

Denis Meuret, Agathe Dirani

IREDU, université de Bourgogne.

Résumé : L'analyse systématique d'un corpus d'articles de recherche en éducation publiés dans des revues américaines et françaises sur la question de la justice ou des inégalités d'éducation permet d'établir une série de différences entre les deux pays d'une part quant à l'emploi de la notion d'équité dans cette littérature, d'autre part quant aux méthodes utilisées, aux questions traitées et aux distributions envisagées (quels objets, entre quelles entités justiciables, selon quels principes de justice). L'analyse de ces différences conduit à distinguer un modèle social (en France) et un modèle politique (aux Etats-Unis) de production des inégalités d'éducation. La place faite à l'équité dans les recherches sur la justice est discutée en référence à l'articulation de ces deux notions chez Aristote et chez Rawls. Les différences entre la France et les Etats-Unis en matière de recherche sur les inégalités d'éducation sont discutées en référence aux « modèles politiques d'éducation » des deux pays.

Mots-clés : justice, équité, inégalités, Aristote, Rawls, Durkheim, Dewey, éducation.

Summary : The analysis of a corpus of articles of educational research in French and American reviews on the topic of justice allows to compare, first the use of the notion of equity in this literature and second, the methods, questions and distributions (which goods between which categories?) which are those of the research in the two countries. This analysis leads to distinguish a "social" (France) model of the genealogy of the inequalities from a "political" one (US). The place of equity in the research on justice is discussed in reference to the way these two notions are articulated by Aristote and Rawls. The differences in the content of the research are discussed through the "political model of education" which is dominant in each of the two countries.

Keywords: justice, equality, equity, Aristote, Rawls, Durkheim, Dewey, education.

La notion d'équité, en matière d'éducation, est définie de façon diverse par les chercheurs qui en traitent. De plus, la diversité des définitions utilisées ne provient pas, comme on pourrait s'y attendre, d'une adhésion des auteurs à des théories de la justice concurrentes et en discussion entre elles (celles de Rawls, de Nozick ou de Sen, par exemple), un fait attristant pour ces théoriciens comme pour ceux qui rêvent de davantage de circulation entre les différents champs scientifiques. Ces théories portent sur ce qu'on pourrait appeler des moyens de liberté, qu'il s'agisse des biens sociaux premiers de Rawls, des *capabilities* de Sen ou des propriétés de Nozick. Les recherches en éducation portent sur d'autres biens. D'autres théories sont convoquées, qui mettent en avant d'autres types de biens que les moyens de liberté : la reconnaissance (Honneth, 2000) ou encore la représentation (Fraser, 2008, Power, 2011). Ces biens peuvent aussi être construits par l'enquête (par exemple, l'autonomie (Dubet, 2006)). Cependant, le plus souvent, le critère du choix du bien dont la distribution est étudiée, ou du principe de justice utilisé, n'est même pas indiqué alors même que l'un comme l'autre sont très divers. Ainsi peut-on trouver l'équité de l'éducation définie, selon les articles, comme le fait que tous les élèves maîtrisent un minimum de compétences, qu'ils reçoivent « ce dont ils ont besoin », qu'ils fréquentent des écoles également efficaces ou également dotées, ou encore comme l'absence de discrimination ou de ségrégation, comme l'égalité de la sévérité de la notation, comme l'absence d'inégalités de salaire à diplôme égal, comme l'égalité des ressources d'éducation entre élèves ou entre territoires, comme le fait que les élèves choisissent leur orientation en fonction de leurs talents réels, que chaque apprenant ait la plus grande chance possible d'apprendre, comme un traitement égal des garçons et des filles (équité horizontale) en même temps que comme un traitement adapté à leurs différences (équité verticale), etc.

Cette diversité d'approches a suscité l'idée de contribuer à la discussion sur la nature de l'équité par une analyse des différentes acceptions de la notion, en nous fondant d'une part sur une typologie des différentes composantes de l'équité (Quel objet s'agit-il de distribuer entre quelles entités et selon quel principe de justice ?), d'autre part sur une comparaison France/Etats-Unis, dans l'espoir que les différences entre ces deux pays puissent nous mettre sur la voie de ce qui génère les différences dans les conceptions de la justice de l'éducation et dans la place que l'équité y occupe.

Nous présentons d'abord l'investigation que nous avons menée sur un corpus d'articles de recherche sur l'éducation, français et américains, puis nous discuterons ses résultats.

## 1. « L'équité » dans la recherche en éducation en France et aux Etats-Unis.

Nous décrivons la notion d'équité utilisée dans la recherche en éducation en analysant un corpus d'articles français et américains en référence à la notion de « solution de justice ». Fleurbaey (1996, p.7) appelle ainsi la description d'un état socio-économique juste par la combinaison d'un principe de justice, d'un objet et d'entités justiciables. Cette solution a un champ d'application, soit une population au sein de laquelle elle vaut. Comme il s'agit ici de classer dans une typologie des articles scientifiques, nous les décrivons, outre par la solution de justice à laquelle ils se réfèrent, par leur méthode et leur question de recherche.

Nous avons cependant enlevé du modèle de Fleurbaey la notion de principe de justice. Il s'est avéré, en effet, que celui auquel les articles se réfèrent, implicitement ou explicitement, était dans presque tous les cas l'égalité (et non, par exemple, la proportionnalité, ou le maximin, c'est-à-dire l'idée que ceux qui ont le minimum doivent avoir le plus possible). Les solutions de justice qu'ils mettent en œuvre diffèrent essentiellement par les objets et les entités justiciables en cause.

Nous avons recensé, à partir des plateformes de diffusion CAIRN et Persée pour la France, EBSCO et JSTOR pour les Etats-Unis, les articles de revues *de sociologie et de sciences de l'Education* de 1993 à 2013, écrits dans des revues françaises par des auteurs français<sup>1</sup> *sur le système scolaire français* vs dans des revues américaines par des auteurs américains *sur le système scolaire américain* et dont le titre contient les termes « équité »/ « iniquité » ou « equity »/ « inequity » et le corps du texte le terme « éducation » ou « education ».

Les résultats de cette investigation, en particulier le faible nombre d'articles français (7 articles, contre 18 pour les Etats-Unis) mentionnant l'équité dans leur titre, nous ont conduit à élargir notre question de recherche à ce qui distinguait les articles écrits sous l'ombrelle de l'équité et ceux qui sont écrits sous l'ombrelle plus large de la justice ou de l'égalité. Nous analysons donc aussi un second corpus, construit comme le précédent à ceci près que le titre des articles devait contenir, non plus le mot « équité » mais les mots « (in)justice(s) » ou « (in)égalité(s) » pour les revues françaises et « (in)justice(s) » ou « (in)equality(ies) » pour les revues américaines. Ce second corpus a été ramené par tirage au sort à 20 articles pour chaque pays<sup>2</sup>.

Chaque article est donc décrit selon cinq dimensions :

---

<sup>1</sup> L'adjectif « français » signifie ici « de culture scolaire française », de même qu'« américain » signifie « de culture scolaire américaine », dans la mesure où nous comparons ici la culture scolaire des deux pays. Du moins c'est ainsi que nous avons tenté de choisir les auteurs retenus, sans être sûrs d'y réussir tout le temps.

