

L'équité en éducation selon les théories de la justice

Denis Meuret,
Université de Bourgogne, IREDU

In : "Efficacité versus équité en économie sociale : tome 1, XX^{èmes} Journées de l'A.E.S."
A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard, G. Tahar, coord.- Paris : L'Harmattan, 2000
Coll. "Logiques économiques" - 445 p. - ISBN : 2-7384-9617-2

Résumé

Quelles inégalités, dans le domaine de l'éducation, peut-on tenir pour compatibles avec la justice? Les réponses que proposent les différentes théories de la justice diffèrent. Certaines de ces réponses sont présentées, en prenant comme pivot la théorie de Rawls : celles des théories qu'il critique (utilitarisme, intuitionisme), puis celle de la Théorie de la Justice, puis celles des théories qui se proposent de la critiquer ou de la dépasser (Walzer, Nozick, Sen). On argumente en conclusion en faveur de la réponse rawlsienne.

Les systèmes éducatifs présentent un nombre considérable d'inégalités. Certaines sont légitimes tandis que d'autres ne le sont pas. Pourquoi des inégalités illégitimes subsistent-elles? Peut-être les causes qui les produisent sont-elles très puissantes : Les sociologues en ont mis un certain nombre en évidence. Mais si ces causes sont si puissantes qu'il faille considérer ces inégalités comme inévitables, peut-on encore parler d'inégalités illégitimes¹ ?

On est ainsi conduit à penser que pour qu'une inégalité soit illégitime, il faut pouvoir imaginer qu'elle puisse être supprimée par une action collective. Il faut donc imaginer que l'on puisse persuader une majorité que cette inégalité n'est ni nécessaire, ni juste, ou, plus précisément : qu'elle est assez injuste pour qu'il vaille la peine de la supprimer.

L'objet des «théories de la justice» est de nous indiquer quelles égalités sont requises par l'équité. On voudrait présenter ici de façon synthétique ce que les principales théories de la justice énoncent à propos des inégalités d'éducation.

On le sait, depuis 1971, la discussion sur la justice a consisté en un débat autour de la solution proposée par Rawls dans la Théorie de la justice. Il est donc commode de présenter ces théories en les ordonnant autour de lui : On présentera d'abord les théories qu'il critique, puis la sienne, puis celles qui la critiquent ou tentent de la dépasser.

1. LES CIBLES DE RAWLS

La théorie de la justice a deux cibles principales : d'une part les théories métaphysiques de la justice, qui définissent le Juste comme ce qui maximise un Bien défini indépendamment, et d'autre part l'utilitarisme. Nous évoquerons les principes de justice qui, selon nous, procèdent de l'application de ces théories au domaine éducatif.

¹ «Le terme « inéquitable » a une dimension éthique. Il désigne les inégalités qui sont à la fois évitables et injustes » Whitehead, 1991.

Par ailleurs, Rawls prend pour cible « l'intuitionisme » (1987, § 7), lequel professe qu'il est impossible de construire une théorie globale de la justice, que nous devons nous contenter de mettre en balance les uns avec les autres une série de principes dont chacun ne vaut que pour un certain type de biens. Il évoque dans la Théorie deux principes de justice qui en relèvent : « Mérite » et « Réparation » considèrent l'éducation comme un bien en soi, sans se soucier de ses effets sociaux. Par exemple, l'approche par le mérite ne se soucie pas du fait que le mérite pourrait autoriser des inégalités de compétences considérables qui, dans certaines circonstances, pourraient menacer l'égalité civique des individus.

1.1. Le Nietzscheïsme éducatif

Il semble parfois que le principe de justice qui commande l'éducation soit une sorte de « Nietzscheïsme local », qui commande de mettre le maximum de ressources au service des plus aptes de façon à produire les plus hautes figures possibles de l'excellence. On peut considérer qu'il s'agit là d'un exemple de la priorité du Bien sur le Juste : en premier, il y a la haute figure du savoir et de l'excellence. En France, en particulier, on peut penser qu'un certain culte de l'excellence scolaire est la conséquence de la volonté que l'école laïque puisse proposer un équivalent à la notion catholique de sainteté (Meuret, 1999). La vocation du système éducatif est de reculer les frontières de l'excellence, et une distribution des moyens qui vise à maximiser le niveau de l'élite est, en conséquence, juste. Au niveau des principes organisateurs du système éducatif, cette position est défendue surtout par les intellectuels. Cependant, elle peut contribuer à expliquer certains comportements enseignants, en particulier le fait que les bons élèves reçoivent plus que leur part d'attention et d'interactions.

