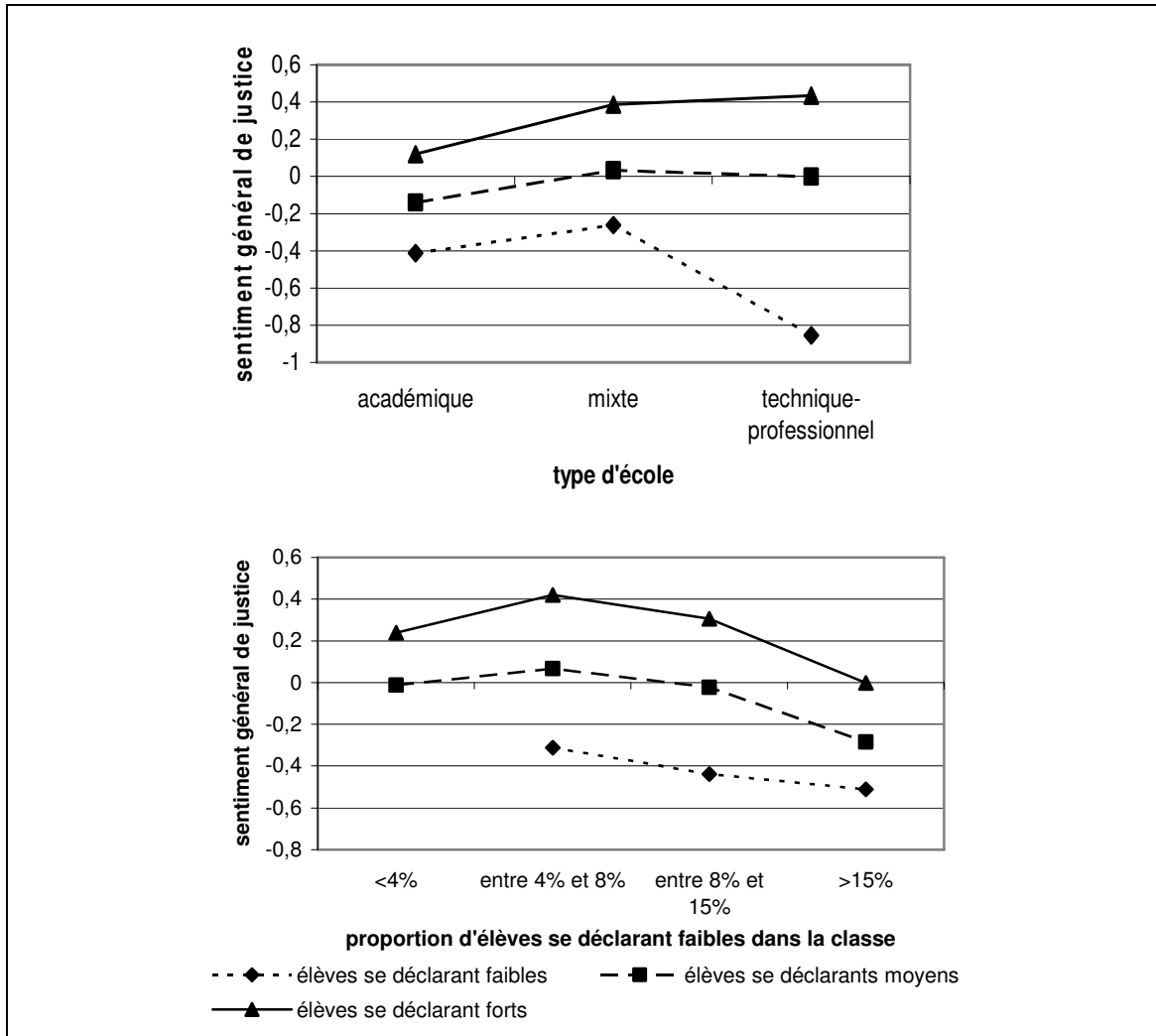


Figure 15 – Sentiment général de justice des élèves selon les notes déclarées en langue maternelle, le type d'établissement et la proportion d'élèves faibles dans la classe

À la lecture de cette figure, la pertinence de l'hypothèse d'un impact spécifique des caractéristiques de l'établissement et de la classe sur le sentiment de justice peut être confirmée. En effet, si l'on remarque un effet principal des notes déclarées en langue

⁶⁴ Les élèves ont donc été séparés en neuf groupes, selon le type d'établissement (trois modalités) et les notes déclarées en langue maternelle (trois modalités).

⁶⁵ Les élèves ont donc été séparés en douze groupes, selon les notes déclarées en langue maternelle (trois modalités) et la proportion d'élèves dans la classe déclarant obtenir de faibles notes (quatre modalités). Le groupe des élèves déclarant obtenir de faibles notes dans les classes aux notes en majorité élevées n'est composé que de deux élèves, c'est pourquoi il n'est pas représenté sur la figure (score de sentiment général de justice : 0,66).

maternelle, on remarque également un effet principal du type d'établissement fréquenté: les élèves se déclarant « forts » ou « moyens » et fréquentant un établissement de type « mixte » ou « technique-professionnel » se sentent traités de manière plus juste que leurs collègues de même « niveau » mais fréquentant un établissement de type académique. On remarque de plus que les élèves « faibles » des établissements de type technique-professionnel semblent se sentir traités de manière moins juste que leurs collègues de même niveau fréquentant un autre type d'établissement.

De la même manière, un effet principal de la proportion d'élèves se déclarant « faibles » dans la classe, semble être à l'œuvre : quelles que soient les notes déclarées par les élèves, au plus la classe comporte une proportion importante d'élèves « faibles », au moins leur sentiment de justice semble être positif. On remarque de plus que les élèves des classes « fortes » homogènes semblent avoir un sentiment de justice un peu moins positif que les élèves des classes un peu plus hétérogènes sur ce point.

3. Discussion des résultats

Dans ce chapitre, une analyse exploratoire des facteurs associés au sentiment d'être traité avec justice a été réalisée, sur la base des scores des élèves sur l'échelle de sentiment général de justice. Les tests d'inférence statistique ont permis de rejeter plusieurs hypothèses. Certaines hypothèses n'ont cependant pas pu être rejetées, et des analyses ultérieures plus élaborées pourront les tester.

Premièrement, le sentiment général de justice semble surtout lié à la « valeur » scolaire que les élèves s'attribuent, bien plus qu'avec leur retard scolaire ou leurs performances mesurées par une épreuve externe. Or, l'attribution d'une valeur scolaire est un processus plutôt local, tant par les comparaisons entre élèves (Marsh, 1987) que par la notation que réalisent les professeurs (Bressoux et Pansu, 2003). On peut donc en conclure que, comme le suggère la littérature (Kellerhals et al., 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004), le sentiment de justice est également un processus local relatif aux points de comparaison que prennent les élèves dans leurs jugements.

Ensuite, contrairement à l'hypothèse de Dubet (1999), mais conformément aux résultats de la première enquête du GERESE (2005), les élèves au statut socio-économique plus faible se sentent traités un peu plus justement que les autres. Il en va de même pour les filles et les élèves nés dans le pays de parents eux-mêmes nés dans le pays. Cependant, si l'existence de différence ne peut être rejetée, ces variables sociodémographiques ne

parviennent à expliquer qu'une très faible part du sentiment de justice éprouvé par les élèves.

Un lien a également pu être mis en évidence entre le fait de se sentir traité justement et la valorisation du mérite comme critère de justice, sans pouvoir interpréter le sens de cette relation. Trois hypothèses alternatives peuvent être formulées suite à ce constat. La première est que les élèves qui se sentent traités de manière juste sont plus sensibles au critère de mérite. Tout se passerait alors comme si une hiérarchie des principes de justice pouvait être établie : les élèves se sentant traités de manière injuste revendiquent d'abord plus d'égalité et de respect, la critique sur le mérite ne venant qu'après que ces deux premiers critères soient satisfaits. La seconde hypothèse prend le contrepied de la première : les élèves qui valorisent le mérite se sentent davantage que les autres traités avec justice. Tout se passerait alors comme si l'école valorisait surtout le principe de mérite en étant particulièrement attentive au fait de ne gruger personne sur ce point (Dubet, 2004). Les élèves qui, comme l'institution scolaire, valorisent ce principe se sentiraient dès lors traités avec justice. Une troisième hypothèse permet de critiquer la méthode utilisée en postulant que plusieurs variables sont associées: si les meilleurs élèves se sentent traités de façon juste, et si ces meilleurs élèves sont ceux qui valorisent le mérite, alors le lien entre valorisation du mérite et sentiment de justice n'est qu'un artefact, et il convient de démêler les associations de variables avant d'aller plus loin. La mise à l'épreuve des faits de cette dernière hypothèse nous semble être prioritaire pour des recherches ultérieures. Quelle que soit l'hypothèse explicative adoptée, ce résultat va toutefois dans le sens de la littérature (Kellerhals et al., 1997), selon laquelle les sentiments de justice sont liés non seulement à des variables sociodémographiques mais aussi aux critères que les individus utilisent pour juger de la justesse d'une situation.

Enfin, on a pu montrer que les sentiments de justice des élèves variaient entre les établissements, mais de manière plus faible que des scores à une épreuve externe, surtout en Communauté française de Belgique. Cette plus faible variation peut être expliquée à la fois par le design de l'enquête, par les erreurs de mesure du sentiment de justice et par le caractère contextualisé des sentiments de justice et des jugements des élèves en général (Kellerhals et al., 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004). Pour la Communauté française de Belgique, une hypothèse forte peut toutefois être posée : selon les caractéristiques socio-économiques et organisationnelles de l'établissement qu'ils fréquentent, les élèves tendent à se sentir traités de manière un peu plus ou un peu moins juste. Cette hypothèse devra toutefois être testée en adoptant une technique d'analyse prenant en compte le caractère hiérarchisé des données, c'est-à-dire en faisant appel à des modèles multiniveaux (Bressoux, 2008).

Conclusions et perspectives

Ce travail, réalisé dans le cadre et en prolongement d'une enquête internationale du Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs, a permis de produire un ensemble de données concernant les critères et les sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique francophone, en République Tchèque, en France, en Italie et en Angleterre, et de les mettre en lien avec un ensemble de variables sociodémographiques et scolaires.

Sur la base de ces données, on a pu confirmer que les élèves de 15 ans se sentent traités de manière relativement juste à l'école, et qu'ils valorisent globalement les mêmes principes. Une échelle générale de sentiment de justice a ainsi pu être construite. Les analyses ayant mené à la construction de cette échelle ont permis de montrer que les élèves utilisent dans leurs jugements, en plus des principes de mérite, d'égalité de traitement et de respect décrits par Dubet (1999, 2005), un principe de besoin, faisant appel à l'idée de compensation. Ces analyses ont également permis de questionner l'articulation entre les différents critères qu'utilisent les élèves et les objets sur lesquels portent leurs jugements. On a ainsi pu montrer que les élèves acceptent que les punitions ne soient pas toujours proportionnelles à la faute commise, utilisant d'autres principes que l'égalité de traitement ou le mérite.

Des différences entre catégories d'élèves, tant dans les critères de justice que dans le sentiment qu'ils ont d'être traités de manière juste, ont également pu être soulignées. Du point de vue des critères de justice, on retiendra la valorisation du mérite par les élèves se déclarant « forts », et celle du respect, au détriment de l'égalité, par les élèves nés à l'étranger. Quant au sentiment de justice à l'école, il est associé, dans les cinq systèmes éducatifs étudiés, à une variable en particulier : la « valeur » scolaire que les élèves s'attribuent. De plus, on a pu montrer qu'un lien existait entre la valorisation du mérite et le fait de se sentir traité justement. D'autres variables sociodémographiques sont également liées au sentiment de justice, mais pas dans tous les pays. La question de l'influence de l'organisation du système éducatif sur le sentiment de justice des élèves peut ainsi être posée. En Belgique francophone, seraient ainsi liés positivement avec le sentiment d'être traité de façon juste, le fait d'être une fille, d'avoir un statut socio-économique faible, et d'être né en Belgique de parents belges. Cependant, le pouvoir explicatif de chacune de ces variables, socio-démographiques ou scolaires, est très faible : l'explication de la plus grande part de variation des sentiments de justice des élèves devrait vraisemblablement être cherchée ailleurs.

C'est ainsi dans le but d'explorer la piste, en Communauté française de Belgique, de l'influence de la situation de l'élève au sein du système éducatif, que des indicateurs, que nous avons pu créer au niveau de l'établissement au cours d'une recherche commanditée, ont été introduits dans la table de données belges de l'enquête du GERESE. Ce travail a ainsi permis d'harmoniser et de fusionner sources de données en une seule table mettant en lien, de manière hiérarchisée, les critères et sentiments de justice des élèves avec les caractéristiques de leurs établissements.

Les résultats obtenus par l'analyse de ces données portent à croire que l'explication d'une part de la variation peut être trouvée dans des variables en lien direct avec l'organisation du système éducatif, tels que les indicateurs au niveau des établissements scolaires. Ainsi, le sentiment de justice des élèves est, comme la valeur scolaire qu'ils s'attribuent, éprouvé en référence à un contexte. On a également pu montrer que la part de variance du sentiment de justice expliquée par la variance entre établissements, si elle n'atteint pas la même valeur que dans le cas d'une épreuve cognitive telle que dans les études PISA, n'en est pas pour autant dérisoire : pour une part, des élèves différents fréquentent des établissements différents. Enfin, les résultats permettent de penser que lorsque les élèves sont « malmenés » par le système (orientation scolaire moins valorisée, établissement moins favorisé et moins prestigieux, retard moyen élevé), ils semblent, paradoxalement, se sentir traités de manière plus juste... sauf les élèves qui s'estiment faibles. En poussant l'interprétation très loin, on pourrait presque dire que les élèves émettent un jugement sur le caractère juste de leur traitement en contradiction totale avec celui des philosophes.

De toute évidence, ces résultats méritent d'être approfondis. Ils se présentent en effet avant tout comme un ensemble d'hypothèses plausibles qu'il devrait être possible, à l'issue de ce travail, de mettre empiriquement à l'épreuve, en utilisant des techniques appropriées d'inférence statistique de manière à tester la significativité des différences observées, et en proposant des modèles explicatifs du sentiment de justice prenant en compte la structure hiérarchisée des données. Des recherches ultérieures devraient ainsi tout d'abord démêler l'enchevêtrement de liens et d'interactions entre le sentiment de justice et les variables explicatives à différents niveaux. Elles devraient également, idéalement, améliorer l'outil de recueil des données de manière à disposer de mesures fiables des caractéristiques socio-démographiques (telles que l'indice socio-économique) et scolaires (telles que la filière fréquentée) au niveau individuel.

De plus, toute la richesse des données que l'enquête du GERESE a récoltées, et que la réalisation de cette recherche a augmentées, est loin d'avoir été épuisée, et certaines questions méritent d'être approfondies. Ainsi, par exemple, les tensions observées entre certains critères de justice utilisés par les élèves pourraient utilement être approfondies par la prise en compte, par une analyse quantitative ultérieure, d'autres items non traités ici, mais aussi, par une analyse à caractère plus qualitatif, des réponses des élèves à la seule question ouverte du questionnaire : leur description d'une injustice vécue. Il y a là matière à tout un programme de recherche, déjà entamé par les membres de l'équipe GERESE (GERESE, 2008).

Références

Documents scientifiques

AUBERT-LOTARSKI, A., DEMEUSE, M., FRIANT, N., DEROBERTMASURE, A. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 18.

BAKER, J., LYNCH, K., CANTILLON, S., WALSH, J. (2004). *Equality. From Theory to Action*. New-York: Palgrave MacMillan.

BAYE, A. (2005). Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire ». In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL. (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck.