<sup>2</sup> Une version plus longue et un peu différente de cet article contenant les références des articles des deux corpus est disponible sur le site web de la revue ou sur demande à [denis.meuret@orange.fr](mailto:denis.meuret@orange.fr)

1. Sa **méthode** : elle peut être *empirique*, c'est-à-dire établissant des faits ou des relations entre des faits à partir de données quantitatives ou qualitatives vs *non-empirique*, une catégorie qui regroupe des travaux de nature assez différente, qui peuvent proposer des conceptions de l'équité (ex : définir ce que serait une situation équitable entre tel et tel groupe, spéculer sur les effets de telle ou telle politique sur l'équité, proposer une théorie pour rendre compte de telle dimension de l'inéquité, analyser les facteurs qui sont à l'origine de telle ou telle inéquité, proposer des politiques ou des dispositifs susceptibles d'améliorer l'équité, des outils pour mesurer l'équité, par exemple, d'un établissement scolaire. Bien sûr, en réalité, ces deux catégories ne sont pas disjointes : les approches non empiriques s'appuient aussi sur des données, les approches empiriques interprètent leurs données. Nous avons rangé les articles dans l'une ou l'autre des deux catégories en fonction de l'importance respective des données vs de l'analyse dans l'argumentation.

2. La **question** traitée. Ce peut être la *conception* de l'équité (ce que requiert l'équité, comment la définir) ; l'*origine* (facteurs, sources) de l'inéquité<sup>3</sup> ; les *moyens* de l'équité (comment la promouvoir) ; la *mesure* de l'équité (d'un système scolaire, d'un dispositif, d'une politique) ; les *effets* de l'(in)équité (effets internes : conséquences sur l'apprentissage ou le bien-être des élèves de l'inéquité des ressources ou du fonctionnement ; effets externes : conséquences sur la situation professionnelle, le civisme, la confiance dans les institutions des inéquités de ressources, de traitement ou de réussite ; ces effets externes peuvent être individuels (un élève traité de façon inéquitable en conçoit-il du ressentiment, en éprouve-t-il du malheur ?) ou sociaux (un système scolaire inéquitable se traduit-il par une société moins inclusive, moins apaisée, par une moindre mobilité sociale ?)).

3. L'**objet** dont l'équité de la distribution (justice distributive) ou de la production (justice procédurale) est traitée : Il peut s'agir des *ressources* du système scolaire (financement, qualité ou quantité du personnel,...) ; de son *fonctionnement* ( ségrégation sociale ou académique, accès à une filière ou un dispositif, notes, punitions, reconnaissance, redoublement, orientation, bien être...) ; de la *réussite* scolaire, qui peut être mesurée selon deux dimensions: les *compétences*, en général mesurées par des évaluation standardisées, ou les *parcours*, souvent mesurés par le plus haut diplôme atteint; des *bénéfices* externes de l'éducation (Certains retirent-ils plus de bénéfices économiques ou sociaux d'une réussite donnée ?).

4. Les **entités** justiciables entre lesquelles l'équité de la distribution de l'objet est étudiée. Ce peut être *l'ensemble des individus* (inégalités interindividuelles) ; des *catégories scolaires*, c'est-à-dire produites par le fonctionnement même de l'école (élèves forts vs faibles, élèves

---

<sup>3</sup> Il n'existe pas de mot français pour caractériser un état inéquitable alors qu'il en existe un (« iniquité») pour caractériser une situation inique. « Iniquité» nous semble d'une part caractériser une situation locale (un jugement, un comportement peut être inique), d'autre part, appeler en réponse une révolte (comme dans la nouvelle de Kleist, « Michael Kohlaas ») alors que nous voulons caractériser des situations plus amples (tout ou partie d'un système scolaire), qui appellent en réponse une action, des dispositifs politiques. Ceci nous conduit à utiliser le mot « inéquité». Ceci n'est pas sans lien avec la discussion ci-dessous.

d'une filière vs d'une autre, du secteur privé vs du secteur public, redoublants vs non-redoublants, parlant ou non la langue de l'école...); des *groupes sociaux ou de revenu*; des groupes définis par leur origine *nationale* ou *ethnique* ; par leur *genre* ; par leurs *capacités (gifted and talented, handicapés,...)* ; par le *territoire* (Etats ou districts américains, entités géographiques françaises ; zones défavorisées vs favorisées)

5. La **population** au sein de laquelle l'équité est discutée ou mesurée, en distinguant des niveaux du système scolaire au sein desquels la question de l'équité se pose de façon semblable<sup>4</sup> (*préscolaire (p)*, *scolarité obligatoire (s.o.)*, *lycée ou enseignement supérieur (l.es.)*, *ensemble du système scolaire (tout)*). Un article est affecté à l'un de ces niveaux s'il porte sur tout ou partie de ce niveau.

Le tableau 1 propose l'analyse des deux corpus d'articles, corpus que l'on trouvera en annexe. Cela conduit à un dénombrement rudimentaire, puisque des articles peuvent porter sur ces thèmes sans comporter le mot dans le titre. D'autre part, nous ne sommes pas sûrs qu'aucun article ne nous ait échappé. Compte tenu de cet aspect approximatif, nous ne commenterons du tableau ci-dessous, qui indique la fréquence de chacune des catégories de notre typologie dans les corpus, que des écarts de fréquence (entre France et Etats-Unis, entre l'approche par l'équité et l'approche par la justice ou l'égalité) supérieurs ou égaux à 15 points.

	(in)équité		(In)justice et (in)égalité	
	France	Etats-Unis	France	Etats-Unis
N	7	18	20	20
<b>Méthode</b>				
Empirique	86 %	39%	35%	50%
Non empirique	14	61	65	50
<b>Question</b>				
Conception	13	34	35	5
Origine	38	17	55	70
Moyens		23	5	5
Mesure	50	33	10	15
Effets				10
<b>Objets</b>				
Ressources		33		10
Fonctionnement	43	44	15	
Réussite (compétences)	14	33	35	75
Réussite (parcours)	43	16	55	55

<sup>4</sup> Par exemple, la distinction entre « scolarité obligatoire » et « lycée +enseignement supérieur », peut s'appuyer sur Trannoy, 1999.

Divers	14		5	5
<b>Entités judiciaires</b>				
Individus	25	5	5	
Catégories scolaires	25	28	30	5
Catégories sociales ou de revenu	50	28	85	40
Catégories ethniques ou de nationalité		39	15	75
Genre		17	15	10
Capacités		17		5
Territoires				15
<b>Population</b>				
Pré-scolaire				
Scolarité obligatoire	43	76	55	50
Lycée ou enseignement supérieur	28	18	25	
Ensemble du système	28	16	30	50

Lecture : 28% des 7 articles « français » sur l'éducation comportant « équité » dans leur titre portent sur le système scolaire dans son ensemble, ce qui n'est le cas que de 16% des 18 articles américains. Un même article pouvant traiter de plusieurs questions ou de plusieurs objets, la somme des pourcentages pour une même catégorie de la typologie peut être supérieure à 100.