1.2. L'utilitarisme

Il semble que le principe de justice qui commande l'organisation du système éducatif, tel qu'on peut le déduire des dispositifs et des textes réglementaires qui l'organisent, soit l'utilitarisme.

Il semble en effet qu'on y considère comme juste une égalisation approximative des utilités marginales des différents élèves. La version locale de ce principe – interne au système éducatif – mesurerait l'utilité à l'aune des connaissances acquises. La version externe stipulerait qu'un élève doit arrêter sa scolarité quand les bénéfices sociaux – privés et collectifs – d'une année supplémentaire de cette scolarité cessent d'être supérieurs à son coût social. La règle de justice serait donc qu'on ne propose un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il recueille d'une unité supplémentaire d'enseignement se situe au-dessus d'un certain seuil, le même pour tous. Si l'on accepte de baisser ce seuil pour certains élèves, on accepte de baisser à leur profit la somme globale de savoir transmis, ce qui est contraire au principe d'efficacité. On doit donc y renoncer. En revanche, il est possible, dans la version externe de l'utilitarisme, de baisser le seuil, et donc de scolariser plus longtemps les élèves, si l'évolution de la société rend les connaissances plus précieuses à la vie économique ou sociale.

1.3. Le mérite

Il est classique d'opposer les inégalités liées à la naissance, qui seraient injustes, à celles qui seraient liées au « mérite », qui seraient justes.

La méritocratie, au sens strict, n'est pas une théorie locale de la justice. Elle revendique la direction de la société par ceux qui sont « le plus digne d'éloge » (Bell, cité par Sandel, 1999) et met le système éducatif au service de leur découverte et de leur promotion. Un argument contre cette méritocratie est qu'elle suppose de détecter très tôt « les meilleurs » élèves et que l'on prive injustement des meilleurs services des élèves qui auraient mis seulement un peu

plus de temps à révéler leurs capacités. Peu de partisans de la méritocratie sont d'ailleurs disposés à défendre leur principe jusqu'à ses ultimes conséquences, qui sont pourtant celles là²(Gutman, 1999).

Cependant, l'acception la plus courante de la «méritocratie» dans la culture des systèmes éducatifs est simplement l'idée «locale» que la carrière scolaire d'un élève doit dépendre seulement de ses résultats scolaires antérieurs.

Cette version faible de la «méritocratie» est très éloignée en théorie de l'utilitarisme (elle récompense le passé alors qu'il calcule pour l'avenir), et proche en pratique, tout en étant moins complète : Elle ne dispose d'aucun critère externe pour déterminer le niveau de compétences scolaires requis pour continuer sa carrière scolaire. Par ailleurs, la méritocratie est compatible avec des écarts de compétence considérables entre l'élite scolaire et les autres. Elle peut donc engendrer une société très inégalitaire. De plus, la méritocratie ne crée pas les conditions de sa permanence : plus une société, même méritocratique, sera inégalitaire, plus le principe s'appliquera difficilement. Enfin, elle peut conduire à une «dictature des talentueux», problématique d'un point de vue démocratique et aussi arbitraire d'un point de vue moral que le gouvernement des riches. La méritocratie aboutirait à une société «invivable, livrée à la tyrannie des gênes, dominée par une élite héréditaire de l'intelligence, elle étalerait aux yeux de tous la valeur de chacun» (Dupuy, 1997, p 216).

1.4. Le principe de réparation

Rawls (1987, 17, p131) présente ainsi le principe de réparation : «Pour traiter toutes les personnes de manière égale, pour offrir une véritable égalité des chances, la société doit consacrer plus d'attention aux plus démunis quant à leurs dons naturels et aux plus défavorisés socialement par la naissance. L'idée est de corriger l'influence des contingences dans le sens de plus d'égalité. Afin de réaliser ce principe, on pourrait consacrer plus de ressources à l'éducation des moins intelligents, du moins pendant un certain temps, par exemple les premières années d'école».