BAYE, A., DEMONTY, I., FAGNANT, A., LAFONTAINE, D., MATOUL, A., & MONSEUR, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale, 19 et 20.

BENADUSI, L. (2001). Equity and Education: A critical review of sociological research and thought. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds). *In pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.

BENADUSI, L., & MEURET, D. (2007). *A conceptual background for an international survey on students' feelings of equity*. Document de travail non publié.

BONNIOL, J-J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de Psychologie*, 8, 181-188.

BONNIOL, J-J., & VIAL, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.

BOUCHAT, T.-M., DELVAUX, B., & HINDRYCKX, G. (2005). *Discrimination positive et mobilité scolaire*. Rapport de recherche remis à la Communauté française dans le cadre du plan d'évaluation des politiques de discrimination positive.

BOUDON, R., BULLE, N., CHERKAOUI, M. (Eds) (2001). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses universitaires de France.

BOUDON, R. (1979). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., CHAMBOREDON, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1966). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.

BRESSOUX, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.

BRESSOUX, P., & PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.

BRICKMAN, P., FOLGER, R., GOODE, E., & SCHUL, Y., (1981). Micro-justice and Macro justice, in M.J. Lerner, S.C. Lerner (Eds). *The justice motive in social behaviour*. New-York: Plenum Press.

COCHE, F., KAHN, S., ROBIN, F., REY, B., & GENOT, P. (2006). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite des élèves venant de milieux défavorisés*. Rapport de recherche consulté en mai 2007 sur le site web de l'enseignement en Communauté française de Belgique :
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/110/rapfin_2006.pdf

CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.

DALBERT, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12-2, 79-98.

DALBERT, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. In C. DALBERT & H. SALLAY (2004). *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood*. Oxford : Routledge.

DALBERT, C., & STOEBER, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 2005-8, 123-135.

DE LANDSHEERE, G. (1972). *Evaluation continue et examens : Précis de docimologie*. Paris : Nathan.

DELVAUX, B., & JOSEPH, M. (2003). Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone. Rapport de recherche. Charleroi : CERISIS-UCL. Document électronique diffusé sur : http://www.girsef.ucl.ac.be/D6_belgique.pdf

DELVAUX, B. (2005). *Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle*. In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, & A. MATOUL (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.

DELVAUX, B., DEMEUSE, M., & DUPRIEZ, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. IN M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, & A. MATOUL (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.

DELVAUX, B., DEMEUSE, M., DUPRIEZ, V., FAGNANT, A., GUISSSET, C., LAFONTAINE, D., MARISSAL, P. & MAROY, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche consulté décembre 2006 sur le site web de l'Institut d'Administration scolaire – Université de Mons-Hainaut : ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp_inas/bassins

DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.H., NICAISE, J., MATOUL, A. (Eds) (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.

DEMEUSE, M., & BAYE, A. (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et à l'équité des systèmes éducatifs européens. *Education et Sociétés*, 20 - 2, 105-119.

DEMEUSE, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. Thèse de doctorat, Université de Liège, Liège.

DEMEUSE, M. (1996). *Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances « objectives » des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française. Rapport final – Phase III*. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale. Rapport non publié.

DEMEUSE, M. (2000). La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 115-135.

DEMEUSE, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

DEMEUSE, M., & BAYE, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

DEMEUSE, M., & BAYE, A. (2008). Measuring and comparing the equity of education systems in Europe. In N.C. SOGUEL, & P. JACCARD (Eds). *Governance and performance of education systems*. Dordrecht: Springer.

DEMEUSE, M., & LAFONTAINE D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale d'Éducation – Sèvres*, 38, 35-51.

DEMEUSE, M., & MONSEUR, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 22(2-3), 97-127.

DEMEUSE, M., & NICAISE, J. (2005). Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... vers une rupture de l'égalité formelle en éducation. In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

DEMEUSE, M., CRAHAY, M., MONSEUR, C. (2001). Efficiency and Equity, In W. HUTMACHER, D. COCHRANE, N. BOTTANI. *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Doordrecht: Kluwer (pp. 65-91).

DEMEUSE, M., CRAHAY, M., MONSEUR, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (Eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles: De Boeck Université, collection "Économie, Société, Région" (pp. 391-410).

DEMEUSE, M., CREPIN, F., JEHIN, M., & MATOUL, A. (2006). Behind the positive discrimination in French Community of Belgium: central criteria vs. local actions. In L. MORENO HERRERA, G. JONES, & J. RANTALA (Eds). *Enacting equity in education: Towards a comparison of equitable practices in different European local contexts*. Helsinki: Research Center for Social Studies Education – University of Helsinki.

DEMEUSE, M., DEROBERTMASURE, A., FRIANT, N., HERREMANS, T., MONSEUR, C., UYTTENDAELE, S., VERDALE, N., (2007). *Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Rapport de recherche non publié.

DEMEUSE, M., LAFONTAINE, D., & STRAETEN, D. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*.

DEMEUSE, M., MONSEUR, C., COLLARD, A., MARISSAL, P., VAN HAMME, G., & DELVAUX, B. (1999). *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive. Étude interuniversitaire commanditée par la Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre du Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre des discriminations positives.* Rapport non publié remis au Gouvernement de la Communauté française de Belgique.

DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D., & ROCHEX, J-Y (2008). *Evolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe.* Lyon : INRP, collection Education, politiques et sociétés (sous presse).

DEROUET, J-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Education et Sociétés*, 16, 29-40.

DEUTSCH, M. (1985). *Distributive justice.* New Haven : Yale University Press.

DISCRY – THEATE, A. (1998). A l'aube de l'enseignement secondaire, quelle connaissance les jeunes ont-ils de l'arborescence des filières scolaires ? *Le Point sur la Recherche en Education*, 7. Diffusé sur : <http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

DONNAY, J., BIEMAR, S., BOUCENNA, S., GODET, D., BEKERS, J., & FRANÇOIS, N (2002). L'orientation du jeune : Quels constats ? Quels cadres ? Quelles interventions ? *Le Point sur la Recherche en Education*

DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.

DUBET, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. MEURET (Ed). *La justice du système éducatif.* Bruxelles : De Boeck.

DUBET, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.

DUBET, F. (2005). Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience du travail. *Revue Française de Sociologie*, 46-3, 495-528.

DUBET, F. (2006). *Injustices: L'expérience des inégalités au travail*. Paris: Seuil.

DUMAY, X, & DUPRIEZ, V. (2007). Does the school composition effect matter? Methodological and conceptual considerations. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 60, 1-29.

DUMAY, X, & DUPRIEZ, V. (2007). Effet établissement : quelles relations entre composition sociale des établissements et processus internes ? In M. FRENAY & X. DUMAY (Eds). *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

DUPRIEZ, V., & DUMAY, X. (2006). Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, 51.

DUPRIEZ, V., & VANDENBERGHE, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, 27.

DUPRIEZ, V., & DRAELANTS, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 23, 1-24.

DUPRIEZ, V., & VERHOEVEN, M. (2007). Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats : Les avatars de la démocratisation scolaire. In M. FRENAY & X. DUMAY (Eds). *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

DURU-BELLAT, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO-IIEP.

DURU-BELLAT, M., DANNER, M., LE BASTARD-LANDRIER, S., & PIQUÉE, C. (2003). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur

réussite et sur leurs attitudes: Evaluation externe et exploration qualitatives. *Les Cahiers de l'Irédu*, 65, 1-179.

DURU-BELLAT, M, LE BASTARD-LANDRIER, S., PIQUÉE, C., & SUCHAUT, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 45-3, 441-468.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.

ETNIC (2006). *Les indicateurs de l'enseignement, numéro 1, édition 2006*. Document électronique consulté en octobre 2007 sur le site web de l'enseignement en Communauté française de Belgique :

<http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/index.asp>

ETNIC (2006). *Statistiques de l'enseignement de plein exercice et de promotion sociale (2005-2006)*. Document électronique consulté en mai 2007 sur le site web de l'ETNIC :

<http://www.statistiques.cfwb.be/publicationsDetails.php>

EURYDICE (2004). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Belgique-Communauté française*. Document électronique consulté en avril 2007 sur le site web Euridyce :

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/zip/0_integral/044FR.zip

FARVAQUE, N. (2006). *Éducation, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de SEN*. Proposition de contribution à l'ouvrage collectif du GIRSEF : Théories de la justice et inégalités dans les champs de l'éducation et de la formation. Document non publié.

FOY, P. (2006). Whom should be measured in a cross-national study?. In K.N. ROSS, I. JÜRGENS-GENEVOIS (Eds), *Cross national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact*, Paris: IIEP-UNESCO

FRANDJI, D., PINCEMIN, J.M., DEMEUSE, M., GREGER, D., & ROCHEX, J.Y. (2007; Eds). *Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe: rapport scientifique intermédiaire*. Rapport de recherche non publié.

FRIANT, N. (2006). *En rhéto... mais laquelle ? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire de transition*. Université de Mons-Hainaut : mémoire de licence non publié.

FRIANT, N., DEMEUSE, M., AUBERT-LOTARSKI, A. & NICAISE, I. (2008). Deux modes de régulation des effets d'une logique de quasi-marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Evolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP – collection Education, politiques et sociétés (sous presse).

GERESE (2005a). Equity in european educational systems: a set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4(2), 1-151.

GERESE (2005b). *L'équité des systèmes éducatifs européens: un ensemble d'indicateurs*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale-ULg.

GERESE (2008). *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Rapport de recherche SOCRATES non publié.

GORARD, S. (2007). Justice et équité à l'école: ce qu'en disent les élèves dans les études internationales. *Revue Internationale d'Éducation – Sèvres*, 44, 79-84.

GORARD, S., SUNDARAM, V., & SMITH, E. (2006). Why does the school mix matter? Equity from the Students' perspective. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9 September 2006*.

GORARD (2008). *Why don't attitude scales make sense?* Document de travail du GERESE, non publié.

GRIFFITH, S.A. (2008). A proposed model for assessing quality of education. *International Review of Education*, 54, 99-112.

GRISAY, A. (1997). L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les dossiers d'éducation et formations*, 88.

GRISAY, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études (Bruxelles)*, 9, 3-14.

GROOTAERS, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Éditions du Centre de Recherche et d'Information Sociopolitiques (CRISP).

HAFER, C., & BÈGUE, L. (2005). Experimental research on just-world theory: problems, developments and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131-1, 128-167.

HIRTT, N. (2006). *PISA 2003 et les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique, Handicap culturel, mauvaise intégration, ou ségrégation sociale ?* Document électronique consulté en août 2008 sur le site web de l'Appel pour une École démocratique : http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/Discussion_FRB.pdf

HIRTT, N. (2007). *Performances scolaires des élèves allochtones et origine sociale : notes marginales auprès du rapport de la Fondation Roi Baudouin*. Document électronique consulté en mai 2007 sur le site web de l'Appel pour une École démocratique : http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/Discussion_FRB.pdf

HOFMAN, R.H., HOFMAN, W.H.A., & Gray, J.M. (2008). Comparing key dimensions of schooling : Towards a typology of European school systems. *Comparative Education*, 44-1, 93-110.

HUTMACHER, W., COCHRANE, D., BOTTANI, N. (eds.) (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

JACOBS, D., REA, A., & HANQUINET, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Rapport de recherche consulté en mai 2007 sur le site web de la Fondation Roi Baudouin : http://www.kbs-frb.be/files/db/FR/PUB_1665_E%26JA_PisaFr.pdf

KELLERHALS, J., MODAK, M., & PERRENOUD, D. (1997). *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

KYMLICKA, W. (1999). *Les théories de la justice: Une introduction*. Paris : La Découverte.

LANNEGRAND-WILLEMS, C. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33-2, 249-269.

LAURENCELLE, L. (1998). *Théories et techniques de la mesure instrumentale*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.

LE CLAINCHE, C. (1999). L'allocation équitable des biens d'éducation et des soins de santé dans une perspective post-welfariste. In D. MEURET (Ed). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.

LIPKUS, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12-11, 1171-1178.

MARSH, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

MAROY, C., & DELVAUX, B. (2006). Multirégulation et logique de quasi-marché: le bassin de Charleroi en Belgique. In C. MAROY, *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

MEURET, D. (2000). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. ALCOUFFE, B. FOURCADE, J.M. PLASSARD, G. TAHAR (Eds.). *Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXe Journées de l'Association d'Economie sociale*. Paris : L'Harmattan.

MEURET, D. (2001), School Equity as a Matter of Justice. In W. HUTMACHER, D. COCHRANE, N. BOTTANI (Eds.). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

MEURET, D., MARIVAIN, T., (1997) *Inégalités de bien-être au collège*. Paris : Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective

MEURET, D. (1997). *Que serait un système éducatif juste ?* Rapport pour le colloque européen sur l'équité des systèmes éducatifs, Liège, 12-14 novembre 1997.

MEURET, D. (1999) (Ed.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.

MEURET, D. (2002). Mesurer les critères et sentiments de justice des acteurs du système éducatif. In F. AUDIGIER, & N. BOTTANI (Eds). *Education et vivre ensemble*. Genève: SRED.

MEURET, D., & MORLAIX, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : Par où passe-t-elle ? *Revue Française de Sociologie*, 47-1, 49-79.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE – SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF (2007). *Évaluation externe non certificative, deuxième année de l'enseignement secondaire : lecture et production d'écrit : résultats et commentaires*.

MITCHELL, G., TETLOCK, P.E., MELLERS, B.A., ORDONEZ, L.D. (1993). Judgments of social justice: compromises between equality and efficiency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65-4, 629-639.

OCDE (1997). *Education and equity in OECD countries*. Paris: OCDE.

OCDE (2007). Pisa 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Document électronique consulté en août 2008 sur le site Internet de l'OCDE : <http://www.oecd.org/dataoecd/10/45/39777163.pdf>

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2005). *The national statistics socioeconomic classification user manual*. New-York: Palgrave MacMillan.

PEYRET, M. (2004). *Débat public et sentiment de justice*. Document électronique consulté en août 2008 sur le site http://www.debatpublic-lgvpaca.org/docs/pdf/contributions/mises_le_30_mai/contrib_peyret.pdf

RAWLS, J. (1971). *Théorie de la justice*. Paris : Le Seuil. (Trad.: 1987).

ROEMER, J. (1982). *A general theory of exploitation and class*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

ROSS, K.N (1983). *Social Area Indicators of Educational Need*. Hawthorn (Victoria) : Australian Council for Educational Research.

ROSS, K.N., & LEVACIC, R. (1999). *Needs-based resource allocation in education*. Paris: International Institute for Educational Planning.

SABBAGH, C., FAHER-ALADEEN, R., & RESH, N. (2004). Evaluation of grade distributions: a comparison of Jewish and Druze students in Israel. *Social Psychology of Education*, 7, 313-338.

SABBAGH, C., RESH, N., MOR, M., & VANUYSSSE, P. (2006). Spheres of justice within schools: reflexions and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, 9-2, 97-118.

SEN, A. K. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil

SMITH, E., & GORARD, S. (2006). Pupils' view on equity in schools. *Compare*, 36-1, 41-56.

SWANSON, A.D., & KING, R.A. (1997). *School finance: Its economics and politics*. New York: Longman

TERRAIL, J.P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute

VAN HAECHT, A. (1985). *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

VANDENBERGHE, V. (1996), *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*. Louvain-la-Neuve: Ciaco.

VANDENBERGHE, V. (2000). Enseignement et iniquité : singularité de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 8.

VANDENBERGHE, V. (2004). Achievement effectiveness and equity: The role of tracking, grade-repetition and inter-school segregation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 28, 1-17.

VANDENBERGHE, V. (2007). Justice comme égalitarisme catégoriel à la Roemer. Le cas de l'accès au diplôme d'enseignement supérieur en Belgique. In M. FRENAY & X. DUMAY (Eds). *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

VERHOEVEN, M., ORIANNE, J-F., & DUPRIEZ, V. (2005). Vers des politiques d'éducation "capabilisantes"? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 47, 4-19.