Comparons d'abord les articles portant explicitement sur l'équité. Certains traits de la littérature scientifique sur l'équité sont communs à la France et aux Etats-Unis. En particulier, chacun porte sur une dimension particulière de l'équité, aucun n'essaye de construire une notion synthétique à partir de ces différentes dimensions, ni même ne mentionne que ce serait peut-être possible ou souhaitable. De plus, aucun de nos articles ne porte sur les *effets* de l'équité de l'éducation. Aucun ne cherche à savoir si les élèves relégués dans certaines filières, les élèves des groupes défavorisés par le fonctionnement ou la distribution des ressources de l'école réussissent moins bien dans la vie pour cette raison, aucun ne cherche à savoir si les élèves dont le parcours scolaire témoigne d'une inéquité – les élèves qui sortent du système scolaire trop tôt ou avec des compétences insuffisantes – présentent des caractéristiques morales (ressentiment, aigreur), politiques (méfiance vis-à-vis des institutions, méfiance, intolérance,...), professionnelles (chômage, formation continue) particulières. Autrement dit, il semble que l'équité soit une dimension indéterminée, dont diverses composantes sont valorisées pour des raisons de principe davantage que pour des raisons de fait, ou plutôt soit une dimension dont on ne cherche pas à justifier empiriquement l'approche que l'on en propose. Cette caractéristique de la littérature pose évidemment d'autant plus problème que nous avons vu qu'elle ne s'appuyait pas non plus sur des théories de la justice.

Ce qui se voit d'entrée en comparant les corpus français et américains est que les articles qui se présentent sous l'ombrelle de l'équité sont peu nombreux en France, beaucoup moins qu'aux Etats-Unis.

En termes de *méthode*, les travaux non empiriques sont plus fréquents aux Etats-Unis, une différence qui s'éclairera par la comparaison avec les articles traitant de justice et d'inégalité. Les *questions* auxquelles les articles cherchent à répondre portent, aux Etats-Unis, de façon relativement égale sur les différents postes de la typologie alors qu'aucun article en France ne porte sur les *moyens* à mobiliser pour améliorer l'équité. En termes d'*objets*, la différence essentielle est qu'on ne trouve pas en France de travaux sur l'équité de la distribution des ressources, comme si la prégnance du financement national du système scolaire éloignait de cette question, quand le financement local d'une grande partie des dépenses des écoles américaines, et la légitimité contestée de l'intervention fédérale en la matière, en faisait là bas une question vive. En termes d'*entités* entre lesquelles l'équité est abordée, la différence principale – bien connue- est que les catégories ethniques ne sont pas abordées en France alors qu'elles sont les entités les plus fréquemment étudiées aux Etats-Unis<sup>5</sup>.

On note aussi l'absence, en France, sous la rubrique « équité », de travaux sur le genre ou sur les capacités, ce qui confirme l'idée que l'équité est une ombrelle plus vaste aux Etats-Unis qu'en France. Enfin, aux Etats-Unis, les articles portent très majoritairement sur la scolarité obligatoire (*primary* et/ou *middle school*) tandis que cette priorité est moins nette en France, où l'on s'intéresse aussi à la distribution des notes au lycée ou à l'accès à des dispositifs de l'enseignement supérieur.

Comparons maintenant les différences France/Etats-Unis qui existent dans le corpus des articles dont le titre contient « justice » ou « (in)égalité » avec celles que nous venons de diagnostiquer afin de repérer celles qui témoignent d'une différence entre les deux pays dans la façon d'aborder la question de la justice des systèmes scolaires au sens le plus englobant du mot – dans ce cas l'écart de fréquence entre les deux pays sera de même sens dans les deux corpus- et celles qui témoignent d'une différence dans la place qu'occupe, pour les chercheurs, l'équité dans la justice au sens le plus englobant- dans ce cas, l'écart de fréquence sera de sens inverse dans les deux pays.

#### *Les différences dans la conception de la justice entre la France et les Etats-Unis*

Ces différences sont celles où l'écart de fréquence France/Etats-Unis est de même sens dans le corpus « équité » et dans le corpus « justice/inégalité ». Il s'agit, quant aux *objets* de la justice, des recherches sur les *ressources*, présentes aux Etats-Unis et absentes en France dans les deux corpus. On pourrait y voir un signe de ce que les inégalités de ressources ne posent pas de problème en France mais le diagnostic de la Cour des Comptes (2010) sur la gestion budgétaire de l'enseignement scolaire et sur l'affectation des enseignants en dissuade. Les districts américains les plus riches payent mieux leurs enseignants et attirent de ce fait les meilleurs, mais, pour des raisons non monétaires, les enseignants les plus

---

<sup>5</sup> Il existe aux Etats-Unis plusieurs revues de recherche consacrées exclusivement aux inégalités ethniques en éducation, par exemple « Journal of Negro Education », « Race, ethnicity and Education », « Journal of Immigrants and Refugees Studies ».

expérimentés fuient aussi en France les zones défavorisées. Il faudrait donc voir plutôt dans cette absence de recherche portant spécifiquement sur la distribution des ressources, soit le signe d'une confiance exagérée dans les vertus égalitaires de la centralisation soit le signe d'une réticence vis-à-vis de l'idée que les inégalités de ressources pourraient avoir un impact sur les inégalités de réussite.

Toujours quant aux *objets* des recherches, les travaux des deux corpus apprécient plus souvent la réussite scolaire à l'aune des *compétences* aux Etats-Unis, à l'aune des *parcours* et des diplômes obtenus en France. Ce pourrait être pour des raisons pratiques. La régulation de l'école s'appuyant aux Etats-Unis sur la mesure des compétences au niveau de l'établissement scolaire, il existe dans ce pays de nombreuses et riches bases de données que l'administration met volontiers à la disposition des chercheurs. Cependant, il existe en France, à côté de l'enquête Emploi de l'INSEE qui est à la base de la plupart des recherches sur les parcours scolaires, des bases de données nationales de compétences des élèves, élaborées à partir des évaluations nationales exhaustives ou sur échantillon, issues aussi des évaluations internationales auxquelles la France participe (PIRLS, PISA), qui pourraient être utilisées nettement plus souvent qu'elles ne le sont. On peut donc considérer que c'est un choix des chercheurs américains de s'intéresser plus aux compétences qu'aux parcours et des chercheurs français de faire le choix inverse. En grossissant le trait, l'école qui apparaît en filigrane derrière les critiques d'inégalité ou d'inéquité est, en France, d'abord une école qui trie de façon injuste, aux Etats Unis, d'abord une école qui enseigne de façon inégalitaire.