Ce principe a apparemment une «évidence» forte : Les politiques de «discrimination positive» ne rencontrent pas d'opposition avouée. Rawls lui reproche de rester interne au système scolaire, d'appréhender la justice du système éducatif sans tenir compte des effets sociaux et politiques de la distribution de l'éducation. La vie en société, dit-il, n'est pas une course avec handicap. Elle est d'abord coopération, et la question de la justice de l'éducation est au fond celle de la contribution de l'éducation à ce que la distribution des biens premiers issus de cette coopération obéisse aux principes de la théorie de la justice. Cette idée s'oppose à la méritocratie, mais elle s'oppose aussi au principe de réparation. Non pas que Rawls rejette ce principe : «l'exigence de réparation (...)», dit-il, «est l'un des éléments de notre³ conception de la justice»(1987, §17) - mais il refuse d'en faire un principe fondamental.

Avec cette conséquence : A l'inverse du principe de réparation, le principe de différence «conduirait à attribuer des ressources à l'éducation avec comme but d'améliorer les attentes à long terme des plus défavorisés. Si ce but est atteint en consacrant plus d'attention aux plus doués («better endowed»), cette inégalité est acceptable, sinon, non» (1987, §17). Rawls limite seulement les inégalités qui pourraient être ainsi justifiées en observant que le respect de soi fait partie des biens premiers et que des inégalités éducatives qui se traduiraient par un surcroît de revenu mais par une baisse du respect d'eux mêmes des «moins doués» ne serait pas équitable (cf. Pogge, 1989, par exemple).

2. LA THEORIE DE LA JUSTICE

² Il faut noter quand même que les opposants à l'enseignement compréhensif en Angleterre, dans les années 50, utilisaient cette version forte du principe méritocratique : Il est meilleur pour les pauvres, disaient-ils, de permettre aux plus doués d'entre eux d'aller dans les bonnes écoles de riches, que d'égaliser la qualité des écoles.

³ Ce « nous » n'est pas un nous de majesté qui désignerait Rawls lui même, et donc sa théorie. Il signifie que le principe de réparation fait partie de la conception intuitive de la justice que nous partageons tous plus ou moins en tant qu'hommes, et dont le travail du philosophe ne peut s'affranchir.

La Théorie de la justice s'efforce de penser ensemble la question de la liberté, celle de l'égalité et celle de l'efficacité. Son projet est de créer les conditions d'une coopération équitable et à l'avantage de tous entre des individus qui ont des conceptions différentes du bien. On la suppose ici connue dans ses grandes lignes.

L'éducation y occupe une place importante, qui ne se réduit pas à la question de l'égalité des chances. Par exemple, l'éducation joue un rôle dans la production de sujets raisonnables et rationnels, capables d'adhérer aux principes de justice. Nous nous limitons cependant ici à tenter de reconstituer les conditions posées par la Théorie de la justice à une distribution équitable de l'éducation entre les individus.

La place de l'éducation dans la Théorie n'est pas directement définie. L'éducation, les connaissances, ne figurent pas dans la liste des «biens sociaux premiers», dont la théorie cherche les conditions d'une distribution équitable, alors même qu'il n'est aucun d'eux auquel une éducation réussie de donne davantage accès. Cependant Rawls, à propos du second principe surtout, évoque assez souvent l'équité de la distribution de l'éducation pour que nous puissions tenter de construire sa position à cet égard. Nous le ferons en évoquant successivement les deux aspects du second principe (principe de juste égalité des chances, principe de différence, placés en ordre lexical), puis leur articulation.

Rawls précise ainsi sa conception de l'égalité des chances : "En supposant qu'il y a une répartition des atouts naturels, ceux qui sont au même niveau de *talent* et de *capacité* et qui ont le même *désir de les utiliser*, devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social"⁴ (1987, p104.).

