

Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique: quels liens avec l'établissement fréquenté ?

Nathanaël Friant

▶ **To cite this version:**

Nathanaël Friant. Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique: quels liens avec l'établissement fréquenté ?. Scientia Paedagogica Experimentalis, 2009, 46 (2), pp.257-278. halshs-00596933

HAL Id: halshs-00596933
https://shs.hal.science/halshs-00596933

Submitted on 30 May 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique: quels liens avec l'établissement fréquenté ?

Auteurs

Nathanaël Friant

Institut d'Administration Scolaire – Université de Mons

Résumé

La recherche sur l'équité des systèmes éducatifs peut être basée sur la construction d'indicateurs objectifs des inégalités entre élèves ou groupes d'élèves (GERESE, 2005). Cependant, bien qu'être traité de manière équitable est essentiel, il est tout aussi important de ressentir ce traitement comme juste (Grisay, 1997; Meuret & Marivain, 1997; Dubet, 2004). Cet article présente une analyse secondaire de données provenant d'une enquête européenne à visée comparative (GERESE, 2008), dont le but est de décrire les sentiments et critères de justice des élèves de grade 9. Les résultats montrent en premier lieu, de manière consistante avec la littérature, que les élèves font l'expérience de différents types de sentiments de justice, que l'on peut appréhender par un « sentiment général de justice ». Ensuite, les résultats se centrant sur la Belgique francophone montrent qu'il y a peu de variation de ce sentiment général de justice entre établissements, mais que les élèves fréquentant un établissement en position moins favorable (selon plusieurs indicateurs de composition du public et de la structure de l'établissement) se sentent traités de manière plus juste que leurs collègues d'établissements plus favorisés.

Abstract

The research on equity of educational systems can be based on the construction of objective indicators of inequalities between pupils or groups of pupils (GERESE, 2005). Nonetheless, although being treated on an equitable manner is essential, feeling that this treatment is fair is an important issue (Grisay, 1997; Meuret & Marivain, 1997; Dubet, 2004). This paper presents a secondary analysis of data from a European survey with comparative perspectives (GERESE, 2008), who aims at describing the feelings and criteria of justice of 9 graders. Results first show, consistently with the literature, that pupils experiment different types of feelings of justice that can be summarized as one only "general feeling of justice". Secondly, results focusing on French Speaking Belgium show that there is little between-school variation of this general feeling of justice, but that pupils attending a "disadvantaged" school (according to several indicators of public composition and school structure) feel more fairly treated than their counterparts from more advantaged schools.

1. Introduction

L'école est-elle juste ? En quoi un mode d'organisation du système éducatif est-il plus juste qu'un autre ? La question du caractère plus ou moins équitable de l'école est récurrente, et un abondant corpus de recherches est ainsi consacré au caractère plus ou moins équitable des systèmes éducatifs (Boudon, 1979 ; Boudon et al., 2001; Bourdieu et Passeron, 1966; Bourdieu et al. 1970; Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Duru-Bellat, 2002; Terrail, 2002) ou aux modèles qui peuvent gouverner les choix politiques en la matière (Baker et al., 2004; Dubet, 2004; Meuret, 2000, 2001).

A côté des indicateurs « objectifs » (1), le sentiment que les usagers ont d'être traités avec justice constitue aussi un sujet important, de plus en plus traité dans la littérature. De nombreux auteurs affirment ainsi que le sentiment qu'ont les élèves d'être traités avec justice est un point important pour répondre à la question de savoir si un système éducatif est équitable, et intègrent ce point de vue dans leurs recherches (Meuret et Marivain, 1997 ; Dubet, 1999, 2004 ; Meuret, 2002; GERESE, 2005, 2008 ; Gorard et al., 2006 ; Smith et Gorard, 2006 ; Gorard, 2007 ; et l'ensemble des contributions d'un ouvrage édité par Duru-Bellat et Meuret, 2009). Les élèves, en tant qu'individus produisent en effet quotidiennement des jugements sur le caractère juste ou injuste de leur situation et de la manière dont ils sont traités. Et ces jugements ne rejoignent pas obligatoirement les observations réalisées au niveau du système (Lannegrand-Willems, 2004).