Quant aux *entités justiciables* sur lesquelles portent les recherches, dans les deux pays et dans les deux corpus, les recherches étudient les inégalités entre groupes bien plus souvent que les autres formes d'inégalités. Mais ce que nous avons observé pour le corpus « équité » vaut aussi pour l'autre : les recherches portent aux Etats-Unis sur les catégories ethniques plus souvent que sur toute autre, en France sur les catégories sociales plus souvent que sur toute autre. On observe cependant que ceci est plus net dans le corpus « inégalités », que dans le corpus « équité ». Il faut y ajouter ceci, que masquent nos catégories, qu'aux Etats-Unis les groupes sociaux ne sont pas, comme en France, définis par leur place dans les rapports de production (enfants d'ouvriers vs enfants de cadres ou d'enseignants) mais par leurs revenus (*low income students*) : Une hiérarchie sociale discontinue en France, une hiérarchie économique continue aux USA. Cette différence renvoie sans doute à une différence dans la conception de l'étiologie des inégalités. La nomenclature française renvoie à une société de classes ou, du moins, à l'idée que c'est la la dimension culturelle de la domination sociale qui génère les inégalités scolaires, tandis que la nomenclature américaine renvoie à l'idée que ce sont des inégalités de ressources – pas seulement financières d'ailleurs- qui les génèrent, ce qui ouvre davantage la possibilité que la distribution des ressources éducatives puisse lutter contre les inégalités scolaires.

*Les différences dans l'usage de la notion d'équité entre la France et les Etats-Unis*

Lorsqu'une même question, un même objet, ou une même entité est abordée, en France plus souvent sous l'ombrelle de l'équité que sous celle de l'inégalité ou de l'injustice tandis que c'est l'inverse aux Etats-Unis cela témoigne d'une différence, entre les deux pays, dans l'usage de la notion d'équité pour traiter les questions de justice au sens le plus général du mot<sup>6</sup>.

Il en va ainsi de la *méthode* utilisée. Si les travaux empiriques sont plus fréquents en France qu'aux Etats-Unis dans le corpus équité, c'est que les articles normatifs, les articles qui dénoncent une forme ou l'autre d'inégalité ou encore qui proposent des politiques, des outils ou des dispositifs ne se réclament jamais en France de l'équité, alors qu'ils sont assez nombreux à le faire aux Etats-Unis. Equité est plutôt employé en France dans des articles « techniques », portant sur de « petits » objets (la notation, par exemple) ou encore, et c'est une autre forme de « technique », pour des diagnostics établis à partir d'indicateurs statistiques. La réflexion, la critique ou la théorie s'avancent plutôt sous les auspices de la justice ou des inégalités.

Le terme d'équité est davantage admis dans la recherche en éducation américaine où il fonctionne comme synonyme de justice sociale et porte le plus souvent sur les inégalités entre catégories ethniques. Le texte de nombreux articles contient d'ailleurs de multiples occurrences d'*equity* alors que leur titre contient *justice* ou *inequality*. De fait, dans la recherche américaine, *justice* ou *equity* fonctionnent à peu près comme des synonymes. Un exemple en est (Williamson, 2007) dont le titre est « A brief history of social *justice* in Education ». L'article observe l'existence de deux conceptions de la justice dans l'école américaine, l'une, pour reprendre les termes de Power (2012), plutôt proche de la « redistribution », (la promesse de la mobilité sociale par l'assimilation), l'autre de la « reconnaissance » (honorer également toutes les cultures auxquelles les élèves peuvent appartenir) ... et utilise *equity* pour évoquer la situation idéale à laquelle l'une comme l'autre conception de la justice renvoie.

On retrouve cette différence à propos des *questions* abordées par les articles puisque la seule différence nette entre la France et les Etats-Unis à cet égard est que les articles traitant de la *conception* de l'équité ou de la justice sont traités plus souvent sous l'ombrelle de la justice en France, de l'équité aux Etats-Unis. Nous retrouvons ici le fait que « équité » est utilisé en France dans le cadre d'approches techniques et empiriques tandis que *equity* l'est aussi aux Etats-Unis pour des approches théoriques et normatives qui sont présentées en France sous l'ombrelle de la justice ou, plus souvent, sous celle des « inégalités », sans forcément qu'il soit précisé de l'égalité de quoi (Sen, 1992) il s'agit. Par exemple, une

---

<sup>6</sup> Autrement dit, nous considérons qu'il y a une différence entre France et Etats-Unis dans l'usage de la notion d'équité lorsque, dans le tableau 1, d'une part (col2-col4) et (col3 – col5) sont de signe différent et lorsque les deux écarts sont supérieur ou égaux à 15. Par exemple, nous dirons que la question de la conception de l'injustice est traitée en France plutôt sous l'ombrelle de la justice que sous celle de l'équité (35% des articles du corpus justice traitent de l'origine contre 13% des articles du corpus équité, soit (col2- col4)= 13-35=-17 tandis que c'est l'inverse aux Etats-Unis (5 % contre 34%, soit ( col3- col5)=34-5=+29.

«transmission égalitaire des savoirs » (Frاندji et Rocheix, 2012), peut être invoquée comme principe général de justice sans qu'il soit précisé si l'on entend par là que tous sortent de l'école avec des savoirs identiques, des savoirs différents mais assurant un avenir égal, que tous sortent avec au moins un savoir minimum, ou que les mêmes savoirs soient présentés à tous de la même façon, ou encore, critère plus exigeant, présentés à tous avec la même efficacité. Il s'agit pourtant d'une précision importante, en particulier pour l'élaboration d'indicateurs pour la mesurer et de politiques pour y atteindre.

Une façon de synthétiser cette analyse des différences du traitement de la justice par la recherche en éducation en France et aux Etats-Unis, est l'idée que les corpus de recherches français et américain se situent sur un axe entre une conception politique et une conception sociale de l'appréhension des inégalités scolaires et de la façon d'y faire face, la France plus près du pôle « social » et les Etats-Unis plus près du pôle « politique ».

Dans le modèle social, les victimes de l'inégalité sont d'abord les catégories du bas de la hiérarchie sociale, les victimes d'une domination sociale. Ainsi, on s'attachera à montrer que, à milieu social égal, les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration ne sont pas inférieurs à ceux des autres élèves (Vallet et Caille, 1995). Les inégalités procèdent d'une porosité de l'école avec la société : la hiérarchie des emplois oblige l'école à hiérarchiser les élèves, une attention trop exclusive aux besoins de l'économie risque de se traduire par des programmes étroits et indignes culturellement (cf. l'analyse du colloque d'Amiens dans Meuret, 2013), les inégalités filles-garçons à l'école sont le reflet des inégalités hommes-femmes dans la société, l'importation du consumérisme dans l'école oblige les chefs d'établissements à prendre des décisions qui creusent les inégalités (Meirieu, 2005). Et non seulement la structure sociale génère des inégalités mais des mécanismes sociaux viennent contrecarrer les effets des politiques qui prétendent lutter contre les inégalités sociales, les frapper d'inanité ou leur conférer des effets pervers. Exemples d'inanité : la carte scolaire est privée de son effet égalisateur par la ségrégation sociale de l'habitat, l'ouverture du second degré ne peut générer que des désillusions à cause de la dévaluation des diplômes qui l'accompagne forcément. Exemples d'effets pervers : la politique des zones prioritaires ne peut qu'accentuer la ségrégation, puisque les parents d'élèves en retiendront seulement la stigmatisation des établissements ainsi labellisés. Les dispositifs pour améliorer les relations entre les écoles et les familles marginalisent les familles populaires qui n'ont pas les codes pour entrer en relation avec les enseignants. Dans ce modèle, la critique faite aux politiques publiques prendra surtout deux formes, celle d'organiser la porosité, de ne pas respecter la nature profonde et les objectifs les plus élevés de l'école, et celle d'être naïf, d'ignorer ou de sous-estimer les mécanismes sociaux à l'œuvre derrière les inégalités scolaires et de surestimer de ce fait la portée possible des politiques scolaires. On comprend que, dans ce modèle, les chercheurs ne sont pas incités à proposer des moyens pour améliorer l'équité et que réduire l'inégalité des ressources scolaires ne peut vraiment améliorer l'équité. En poussant à l'extrême ce modèle social, on obtiendrait l'affirmation

suivante : « L'école pourrait être équitable seulement si elle n'était pas insérée dans une société hiérarchisée ».