Cependant, écrit Rawls, une application parfaite de ce principe conduirait à indexer la réussite scolaire et sociale uniquement sur "la répartition naturelle des capacités et des talents». Or, "l'inégalité face à l'héritage de la fortune n'est pas plus intrinsèquement injuste que l'inégalité face à l'héritage de l'intelligence" (1987, § 43).

On s'attend donc à ce que Rawls propose d'étendre l'application du principe aux inégalités de talents. Or il ne le fait pas : ce serait le principe de réparation. On imagine alors que le principe de juste inégalité des chances prend en charge les inégalités d'origine sociale alors que le principe de différence prend en charge les inégalités de talents. Or, telle n'est pas non plus la position de Rawls : Le principe de juste égalité des chances vise à compenser les inégalités sociales, mais le principe de différence vise aussi bien les inégalités sociales que les inégalités naturelles, toutes deux étant «des accidents» que les hommes ont décidé d'utiliser «dans la perspective de l'avantage commun» (1987, §17).

Cette position peu élégante (on peut trouver insuffisamment éclairante l'idée qu'une partie des inégalités d'origine sociale doit être compensée par une politique d'égalité des chances et une autre acceptée pourvue qu'elle soit à l'avantage des défavorisés) est adoptée par Rawls pour les raisons suivantes :

- Il est impossible de séparer radicalement les inégalités naturelles et sociales : « La mesure dans laquelle les capacités naturelles se développent et arrivent à maturité est affectée par toutes sortes de conditions sociales et d'attitudes de classe. Même la disposition à faire un effort, à essayer d'être méritant, au sens ordinaire, est dépendante de circonstances familiales et sociales heureuses" (1987, p105).
- On ne peut appliquer le principe de juste égalité des chances aux inégalités de talents, puisqu'il faut considérer les talents comme une ressource commune.
- On ne peut se contenter du principe de différence. Le principe de différence privé du correcteur de la juste égalité des chances, c'est le système de l'aristocratie naturelle : "Noblesse oblige", les plus doués et les mieux nés doivent mettre leurs avantages au service des défavorisés (1987, p105).

Il reste donc seulement la possibilité d'appliquer aussi le principe de différence aussi aux inégalités sociales, qui se trouvent dès lors gérées par deux principes différents, selon une articulation qu'il devient crucial de comprendre.

Pour Rawls, l'égalité des chances est prioritaire sur le principe de différence parce qu'elle ne vise pas seulement à égaliser les chances d'accès aux avantages matériels qu'on retire d'une situation sociale élevée. Aucun avantage en terme de bien-être matériel, ne peut compenser le fait d'être privé de l'accès à la réalisation de soi que représente une

⁴ Cette définition est proche d'un indicateur utilisé par Duru, Jarousse et Mingat (1992) : l'inégalité des chances d'arriver au baccalauréat à niveau égal en fin de première année d'école, ce niveau pouvant être pris comme une approximation des talents et de l'envie d'apprendre de l'élève.

position élevée dans la société (1987, §14)⁵. Elle est indispensable à ce que tous se sentent participer sur un pied d'égalité à la coopération sociale, laquelle est un bien, voire un plaisir, en soi (1987, §79)

Il faut donc qu'une politique d'égalité des chances réduise les inégalités sociales d'éducation –dans les limites fixées par le premier principe- jusqu'à un certain point, jusqu'à ce qu'en quelque sorte le principe de différence prenne le relais. Mais où est ce point ?

Il me semble qu'on peut déduire de la présentation qui précède la réponse suivante : Il faut chercher à corriger l'inégalité sociale des chances en éducation tant qu'elle compromet l'application du principe de différence.

En effet, si le principe de différence est destiné à pallier les limites du principe de juste égalité des chances, on ne peut accepter d'arrêter l'effort en faveur de l'égalité des chances avant que le principe de différence ne puisse s'appliquer. Or, si les inégalités des chances sont telles que se créent deux ou trois quasi-castes qui se reproduisent grâce à l'école, il est illusoire de penser que la caste supérieure acceptera de ne tenir ses avantages pour justifiés que s'ils sont au bénéfice de la caste inférieure. D'abord parce qu'il n'existera pas entre ces castes de commune humanité, ensuite, en termes plus rawlsiens, parce que si les membres de la caste supérieure sont assurés que leurs enfants en feront aussi partie, l'incertitude sur sa position sociale future, nécessaire à l'ensemble de la construction de Rawls n'existe plus⁶.