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

Cet article tente de concilier ces deux points de vue dans le cas du système éducatif belge francophone en se posant la question suivante : les sentiments de justice des élèves diffèrent-ils selon la classe ou l'école qu'ils fréquentent ? Pour répondre à cette question, on a procédé à une analyse secondaire des données issue d'une enquête sur les sentiments de justice des élèves de grade 9 dans cinq pays européens, mises en lien avec certaines caractéristiques des établissements scolaires.

2. Principes de justice

La justice d'une situation n'est pas évaluée de la même manière d'un point de vue extérieur que du point de vue subjectif des usagers d'un système. Ainsi, les statistiques peuvent montrer certaines inégalités entre individus ou groupes d'individus, et les théories de la justice pourraient en théorie permettre de décider quelles inégalités sont justes ou injustes, à condition d'émettre un jugement contextualisé (Gewirtz, 2006). Les élèves, par contre, basent avant tout leur jugement sur leur propre expérience sans pour autant monter en généralité (Dubet 1999, 2005). En effet, les études psycho-sociologiques ont montré que les jugements des individus ne rejoignent pas automatiquement les observations des chercheurs : les élèves peuvent très bien ne pas juger comme injuste une situation jugée injuste de l'extérieur, et vice-versa.

Le type et la nature des principes de justice qui dirigent les individus dans leurs jugements ont été étudiés entre autres par Dubet dans le cadre du travail et dans un cadre scolaire (1999, 2005). Selon lui, les sentiments de justice des individus sont construits à partir de plusieurs critères autonomes. Au travail, les individus balancent ainsi entre trois principes de justice : le mérite, l'égalité et l'autonomie (Dubet, 2005). Chez les élèves, l'autonomie est remplacée par le principe de respect. Dubet (1999, 2005) considère que ces principes sont des capacités pratiques qui permettent aux individus de s'ajuster aux autres et de construire une vie commune. Ils sont enfin caractérisés de *« fictions nécessaires »* (Dubet, 2005) : fictions car les individus n'y croient pas forcément, nécessaires car elles sont indispensables au développement d'une action avec autrui.

Le mérite pose la correspondance entre les contributions et les rétributions (Dubet, 1999). Il serait le principe de justice le plus communément admis à l'école, notamment parce qu'il permet de concilier le principe d'égalité fondamentale de tous les individus entre eux avec le fait que tous les individus n'occupent pas la même position dans l'espace social, justifiant ainsi une situation inégale de fait alors que tous les individus sont considérés comme fondamentalement égaux en droit. L'injustice, du point de vue du mérite, consiste en la rupture de l'équivalence entre la contribution et la rétribution. Le principe d'égalité de traitement veut que chacun reçoive la même chose, quelle que soit son origine, sa performance ou ses besoins (Dubet, 1999 ; Peyret, 2004 ; Dalbert, 2004). Selon Dubet (1999), l'égalité de traitement est prépondérante quand il n'est pas possible d'établir le mérite ou dans les groupes qui ne peuvent accéder au mérite. Selon ce principe, une situation est juste lorsque chacun est traité de manière égale, mais aussi lorsque la cohésion du groupe est renforcée, en interdisant notamment la délation et évitant une toute-puissance du mérite (Dubet, 2005). Enfin, le principe de respect veut que le jugement scolaire n'atteigne pas la dignité de l'élève en tant que personne. Le maître juste, selon ce principe, est celui qui sanctionne l'élève sans l'humilier (Dubet, 1999). À l'école, le respect permet aussi à l'élève de se protéger du mérite : le mérite « pur » a en effet comme conséquence une culpabilisation des moins biens lotis, responsables de leur malheur, le principe de respect intervenant de manière à ce que les conséquences du mérite n'atteignent pas la dignité des élèves.

Selon Dubet (2005), il existe une certaine tension entre ces principes, au sens que chacun d'eux, poussé à son maximum, annule les deux autres, ce qui oblige les individus à combiner les principes et à appliquer l'un ou l'autre principe au gré des

circonstances. En effet, chaque principe peut être critiqué au nom des deux autres : le mérite est critiqué au nom de l'égalité de traitement pour son égoïsme, et au nom de du respect pour sa réduction de l'individu à son « utilité » ; l'égalité de traitement est critiquée au nom du mérite pour les privilèges auxquels elle peut mener, et au nom du respect pour sa négation des caractéristiques individuelles ; enfin, le respect est critiqué au nom du mérite à cause de son « parasitage », et au nom de l'égalité de traitement parce qu'il mène à l'anomie. C'est en ce sens que Dubet (2005) parle d'une syntaxe de l'activité normative des acteurs.