Dans le modèle politique, les victimes de l'inégalité sont d'abord les victimes d'une domination politique : africains-américains, « *natives* ». A l'inverse de ce qu'on observe en France, on s'attachera à montrer que ces élèves ont des compétences inférieures à celles des élèves blancs de même milieu social. Les inégalités y procèdent d'une inégalité de ressources, personnelles (*English Language Learners*) ou institutionnelles ou encore des politiques scolaires elles-mêmes (*l'accountability*, les tests biaisés, les Charter Schools qui augmentent la ségrégation). Elles procèdent aussi de phénomènes sociaux, mais qui sont pensés comme l'expression de difficultés (politiques) à vivre ensemble, comme la ségrégation de certaines catégories ethniques ou la stigmatisation de certaines orientations sexuelles, et non comme l'effet de la convergence entre les hiérarchies sociale, culturelle et scolaire. Dès lors, la critique adressée aux politiques, aux deux sens du mot, aux décideurs comme aux dispositifs, n'est pas celle de la naïveté mais celle de l'ignorance ou de l'erreur. Par exemple, la charge de Mintrop & Sunderman (2008) contre la loi *No Child Left Behind (NCLB)* ne reproche pas à *l'accountability*, comme le fait Meirieu (2005), d'importer dans l'école des mécanismes étrangers à sa nature. Pour eux, il s'agit d'abord d'une politique erronée : La théorie permettait de prévoir que les incitations prévues ne marcheraient pas et les études empiriques montrent qu'en effet elles ne marchent pas, ce qui nuit en particulier aux élèves pauvres ou appartenant aux minorités ethniques. Ils lui reprochent aussi d'être une politique de domination : lorsque *l'accountability*, en se généralisant avec *NCLB*, s'est davantage préoccupée des minorités, elle est devenue plus punitive, les incitations négatives ont pris le pas sur les incitations positives. Enfin, si cette politique, selon ces auteurs, risque de durer malgré son inefficacité, ce n'est pas pour une raison de type social (les enfants des catégories aisées, eux, en tireraient bénéfice) mais de type politique (ce genre de politique inefficace se maintient souvent à cause des bénéfices politiques secondaires qu'en retirent leurs promoteurs (p361)).

Ce modèle incite les chercheurs de proposer des solutions alternatives (selon notre typologie, des *moyens* d'améliorer l'équité): ils savent mieux que les décideurs politiques quelle est l'origine réelle des inégalités, question à laquelle une forte proportion de recherches est consacrée (une plus forte proportion que dans le corpus français sur l'inégalité, cf. tableau 1). Cela leur permet d'indiquer aux politiques les facteurs sur lesquels il est pertinent d'agir et les légitime à proposer des outils ou des dispositifs pour améliorer l'équité, le plus souvent d'ailleurs dans des articles dont le titre contient le mot « equity ».

Enfin, si les inégalités sont d'abord le résultat de politiques, il faut prêter attention à la généalogie de ces politiques. Cette littérature n'est pas absente en France mais il s'y agit de cerner les arguments mis en avant par des réformateurs pour adapter l'école aux besoins de la société, tandis que cette généalogie mobilise plus souvent aux Etats-Unis l'analyse de processus eux-mêmes politiques : le mouvement des droits civiques, par exemple, ou

d'autres formes de mobilisation politique sur l'école ou encore les débats juridiques et les jugements des cours suprêmes qui, souvent aux Etats-Unis, sont en amont de ces politiques. Cela donne une littérature qui discute ou fait l'historique de l'action des tribunaux en matière de lutte contre les inégalités ou contre la ségrégation, une littérature, et une réalité, à peu près absentes en France. Argumenter, discuter, proposer : la recherche américaine est un des acteurs du processus de construction politique des dispositifs de lutte contre les inégalités.

## 2. Discussion

Nous discutons ces résultats dans deux directions : d'abord, nous nous demanderons, puisque l'équité est une notion philosophique, si les définitions qu'en propose la philosophie (Aristote, Rawls) éclairent l'usage actuel de la notion dans le champ de l'éducation. Ensuite, nous nous intéresserons aux différences entre les travaux français et américains en tentant de les interpréter à l'aide de la différence entre les « modèles politiques d'éducation » (Meuret, 2007, 2013) de ces deux pays, une façon de tester les capacités heuristiques de cette notion.

### L'équité aristotélicienne

Au chapitre 14 du livre 5 de l'*Ethique à Nicomaque*, Aristote traite de la différence entre la justice et l'équité. La justice, c'est que chacun reçoive le dû que lui reconnaît la loi, parce que la loi respecte l'égalité. L'équité « n'appartient pas à un autre genre que la justice » ; pourtant une chose peut être à la fois juste et inéquitable, parce que la loi ne peut prévoir tous les « cas d'espèces » (« il y a des cas d'espèces pour lesquels il n'est pas possible de poser un énoncé général qui s'y applique avec rectitude »). Il en résulte que « l'équitable, tout en étant supérieur à une certaine justice, est lui-même juste ». Bref l'équité est cette justice qui tient compte non seulement de l'égalité entre les hommes, mais des circonstances : « L'équitable est un correctif de la loi, là où la loi a manqué de statuer à cause de sa généralité ».

Un des sens de « *equity* » selon les dictionnaires américains (« a system of jurisprudence supplementing and serving to modify the rigor of the Common Law ») décalque presque exactement la définition d'Aristote. Les travaux (français) qui, sous l'ombrelle de l'équité, traitent des questions que se posent les enseignants pour décider de la justice d'une note, d'un jugement, donc, sont aussi dans le droit fil de cette définition.