3. LE DEBAT AVEC RAWLS

D'une façon très grossière, on peut dire que la Théorie de la Justice s'est attirée des répliques de trois côtés : On lui reproche de ne pas respecter assez les droits de propriété de la personne sur elle-même (Ex : Nozick, 1974), de penser qu'il est possible de trouver des principes de justice indépendants des valeurs de chaque communauté (Ex : Sandel, 1999), d'ignorer que tous les individus n'ont pas des capacités égales à utiliser les biens premiers (ex : Sen, 1992).

Nous présenterons ici seulement les critiques libertariennes et égalitaristes : la critique communautariste porte sur le contenu de l'éducation plutôt que sur l'équité de sa distribution. En revanche, nous présenterons aussi la position de Walzer, moins directement conçue comme une critique de Rawls, mais qui entre en débat avec lui.

3.1. Walzer ou l'indépendance

Les Sphères de justice (Walzer, 1983) s'ouvrent sur une critique de l'égalité : De toute situation égale, émergeront des inégalités, qu'il faudra réprimer, et de la répression même naîtra une inégalité entre ceux qui posséderont le pouvoir de répression et les autres. Le problème n'est donc pas l'inégalité, mais la domination. Ce que la justice requiert, c'est qu'aucun bien social ne puisse servir de moyen de domination.

Les biens qui peuvent asseoir la domination sont ceux avec lesquels on peut acquérir d'autres biens : la richesse, le pouvoir, l'éducation. « L'égalité simple », c'est à dire le fait que tous possèdent la même quantité de ces biens, est impossible. Ce que demande «l'égalité complexe », c'est l'indépendance entre ces biens, entre, dit Walzer, leurs «sphères » : que l'argent ne puisse acheter l'éducation, par exemple.

Cependant, pour l'éducation, une certaine égalité simple est nécessaire à la justice : celle qui conduit à la maîtrise du «cursus de base » (p291), celle dont «tous les futurs citoyens ont besoin » (p 286). Pendant cette première phase, pour Walzer, l'équité demande l'égalité des résultats. Non seulement il faut compenser aussi bien pour les handicaps sociaux que pour les handicaps naturels, mais aussi il faut s'efforcer de compenser les différences dans la volonté

⁵ Arneson (cité par Brighouse, 2000) défend la position inverse d'une priorité du principe de différence sur le principe de juste égalité des chances : il refuse que le bien-être des plus défavorisés soit sacrifié sur l'autel de l'égalité des chances, par exemple que les handicapés reçoivent tellement de ressources éducatives au nom de l'égalité des chances que cela se retourne contre eux en termes d'avantages finaux.

⁶ Il me semble possible de procéder ainsi à une extension aux relations entre générations du dispositif du voile d'ignorance, qui, en toute rigueur, ne porte que sur les individus eux mêmes.

d'apprendre que manifestent les enfants : «Les enfants qui restent en arrière et ceux qui sont apathiques reçoivent probablement une part disproportionnée de l'attention du professeur »(p. 291).

Passée cette phase, l'éducation relève de l'égalité complexe. Walzer distingue alors entre l'éducation générale, conçue plutôt comme un plaisir, et l'éducation professionnelle, dont la logique est de sélectionner les plus aptes pour en faire les meilleurs experts.

L'indépendance des sphères demande que l'éducation générale soit gratuite, mais l'équité exige alors qu'elle soit distribuée, non seulement dans des institutions scolaires, mais aussi «au sein de la routine de la vie professionnelle». Pour l'éducation professionnelle, un problème se pose : Plus la première phase aura réussi à égaliser les connaissances de tous, plus la compétition sera intense pour l'entrée dans les écoles professionnelles. Et plus la compétition sera intense, plus les riches seront enclins à mobiliser leurs ressources pour y faire entrer leurs enfants.