D'autres auteurs (Brickman et al., 1981; Deutsch, 1985; Kellerhals et al., 1997; Sabbagh et al., 2006), se sont également penchés sur les principes qu'utilisent les individus dans leurs jugements sur la justice des rétributions, décelant généralement trois principes fondamentaux recouvrant partiellement les principes de Dubet et permettant de les compléter : le mérite, l'égalité de traitement, et le besoin. On peut ainsi ajouter le principe de besoin, selon lequel les individus doivent recevoir ce dont ils ont besoin, et pas uniquement ce qu'ils méritent ou la même chose que les autres (Deutsch, 1985; Sabbagh et al., 2006). Certains auteurs (Brickman et al., 1981) distinguent également le principe de mérite en deux sous-principes : le mérite comme correspondance entre la contribution d'un individu dans son entièreté (ses capacités de départ et ses efforts) et sa rétribution, et le mérite comme correspondance entre l'effort effectivement réalisé par l'individu.

Dans la suite de cet article, nous parlerons de critères de justice pour désigner les critères que les individus emploient pour juger du caractère juste d'une situation. Dans

le cadre scolaire, il s'agit des opinions des élèves sur la manière dont l'école devrait être organisée de manière à être juste (Smith et Gorard, 2007). Nous les distinguerons en cela des sentiments de justice, que nous entendons comme la manière dont les élèves se sentent personnellement traités de manière juste par l'école.

3. Que sait-on des critères et sentiments de justice des élèves ?

Dans un article précédent (Friant, Laloua, et Demeuse, 2008), une brève synthèse de la littérature sur le sujet a été réalisée, et les premiers résultats de l'enquête du GERESE (2008), réalisée dans cinq pays européens, sont exposés. La littérature montre que les critères de justice des individus diffèrent selon un ensemble de variables socio-démographiques et selon la situation qu'ils ont à évaluer (Kellerhals et al., 1997). De même, les critères de justice diffèrent selon des variables proprement scolaires, tels que les résultats scolaires (Dubet, 1999 ; GERESE, 2005), mais aussi selon la « sous-sphère de justice » que les élèves ont à évaluer (Sabbagh et al., 2006). La littérature montre également que les élèves ont un sentiment de justice assez positif (plus de 70% de réponses positives à l'item *« mes professeurs me traitent toujours avec justice »*), avec quelques bémols quant aux principes de respect et de besoin (GERESE, 2005 ; Smith et Gorard, 2006). De plus, ce sentiment peut varier selon les catégories socio-démographiques et scolaires. Ainsi, les élèves de statut socio-économique élevé ont un plus faible sentiment de justice, notamment parce qu'ils sont conscients que certains groupes d'élèves sont moins bien traités que d'autres. De même, les élèves aux faibles résultats scolaires se sentent traités de manière moins juste que les autres (GERESE, 2005 ; Smith et Gorard, 2006).

Les premiers résultats de l'enquête du GERESE (2008) (Friant et al., 2008) confirment ces tendances, notamment la tendance marquée des élèves « forts » à se sentir traités plus justement que les élèves « faibles », tout en affinant certaines observations. Ainsi, le critère qui remporte le plus de succès chez les élèves est le critère de besoin : le professeur doit, avant tout chose, pouvoir donner un « coup de pouce » aux élèves qui en ont besoin. En cela, les élèves ne diffèrent pas des adultes européens, qui considèrent que garantir à chacun ses besoins de base est la première priorité en termes de justice distributive (Forsé et Parodi, 2009). Cependant, ce n'est pas le cas des élèves Belges francophones, qui placent le mérite en première position. Enfin, les élèves nés à l'étranger valorisent davantage que les autres le critère de respect au détriment de la stricte égalité, qui pourrait en effet leur être moins favorable.