WALKER, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21-2, 163-185.

WALZER, M. (1983). *Spheres of justice: A defence of pluralism and equality*. Oxford: Blackwell.

WATSON, K (Ed.). *Doing comparative education research: Issues and problems*. Oxford: Symposium Books.

WEST, A. (2006). School choice, equity and social justice : the case for more control. *British Journal of Educational Studies*, 54-1, 15-33.

WIEVIORKA, M. (2001). *La différence*. Document électronique consulté en août 2008 sur le site Internet de la bibliothèque électronique « les classiques des sciences sociales »,

UQAC : http://classiques.uqac.ca/contemporains/wieviorka_michel/la_difference/la_differece.doc

WIGGAN, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality : Toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, 77-3, 310-333.

Références légales et documents à caractère officiel

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005). *Contrat pour l'école. 10 priorités pour nos enfants*. Document électronique consulté août 2008 sur le site web du Contrat pour l'école : <http://www.contrateducation.be>.

Conseil de l'éducation et de la formation (CEF; 1994). *La discrimination positive, moyen de favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés (16 septembre 1994)*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, Conseil de l'éducation et de la Formation. Document consulté en mai 2007 sur le site du CEF : http://www.cef.cfwb.be/biblio_file_get.php?df_id=67&df_check=

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (Moniteur : 23 septembre 1997)*.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (Moniteur : 22 août 1998)*.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2002). *Décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives et portant diverses mesures modificatives (Moniteur : 16 avril 2002)*.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2004). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant un plan d'évaluation et de suivi des discriminations positives, en application de l'article 5, § 2, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2004). *Décret du 28 avril 2004 relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire (Moniteur : 28 juin 2004)*.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2006). *Décret du 02 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.* (Moniteur : 23 août 2006).

Loi (1959). *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement* (Moniteur : 19 juin 1959).



UNIVERSITÉ DE MONS-HAINAUT
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Annexes au mémoire

Équité des systèmes éducatifs et sentiments de justice des élèves

Septembre 2008

Promoteur : Pr Marc Demeuse

Mémoire présenté par Nathanaël Friant
En vue de l'obtention du DEA en
Sciences de l'éducation

Table des matières¹

Annexe 1 : Questionnaire de l'enquête « sentiments de justice » pour la Communauté française de Belgique	- 3 -
Annexe 2 : Code-book pour les données de l'enquête « sentiments de justice ».....	- 13 -
Annexe 3_Tri à plat des données de l'enquête « sentiments de justice » utilisées dans le mémoire.....	- 20 -
1. Sample.....	- 21 -
1.1. Sampling procedure.....	- 21 -
1.2. Total number of forms, by country	- 21 -
1.3. Total number of schools, by country.....	- 21 -
1.4. Number of classes by school, by country.....	- 22 -
Section 1. You and your school	- 23 -
B. Marks in teaching language	- 23 -
Section 3. Views on a fair school.....	- 24 -
Section 4. Background and family	- 31 -
Annexe 4 : Statistiques descriptives sur les items constituant les échelles	- 38 -
1. Sentiment général de justice.....	- 39 -
2. Sentiment d'obtenir ce qui est mérité.....	- 40 -
3. Sentiment d'être traité de manière égale	- 41 -
4. Sentiment d'être respecté	- 42 -
5. Sentiment d'obtenir ce dont on a besoin	- 43 -
Annexe 5 : Analyse de consistance interne et d'unidimensionnalité des échelles de sentiment de justice.....	- 45 -
1. Le sentiment général de justice : items A6, A10 et C22	- 46 -
2. Le sentiment d'obtenir ce qui est mérité : items A9, A11, C13*, C20 et C21.....	- 47 -
3. Le sentiment d'être traité de manière égale : items A7*, A8, C14* et C19*	- 53 -
4. Le sentiment d'être respecté : items C15, C17*, A2* et A5	- 56 -
4bis. Sentiment d'être reconnu : A7*	- 60 -
5. Le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin : A4, C16 et C18	- 61 -
7. Vers une appréhension globale du sentiment de justice ?	- 63 -

¹ Les annexes 2 et 3 étant destinées à être communiquées à l'ensemble de l'équipe GERESE, elles sont présentées en anglais.

**Annexe 1 : Questionnaire de l'enquête « sentiments de justice »
pour la Communauté française de Belgique**

Les élèves et le sentiment de justice

- **De quoi s'agit-il?**

Nous te demandons de remplir ce questionnaire dans le cadre d'une enquête internationale. Parce que l'opinion des élèves est trop souvent ignorée, les chercheurs souhaitent recueillir ton témoignage en matière de sentiment de justice à l'école ou hors de l'école.

- **Qui est concerné?**

Des élèves de ton âge dans de nombreuses autres écoles de Belgique participent à cette enquête, mais également des élèves de Grande-Bretagne, France, Italie, et République tchèque.

- **Pour quoi faire?**

Nous voudrions utiliser ton témoignage pour nous aider à construire une école plus juste, et pour ce faire, l'inclure dans un rapport aux gouvernements de l'Union Européenne. Ceci n'est pas un contrôle. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse aux questions, et aucune récompense pour celui qui terminera le premier.

Personne dans cet établissement ni aucun membre de ta famille ne lira tes réponses. Ne montre pas tes réponses à ton voisin ou à ton professeur. Seuls les chercheurs impliqués dans cette étude analyseront les réponses, sans pouvoir identifier les élèves participants étant donné que chaque questionnaire est anonyme.

Certaines questions peuvent te paraître très personnelles, et tu peux te demander pourquoi on te les pose. Nous voudrions pouvoir comparer les réponses entre les différents groupes d'élèves, comme par exemple, entre les filles et les garçons, ou entre les élèves nés en Belgique et ceux nés ailleurs.

Certaines questions peuvent te sembler répétitives. Nous sommes effectivement intéressés par tes expériences vécues non seulement à l'école mais aussi en dehors de l'école, celles qui te sont arrivées personnellement et celles dont tu as été témoin.

- **Comment faire?**

Utilise un bic ou stylo d'encre foncée, et noircis le cercle correspondant à ta réponse. Dans certaines sections, tu es invité à éventuellement préciser une réponse. Merci d'écrire LISIBLEMENT uniquement au sein de l'espace prévu à cet effet. N'écris pas en dehors des endroits prévus car ces pages vont être lues par une machine.

Lorsque tu as fini de répondre à toutes les questions, merci d'attendre en silence que tous les autres élèves aient terminé.

Lorsque tout le monde aura terminé, l'un d'entre vous sera désigné pour ramasser tous les questionnaires, les glisser dans une enveloppe qu'il fermera avant de la déposer immédiatement au secrétariat du proviseur.



17274

0	5	6						
---	---	---	--	--	--	--	--	--



FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT ÉDUCATION ET FORMATION
Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques
d'enseignement (aSPe)



Projet soutenu par la Direction générale de l'Éducation
et de la Culture, dans le cadre du Programme Socrates

Toi et ton école

Les questions de cette section portent sur ton vécu à l'école.

A. En pensant aux relations que tu as entretenues avec tes professeurs depuis le début de cette année scolaire, dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (noircis un seul cercle par ligne):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 Je me suis bien entendu(e) avec mes professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Les professeurs se sont mis en colère contre moi devant toute la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Les professeurs m'ont encouragé(e) à me faire ma propre opinion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Les professeurs ont réexpliqué ce que je ne comprenais pas, jusqu'à ce que j'y arrive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Les professeurs m'ont toujours traité(e) avec justice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 J'ai le sentiment d'être invisible pour certains professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Mes professeurs ne m'ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement mes efforts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Je fais confiance en la justice de mes professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement la qualité de mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Les professeurs se sont souciés de mon bien-être	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. En pensant à tes cotes/appréciations en français, depuis le début de cette troisième, laquelle de ces phrases s'applique le mieux à ton cas ? (noircis un seul cercle)

1. J'ai reçu surtout de bonnes cotes/appréciations
2. J'ai reçu surtout des cotes/appréciations moyennes
3. J'ai reçu surtout des mauvaises cotes/appréciations

C. Lorsque tu considères cette école et cette 3ème année, es-tu d'accord avec ces affirmations (noircis un seul cercle par ligne):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 L'école a été une perte de temps pour moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 J'ai aimé travailler avec d'autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 J'ai été rejeté(e) par d'autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 J'ai été brutalisé(e) par d'autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 J'ai de bons amis dans cette école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 J'ai le sentiment d'être invisible pour les autres élèves de ma classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 On m'a volé quelque chose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 J'ai été frappé(e) volontairement par d'autre(s) élève(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Je me sens vite découragé(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 J'ai des amis dans cette école, qui ne sont pas originaires de Belgique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Dans cette école, j'ai un/des ami(s) qui obtient(nent) des cotes/appréciations faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Tous les élèves sont traités de la même manière en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Les professeurs montrent du respect pour les opinions des élèves, même lorsqu'ils ne les partagent pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Les professeurs se sont mis en colère contre un élève devant toute la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Les professeurs expliquent jusqu'à ce que tous les élèves aient compris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Les élèves ont obtenu les cotes/appréciations qu'ils méritaient	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 De façon générale, cette école est un endroit juste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ta vie en dehors de l'école

Dans cette section, nous te posons des questions sur tes expériences en dehors de l'école.

D. En pensant à tes parents ou aux adultes avec qui tu vis, dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (*noircis un seul cercle par ligne*):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 Mes parents respectent mes opinions même s'ils ne les partagent pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Mes parents prennent le temps de parler avec moi de mes ami(e)s, de mes centres d'intérêt, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Mes parents prennent le temps de parler de l'école avec moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Mes parents s'intéressent à mon bien-être	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. En pensant à ton expérience de vie en dehors de l'école, es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (*noircis un seul cercle par ligne*):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 Je suis convaincu(e) que le gouvernement belge traite ses citoyens avec justice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Si quelqu'un insulte un de tes meilleurs amis, il est normal de le frapper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Il est normal de mentir pour éviter une punition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Les personnes qui viennent vivre en Belgique devraient avoir les mêmes droits que tous les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 On peut faire confiance à la plupart des gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Il faut être prudent dans ses relations avec les gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Les personnes qui viennent vivre en Belgique devraient adopter le mode de vie belge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ton opinion sur la justice à l'école

Dans cette section, nous te demandons ton avis sur la manière dont les choses devraient se passer dans une école juste.

F. Lis le texte ci-dessous et noircis le cercle en face de la phrase qui correspond le mieux à ce que tu penses:

Jean passe toute sa soirée à faire son devoir de géographie. Il fait des recherches et rédige avec ses propres mots les informations qu'il a trouvées. Pierre griffonne rapidement quelques réponses à son devoir pendant le trajet vers l'école. Quand les devoirs sont rendus, Jean reçoit une moins bonne note que Pierre.

Noircis un seul cercle

1. Ce n'est pas juste que Jean reçoive une moins bonne note alors qu'il a consacré beaucoup d'efforts à faire son devoir.
2. Pierre est sans doute plus intelligent que Jean, il est donc juste qu'il obtienne une meilleure note, même s'il a fait moins d'efforts

G. Lis le texte ci-dessous et noircis le cercle en face de la phrase qui correspond le mieux à ce que tu penses:

La famille de Hong parle le chinois à la maison et ses parents veulent qu'elle aille dans une école qui enseigne en chinois. Cela signifie qu'elle devra fréquenter une école différente avec d'autres élèves chinois, au lieu d'aller à l'école de son quartier, où l'enseignement est donné en français.

Noircis un seul cercle

1. Ce n'est pas juste, car l'école devrait être un endroit où des gens différents devraient pouvoir apprendre ensemble.
2. C'est juste, car les élèves qui sont différents devraient avoir la possibilité d'aller dans des écoles différentes.

H. Lis le texte ci-dessous et noircis le cercle en face de la phrase qui correspond le mieux à ce que tu penses:

Clara a des difficultés de lecture et a du mal à suivre en classe. Le professeur doit passer beaucoup de temps à l'aider et il lui consacre beaucoup d'attention. Parfois les autres élèves doivent attendre que le professeur termine avec Clara avant de venir les aider à leur tour.

Noircis un seul cercle

1. Clara a besoin de davantage d'aide et il est donc normal que le professeur passe davantage de temps à l'aider.
2. Le professeur devrait passer autant de temps avec tous les élèves. Ce n'est pas juste qu'ils soient obligés d'attendre.



17274

I. En imaginant comment l'école devrait être, dis à quel point tu es d'accord avec les affirmations suivantes (*noircis un seul cercle par ligne*):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 Les professeurs devraient féliciter les élèves qui le méritent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Tous les élèves devraient être traités avec le même respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Les cotes/appréciations des élèves devraient correspondre à la qualité de leur travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Les cotes/appréciations des élèves devraient correspondre à l'effort qu'ils ont consacré à leur travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Les professeurs devraient faire attention à ne pas humilier les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Les professeurs devraient respecter les opinions des élèves même s'ils ne les partagent pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Les professeurs devraient continuer à expliquer jusqu'à ce que tous les élèves aient compris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J. Pour chacune des questions suivantes, noircis le cercle en face de l'affirmation qui correspond le mieux à ce que tu penses: (*noircis un seul cercle*)

1. Si un élève a des difficultés en lecture et du mal à suivre en classe, il est juste...

- A. Que le professeur consacre davantage de temps à aider cet élève
- B. Que cet élève doive travailler davantage pour rattraper le niveau de la classe
- C. Qu'on change l'élève de classe

2. Si un élève se comporte mal et perturbe la classe, il est juste...

- A. Que le professeur lui consacre plus d'attention qu'aux autres élèves
- B. Que le professeur lui consacre moins d'attention qu'aux autres élèves
- C. Que le professeur consacre autant d'attention à tous les élèves quel que soit le comportement de cet élève

3. Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?

- A. Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves avec le même respect, quelles que soient leurs différences
- B. Je voudrais que les professeurs félicitent ou punissent les élèves seulement quand ils le méritent
- C. Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves de la même manière, quelles que soient les circonstances



17274

A propos de toi

Dans cette section, nous te demandons quelques informations personnelles, et d'autres sur les personnes avec qui tu vis. Bien sûr, nous n'utiliserons pas tes réponses pour t'identifier personnellement.

K. Es-tu :

1. Une fille
2. Un garçon

L. Indique quand tu es né(e) :

Noircis le cercle correspondant à ton année de naissance

- 1987 1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994

Noircis le cercle correspondant à ton mois de naissance

- Janvier Février Mars Avril
- Mai Juin Juillet Août
- Septembre Octobre Novembre Décembre

M. Depuis combien de temps habites-tu en Belgique ?

Noircis un seul cercle

1. Depuis que je suis né(e)
2. Je suis arrivé(e) dans ce pays après ma naissance
3. Je ne sais pas

N. Quelle est la langue que tu parles le plus souvent à la maison ?

Noircis un seul cercle

1. Français
2. Autre ou un mélange de français et d'une autre langue
- (précise) -----





17274

O. Quelle ligne regroupe des métiers qui se rapprochent *le plus* de celui que tu voudrais faire plus tard ?

Noircis un seul cercle

1. Coiffeur(se), postier(ère), ouvrier(ère) d'usine, femme de ménage, ouvrier(ère) en bâtiment, concierge, ouvrier(ère) agricole, garçon de salle/serveuse, garde sécurité, moniteur(rice) de fitness, ...
2. Médecin, scientifique, avocat(e), architecte, vétérinaire, comptable, instituteur(rice), infirmier(ère), journaliste, directeur(rice), artiste, homme/femme d'affaires, musicien(ne), sportif(ve) professionnel(le), entraîneur sportif, ...
3. Agent de police, pompier, secrétaire, puériculteur(rice), employé(e) de bureau, électricien(ne), entrepreneur, gardien(ne) d'enfants, mécanicien(ne) moteur, styliste,
4. Je ne veux pas travailler
5. Je n'ai pas de métier en tête

Si tu ne trouves pas de métier similaire dans la liste, écris ci-dessous le métier

que tu aimerais faire:

Dans cette section, 'mère' désigne l'adulte féminin avec qui tu vis. Si tu ne vis pas avec un adulte féminin, alors passe à la question S.