Peut-on, dans le cadre de cette définition, parler de l'équité d'un système scolaire ? Oui, mais à condition de le voir, au-delà de la loi, au-delà des règles qui fixent l'obligation

scolaire, les programmes, la certification des enseignants, comme un ensemble de circonstances (des établissements scolaires dont l'environnement est plus ou moins propice à l'apprentissage, des enseignants plus ou moins efficaces, des classes plus ou moins hétérogènes, des épreuves plus ou moins biaisées, des élèves plus ou moins respectés). Il y a un lien entre la définition aristotélicienne de l'équité et le fait que les définitions de cette notion utilisées dans la recherche soient diverses, peu fondées sur des théories, qu'elles mobilisent plusieurs principes de justice. Il y a aussi un lien entre la définition aristotélicienne et le caractère relatif des mesures de l'équité, le fait qu'il soit possible de dire que, sur tel critère, un système scolaire est plus équitable qu'un autre, par exemple parce que l'influence de l'origine sociale sur le score y est plus faible, mais qu'il est bien plus difficile de dire qu'un système est équitable et l'autre non, de trouver par exemple un degré d'influence de l'origine sociale en deçà duquel nous pourrions dire sûrement qu'un système est équitable et au-delà duquel l'inverse serait vrai. Aristote lui-même ne nous donne pas de critères : une action équitable, nous dit-il, est *plus* juste qu'une action simplement juste, mais alors qu'il y a des repères solides pour savoir ce qui est juste (la loi, l'égalité), il n'y en a pas pour savoir ce qui est équitable. L'équité est donc relative. Puisqu'elle est relative, elle est forcément pratique. Si x est plus équitable que y, alors y peut forcément être aussi équitable que x. Si les organisations internationales utilisent la notion d'équité, c'est bien pour ces deux raisons. A l'inverse, la notion de justice, précisément parce qu'elle est moins liée aux circonstances, fournit plus facilement un point de vue critique, la capacité de décider ce qui est juste et de dénoncer ce qui ne l'est pas. Le philosophe (platonicien) dénonce l'injustice au nom de la loi. Celui qui essaie d'améliorer l'équité est l'homme prudent, qui décide en univers incertain et essaie d'optimiser les chances de réussite de son action.

Il y a deux façons de lire l'usage aristotélicien de la notion d'équité. La première rend bien compte de l'usage français de la notion : la grande affaire, c'est l'égalité, c'est la loi et l'équité n'est jamais qu'un correctif à la loi, l'art mineur de gérer les circonstances, affaire de technocrates plus que de chercheurs<sup>7</sup>. Pour la seconde, le fait même qu'Aristote utilise cette notion si labile le range de ce côté du monde grec que Détiene et Vernant (1974) ont mis à jour : non pas celui du logos, des idées platoniciennes et de la loi, mais celui de la prudence et de la ruse, d'Ulysse, de cette «métis», qualité nécessaire au gouvernement d'un monde instable..

### Rawls et l'équité

Le grand ouvrage de Rawls (1987) a pour titre « Théorie de la Justice » et pas « Théorie de l'équité». Dans l'index de l'édition américaine de ce gros ouvrage (1972), on trouve une seule occurrence pour « equity». Pourtant, on considère souvent -surtout en France, et pour

---

<sup>7</sup> « La lutte contre le décrochage scolaire représente un enjeu majeur de cohésion sociale et d'équité du système éducatif ». Présentation du n° 84 de la revue « Education et Formations » (Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale)

le lui reprocher- que Rawls est celui qui a introduit la notion d'équité au premier rang des outils pour penser la justice, notamment parce que son principe de différence stipule les conditions pour que des inégalités sociales soient justes. Cette représentation peut s'appuyer sur l'intitulé du premier chapitre de la Théorie de la Justice dans sa traduction française (« La justice comme équité ») et sur le titre français de l'ouvrage dans lequel Rawls actualise sa théorie en 2001 (« La justice comme équité » (2003)). Ce qui, dans ces deux cas, est traduit par équité est *fairness*, dont les dictionnaires américains donnent comme synonymes *equity*, mais aussi *impartiality*.

Que signifie que cette Théorie de la Justice la définit comme *fairness*? D'abord, qu'il s'agit d'une conception procédurale de la justice. Les principes de la justice ne sont pas déduits d'une conception du Bien, mais d'une procédure : placés derrière un voile d'ignorance, ceux qui définissent ces principes ignorent leurs caractéristiques propres, ce qui garantit leur impartialité et donc que les principes qu'ils choisiront pour définir la « structure de base » de la société garantiront une juste distribution des biens sociaux premiers. Ensuite, mais ce n'est pas indépendant de la première signification, qu'il s'agit d'une conception « politique, pas métaphysique » de la justice (Rawls, 1988): elle ne repose pas sur une « conception de la nature essentielle de la personne », elle est indépendante de « doctrines religieuses et philosophiques sujettes à controverse » (p 279). Il me semble qu'elle est « politique » aussi au sens où l'objectif ultime de la justice est, pour Rawls, de nature politique : « L'idée (...) est de mettre tous les citoyens en position de gérer leurs propres affaires et de participer à la coopération sociale sur un pied de respect mutuel et dans des conditions d'égalité » (préface à l'édition française : Rawls, 1987, p13).

La notion de *fairness*, permet à Rawls de proposer une définition normative raisonnable et rationnelle de ce qu'exige la justice sociale, donc d'échapper à l'indétermination de la notion d'équité que nous avons observée et dont nous avons vu qu'on pouvait la relier à la définition aristotélicienne de l'équité.

Rawls a-t-il influencé la conception de l'équité dans les recherches américaines sur l'éducation ? Pas du tout ou fort peu. Alors que les articles de philosophie politique qui discutent Rawls sont innombrables, aucun des articles américains de notre corpus, ou d'autres textes américains sur la justice de l'éducation que nous pouvons connaître, ne le cite ou n'y fait référence, pas plus d'ailleurs qu'à d'autres philosophes ou économistes qui ont participé à la discussion ouverte aux Etats-Unis par *Theory of Justice*.

Rawls n'a pas déplacé les lignes de la recherche ou de la discussion américaines sur l'équité de l'éducation. Pourtant, il est possible de considérer son ouvrage comme une tentative pour sortir l'équité de la position mineure qu'elle occupe chez Aristote, pour élaborer des principes de justice valables, si l'on peut dire, en toutes circonstances : n'ignorant pas l'existence des circonstances et leur importance pour décider de ce qui est juste (derrière le voile d'ignorance, chacun ignore ses caractéristiques propres, mais il faut supposer qu'il connaît l'ensemble des circonstances dans lesquelles la question de la justice se posera) mais

réussissant à formuler des principes valables précisément dans l'ensemble des circonstances possibles. Pourquoi cet «échec»? D'abord, il n'est pas sûr que Rawls ait eu l'ambition ou l'intention d'éclairer les chercheurs ou les décideurs du champ de l'éducation sur ce que réclame la justice pour ce champ. Il insiste : son travail vise à définir ce que réclame la justice pour la « structure de base » de la société, pas pour tel ou tel de ses appareils. Sur bien des sujets analogues, il renvoie la décision à la loi et son objet n'est pas d'indiquer ce que la loi devrait prescrire. Il évoque l'éducation à plusieurs reprises, mais l'éducation ne fait pas partie de la liste des biens premiers. D'autre part, si l'on se risque à déduire de la Théorie de la Justice ce que Rawls pourrait considérer comme un système éducatif juste (Meuret, 1999), plusieurs difficultés se présentent pour en déduire une mesure de l'inéquité d'un système scolaire. Par exemple, il n'est pas facile de traduire par un indicateur mesurable sa définition de la « juste égalité des chances », sans doute l'élément cardinal de son approche de l'équité. Par exemple encore, le principe de différence conduirait à s'intéresser au bénéfice que les plus défavorisés retirent du travail, de l'action, de la façon de vivre, des plus éduqués, une dimension qu'il n'est pas non plus facile de mesurer (GERESE, 2005, indicateur D21).