Cependant, une question reste posée: les critères et sentiments de justice des élèves diffèrent-ils selon la classe ou l'école qu'ils fréquentent ? Il n'existe pas de recherche existante permettant de répondre à cette question. On peut toutefois citer deux recherches menées en France, l'une par Lannegrand-Willems (2004), l'autre par Duru-Bellat et al. (2004). La recherche de Lannegrand-Willems (2004) porte sur la croyance en la justice du l'école chez les lycéens professionnels. Ses résultats montrent que la croyance en la justice de l'école est d'autant plus forte que les élèves fréquentent des filières peu attractives. On peut en déduire l'hypothèse que les élèves des filières les moins attractives se sentent traités de manière plus juste que les élèves des filières les plus attractives.

Duru-Bellat et al., quant à eux, mettent en évidence, au moyen d'analyses multi-niveaux, les effets du contexte de scolarisation sur l'expérience scolaire des élèves en France. Certains résultats de leur recherche peuvent donner des indications sur les critères de justice des élèves. Ainsi, les auteurs montrent qu'il existe un effet de la tonalité sociale de l'école primaire fréquentée sur les comportements que les élèves considèrent comme normaux : les élèves des écoles défavorisées considèrent davantage comme normal le fait de se bagarrer en classe ou de se venger d'un vol commis, alors que les élèves des écoles favorisées estiment davantage comme normal de dénoncer un copain qui a volé ou de critiquer l'enseignant. D'autres résultats peuvent être interprétés en termes de sentiments de justice, mais ils sont contradictoires. D'un côté, les auteurs montrent que élèves de lycées défavorisés évaluent leur établissement de manière plus négative (du point de vue de son climat et de son niveau scolaire), s'y sentent moins bien, et sont moins confiants en leur avenir. De l'autre côté, comme les élèves ont tendance à comparer leurs notes ou leur situation sociale avec les autres élèves de l'école, les élèves qui fréquentent un lycée favorisé évaluent leur situation plus négativement que s'ils fréquentaient une école défavorisée. C'est particulièrement le cas pour les élèves les plus défavorisés.

4. Méthode

Les analyses présentées dans cet article se basent sur les données d'une enquête portant sur les sentiments de justice des élèves de grade 9 dans cinq pays européens (Angleterre, Belgique francophone, France, Italie, République tchèque) (GERESE, 2008) (3), menée par un nombre important de chercheurs de différents centres

universitaires (4). La section méthode de cet article présente la méthode utilisée dans le cadre de cette enquête.

4.1. Outil de recueil des données

Les sentiments de justice des élèves ont été appréhendés au moyen d'un questionnaire conçu pour appréhender, par des questions fermées, les critères et les sentiments de justice des élèves. Les items relatifs aux sentiments de justice des élèves se présentent comme des affirmations auxquelles les élèves doivent réagir sur une échelle ordinale à cinq pas, allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Certains items portent sur l'expérience personnelle de l'élève (par exemple : « les professeurs m'ont toujours traité(e) avec justice »), alors que d'autres portent sur le traitement des autres élèves (par exemple, « pour la même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres). Les items relatifs aux critères de justice se présentent soit comme des questions à choix multiples suite à la présentation d'une situation concrète où la notion de justice est mise en jeu, soit sous la forme d'échelles ordinales à cinq pas.

Enfin, le questionnaire comprend une section relative aux caractéristiques des élèves et de leur famille. Dans l'analyse présentée dans cet article, deux items ont été utilisés :

- **Notes** : les notes que l'élève a obtenues en langue maternelle depuis le début de l'année, classées en trois catégories (faibles, moyennes, élevées)
- **Retard** : retard scolaire de l'élève, calculé sur la base de son année de naissance : les élèves nés avant 1992 sont considérés comme en retard, ceux qui sont nés en 1992 ou après sont considérés comme « à l'heure ».

4.2. Échantillon (5)

L'enquête par questionnaire s'adresse aux élèves de grade 9 des cinq pays participants. Cette année d'études a été choisie en fonction de sa correspondance à une classe d'âge (14-15 ans), considérée comme l'âge minimum auquel les individus commencent à développer des jugements sur l'équité et la justice (GERESE, 2008). Un échantillon stratifié (avec des variables de stratification différentes dans chaque pays) avec probabilité de sélection proportionnelle à la taille de l'école, ou *PPS sampling* (Foy, 2006), a été tiré dans chaque pays. Le tableau 5 présente les principales caractéristiques de l'échantillon. Les analyses présentées dans cet article se concentrent uniquement sur la Belgique francophone.