P. Où est née ta mère ?

Noircis un seul cercle

- En Belgique
- Dans un autre pays (précise)
- Je ne sais pas

Q. Quelle ligne regroupe des métiers qui se rapprochent *le plus* de celui que ta mère exerce (ou a exercé) ?

Noircis un seul cercle

1. Coiffeuse, postière, ouvrière d'usine, femme de ménage, ouvrière en bâtiment, concierge, ouvrière agricole, serveuse, garde sécurité, monitrice de fitness
2. Médecin, scientifique, avocate, architecte, vétérinaire, comptable, institutrice, infirmière, journaliste, directrice, artiste, femme d'affaires, musicienne, sportive professionnelle, entraîneur sportif
3. Agent de police, pompier, secrétaire, puéricultrice, employée de bureau, électricienne, entrepreneur, gardienne d'enfants, mécanicienne moteur, styliste.
4. Elle n'a pas vraiment de métier
5. Je ne sais pas ce qu'elle fait comme travail

Si tu ne trouves pas de métier similaire dans la liste, écris ci-dessous, le métier

qu'elle exerce:

R. Ta mère a-t-elle poursuivi ses études à l'université ?

Noircis un seul cercle

- Oui
- Non
- Je ne sais pas



17274

Dans cette section, 'Père' désigne l'adulte masculin avec qui tu vis. Si tu ne vis pas avec un adulte masculin, alors passe à la question V.

S. Où est né ton père ?

Noircis un seul cercle

- En Belgique
- Dans un autre pays (précise) -----
- Je ne sais pas

T. Quelle ligne regroupe des métiers qui se rapprochent le plus de celui que ton père exerce (ou a exercé) ?

Noircis un seul cercle

- 1. Coiffeur, postier, ouvrier d'usine, ouvrier de surface, ouvrier en bâtiment, concierge, ouvrier agricole, garçon de salle, garde sécurité, moniteur de fitness.
- 2. Médecin, scientifique, avocat, architecte, vétérinaire, comptable, instituteur, infirmier, journaliste, directeur, artiste, homme d'affaires, musicien, sportif professionnel, entraîneur sportif.
- 3. Agent de police, pompier, secrétaire, puériculteur, employé de bureau, électricien, entrepreneur, gardien d'enfants, mécanicien moteur, styliste.
- 4. Il n'a pas vraiment de métier
- 5. Je ne sais pas ce qu'il fait comme travail

Si tu ne trouves pas de métier similaire dans la liste, écris ci-dessous, le métier

qu'il exerce: -----

U. Ton père a-t-il poursuivi ses études à l'université ?

Noircis un seul cercle

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

V. As-tu redoublé une année scolaire depuis trois ans ?

Noircis un seul cercle

- Oui
- Non

W. Pour terminer, si tu as un exemple important à exprimer sur ton vécu en matière de sentiment de justice, dans ton établissement ou ailleurs, tu peux l'écrire ci-dessous, et expliquer en quoi tu trouves que c'est injuste.

Nous te remercions beaucoup d'avoir rempli ce questionnaire. Nous apprécions énormément ta collaboration.

Annexe 2 : Code-book pour les données de l'enquête « sentiments de justice »

Socrates study on Equity

Code Book

Note : for the content of each question please refer to your own questionnaire

Variable name	meaning
Pays	Country The three-digit numerical codes for countries provided by the United Nations Statistical Division (http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49alpha.htm): Belgium: 056 Czech Republic: 203 France: 250 Italy: 380 England: 826 999= non-response 888=anomaly
Ecole	School 3 digit code for school 999= non-response 888=anomaly
Classe	Class 2 digit code for class 99= non-response 88=anomaly
Eleve	Pupil 2 digit code for pupil 99= non-response 88=anomaly
A1 to A12	1= strongly agree 2=agree 3= neither agree nor disagree 4=disagree 5=strongly disagree 9= non-response 8=anomaly
B	1= I have achieved mainly high marks 2= I have achieved mainly average marks 3= I have achieved mainly low marks 9= non-response 8=anomaly
C1 to C22	1= strongly agree 2=agree 3= neither agree nor disagree 4=disagree 5=strongly disagree

- 9= non-response
8=anomaly
- D1 to D4**
1= strongly agree
2=agree
3= neither agree nor disagree
4=disagree
5=strongly disagree
- 9= non-response
8=anomaly
- E1 to E7**
1= strongly agree
2=agree
3= neither agree nor disagree
4=disagree
5=strongly disagree
- 9= non-response
8=anomaly
- F**
1= It is not fair that “Name” gets a lower mark when he has put in a lot of effort
2= “Name” must be cleverer than “name”, so it is fair that he gets a higher mark even though he didn't put in as much effort
9= non-response
- 8=anomaly
- G**
1 = This is not fair because school is one place where people who are different should be able to work alongside each other.
2 =This is fair because people who are different should have the opportunity to attend different schools
9= non-response
- 8=anomaly
- H**
1= “Name” needs extra help so it is fair that the teacher should spend more time helping her.
2=The teacher should spend equal time with all the students. It is not fair that others should have to wait.
9= non-response
- 8=anomaly
- I1 to I8**
1= strongly agree
2=agree
3= neither agree nor disagree
4=disagree
5=strongly disagree
- 9= non-response
8=anomaly
- J1**
1= more time
2= work harder
3= a different class
9= non-response
- 8=anomaly
- J2**
1= more attention
2= less attention
3= same attention
9= non-response

J3	8=anomaly 1= all pupils with the same respect 2= reward or punish pupils only when deserved 3= treat all pupils the same whatever the circumstances 9= non-response
K	8=anomaly Gender 1= Female 2= male 9= non-response
L_annee	8=anomaly Year of birth From 1987 to 1994 4 digit code 9999= non-response
L_mois	8888= anomaly Month of birth From 1 to 12 2 digit code 99= non-response
M	88= anomaly Livelihood in the country 1= since I was born 2= after I was born 3= I don't know 9= non-response
N	8=anomaly native language is "country" 1= yes 2= no
N_langue	native language code even if native language is "country" The three-digit numerical codes are corresponding to the monolingual country where it is spoken (http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49alpha.htm) 999= non-response 888= anomaly
O	Expected job career 1= job group 1 (working, 'social class' IV and V of <i>The National Statistics Socio-economic Classification User Manual</i>) 2= job group 2 (service, 'social class' I and II of <i>The National Statistics Socio-economic Classification User Manual</i>) 3= job group 3 (intermediate, 'social class' IIIN and IIIM of <i>The National Statistics Socio-economic Classification User Manual</i>) 4= don't really want a job 5= don't know 9= non-response 8= anomaly

selection based on the SOC2000 and the simplified NS-SEC scale. See Table 10 (pp. 40-46) of the PDF doc *The National Statistics Socio-*

economic Classification User Manual

This was then aggregated into the 6 categories on page 16 (chapter 8):

Social Class NS-SEC operational categories

I Professional, etc, occupations 3.1, 3.3

II Managerial and technical occupations 1, 2, 3.2, 3.4, 4.1, 4.3, 5, 7.3, 8.1, 8.2, 9.2

IIIN Skilled occupations – non-manual 4.2, 4.4, 6, 7.1, 7.2, 12.1, 12.6

IIIM Skilled occupations – manual 7.4, 9.1, 10, 11.1, 12.3, 13.3

IV Partly skilled occupations 11.2, 12.2, 12.4, 12.5, 12.7, 13.1, 13.2, 13.5

V Unskilled occupations 13.4

and further reduced to the three classes we have in the questionnaire.

Reducing the 6 into the 3 gives us the service (I and II), intermediate (IIIN and IIM) and working (IV and V) groups.

P

Mother's native country

1= "country"

2= other country

3= don't know

9= non-response

8=anomaly

P_pays

Country

The three-digit numerical codes for countries provided by the United Nations Statistical Division

(<http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49alpha.htm>): Belgium: 056

Czech Republic: 203

France: 250

Italy: 380

England: 826

Etc.

999= non-response

888=anomaly

Note: if P = 1, P_pays is coded as the country code

Q

Mother's job

1= job group 1 (working, 'social class' IV and V of *The National Statistics Socio-economic Classification User Manual*)

2= job group 2 (service, 'social class' I and II of *The National Statistics Socio-economic Classification User Manual*)

3= job group 3 (intermediate, 'social class' IIIN and IIIM of *The National Statistics Socio-economic Classification User Manual*)

4= no job

5= don't know

9= non-response

8= anomaly

R

Mother's studies

1 = yes (university)

2= no

3= don't know

9= non-response

8= anomaly

S	Father's native country 1= "country" 2= other country 3= don't know 9= non-response 8=anomaly
T	Father's job 1= job group 1 (working, 'social class' IV and V of <i>The National Statistics Socio-economic Classification User Manual</i>) 2= job group 2 (service, 'social class' I and II of <i>The National Statistics Socio-economic Classification User Manual</i>) 3= job group 3 (intermediate, 'social class' IIIN and IIIM of <i>The National Statistics Socio-economic Classification User Manual</i>) 4= no job 5= don't know 9= non-response 8= anomaly
U	Father's studies 1 = yes (university) 2= no 3= don't know 9= non-response 8= anomaly
V	Grade repetition 1= yes (at least 1 year repeated in three years) 2= no 9= non-response 8=anomaly
W_reponse	Testimony 1= presence of a testimony 9= non-response 8= anomaly
W_intextecole	Testimony at school or out of school 1= at school 2= out of school 9= non-response 8= anomaly
W_typeinjustice	Injustice type 1 = humiliation and face-losing experiences 2 = contempt for apparent differences 3 = feelings of not being recognized 4 = physical violence without any given reason 5 = other 6 = inappropriate rewards or sanctions 9= non-response 8=anomaly

Addendum 1: V question of the Czech questionnaire

- V1** **Test level in Czech**
1= minimum
2= 2
3= 3
4= 4
5= maximum
9= non-response
8= anomaly
- V2** **Test level in Maths**
1= minimum
2= 2
3= 3
4= 4
5= maximum
9= non-response
8= anomaly

Addendum 2: V question of the English questionnaire

- V1** **Test level in English**
3= level 3 or below
4= level 4
5= level 5
6= level 6
7= level 7 +
9= non-response
8= anomaly
- V2** **Test level in Maths**
3= level 3 or below
4= level 4
5= level 5
6= level 6
7= level 7 +
9= non-response
8= anomaly
- V3** **Test level in Science**
3= level 3 or below
4= level 4
5= level 5
6= level 6
7= level 7 +
9= non-response
8= anomaly

Annexe 3

**Tri à plat des données de l'enquête « sentiments de justice »
utilisées dans le mémoire**

1. Sample

1.1. Sampling procedure

Sampling procedure was run by Christian Monseur (University of Liège). For each country, 100 schools have been sampled according to a stratified PPS procedure (probability proportional to the size of the school). For each sampled school, two replacement schools were identified.

Two types of stratification variables were used: the explicit and the implicit. The meaning of these types of stratification variables differs from one country to another one.

1.2. Total number of forms, by country

	Frequency	Percent
Belgium	1608	12,8
Czech Republic	1512	12,0
France	3627	28,8
Italy	2992	23,8
England	2836	22,6
Total	12575	100,0

1.3. Total number of schools, by country

	Frequency	Percent
Belgium	86	21,3
Czech Republic	74	18,4
France	86	21,3
Italy	79	19,6
England	78	19,4
Total	403	100,0

1.4. Number of classes by school, by country

	Number of classes by school	Number of schools	Percent
Belgium	1	86	100,0
Czech Republic	1	74	100,0
France	1	10	11,6
	2	74	86,0
	3	0	0
	4	2	2,3
Italy	1	6	7,6
	2	73	92,4
England	1	57	73,1
	2	15	19,2
	3	1	1,3
	4	2	2,6
	6	1	1,3
	8	2	2,6

Section 1. You and your school

Le tri à plat des données des items A et C est présenté dans l'annexe 4

B. Marks in teaching language

Percent by country

	high marks	average marks	low marks	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	28,2	60,8	9,2	98,2	,4	1,4	1,8
Czech Republic	24,4	63,7	5,4	93,5		6,5	
France	22,9	55,6	17,6	96,1	,5	3,4	3,9
Italy	10,8	70,4	15,5	96,6	,0	3,4	3,4
England	38,0	49,4	5,7	93,0	,1	6,8	7,0

Section 3. Views on a fair school

F. One pupil works harder than another, but gets lower marks.

Percent by country

	not fair	fair	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	60,0	37,7	97,6	,4	1,9	2,4
Czech Republic	59,6	39,1	98,7	,3	1,0	1,3
France	66,6	29,9	96,4	,8	2,7	3,6
Italy	65,3	33,5	98,8	,2	1,0	1,2
England	58,1	37,4	95,5	,3	4,2	4,5

G. A pupil must be in a different school because of her religion that is different from the others

Percent by country

	not fair	fair	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	78,5	18,9	97,4	,3	2,3	2,6
Czech Republic	72,0	26,7	98,6	,2	1,2	1,4
France	77,3	18,6	95,9	,4	3,7	4,1
Italy	83,6	15,2	98,8	,2	1,0	1,2
England	63,6	30,5	94,1	,4	5,5	5,9

H. The teacher spends more time helping a pupil with difficulties than other pupils

	fair	not fair	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	69,9	28,4	98,3	,3	1,4	1,7
Czech Republic	80,8	18,0	98,8	,1	1,1	1,2
France	66,3	30,4	96,6	,6	2,8	3,4
Italy	72,4	26,6	99,0	,1	,9	1,0
England	38,5	56,0	94,4	,4	5,2	5,6

I. How a school ought to be

I1. Teachers should praise pupils who deserve it

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	9	8	Total missing
Belgium	38,3	42,3	14,9	2,8	1,3	99,6	,4		
Czech Republic	28,4	51,3	16,0	2,5	1,2	99,3	,7		
France	42,1	39,5	12,8	2,8	2,0	99,3	,5	,1	,7
Italy	25,9	46,4	20,1	4,7	2,5	99,7	,3		
England	38,1	49,0	7,0	2,3	,8	97,1	2,8	,1	2,9

I2. Teachers should treat hardworking pupils the best

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	6,3	14,1	25,4	28,4	25,3	99,4	,1	,5	,6
Czech Republic	2,2	7,9	27,8	38,2	22,8	98,9	,1	1,0	1,1
France	8,2	14,1	24,5	26,3	25,8	98,9	,1	1,0	1,1
Italy	6,6	20,7	27,8	24,6	19,9	99,5	,1	,4	,5
England	7,8	18,8	32,6	26,1	11,3	96,5	,4	3,2	3,5

I3. All pupils should be treated with equal respect

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	9	8	Total missing
Belgium	72,6	21,1	3,5	1,2	,5	98,9	1,1		
Czech Republic	58,1	33,4	5,0	1,3	,8	98,6	1,2	,2	1,4
France	74,4	18,8	3,7	1,0	,8	98,7	1,2	,1	1,3
Italy	70,0	24,1	3,3	,8	1,0	99,2	,8	,1	,8
England	46,7	37,0	7,4	3,4	1,3	95,8	4,0	,2	4,2