Le moyen de diminuer cette compétition est, conformément à la logique de la séparation des sphères, de diminuer les conséquences de ces diplômes spécialisés en terme de richesse et de pouvoir. De la réussite dans ces écoles, on devrait pouvoir tirer «louanges et fierté à l'intérieur de l'école, et ensuite dans les professions » (p 297) et non richesse ou pouvoir. Bref, Walzer accepte de payer d'une baisse du credentialisme un progrès dans l'égalité des chances scolaires.

Il est un peu difficile de croire Walzer lorsqu'il affirme ne pas «être en train de décrire des écoles de saints». Toutefois, il est exact que le prestige des professions est en général indexé sur la durée des études qui y conduisent, et il est aussi exact que cette relation est particulièrement forte dans des pays où les systèmes éducatifs du pays sont malthusiens, organisés en filières de valeurs inégales et que l'enseignement professionnel y a de l'importance (Müller et Shavit, 1998). Cela signifie que des systèmes scolaires très hiérarchisés dans leur ordre propre, peuvent effectivement construire une dimension relativement autonome de la hiérarchie sociale. C'est le cas en Allemagne ou en Suisse, selon l'étude de Müller et Shavit. Cependant, pour que cela puisse appuyer vraiment la position de Walzer, il faudrait que la hiérarchie du prestige ne soit pas corrélée avec celle du pouvoir et de la richesse. Or, elle l'est.

3.2. Les critiques de Rawls au nom de la liberté

Nozick⁷ (1974) ne nie pas que nous ne méritons ni nos talents ni notre naissance, mais, selon lui, cet arbitraire n'empêche pas que nous en soyons les légitimes propriétaires. Dès lors, considérer les qualités individuelles comme un moyen au service de l'avantage collectif, ou au service des plus défavorisés, est une façon de traiter certains hommes comme un moyen et non comme une fin. Selon Nozick, du moment qu'est réalisée l'égalité «formelle » des chances, la justice réclame que chacun soit libre de développer ses capacités comme il l'entend. Ni le principe de juste égalité des chances, ni le principe de différence ne sont fondés à instaurer des limites ou des conditions aux bénéfices que chacun peut retirer d'une éducation ainsi conçue.

Pour lui, «les fondations du mérite n'ont pas besoin d'être méritée », ce que Gutman (1999, p 135) illustre ainsi : «Les soldats courageux méritent une médaille, même s'ils ne méritent pas leur courage. De la même façon, des enfants plus doués ou plus motivés méritent davantage d'éducation, même s'ils ne méritent ni leurs dons ni leur motivation ».

Rawls répond par deux arguments.

D'une part, prétendre que je fais l'objet d'une violation ou d'un abus lorsqu'un de mes « attributs » - mes compétences, mon intelligence – est utilisé pour l'avantage commun, « c'est confondre le moi et ses attributs ».

D'autre part "Nous avons droit à nos capacités naturelles et à tout ce dont nous devenons propriétaires *en prenant part à un processus social équitable*" et c'est précisément sur ce processus social équitable que la Théorie légifère. Autrement dit, - le Solidarisme n'est pas loin - les droits de propriété ne sont pas des droits naturels, ils procèdent du cadre fixé pour la coopération sociale.

⁷ Pour cette discussion, je suis, en simplifiant, Sandel (1999) et van Parijs (1991).

Nozick mesurerait probablement l'équité éducative en mesurant l'égalité des libertés. Le dispositif des « vouchers » de Millwaukee, même si ses résultats sont douteux et du point de vue de l'efficacité et de l'égalité des chances (Witte, 1998), améliorerait sans doute, selon lui, l'équité puisqu'il augmente la liberté des pauvres d'inscrire leurs enfants dans des écoles privées efficaces. Le plus probable, cependant, est qu'il ne souhaiterait pas une quelconque intervention de l'État dans le domaine de l'éducation, fut ce pour rendre les libertés plus égales (Kymlicka, 1992).

3.3. Les critiques de Rawls au nom de l'égalité

Supposons que les biens premiers soient répartis conformément aux principes de Rawls. Selon ceux qui le critiquent au nom de l'égalité, tous ne pourront pas en profiter également, de sorte que la justice ne pourrait s'en satisfaire.