Sans doute, l'absence d'impact de la théorie de Rawls renvoie à une séparation entre la réflexion sur la justice de l'éducation et celle sur la justice de la société. Par construction, la recherche en éducation tient les effets immédiats de l'éducation comme des biens finaux, alors qu'ils ne le sont pas vraiment. Au fond, importe surtout leur effet à moyen et long termes (sur la vie de l'élève après ses études). Or, cet effet n'est pas toujours corrélé à l'effet immédiat. Par exemple, l'effet de la déségrégation des écoles américaines s'est avéré plus fort sur les chances de vie, par exemple de trouver un travail, des élèves africains-américains que sur leurs apprentissages (Wells & Crain, 1994). Sans doute faudrait-il, pour mettre fin à cette séparation, que se développe un champ de recherches dont nous avons constaté l'absence dans nos quatre corpus : la recherche sur ce que les inégalités d'éducation font à la société. Aux Etats-Unis, la recherche sur les inégalités d'éducation est déterminée par l'importance historique qu'ont eue dans ce pays certaines luttes politiques fondatrices des Etats-Unis actuels, notamment le mouvement pour les Droits civiques. Cela s'inscrit dans la définition politique, pratique de l'équité de l'éducation et non dans l'approche systématique de Rawls. On peut penser pourtant que, si on arrivait à déduire d'une analyse exhaustive des effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation la connaissance des inégalités qui importent le plus à la justice sociale, cela aiderait à jeter un pont entre les théories sur la justice sociale et la définition de l'équité de l'éducation.

Une leçon de l'absence d'impact des théories de la justice sur la recherche sur l'équité de l'éducation pourrait donc être de développer l'étude des liens entre les inégalités d'éducation et les inégalités sociales, afin d'en déduire une définition fondée sur ce que l'équité sociale exige quant aux inégalités d'éducation. Une autre leçon emprunterait une voie toute autre. Elle chercherait empiriquement les liens entre les diverses facettes de

l'inéquité, tenterait de définir l'équité de l'éducation comme un composite à partir du réseau de « préoccupations entrelacées » qu'elle est pour le moment.

### Equité et Modèles Politiques d'Education

La science n'étant pas censée connaître de frontières, un positiviste résolu attend peu de différences entre la recherche sur les inégalités d'éducation en France et aux Etats-Unis. Nous avons bien observé des points communs entre les deux corpus, notamment l'importance de la question des inégalités entre catégories d'élèves et certaines absences (les recherches sur les effets des inégalités d'éducation). Mais nous avons surtout observé des différences. Nous avons synthétisé ces différences en distinguant un modèle social (France) d'un modèle politique de l'inéquité (Etats-Unis). Peut être trouverions nous la même structure dans d'autres champs du social<sup>8</sup>, mais peut-être aussi les différences dans la façon d'aborder la justice en éducation tient-elle aux différences dans la façon de penser l'éducation dans les deux pays.

On voudrait ici explorer cette possibilité en nous appuyant sur la notion de Modèle Politique d'Education (MPE). Selon cette approche, ce qui apparaît après coup comme la « culture » ou la « tradition » scolaire d'un pays procède en réalité d'une opération particulière, dans laquelle est proposé un récit général sur l'école qui la justifie en référence au discours de gouvernement du pays. Ces récits agissent sur l'école en rendant plus facile de défendre dans l'espace public les formes ou dispositifs scolaires qui y sont conformes. L'hypothèse est qu'ils peuvent agir sur le contenu des recherches sur l'équité à travers leur action sur les catégories dans lesquelles l'école, l'enseignement, sont perçus et argumentés. On peut par exemple avancer que l'école française est gouvernée au nom du récit durkheimien (Ex : Durkheim, 1938), qui définit l'école en vue de sa contribution à la République et que l'école américaine est gouvernée au nom du récit deweyen (ex : Dewey, 1916), qui définit l'école en vue de sa contribution à la démocratie. Ces deux modèles se distinguent sur une série de dimensions ayant trait aux buts de l'enseignement, à la nature du savoir et à la façon de l'enseigner, à l'organisation du système scolaire (Meuret, 2007, p.55). Sur ces dimensions, celles qui peuvent expliquer les différences dans la recherche sur l'équité de l'éducation semblent les suivantes.

Le modèle durkheimien conçoit le progrès comme un flux externe auquel l'école doit s'adapter, le modèle deweyen le conçoit comme le résultat d'une volonté permanente d'amélioration. Cela est cohérent avec une recherche américaine plus soucieuse de proposer des outils, des dispositifs, des politiques susceptibles d'améliorer l'équité ou critiquant les

---

<sup>8</sup> On trouve dans « Google scholar» 1200 occurrences pour "equity of education" et seulement 76 pour « Equité de l'éducation ». On trouve aussi 2180 occurrences pour « equity of health » et seulement 34 pour « Equité de santé », ce qui, malgré le caractère approximatif de la comparaison, suggère qu'une des différences France/Etats-Unis dans le champ de l'éducation, l'usage plus restreint de la notion d'équité, vaut aussi dans le champ de la santé.

politiques éducatives au nom de leur impuissance à l'améliorer, avec une recherche française plus soucieuse de dénoncer les effets inégalitaires des évolutions sociales.

Le modèle deweyen considère que l'école est au service de la communauté, des valeurs de la démocratie américaine. La forme majeure de l'inéquité scolaire est que l'école contribue à une mise à l'écart de la communauté. D'où, peut-on penser, l'importance des catégories ethniques, en tant que sujettes à la discrimination. Le modèle durkheimien, lui, considère que l'école doit lutter contre les tendances anomiques de la société, qu'elle doit en quelque sorte sauver la société d'elle-même en donnant aux élèves le sens de l'intérêt général et de l'autodiscipline. Dans ce modèle, l'inégalité est appréhendée à travers les classes sociales parce que c'est leur influence qui signale que l'école est du côté de la société anomique au lieu de réussir à la sauver, du côté de cette société composée de gens qui recherchent leur intérêt, et ce faisant se divisent en classes, et non de la société bien ordonnée par la recherche de l'intérêt général.