I4. Pupils' marks should reflect the quality of their work

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	41,7	39,1	13,7	2,9	1,4	98,8	,1	1,1	1,2
Czech Republic	43,5	47,5	6,7	,9	,6	99,1		,9	
France	40,7	39,8	13,7	3,1	1,8	99,1	,1	,8	,9
Italy	44,2	39,5	11,2	2,7	1,5	99,0	,1	,8	1,0
England	23,3	47,7	18,2	4,9	1,3	95,4	,1	4,4	4,6

I5. Pupils' marks should reflect the effort they made

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	9	8	Total missing
Belgium	33,3	39,4	18,3	5,2	2,8	99,0	1,0		
Czech Republic	27,8	45,2	19,6	4,7	1,5	98,7	1,0	,3	1,3
France	38,3	38,9	14,7	4,6	2,5	99,1	,8	,1	,9
Italy	32,1	40,2	18,4	5,4	2,9	99,0	,9	,1	1,0
England	21,2	47,5	18,5	6,3	2,2	95,8	4,1	,2	4,2

I6. Teachers should take care not to humiliate pupils

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	65,3	24,9	6,9	1,0	,8	98,9	,2	,9	1,1
Czech Republic	60,7	31,5	4,4	,9	,9	98,5	,1	1,4	1,5
France	66,7	24,0	5,9	1,2	1,3	99,1	,0	,8	,9
Italy	59,6	30,8	5,9	1,3	1,1	98,7	,3	1,0	1,3
England	46,1	33,8	11,1	3,1	1,6	95,6	,2	4,2	4,4

I7. Teachers should treat pupils' opinions with respect even when they disagree

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	9	8	Total missing
Belgium	61,5	32,0	5,3	,2	,1	99,3	,7		
Czech Republic	38,9	48,3	10,1	1,1	,6	99,1	,9		
France	62,1	31,2	4,8	,5	,6	99,1	,8	,0	,9
Italy	49,7	36,6	10,2	2,2	,8	99,5	,5		
England	45,1	42,2	6,8	1,1	,5	95,7	4,2	,1	4,3

I8. Teachers should continue explaining until all pupils understand the topic

Percent by country

	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	57,2	30,6	9,6	1,4	,7	99,5	,1	,4	,5
Czech Republic	40,1	42,1	14,2	2,0	,5	98,9		1,1	
France	51,9	32,4	11,8	1,8	1,0	98,9	,1	1,0	1,1
Italy	49,2	35,8	10,9	1,8	1,5	99,3	,0	,7	,7
England	39,6	41,8	10,4	2,6	1,0	95,4	,2	4,4	4,6

J1. If a pupil has difficulty reading and finds it hard to keep up in class, it is fair that

Percent by country

	teacher gives more time	pupil works more	pupil moves to another class	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	41,5	50,9	5,3	97,8	1,1	1,1	2,2
Czech Republic	56,0	33,9	8,9	98,8	,3	,9	1,2
France	49,3	39,1	8,1	96,5	2,1	1,4	3,5
Italy	64,2	31,6	3,2	98,9	,4	,6	1,1
England	27,7	8,8	59,3	95,8	,4	3,8	4,2

J2. If a pupil is badly behaved in class, it is fair that the teacher gives

Percent by country

	more attention	less attention	same attention	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	6,5	32,8	59,1	98,4	,3	1,3	1,6
Czech Republic	18,8	24,3	56,1	99,3		,7	
France	8,2	30,1	60,1	98,5	,3	1,2	1,5
Italy	16,0	21,1	62,0	99,0	,1	,9	1,0
England	6,8	39,0	49,6	95,5	,2	4,3	4,5

J3. If you could change one thing in your school to make it fairer, what would it be?

	same respect to all whatever the differences	reward or punish only when it is deserved	same treatment whatever circumstances	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	32,3	29,9	34,3	96,5	1,1	2,5	3,5
Czech Republic	31,5	27,6	39,4	98,5	,2	1,3	1,5
France	31,0	31,8	33,4	96,2	2,1	1,7	3,8
Italy	28,8	31,5	37,7	98,0	,5	1,4	2,0
England	30,6	38,4	25,2	94,2	,5	5,3	5,8

Section 4. Background and family

K. Gender

Percent by country

	female	male	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	48,1	51,4	99,5	,1	,4	,5
Czech Republic	49,6	49,6	99,2		,8	
France	51,0	48,0	99,0	,2	,8	1,0
Italy	48,1	51,4	99,6	,1	,3	,4
England	50,3	45,6	95,9	,1	4,0	4,1

L. Year of birth

Percent by country

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	Total valid	8888	9999	Total missing
Belgium	,2	,6	2,5	9,7	29,0	55,3	1,6	,2	99,1	,1	,8	,9
Czech Republic	,3	,1		1,3	47,6	49,1	,1		98,5	1,1	,3	1,5
France	,6	,1	,1	3,5	27,1	64,0	3,0	,6	99,0	,3	,7	1,0
Italy	,5	1,5	1,1	4,0	14,9	73,9	3,3	,2	99,5	,0	,5	,5
England	,5	,1	,0	,8	29,6	64,0	1,4	,1	96,5		3,5	

L. Pupil's age in May 2007

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Belgium	1585	12,83	20,08	15,4595	0,86640
Czech Republic	1485	14,33	20,33	15,4137	0,49290
France	3575	12,42	20,33	15,2062	0,74304
Italy	2963	12,42	20,33	15,1888	0,89109
England	2686	12,67	20,33	15,2223	0,51076

M. Livelihood in the country

Percent by country

	since birth	moved after birth	don't know	Total	8	9	Total
Belgium	87,4	8,6	2,2	98,2	,3	1,5	1,8
Czech Republic	96,1	2,2	,9	99,3		,7	
France	92,8	4,7	1,4	98,9	,2	,9	1,1
Italy	92,1	5,4	2,0	99,5		,5	
England	90,1	3,8	2,4	96,3		3,7	

N. Main language spoken at home

Percent by country

	country language	another language	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	78,4	20,8	99,2	,7	,1	,8
Czech Republic	92,7	6,5	99,2		,8	
France	70,8	29,2	100,0			
Italy	83,0	15,7	98,7	,1	1,2	1,3
England	83,7	13,1	96,8	,0	3,2	3,2

P. Mother's native country

Percent by country

	this country	another country	don't know	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	69,2	29,1	1,2	99,4	,1	,5	,6
Czech Republic	92,7	5,6	,3	98,5		1,5	
France	75,3	23,0		98,3		1,7	
Italy	87,7	9,3	1,1	98,1	,0	1,8	1,9
England	34,9	61,2	,5	96,6	,0	3,4	3,4

	working	service	intermediate	no job	don't know	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	24,9	33,0	21,1	15,4	1,4	95,8	1,2	2,9	4,2
Czech Republic	36,2	30,6	22,6	4,6	1,4	95,3	,8	3,9	4,7
France	27,2	20,9	22,9	11,2	1,9	84,1	1,1	14,8	15,9
Italy	31,1	27,4	17,3	17,3	1,0	94,1	,4	5,5	5,9
England	18,1	41,1	20,2	10,4	1,9	91,7	1,5	6,7	8,3

Q. Mother's job

R. Mother's studies

Percent by country

	university	other	don't know	Total	8	9	Total
Belgium	30,3	51,9	15,9	98,1	,4	1,6	1,9
Czech Republic	20,5	72,2	5,7	98,3		1,7	
France	20,7	55,0	21,3	97,0	,4	2,6	3,0
Italy	24,2	68,4	5,9	98,6	,1	1,3	1,4
England	25,4	52,6	16,5	94,5	,0	5,4	5,5

S. Father's native country

Percent by country

	this country	another country	don't know	Total	8	9	Total
Belgium	67,6	29,7	1,8	99,1	,1	,8	,9
Czech Republic	90,8	5,6	,6	97,0		3,0	
France	70,8	23,2	1,3	95,3	,0	4,6	4,7
Italy	89,4	7,4	1,2	98,0	,1	1,9	2,0
England	75,8	15,8	1,6	93,2	,0	6,8	6,8

T. Father's job

	working	service	intermediate	no job	don't know	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	29,4	31,1	26,1	3,5	2,5	92,5	1,2	6,3	7,5
Czech Republic	41,8	31,7	14,4	2,2	2,9	93,0	,5	6,5	7,0
France	37,1	21,8	20,9	2,7	2,3	84,8	,9	14,3	15,2
Italy	36,3	28,1	26,7	1,2	1,4	93,7	,6	5,7	6,3
England	15,3	41,0	26,3	3,0	4,3	89,9	1,2	8,9	10,1

U. Father's studies

Percent by country

	university	other	don't know	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	29,4	48,8	17,4	95,6	,4	4,0	4,4
Czech Republic	21,2	69,0	6,3	96,5	,1	3,4	3,5
France	20,9	56,7	18,2	95,8	,2	4,0	4,2
Italy	24,0	68,4	6,2	98,6	,1	1,4	1,4
England	26,3	48,1	17,9	92,3	,1	7,6	7,7

V. Grade repetition since three years (Belgium, France and Italy)

Percent by country

	at least one year repeated in three years	no grade repeated	Total valid	8	9	Total missing
Belgium	29,3	69,3	98,6	,3	1,1	1,4
France	19,8	79,9	99,7	,1	,2	,3
Italy	11,1	87,4	98,5	,1	1,4	1,5

V. Test levels (Czech Republic)

	failed	2	3	4	maximum	Total valid	8	9	Total missing
Czech	,6	13,6	30,2	39,3	15,6	99,3	,7	,1	,7
Maths	1,2	18,8	28,2	34,1	16,7	99,1	,9	,1	,9

V. Test levels (England)

	level 3 or -	4	5	6	level 7 or +	Total valid	8	9	Total missing
English	1,9	9,2	25,6	31,2	15,4	83,4	,4	16,2	16,6
Maths	2,2	8,2	17,0	24,4	31,5	83,2	,4	16,4	16,8
Sciences	1,7	8,9	23,5	28,0	19,9	81,9	,2	17,9	18,1

Annexe 4 : Statistiques descriptives sur les items constituant les échelles

1. Sentiment général de justice

	Pourcentage de réponses valides						Pourcentage de Réponses non-valides			
	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Pourcentage de réponses	Anomalie	Non-réponse	Pourcentage de réponses non	
A6 : I was always treated fairly by my teachers										
Belgium	13,4	34,3	28,8	15,7	6,3	98,5	,1	1,4	1,5	
Czech Republic	4,8	24,3	39,8	22,2	7,9	99,0		1,0	1,0	
France	12,5	32,8	30,3	14,9	7,7	98,3	,3	1,4	1,7	
Italy	15,4	33,2	28,3	15,6	6,4	99,0	,1	,9	1,0	
England	6,5	35,7	32,2	18,3	5,1	97,8	,2	1,9	2,2	
Tous	11,9	32,8	28,6	18,9	6,4	98,5			1,5	
A10 : I trusted my teachers to be fair										
Belgium	8,9	30,7	31,5	17,7	9,8	98,6	,2	1,2	1,4	
Czech Republic	11,9	36,1	35,3	11,7	4,2	99,1	,1	,8	,9	
France	8,5	26,1	33,1	17,6	13,6	98,9	,1	1,0	1,1	
Italy	9,2	33,1	34,2	15,2	7,0	98,8	,2	1,1	1,2	
England	8,9	50,1	25,3	11,2	2,8	98,3	,1	1,6	1,7	
Tous	9,2	35,0	31,7	14,9	8,0	98,7			1,3	
C22 : Generally speaking, school was a fair place										
Belgium	12,9	37,7	34,1	8,1	6,2	99,1	,3	,6	,9	
Czech Republic	11,3	41,0	33,0	9,3	4,8	99,4		,6		
France	9,6	36,0	32,4	11,1	10,2	99,3	,1	,6	,7	
Italy	21,3	41,7	25,4	6,1	4,8	99,3	,0	,6	,7	
England	7,0	38,5	31,8	14,1	5,7	97,2	,1	2,8	2,8	
Tous	12,4	38,7	30,9	10	6,7	98,8			1,2	

2. Sentiment d'obtenir ce qui est mérité

	Pourcentage de réponses valides						Pourcentage de Réponses non-valides			
	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Pourcentage de réponses	Anomalie	Non-réponse	Pourcentage de réponses non	
A9. My marks usually reflected the efforts I made										
Belgium	18,6	40,4	21,9	13,0	4,9	98,8	,1	1,2	1,2	
Czech Republic	20,6	48,1	18,5	9,6	2,4	99,3	,1	,7	,7	
France	19,3	37,1	22,1	14,6	5,8	98,9	,2	1,0	1,1	
Italy	17,7	38,6	22,2	14,1	6,3	99,0	,1	,9	1,0	
England	13,4	49,8	19,1	12,6	3,1	98,0	,2	1,9	2,0	
Tous	17,7	42,1	21,0	13,2	4,8	98,7	,1	1,1	1,3	
A11. My marks usually reflected the quality of my work										
Belgium	18,5	43,8	23,0	10,0	2,8	98,2	,1	1,7	1,8	
Czech Republic	18,3	52,0	20,2	7,3	1,5	99,2		,8		
France	18,3	40,7	23,2	12,0	4,6	99,0	,1	1,0	1,0	
Italy	14,9	42,7	24,4	12,4	4,6	99,1	,1	,9	,9	
England	13,0	50,5	22,3	9,9	1,9	97,6	,0	2,4	2,4	
Tous	16,3	45,1	22,9	10,8	3,4	98,6	,1	1,3	1,4	
C13. Some pupils were punished more than others for the same offence										
Belgium	30,3	30,3	16,4	12,7	9,0	98,6	,1	1,2	1,4	
Czech Republic	19,2	33,9	21,5	18,2	6,7	99,5		,5		
France	34,0	29,9	16,1	10,7	8,2	98,9	,2	,9	1,1	
Italy	18,6	29,8	20,9	18,2	11,3	98,8	,1	1,1	1,2	
England	28,8	41,0	14,2	8,4	4,9	97,3	,1	2,5	2,7	
Tous	16,3	45,1	22,9	10,8	3,4	98,6	,1	1,3	1,4	
C20. Teachers punished bad behaviour fairly										
Belgium	13,3	32,9	29,2	15,2	8,7	99,3	,1	,6	,7	
Czech Republic	10,6	34,0	33,7	14,6	6,5	99,3		,7		
France	12,4	29,1	32,7	15,1	9,3	98,6	,3	1,1	1,4	
Italy	12,8	34,5	32,6	12,3	7,2	99,3	,1	,6	,7	
England	4,9	31,9	28,7	22,7	8,6	96,9	,1	3,0	3,1	
Tous	10,7	32,1	31,5	16,1	8,2	98,6	,2	1,3	1,4	

C21. Pupils got the marks that they deserved										
	Belgium	18,5	39,4	28,1	10,3	3,1	99,4	,2	,4	,6
	Czech Republic	15,1	44,8	27,8	8,0	3,1	98,9		1,1	
	France	17,2	36,9	28,3	10,8	5,8	99,0	,2	,8	1,0
	Italy	13,0	33,2	30,6	14,6	7,9	99,2	,0	,7	,8
	England	10,0	40,5	31,7	11,0	3,7	96,9	,3	2,8	3,1
	Tous	14,5	38,1	29,5	11,4	5,2	98,6	,2	1,2	1,4