Cet argument a deux versions. Une version forte (Buchanan, 1990) qui remet en cause le fait même que Rawls limite la question de la justice à la distribution des biens entre des personnes capables de coopérer. Une version faible, qui invoque les différences de talents parmi ceux qui sont capables de coopérer. Elle est représentée par des auteurs comme Arneson (1989), Cohen (1990) ou Sen (1992). Comme Rawls, ces auteurs se distinguent de l'économie classique du bien être (Welfarisme) qui cherchait à égaliser le bien-être. Toutefois, eux considèrent qu'il faut égaliser les *chances* de bien-être, et non chercher l'équité de la distribution des biens premiers.

Par exemple, Sen considère qu'il faut égaliser les possibilités ("capabilities") d'accès à des "functionings" (pouvoir sortir sans honte, être correctement nourri, etc.) qui renvoient à la vie elle-même et non aux ressources qui permettent de la mener. Il reproche à Rawls de pénaliser ceux qui tireront moins que les autres, en terme de "functionings", d'une même quantité de biens premiers.

La frontière pertinente sépare ce dont les individus sont responsables de ce qui échappe à leur contrôle. Pour égaliser les *chances* d'accès aux différents biens pertinents, il faut que la distribution des «*ressources*» compense les inégalités de *talents* (sociaux ou naturels), - en cela ces auteurs sont plus proches que Rawls du principe de réparation – de sorte que seules jouent les inégalités de *volonté* (ou d'effort).

Cette position rencontre deux difficultés.

- il n'est pas simple de distinguer entre la volonté et les talents, c'est à dire de décider exactement où s'arrête et commence la responsabilité des individus (Le Clainche, 1999). Ce problème ne se pose pas tant que l'on assimile effort et talent, mais il se pose dès qu'on souhaite les séparer.

- la plupart des auteurs considère que le devoir de compensation pour les différences de talents ne vaut que pour une première partie de la scolarité, tandis qu'une deuxième phase doit plutôt obéir au « principe de récompense naturelle » (Fleurbaey, 1996, p 140), qui s'énonce «à talent égal, ressource égale». Il faut donc déterminer le moment où il est légitime de passer d'un principe à l'autre⁸, ce qui n'est pas simple.

Mais surtout, sauf à ignorer toute contrainte économique, ces auteurs doivent accepter qu'il n'est pas possible de compenser tous les handicaps, quelle que soit leur gravité. Ainsi, Brighouse (2000) et Sen (1992) développent une conception de la justice qui intègre le souci d'efficacité comme contrainte extérieure.

Pour Sen, l'efficacité n'est pas en soi une valeur supérieure à l'équité, ce qui en fait un partisan de la version forte de « l'affirmative action »⁹: on peut recruter un noir moins efficace qu'un blanc dans une administration si les noirs n'ont pas reçu des chances égales de développer leurs compétences. La valeur d'égalité des chances peut prendre le pas sur

⁸ Plusieurs critères ont été proposés pour ce faire. Entre autres : Meuret (1997) propose le moment où l'individu a acquis des compétences suffisantes pour formuler un jugement éclairé sur l'opportunité de poursuivre ou non ses études ; Trannoy (1999) propose le moment où les compétences acquises sont assez importantes pour annuler l'effet de l'origine sociale ou des aptitudes naturelles ; Gutman (1999) propose le moment où les individus ont assez de compétences pour participer à la vie démocratique.

⁹ La version faible étant qu'il faut donner la priorité aux minorités ethniques, ou aux femmes, parce que l'accès à l'université ou à l'emploi leur est plus difficile à *compétence égale*.

celle l'efficacité. Mais il doit reconnaître qu'elle ne peut totalement l'ignorer non plus, position qu'on peut trouver inconfortable.

Conclusion

On l'a vu, la position de Rawls ne va pas sans difficultés, notamment la difficulté à établir si certaines inégalités éducatives tournent ou non à l'avantage des défavorisés.