Les deux modèles pensent différemment l'écart entre le monde et l'école. Dans le modèle deweyen, l'école mime le monde, car cela seul suscite l'intérêt des élèves et enrichit leur expérience. Le modèle durkheimien stipule que l'école doit être coupée des influences délétères du monde. Cela est cohérent avec une recherche française qui voit dans la porosité avec le monde la source principale des inégalités scolaire : les zones défavorisées se caractérisent davantage par leur écart à la culture scolaire que par leur pauvreté proprement dite. La recherche américaine cherche davantage l'origine des inégalités dans l'inégale distribution des ressources ; l'école est coupable quand, au lieu de donner davantage de ressources institutionnelles à ceux qui ont moins de ressources personnelles, elle scolarise ces derniers avec des maîtres moins qualifiés, dans des écoles moins efficaces. Peut être peut-on dire que la recherche américaine cherche des origines moins profondes (moins métaphysiques ?) aux inégalités et peut donc proposer des dispositifs relativement réalistes pour les réduire, tandis que la recherche française est conduite à imaginer, quand elle veut bien dépasser le stade de la dénonciation, des solutions beaucoup plus fondamentales pour les éradiquer (l'absence de conséquences mondaines de la réussite scolaire, par exemple).

Dans le modèle deweyen, l'école renforce la capacité d'agir sur le monde (*empowerment*), le maître accompagne des apprentissages qui se font plus ou moins bien selon l'intérêt de la leçon et l'attention de l'élève, dans le modèle durkheimien, l'école enseigne à penser, elle combat les idées fausses et les superstitions, le maître présente le savoir, certains élèves « suivent » et d'autres non. Bien sûr, dans la réalité, l'école française comme l'école américaine enseignent aux élèves en même temps qu'elles les trient. Mais la différence entre la hiérarchie continue du modèle deweyen et la hiérarchie binaire du modèle durkheimien se traduit par la prégnance plus grande du tri dans l'école française (redoublement ou non, passage en seconde générale ou non, en prépas ou non, etc.) et dans l'importance des parcours dans les recherches sur l'équité : le tri doit être juste. Dans la

perspective de l'équité de *l'empowerment* importent davantage les inégalités de compétences.

Sans doute, serait-il possible d'expliquer autrement les différences que nous venons d'expliquer par les MPE. Par ailleurs, dans le cadre du MPE deweyen, on se serait attendu à trouver davantage de recherches américaines sur les effets sociaux des inégalités scolaires, sur le bien-être des élèves ou l'intérêt qu'ils prennent à apprendre, ce dont nos corpus ne témoignent pas. En revanche, nous pensons avoir montré que certaines des différences de la recherche sur la justice de l'éducation peuvent être reliées aux différences de conception de l'école contenues dans les modèles politiques d'éducation de deux pays.

## Conclusion

La recherche qui traite des inégalités d'éducation se présente comme soucieuse de « l'équité » du système scolaire plus souvent aux Etats-Unis qu'en France, où elle se présente comme soucieuse, le plus souvent « d'égalité », parfois de « justice ». Cet usage plus fréquent est aussi un usage différent, plus normatif, plus ambitieux, moins cantonné à des aspects techniques du processus scolaire. Cette recherche est aussi plus soucieuse aux Etats-Unis d'isoler les facteurs qui sont à l'origine des inégalités et de comprendre quels moyens peuvent permettre de les réduire. Aussi bien la comparaison France/Etats-Unis que la comparaison de ce qui s'avance ou non en France sous l'ombrelle de l'équité montre que cette notion abrite une approche plus pratique, plus politique, plus tournée vers des moyens réalistes de diminuer les inégalités, moins tournée vers l'analyse des mécanismes sociaux qui les rendent inévitables ou frappent d'inanité les tentatives de les réduire.

En revanche, est commun aux deux littératures, à très peu d'exceptions près, de traiter d'inégalités diverses sans les inscrire dans une conception globale et argumentée de l'équité ou de la justice.

Ce caractère indéterminé laisse place à des différences de contenu (inégalités de quoi entre qui) entre les deux pays, que l'on peut rassembler en distinguant un modèle politique et un modèle social de généalogie des inégalités, et que l'on peut interpréter à partir des modèles politiques d'éducation des deux pays, durkheimien en France, deweyen aux Etats-Unis.

Il suggère aussi que peut être l'effort pour une école plus équitable ou plus juste serait aidé par une approche plus globale de l'équité ou de la justice. Le faible impact des théories de la justice, même de celle de Rawls, sur la recherche en éducation fait penser que la voie descendante, déductive ne suffit pas à construire cette approche globale.. Cela plaiderait pour une approche plus empirique, peut être plus cohérente avec la notion d'équité, qui chercherait à déduire une définition intégrée de l'équité d'une étude des corrélations entre les diverses inégalités d'éducation et de l'effet de ces inégalités sur la vie des individus d'une part, sur le fonctionnement social et la qualité de la vie démocratique d'autre part.

## Bibliographie (hors corpus)

- Détienne, M. & Vernant, JP, 1974, *Les ruses de l'intelligence, la métis des grecs*, Flammarion
- Dewey, J., 1916, *Democracy and Education*, The Free Press (trad. fcse., *Démocratie et Education*, Armand Colin, 2011).
- Dubet, F., 2006, *Injustices*, Le Seuil.
- Durkheim, E., 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, rééd. PUF, 1990.
- Frandji, D & Rochex, J-Y, 2011, De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques, *Education et Formations*, n°80.
- Fraser, N. , 2008, 'Reframing Justice in a Globalizing World' in K. Olson (ed) *Adding Insult to Injury: Nancy Fraser debates her critics*. London: Verso.
- Honneth, A., 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Le Cerf.
- Meuret, D., 1999, *Rawls, l'éducation, l'égalité des chances* in D. Meuret, éd., *La justice du système éducatif*, de Boeck.
- Meuret, D., 2007, *Gouverner l'école*, PUF.
- Meuret, D., 2013, *Pour une école qui aime le monde*, Presses Universitaires de Rennes.
- Mintrop, H. & Sunderman, G.L., 2009, Predictable failure of Federal Sanctions Driven Accountability for School Improvement – and why we may retain it anyway, *Educational Researcher*, 38(5).
- Power, S. (2012) Redistribution, reconnaissance et représentation, *Education et Sociétés*, n°29/1.
- Rawls, J., 1972, *A theory of justice*, paperback edition, Oxford University Press.
- Rawls, J., 1987, *Théorie de la justice*, Le Seuil.
- Rawls, J., 1988, La théorie de la justice comme équité, une théorie politique, non métaphysique, in *Individu et Justice Sociale : Autour de John Rawls*, Le Seuil.

Rawls, J., 2003, *La justice comme équité, une reformulation de la théorie de la justice*, La Découverte.

Sen, A. , 1992, *Inequality Reexamined*, Oxford University Press.

Vallet, L.A. & Caille, J.P., 1995, Les carrières scolaires au collège des enfants immigrés ou issus de l'immigration, *Education et Formations*, n°40.

Walzer, M. ,1997, *Sphères de justice*, Le Seuil.

Wells, A.S. & Crain, R.L., 1994, Perpetuation Theory and the long term Effects of School Desegregation, *Review of Educational Research*, 64(4).

Williamson, JA, Rhodes,L. & Dunson,L., 2007, "A selected history of Social Justice in Education", *Review of Research in Education*

GERESE (Groupe de Recherche sur l'équité des systèmes éducatifs), 2005, *L'équité des systèmes éducatifs européens, un ensemble d'indicateurs*, Université de Liège.

.