3. Sentiment d'être traité de manière égale

	Pourcentage de réponses valides						Pourcentage de Réponses non-valides			
	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Pourcentage de réponses valides	Anomalie	Non-réponse	Pourcentage de réponses non valides	
A7. I felt as though I was invisible to most teachers										
	Belgium	9,1	19,0	19,8	30,0	20,6	98,4	,3	1,2	1,6
	Czech Republic	1,9	10,0	27,8	42,9	16,4	99,0	,2	,8	1,0
	France	13,1	20,0	21,1	26,7	17,8	98,8	,5	,8	1,2
	Italy	6,7	16,3	18,9	34,5	22,6	98,9	,2	,9	1,1
	England	3,5	13,2	25,6	40,7	15,1	98,0	,4	1,6	2,0
	Tous	7,5	16,2	22,2	34,1	18,5	98,6			1,4
A8. Teachers treated me no better or worse than other pupils										
	Belgium	20,3	41,5	18,0	13,6	5,2	98,6	,1	1,3	1,4
	Czech Republic	14,4	44,9	24,7	12,1	2,7	98,7	,1	1,2	1,3
	France	20,2	41,4	18,6	13,3	5,1	98,6	,3	1,1	1,4
	Italy	21,6	36,0	20,5	13,6	7,1	98,7	,2	1,0	1,3
	England	5,5	36,4	31,5	19,0	5,1	97,6	,2	2,2	2,4
	Tous	16,5	39,4	22,6	14,5	5,3	98,4			1,6
C14. Hardworking pupils were usually treated the best										
	Belgium	33,1	28,8	19,7	11,7	6,3	99,6	,4		
	Czech Republic	31,2	36,3	20,3	8,7	2,9	99,4	,5	,1	,6
	France	37,8	31,3	16,8	8,4	4,9	99,1	,7	,2	,9
	Italy	25,9	32,7	20,8	12,9	6,6	98,9	,9	,2	1,1
	England	30,0	37,1	16,9	10,2	3,3	97,4	2,3	,3	2,6
	Tous	31,8	33,2	18,6	10,3	4,9	98,8			1,2

C19. Teachers had favourite pupils										
	Belgium	34,1	25,4	21,8	9,6	8,0	98,9	,2	,9	1,1
	Czech Republic	35,3	40,5	16,8	4,8	1,5	99,0	,2	,8	1,0
	France	37,2	26,7	20,4	8,5	5,9	98,8	,2	1,0	1,2
	Italy	30,2	27,5	19,2	12,2	9,9	99,0	,1	,9	1,0
	England	32,2	36,9	19,1	6,2	2,0	96,4	,2	3,4	3,6
	Tous	33,8	30,7	19,6	8,6	5,7	98,3			1,7
C12. All pupils were treated the same way in class										
	Belgium	12,2	19,1	24,6	24,4	19,3	99,6	,1	,3	,4
	Czech Republic	9,7	24,3	29,0	24,2	12,0	99,3	,1	,7	,7
	France	11,1	19,5	22,8	25,7	20,3	99,4	,2	,4	,6
	Italy	14,5	23,1	24,7	20,8	15,7	98,8	,2	1,0	1,2
	England	5,5	24,3	24,4	28,9	14,1	97,2	,3	2,5	2,8
	Tous	10,6	21,9	24,6	24,9	16,7	98,8	,2	1,0	1,2

4. Sentiment d'être respecté

Tableau 32– fréquences (%) sur les items de l'échelle « sentiment d'être traité avec respect »

	Pourcentage de réponses valides							Pourcentage de Réponses non-valides		
	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Pourcentage de réponses valides	Anomalie	Non-réponse	Pourcentage de réponses non valides	
A2. Teachers got angry with me in front of the whole class										
	Belgium	12,8	20,3	17,4	26,2	22,6	99,3	0,1	0,7	0,7
	Czech Republic	15,2	32,3	21,5	20,7	9,7	99,4		0,6	
	France	14,1	22,1	19,3	22,7	21,4	99,6	0,1	0,3	0,4
	Italy	4,9	20,1	25,8	30,5	17,4	98,8	0,1	1,0	1,2
	England	13,0	30,5	22,1	23,8	9,0	98,5	0,2	1,3	1,5
	Tous	11,7	24,5	21,5	25,0	16,4	99,1			0,9
A5. Teachers respected my opinions even when they disagreed										
	Belgium	13,4	34,3	28,8	15,7	6,3	98,5	,1	1,4	1,5
	Czech Republic	4,8	24,3	39,8	22,2	7,9	99,0		1,0	
	France	12,5	32,8	30,3	14,9	7,7	98,3	,3	1,4	1,7
	Italy	15,4	33,2	28,3	15,6	6,4	99,0	,1	,9	1,0
	England	6,5	35,7	32,2	18,3	5,1	97,8	,2	1,9	2,2
	Tous	11,0	32,7	31,2	16,8	6,7	98,5	0,2	1,4	1,5

C15. Teachers respected pupil's opinions even if they disagreed with them										
	Belgium	12,9	36,3	32,2	10,8	6,7	98,9	,2	,9	1,1
	Czech Republic	5,3	26,1	42,4	17,9	7,7	99,4		,6	
	France	13,2	32,9	35,4	9,5	7,9	98,9	,1	,9	1,1
	Italy	12,5	33,2	32,9	13,2	7,6	99,4	,0	,6	,6
	England	5,7	33,5	31,6	19,0	7,3	97,0	,2	2,8	3,0
	Tous	10,3	32,7	34,4	13,7	7,5	98,6	0,1	1,2	1,4
C17. Teachers got angry with a pupil in front of the whole class										
	Belgium	42,0	35,2	10,9	7,3	3,7	99,3	,1	,6	,7
	Czech Republic	45,0	42,9	7,3	2,6	1,3	99,1	,1	,8	,9
	France	45,3	35,1	10,5	4,5	3,5	98,9	,3	,9	1,1
	Italy	28,6	41,6	16,2	7,7	5,1	99,1	,1	,8	,9
	England	34,7	45,7	11,7	4,0	1,4	97,5	,1	2,4	2,5
	Tous	38,5	40,0	11,8	5,3	3,2	98,7			1,3

5. Sentiment d'obtenir ce dont on a besoin

	Pourcentage de réponses valides						Pourcentage de Réponses non-valides			
	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Pourcentage de réponses valides	Anomalie	Non-réponse	Pourcentage de réponses non valides	
A4. Teachers continued explaining until I understood the topic										
	Belgium	21,0	38,6	22,5	12,5	4,7	99,3			,7
	Czech Republic	9,6	31,7	33,6	18,9	5,6	99,3			,7
	France	16,8	35,4	26,6	13,6	6,6	99,1			,9
	Italy	30,9	38,0	17,2	9,3	3,5	99,1			,9
	England	8,7	38,9	28,6	18,5	3,3	98,1			1,9
	Tous	18,0	36,8	25,1	14,2	4,8	98,9			1,1
Teachers gave extra help to those pupils who needed it										
	Belgium	21,2	45,9	24,1	6,0	2,5	99,6			,4
	Czech Republic	13,2	42,2	28,2	12,4	3,2	99,2			,8
	France	18,7	43,4	25,9	6,8	4,6	99,4			,6
	Italy	24,6	43,6	22,2	6,0	2,9	99,3			,7
	England	12,9	52,6	20,6	8,5	2,5	97,1			2,9
	Tous	18,4	45,7	23,8	7,6	3,3	98,9			1,1

Teachers continued explaining until all pupils understood the topic										
	Belgium	11,3	28,2	29,3	21,1	9,1	99,1			,9
	Czech Republic	8,8	27,8	33,6	20,6	8,6	99,3			,7
	France	9,7	24,7	32,1	21,1	11,3	98,9			1,1
	Italy	16,9	30,4	26,7	14,5	9,3	97,9			2,1
	England	7,7	35,5	28,3	20,1	5,3	97,0			3,0
	Tous	11,0	29,3	29,8	19,3	8,9	98,3			1,7

**Annexe 5 : Analyse de consistance interne et d'unidimensionnalité
des échelles de sentiment de justice**

1. Le sentiment général de justice : items A6, A10 et C22²

Matrice des corrélations des items A6, A10 et C22

	A6	A10	C22
A6: Les professeurs m'ont toujours traité(e) avec justice	1,000	,472	,398
A10: Je fais confiance en la justice de mes professeurs	,472	1,000	,445
C22: De façon générale, cette école est un endroit juste	,398	,445	1,000

Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

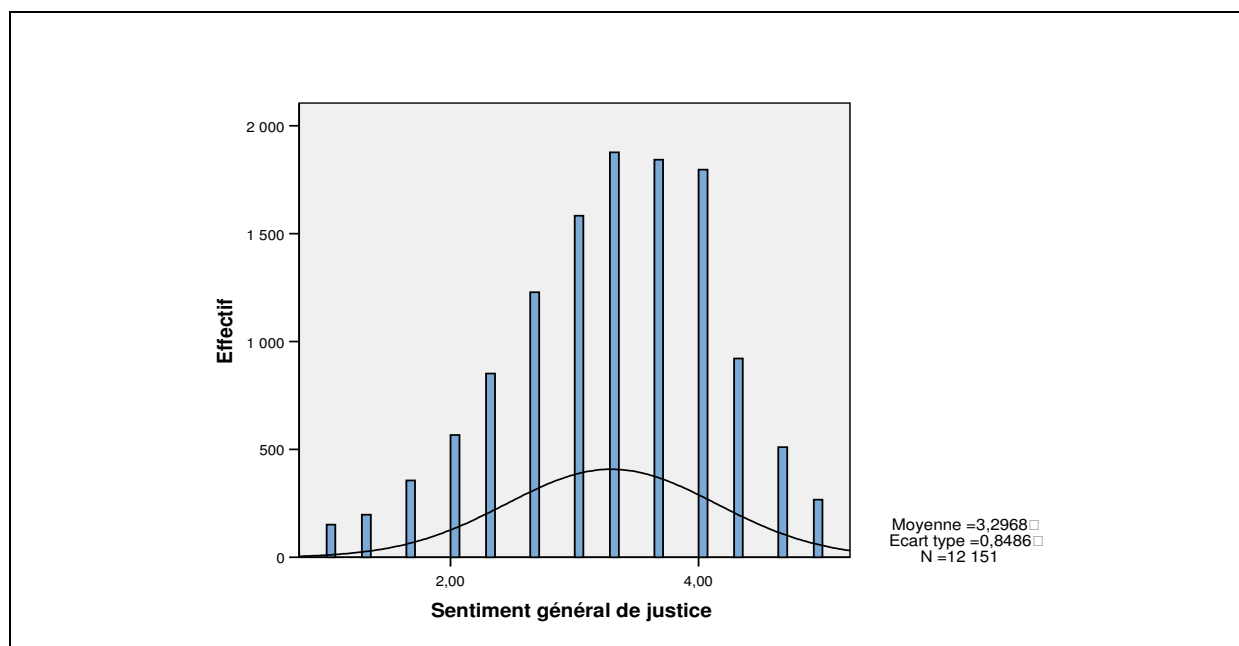
		Valeurs propres initiales		
		Total	% de variance	% cumulé
Composante	1	1,878	62,586	62,586
	2	,605	20,162	82,748
	3	,518	17,252	100,000

Analyse factorielle en composantes principales, par pays : corrélation du facteur 1 avec chaque item

	Composante 1					
	Tous	Belgique	République Tchèque	France	Italie	Angleterre
A6: Les professeurs m'ont toujours traité(e) avec justice	,788	,781	,837	,788	,776	,810
A10: Je fais confiance en la justice de mes professeurs	,815	,812	,877	,832	,832	,796
C22: De façon générale, cette école est un endroit juste	,770	,773	,848	,768	,693	,792

² Par la suite, et manière à ne pas allonger le texte, les intitulés des items constituant les échelles de sentiment de justice seront présentés dans les tableaux de matrice de corrélation.

Distribution des scores



2. Le sentiment d'obtenir ce qui est mérité : items A9, A11, C13*, C20 et C21

Alpha de Cronbach pour l'échelle initiale de « sentiment d'obtenir ce qui est mérité », par pays (A9, A11, C13*, C20 et C21)

Pays	Alpha de Cronbach	N items
Belgique	0,69	5
République Tchèque	0,73	5
France	0,65	5
Italie	0,68	5
Angleterre	0,62	5
Tous	0,67	5

Matrice des corrélations des items A9, A11, C13*, C20 et C21

	A9	A11	C20	C21	C13*
A9. En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement mes efforts	1,000	,601	,225	,394	,125
A11. En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement la qualité de mon travail	,601	1,000	,244	,390	,125
C20. Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste	,225	,244	1,000	,404	,265
C21. Les élèves ont obtenu les cotes/appréciations qu'ils méritaient	,394	,390	,404	1,000	,177
C13 Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres *	,125	,125	,265	,177	1,000

* item au codage inversé

L'analyse factorielle en composante principale montre qu'un seul facteur ne peut expliquer que 45% de la variance totale des réponses, deux facteurs étant nécessaires pour en expliquer 65% : ceci indique que l'échelle n'est pas unidimensionnelle, et qu'il faudra donc construire plusieurs échelles représentant plusieurs dimensions du mérite. En effet, le premier facteur corrèle positivement avec tous les items, et pourrait être interprété comme la dimension sous-jacente « obtenir ce qui est mérité » (tableau 10), mais n'explique qu'une faible part de la variance des réponses. Le second facteur oppose les items ayant trait à l'élève lui-même (A9 et A11) aux items ayant trait aux autres élèves (C13* et C20).

Échelle initiale : Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

		Total	% de variance	% cumulé
Composante	1	2,236	44,721	44,721
	2	1,049	20,982	65,703
	3	,769	15,386	81,089
	4	,547	10,948	92,037
	5	,398	7,963	100,000

Échelle initiale : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation des facteurs 1 et 2 avec chaque item

	Tous		Belgique		République Tchèque		France		Italie		Angleterre	
	composante		composante		composante		composante		composante		composante	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
A9	,759	-,406	,734	-,471	,740	-,392	,755	-,427	,795	-,359	,731	-,398
A11	,763	-,394	,753	-,454	,762	-,363	,767	-,400	,789	-,353	,717	-,392
C20	,392	,710	,491	,615	,514	,731	,386	,693	,327	,770	,365	,717
C21	,615	,471	,625	,482	,709	,262	,607	,493	,605	,382	,600	,502

C13*	,740	,055	,756	,111	,787	,007	,698	,090	,772	,105	,728	,013
-------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

* item au codage inversé

Afin de mieux comprendre la structure factorielle du sentiment d'obtenir ce qui est mérité menant à l'absence d'unidimensionnalité de cette échelle, une rotation varimax a été appliquée à l'analyse factorielle, de manière à créer des facteurs s'ajustant de manière plus précise aux données. Deux facteurs sont extraits de cette manière, expliquant 65% de la variance totale, dont 38% est expliquée par le premier facteur (tableau 11). L'application de la rotation varimax permet de confirmer l'hypothèse élaborée à partir de la revue de la littérature sur la structure des sentiments de justice des élèves : ce n'est pas uniquement l'opposition entre « moi » et « les autres » qui mine l'unidimensionnalité de l'échelle, mais également l'opposition entre deux objets sur lesquels portent les jugements de justice: les notes d'une part (items A9 et A11), les punitions d'autre part (items C13* et C20). On retrouve également, en examinant la corrélation de l'item C13* avec le premier facteur extrait (tableau 12), l'ambiguïté des élèves sur la définition d'une punition méritée : cet item est responsable du manque d'unidimensionnalité, ce qui plaide pour son retrait des échelles de sentiment d'obtenir ce qui est mérité.