Cependant, elle présente de nombreux avantages :

Elle rappelle que l'éducation n'est pas un bien final, en tous cas n'est pas qu'un bien final, et qu'on ne peut se prononcer sur sa justice sans prendre en compte ses effets externes. Il relativise l'importance de l'égalité sociale des chances scolaires, mais il encadre cette question, en amont par la contribution du système éducatif à l'égalité sociale des chances sociales, en aval par la question de la contribution des plus instruits «aux attentes à long terme des plus défavorisés ».

Elle prend en compte de façon réaliste les inégalités sociales préexistantes, en ce qu'elle entérine l'idée qu'il n'est pas possible de séparer complètement « talents », « volonté » et « effort ».

Elle intègre effectivement dans sa discussion la question des libertés (par le premier principe) et celle de l'efficacité (qui est une des facettes du principe de différence).

Elle donne une justification politique au souci de l'égalité des chance : le souci d'égalité d'accès non seulement à la richesse et au pouvoir, mais à la responsabilité, est sous tendu par celui de la qualité de la coopération sociale.

On peut objecter à cette théorie que les grandeurs qu'elle mobilise sont difficilement mesurables. Pour une part, cependant, si elles ne le sont pas, c'est que la construction des indicateurs et des enquêtes actuels a été commandée par d'autres théories. Si la présentation qui précède a quelque pertinence, elle incite à s'en affranchir.

BIBLIOGRAPHIE

ARNESON R.J.(1989), « Equality and equal opportunity for welfare », *Philosophical studies* 56 :77-93.

BRIGHOUSE H. (2000) *School choice and social justice*, Oxford, Oxford university press

COHEN G.A. (1990) « Equality of what, On welfare, goods and capabilities », *Recherches économiques de Louvain*, n°56.

DANIELS N (1981) Health care needs and distributive justice, *Philosophy and public affairs*, 10.

DUPUY J.P. (1997) *Libéralisme et justice sociale*, Paris, Hachette, Pluriel.

DURU-BELLAT M. (1999) « La sociologie des inégalités sociales à l'école entre engagement et distanciation », in MEURET D. ed., *La justice du système éducatif*, de Boeck.

FLEURBAEY M. (1998), *Théories économiques de la justice*, Paris, Economica.

GUTMAN A. (1999, 1^{ère} éd. 1987), *Democratic education* , Princeton, N.J., Princeton University press.

KYMLICKA W. (1992, t.f. 1999), *Les théories de la justice*, Paris, La découverte.

LE CLAINCHE C.(1999) « L'allocation équitable des biens d'éducation et des soins de santé dans une optique post welfariste, » in MEURET,D.ed., *La justice du système éducatif*, Louvain, de Boeck.

MEURET D. (1999) « Rawls, l'éducation et l'égalité des chances », in MEURET,D. ed., *La justice du système éducatif*, Louvain, de Boeck.

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.

NOZICK R. (1974) *Anarchy, state, utopia* , Oxford, Blackwell.

POGGE T.W. (1989) *Realising Rawls*,London-Ithaca, Cornell.

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

RAWLS J. (1985, t.f. 1988) «La théorie de la justice comme équité, une théorie politique et non métaphysique », in RAWLS, J. « Individu et Justice sociale », Paris, Le Seuil.

SANDEL M. (1982, t.f.1999), *Le libéralisme ou les limites de la justice*, Paris, Le Seuil.

SEN A. (1992), *Inequality reexamined*, Oxford, Oxford University Press

SHAVIT Y. et MULLER W. (1998), *From school to work*, Oxford, Clarendon press.

TRANNOY A. (1999) « L'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats », in MEURET D. ed., *La justice du système éducatif*, Louvain, de Boeck.

VAN PARIJS Ph. (1991) *Qu'est ce qu'un société juste?*, Paris, Le Seuil.

WALZER M. (1983, t.fr. 1997) *Sphères de justice* , Paris, Le Seuil.

WITTE J.F. (1998) « The Milwaukee vouchers experiment », *Educational evaluation and Policy Analysis*, 20(4).

WHITEHEAD M. (1991) « Concepts et principes de l'égalité des chances en matière de santé », Copenhague, OMS.