Échelle initiale : Analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax : variance totale expliquée

Composante	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de variance	% cumulé
1	1,903	38,069	38,069
2	1,382	27,634	65,703

Échelle initiale : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation des facteurs 1 et 2 avec chaque item après rotation

	Tous		Belgique		République Tchèque		France		Italie		Angleterre	
	Composante		Composante		Composante		Composante		Composante		Composante	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
A9	,858	,057	,867	,093	,833	,087	,866	,052	,871	,058	,832	,034
A11	,856	,070	,871	,119	,836	,124	,862	,081	,862	,061	,816	,032
C13*	-,044	,810	-,003	,787	,019	,893	-,053	,792	-,075	,833	-,055	,802
C20	,272	,725	,185	,767	,442	,613	,242	,743	,353	,622	,257	,739
C21	,599	,438	,519	,560	,649	,445	,537	,455	,631	,457	,618	,385

2.1. Analyse de la consistance interne et de l'unidimensionnalité de l'échelle de sentiment que les notes sont méritées

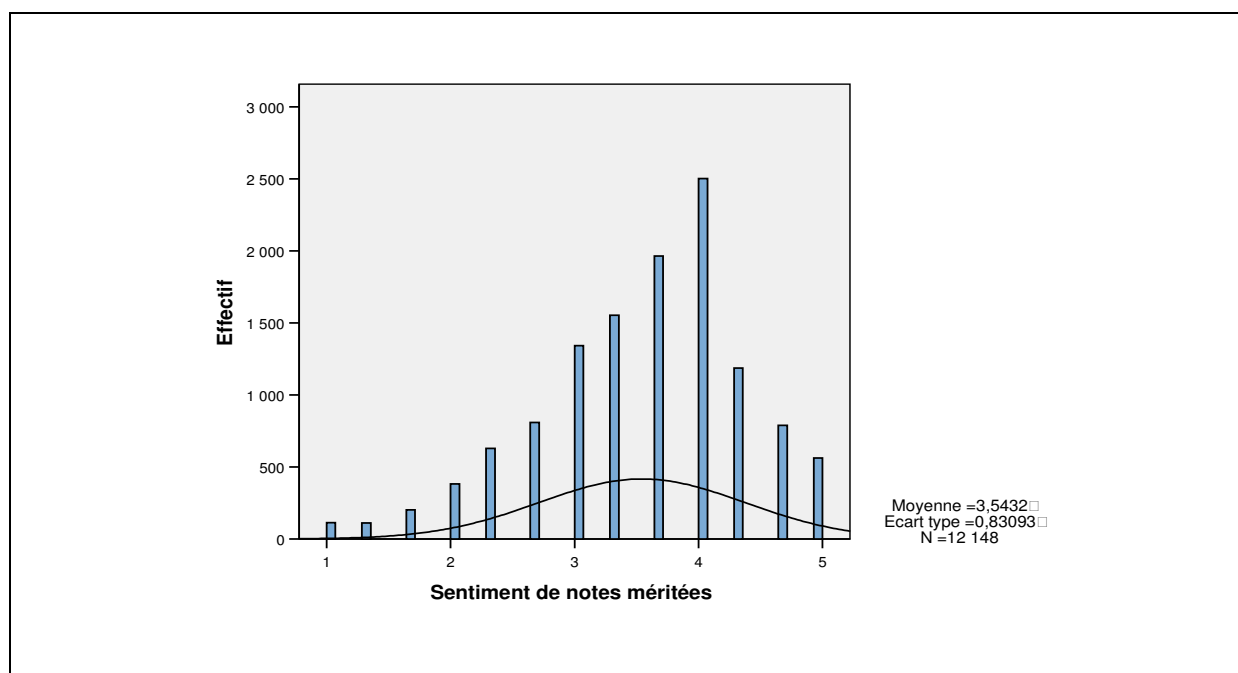
Sentiment que les notes sont méritées : Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

		Valeurs propres initiales		
		Total	% de variance	% cumulé
Composante	1	1,927	64,227	64,227
	2	,673	22,442	86,669
	3	,400	13,331	100,000

Sentiment que les notes sont méritées : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation du facteur 1 avec chaque item

	Composante 1					
	Tous	Belgique	République Tchèque	France	Italie	Angleterre
A9	,845	,839	,828	,847	,868	,822
A11	,842	,850	,836	,849	,857	,800
C21	,709	,707	,770	,663	,734	,700

Sentiment que les notes sont méritées : Distribution des scores



2.2. Analyse de consistance interne et d'unidimensionnalité de l'échelle de sentiment que les punitions sont méritées

Cette seconde échelle alternative propose de mesurer le sentiment que les punitions sont méritées. Dans un premier temps, l'item C13* sera inclus avec les items C12 et C20 à l'analyse de consistance interne et d'unidimensionnalité, de manière à explorer plus avant son lien avec la définition d'une punition juste. En effet, si la majorité des élèves estiment que les professeurs punissent les mauvais comportements de façon relativement juste (item C20), cela n'empêche pas la grande majorité des élèves d'estimer que les punitions ne sont pas toujours proportionnelles à la gravité de la faute (item C13*), ni d'affirmer que tous les élèves ne sont pas traités de la même manière en classe (item C12).

Échelle initiale de sentiment que les punitions sont méritées : Alpha de Cronbach par pays

Pays	Alpha de Cronbach	N items
Belgique	,607	3
République Tchèque	,645	3
France	,576	3
Italie	,537	3
Angleterre	,562	3
Tous	0,59	3

Échelle initiale de sentiment que les punitions sont méritées : Matrice des corrélations des items C12, C13* et C20

	C12	C13*	C20
C12. Tous les élèves sont traités de la même manière en classe	1,000	,305	,396
C13. Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres *	,305	1,000	,264
C20. Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste	,396	,264	1,000

Échelle initiale de sentiment que les punitions sont méritées : Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

		Valeurs propres initiales			
		Total	% de variance	% cumulé	
Composante		1	1,646	54,882	54,882
	2	,753	25,111	79,993	
	3	,600	20,007	100,000	

Échelle initiale de sentiment que les punitions sont méritées : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation des facteurs 1 et 2 avec chaque item

	Tous		Belgique		République Tchèque		France		Italie		Angleterre	
	Composante		Composante		Composante		Composante		Composante		Composante	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
C12	,783	-,222	,770	-,203	,814	-,205	,769	-,182	,803	-,121	,777	-,369
C13*	,679	,726	,724	,676	,700	,705	,698	,697	,627	,748	,606	,792
C20	,757	-,421	,753	-,442	,782	-,417	,741	-,468	,729	-,510	,801	-,241

L'alpha de Cronbach sur les deux items C12 et C20 est de 0,56, ce qui constitue une valeur assez peu élevée (tableau 21) : les jugements que font les élèves sur la justesse des punitions n'est donc que modérément lié au principe d'égalité. L'analyse factorielle montre toutefois qu'un seul facteur permet d'expliquer 70% de la variance totale (tableaux 21 et 22), ce qui plaide en la faveur de la construction d'un score synthétique reflétant le sentiment que les punitions sont méritées incluant ces deux items.

Échelle finale de sentiment que les punitions sont méritées : Alpha de Cronbach par pays

Pays	Alpha de Cronbach	N items
Belgique	,541	2
République Tchèque	,638	2
France	,527	2
Italie	,544	2
Angleterre	,603	2
Tous	0,56	2

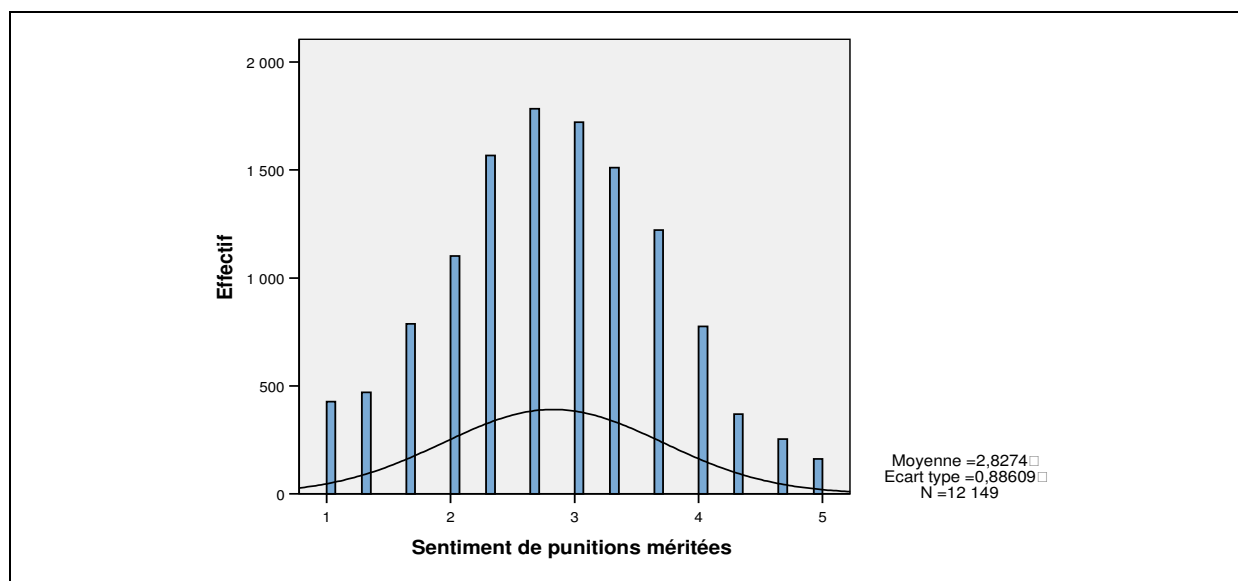
Échelle finale de sentiment que les punitions sont méritées : Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales		
	Total	% de variance	% cumulé
1	1,395	69,772	69,772
2	,605	30,228	100,000

Échelle finale de sentiment que les punitions sont méritées :Analyse factorielle en composantes principales : corrélation du premier facteur avec chaque item, par pays

	Composante 1					
	tous	Belgique	République Tchèque	France	Italie	Angleterre
Tous les élèves sont traités de la même manière en classe	,835	,829	,858	,825	,830	,846
Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste	,835	,829	,858	,825	,830	,846

Échelle finale de sentiment que les punitions sont méritées :Distribution des scores



3. Le sentiment d’être traité de manière égale : items A7*, A8, C14* et C19*

Matrice des corrélations des items A7*, A8, C14* et C19*

	A7*	A8	C14*	C19*
A7. J’ai le sentiment d’être invisible pour certains professeurs*	1,000	,181	,189	,224
A8. Mes professeurs ne m’ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres élèves	,181	1,000	,194	,301
C14. Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres *	,189	,194	1,000	,421
C19. Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves*	,224	,301	,421	1,000

* item au codage inversé

Échelle initiale de sentiment d'être traité de manière égale : Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

		Valeurs propres initiales		
		Total	% de variance	% cumulé
Composante	1	1,773	44,323	44,323
	2	,854	21,344	65,666
	3	,813	20,332	85,999
	4	,560	14,001	100,000

Échelle initiale de sentiment d'être traité de manière égale : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation des facteurs 1 et 2 avec chaque item

	Tous		Belgique		République Tchèque		France		Italie		Angleterre	
	Composante		Composante		Composante		Composante		Composante		Composante	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
A7.*	,541	,774	,598	-,180	,539	,705	,598	-,206	,551	,695	,397	,887
A8.	,609	,127	,596	,777	,604	,290	,578	,813	,686	,277	,593	-,080
C14*	,709	-,411	,698	-,427	,712	-,495	,757	-,294	,693	-,513	,603	-,394
C19*	,779	-,263	,762	-,076	,769	-,264	,773	-,161	,790	-,275	,789	-,085

* item au codage inversé

Matrice des corrélations des items A8, C12, C14* et C19*

	A8	C12	C14*	C19*
A8. Mes professeurs ne m'ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres élèves	1,000	,433	,194	,301
C12. Tous les élèves sont traités de la même manière en classe	,433	1,000	,271	,406
C14. Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres*	,194	,271	1,000	,421
C19. Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves*	,301	,406	,421	1,000

* item au codage inversé

Échelle finale de sentiment d'être traité de manière égale : Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales		
	Total	% de variance	% cumulé
1	2,021	50,520	50,520
2	,877	21,936	72,456
3	,578	14,455	86,911
4	,524	13,089	100,000

Échelle finale de sentiment d'être traité de manière égale : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation des facteurs 1 et 2 avec chaque item

	Composante	
	1	2
A8. Mes professeurs ne m'ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres élèves	,669	-,561
C12. Tous les élèves sont traités de la même manière en classe	,758	-,314
C14. Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres*	,644	,622
C19. Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves*	,764	,279

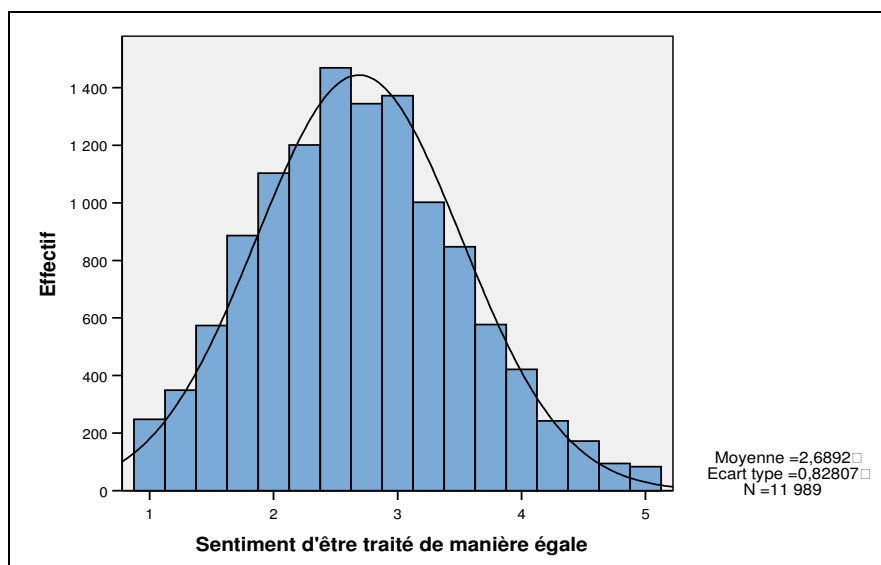
* item au codage inversé

Échelle finale de sentiment d'être traité de manière égale : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation du premier facteur avec chaque item, par pays

	Composante 1					
	Tous	Belgique	République Tchèque	France	Italie	Angleterre
A8. Mes professeurs ne m'ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres élèves	,669	,632	,663	,620	,741	,692
C12. Tous les élèves sont traités de la même manière en classe	,758	,757	,737	,740	,798	,771
C14. Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres*	,644	,652	,671	,717	,641	,430
C19. Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves*	,764	,757	,736	,769	,770	,754

* item au codage inversé

Échelle finale de sentiment d'être traité de manière égale : Distribution des scores



4. Le sentiment d'être respecté : items C15, C17*, A2* et A5

Échelle initiale de sentiment d'être respecté : Alpha de Cronbach par pays

Pays	Alpha de Cronbach	N items
Belgique	0,61	4
République Tchèque	0,61	4
France	0,59	4
Italie	0,51	4
Angleterre	0,63	4
Tous	0,60	4

Échelle initiale de sentiment d'être respecté : Matrice de corrélations des items A7*, A2*, A5, C15 et C17*

	A7*	A2*	A5	C15	C17*
A7. J'ai le sentiment d'être invisible pour certains professeurs*	1,000	,164	,156	,173	,129
A2. Les professeurs se sont mis en colère contre moi devant toute la classe*	,164	1,000	,226	,230	,303
A5. Les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas	,156	,226	1,000	,569	,158
C15. Les professeurs montrent du respect pour les opinions des élèves, même lorsqu'ils ne les partagent pas	,173	,230	,569	1,000	,153
C17. Les professeurs se sont mis en colère contre un élève devant toute la classe*	,129	,303	,158	,153	1,000

* item au codage inversé

L'analyse factorielle révèle qu'un seul facteur, corrélant avec tous les items, ne peut expliquer que 46% de la variance totale. L'ajout d'un second facteur, opposant les items relatifs au respect des opinions (A5 et C15) et les items relatifs au fait qu'un professeur se soit mis en colère (A2* et C17*), permet d'augmenter l'explication de la variance totale à 72% (tableaux 35 et 36).

Échelle initiale de sentiment d'être respecté : Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

		Valeurs propres initiales		
		Total	% de variance	% cumulé
Composante	1	1,844	46,106	46,106
	2	1,034	25,841	71,947
	3	,690	17,262	89,209
	4	,432	10,791	100,000

Échelle initiale de sentiment d'être respecté : Analyse factorielle en composantes principales : corrélation des facteurs 1 et 2 avec chaque item

	Tous		Belgique		République Tchèque		France		Italie		Angleterre	
	Composante		Composante		Composante		Composante		Composante		Composante	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
A2. *	,603	,498	,613	,487	,591	,506	,625	,466	,439	,668	,634	,442
A5.	,783	-,407	,778	-,429	,815	-,391	,777	-,398	,788	-,368	,792	-,411
C15.	,783	-,410	,791	-,392	,827	-,367	,772	-,418	,782	-,383	,798	-,388
C17. *	,505	,673	,516	,669	,448	,722	,486	,703	,488	,606	,515	,691

* item au codage inversé

De manière à mieux comprendre le manque d'unidimensionnalité de l'échelle de sentiment d'être respecté, une rotation varimax des facteurs a été effectuée. Deux facteurs sont extraits de cette manière, expliquant 72% de la variance totale, dont 39% est expliquée par le premier facteur (tableaux 37 et 38). On remarque ici, sur les deux facteurs, une opposition entre le respect des opinions d'une part (items A5 et C15) et l'absence d'humiliation des élèves, d'autre part (items A2* et C17*). La construction de deux échelles séparées de manière à représenter cette structure du sentiment de respect est ainsi envisagée : l'une reflétant le sentiment de respect des opinions, l'autre le sentiment d'absence d'humiliation.

Échelle initiale de sentiment d'être respecté : Analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax : variance totale expliquée

Composante	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de variance	% cumulé
1	1,574	39,357	39,357
2	1,304	32,589	71,947

Échelle initiale de sentiment d'être respecté : Analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax: corrélation des facteurs 1 et 2 avec chaque item après rotation

	Tous		Belgique		République Tchèque		France		Italie		Angleterre	
	Composante		Composante		Composante		Composante		Composante		Composante	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
A2. *	,205	,754	,213	,754	,232	,743	,242	,741	,035	,799	,260	,727
A5.	,874	,120	,882	,105	,898	,102	,865	,122	,865	,087	,884	,125
C15.	,876	,117	,871	,144	,896	,128	,872	,103	,868	,071	,875	,147
C17. *	,024	,841	,028	,844	-,004	,850	-,008	,855	,109	,770	,018	,861

* item au codage inversé

4.1. Analyse de la consistance interne et de l'unidimensionnalité de l'échelle de sentiment de respect des opinions

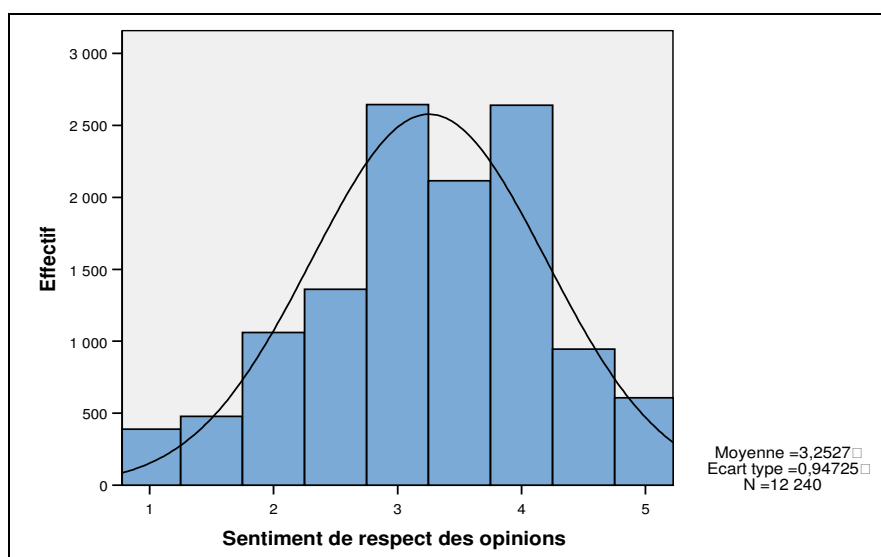
Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales		
	Total	% de variance	% cumulé
1	1,567	78,340	78,340
2	,433	21,660	100,000

Analyse factorielle en composantes principales : corrélation du premier facteur avec chaque item, par pays

	Composante 1					
	Tous	Belgique	République Tchèque	France	Italie	Angleterre
A5. Les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas	,885	,889	,908	,880	,870	,893
C15. Les professeurs montrent du respect pour les opinions des élèves, même lorsqu'ils ne les partagent pas	,885	,889	,908	,880	,870	,893

Sentiment de respect des opinions : Distribution des scores



4.2. Analyse de la consistance interne et de l'unidimensionnalité de l'échelle de sentiment d'absence d'humiliation

Comme l'analyse factorielle a pu montrer que les quatre items initialement prévus dans le calcul de l'échelle de sentiment d'être respecté sont constitués de deux dimensions sous-jacentes, la possibilité de construction d'une seconde échelle ayant trait à l'absence d'humiliation est envisagée, en calculant un score sur les items A2* et C17*. L'alpha de Cronbach calculé sur ces deux items (0,45) révèle une consistance interne insatisfaisante : le fait de ne pas dénoncer d'humiliation personnelle n'empêche pas les élèves de dénoncer l'humiliation de certains de leurs camarades de classe, différenciant ainsi la référence à soi-même de la référence aux autres élèves. Les réponses des élèves aux deux items sont ainsi trop différentes pour construire une échelle sur leur base.

Alpha de Cronbach par pays

Pays	Alpha de Cronbach	N items
Belgique	0,47	2
République Tchèque	0,43	2
France	0,45	2
Italie	0,39	2
Angleterre	0,45	2
Tous	0,45	2

4bis. Sentiment d'être reconnu : A7*

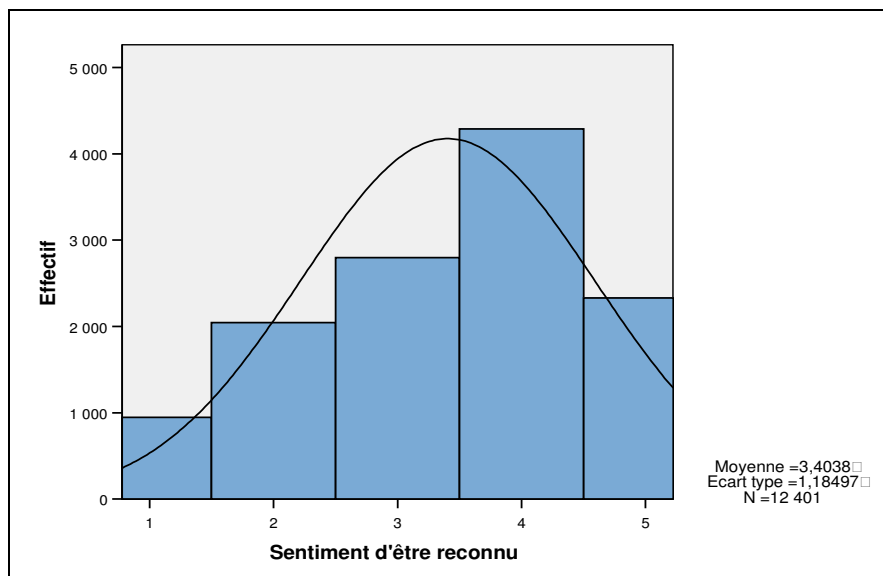
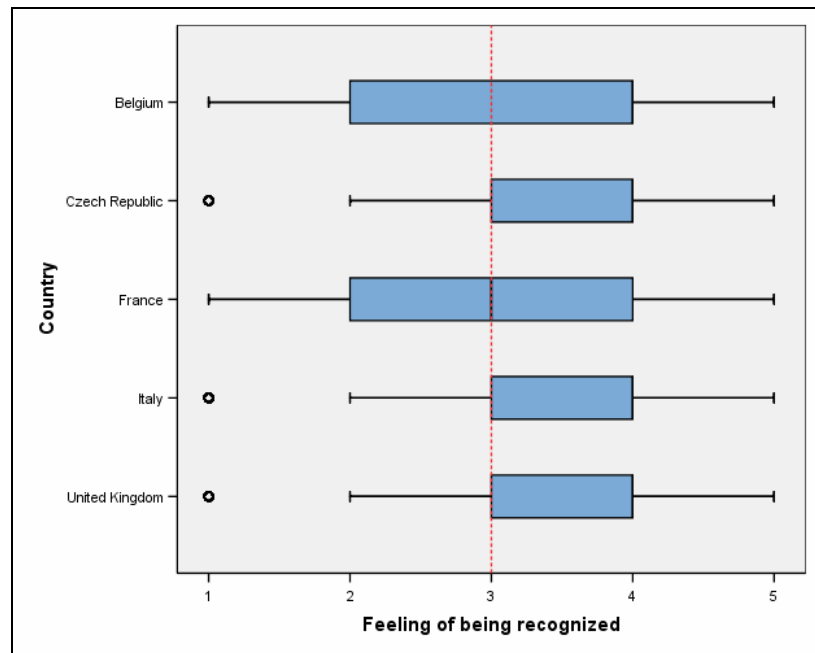
Cette dimension des sentiments de justice a été proposée par le Pr Denis Meuret dans le canevas d'analyse de l'enquête du GERESE, mais n'a pas été retenue dans le cadre de ce mémoire.

L'item A7* « *J'ai le sentiment d'être invisible pour certains de mes professeurs* », s'il ne correspond ni au sentiment d'être traité de manière égale, ni au sentiment de respect, participe, selon le canevas d'analyse de l'enquête du GERESE, au sentiment d'être reconnu. La manière dont les réponses des élèves se distribuent sur cet item est résumée dans le tableau 18. Le tableau 42 et la figure 7 décrivent la tendance centrale et la dispersion de ce « score » sur l'item recodé de manière à ce qu'un sentiment élevé d'être reconnu corresponde à un score élevé. Les élèves ont en moyenne le sentiment d'être assez bien reconnus, avec une moyenne proche de 3,5. L'écart-type de 1,2 points est assez élevé, ce qui signifie que les réponses des élèves se dispersent fortement autour de la moyenne. Les élèves français et belges semblent, moins que les autres, éprouver ce sentiment d'être reconnu, et leurs scores se dispersent davantage autour de la moyenne (écart-type de 1,3 points). Les élèves tchèques et anglais se sentent les mieux reconnus, et leurs scores sont plus serrés autour de la moyenne (écart-type d'environ 1 point). Les élèves italiens obtiennent également une moyenne élevée, mais avec une plus grande dispersion autour de la moyenne (écart-type de 1,2 points).

Statistiques descriptives sur le sentiment d'être reconnu, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves
Belgique	1 583	3,34	1,26	98,4%
République Tchèque	1 497	3,63	0,94	99,0%
France	3 582	3,17	1,30	98,8%
Italie	2 959	3,51	1,20	98,9%
Angleterre	2 780	3,52	1,02	98,0%
Tous	12401	3,40	1,18	98,6%

Distribution des scores



5. Le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin : A4, C16 et C18

Matrice des corrélations des items A6, C16 et C18

	A6	C16	C18
A6. Les professeurs ont réexpliqué ce que je ne comprenais pas, jusqu'à ce que j'y arrive	1,000	,438	,554
C16. Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin	,438	1,000	,493
C18. Les professeurs expliquent jusqu'à ce que tous les élèves aient compris	,554	,493	1,000

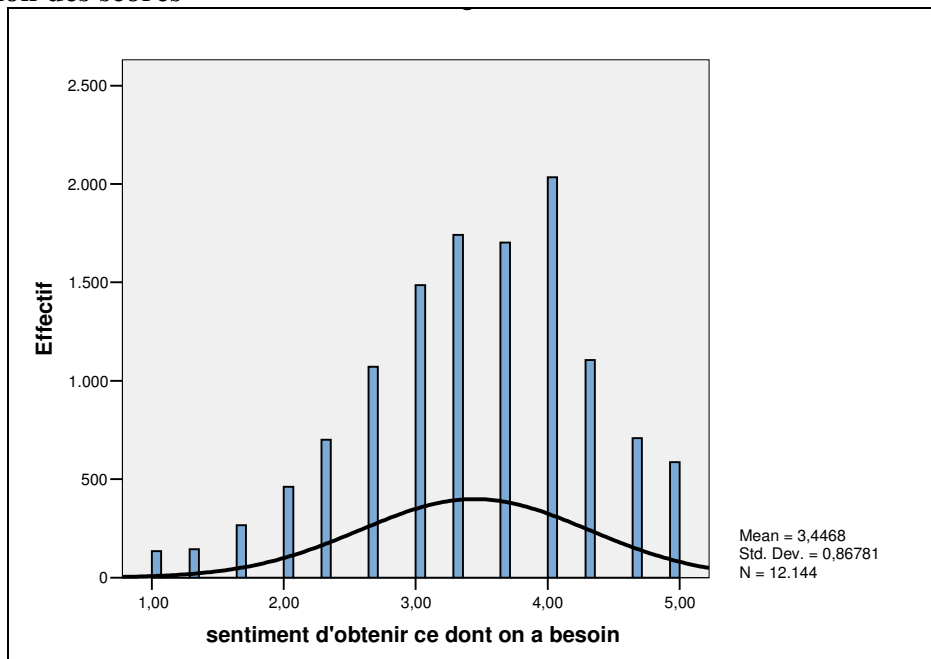
Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales		
	Total	% de Variance	% cumulé
1	1,991	66,378	66,378
2	,572	19,052	85,430
3	,437	14,570	100,000

Analyse factorielle en composantes principales : corrélation du premier facteur avec chaque item, par pays

	Composante 1					
	tous	Belgique	République Tchèque	France	Italie	Angleterre
A6	,817	,837	,850	,815	,775	,834
C16	,781	,833	,695	,798	,770	,758
C18	,845	,841	,880	,832	,849	,855

Distribution des scores



7. Vers une appréhension globale du sentiment de justice ?

Matrice des corrélations des six échelles

	Sentiment que l'école est juste	Sentiment que les notes sont méritées	Sentiment que les punitions sont méritées	Sentiment d'être traité de manière égale	Sentiment que les opinions sont respectées	sentiment d'obtenir ce dont on a besoin
Sentiment que l'école est juste	1,000	,461	,611	,545	,538	,515
Sentiment que les notes sont méritées	,461	1,000	,421	,365	,313	,367
Sentiment que les punitions sont méritées	,611	,421	1,000	,712	,465	,504
Sentiment d'être traité de manière égale	,545	,365	,712	1,000	,432	,465
Sentiment que les opinions sont respectées	,538	,313	,465	,432	1,000	,490
sentiment d'obtenir ce dont on a besoin	,515	,367	,504	,465	,490	1,000

Analyse factorielle en composantes principales : variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,423	57,058	57,058	3,423	57,058	57,058
2	,713	11,880	68,938	,713	11,880	68,938
3	,668	11,140	80,078	,668	11,140	80,078
4	,513	8,557	88,635			
5	,402	6,703	95,338			
6	,280	4,662	100,000			

Analyse factorielle en composantes principales : corrélation du premier facteur avec chaque échelle, par pays

	Composante 1					
	Tous	Belgique	Rep. Tchèque	France	Italie	Angleterre
Sentiment que l'école est juste	,819	,801	,865	,809	,817	,833
Sentiment que les notes sont méritées	,623	,644	,711	,604	,673	,591
Sentiment que les punitions méritées	,835	,834	,861	,825	,837	,828
Sentiment d'être traité de manière égale	,790	,791	,786	,790	,801	,765
Sentiment que les opinions sont respectées	,710	,718	,706	,707	,692	,759
sentiment d'obtenir ce dont on a besoin	,735	,739	,715	,733	,739	,731