Insérer ici tableau 5 – *Caractéristiques de l'échantillon (6) (7)*

5. Résultats

5.1. Le sentiment de justice

Selon la littérature, les sentiments de justice des élèves peuvent être décrits par un nombre limité de dimensions : l'égalité, le mérite, le respect et le besoin. Cependant, le cadre théorique proposé par Dubet (2005) postule que les individus construisent un sentiment d'être traité de manière juste en combinant ces principes. Nous avons donc dans un premier temps construit différentes échelles (8) en calculant des scores sur plusieurs items du questionnaire, et ensuite essayé de synthétiser un score unique de « sentiment d'être traité de manière juste ». La première analyse a mené à la construction de six échelles consistantes variant de 1 à 5, reflétant chacune un type de sentiment de justice ressenti par les élèves (tableau 6). Nous avons ensuite procédé à une analyse factorielle sur ces six échelles, et construit une de « sentiment général de justice » en calculant le score factoriel du premier facteur pour chaque pays. Ce score a, dans chaque pays, une moyenne de 0 et un écart-type de 1 (table 6). Les analyses suivantes se centreront uniquement sur cette échelle générale.

Insérer ici tableau 6 - *échelles de sentiment de justice des élèves (Belgique francophone)*

Afin d'explorer les liens existant entre certaines variables au niveau des établissements scolaires et le sentiment de justice des élèves, on a procédé en deux étapes. La première question est d'ordre général : y a-t-il une grande variation du sentiment de justice selon les établissements ? Afin de répondre à cette question, la part de variance du sentiment de justice expliquée par la variance entre établissements a été calculée. Ensuite, une fois

cette part de variance connue, on tentera de répondre à la question de savoir quelles variables au niveau de l'établissement permettent d'expliquer cette variation.

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

La part de la variance totale expliquée par la variance entre établissements a été appréhendée au moyen d'une analyse de variance. Le tableau 7 illustre le R^2 calculé sur le sentiment de justice, et exprimés en pourcentage de la variance totale expliquée, les autres colonnes servant de point de comparaison. Dans tous les pays, le pourcentage de la variance totale du sentiment de justice expliqué par la variance entre établissements est plus faible que celui du score en mathématiques lors de PISA 2003 (Demeuse et Baye, 2008), particulièrement en Belgique francophone : la variance entre établissements y explique seulement 14,2% de la variance totale du sentiment de justice, contre 46% de la variance totale des scores en mathématiques (PISA 2003).

Insérer ici tableau 7 – *Variance entre établissements exprimée comme un pourcentage de la variance totale*

Plusieurs raisons permettent d'expliquer cette moindre variation entre établissements. Premièrement, le type d'échantillonnage utilisé. En effet, si l'enquête PISA 2003 est basée sur un échantillon d'élèves de 15 ans (*age-based sampling*), le plan d'échantillonnage de l'enquête du GERESE cible, lui, les élèves de grade 9 (*grade-based sampling*). Ensuite, la nature du sentiment de justice est différente de celle d'un score à un test cognitif standardisés : le premier est local (les élèves se comparent les uns aux autres dans la même classe ou le même établissement), alors que le second est

standardisé sur une population entière. Enfin, une troisième explication a trait aux erreurs entachant la mesure du sentiment de justice, beaucoup plus importantes que les erreurs de mesure d'un test cognitif tel que celui de PISA : ces erreurs mènent à une surestimation de la variance interindividuelle, et par conséquent, à une sous-estimation de la variance entre école.

5.3. Une influence des variables au niveau de l'établissement ?

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

- **Type d'établissement :** Les établissements sont regroupés en trois types, selon les filières organisées : académique, technique-professionnel et mixte.
- **Statut socio-économique moyen de l'établissement (SES):** Cette variable continue est la moyenne de l'indice socio-économique (indice utilisé par l'administration dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire) des élèves fréquentant l'établissement.
- **Hétérogénéité sociale dans l'établissement :** L'écart-type du SES des élèves de l'établissement.

- **Politique d'éducation prioritaire (PEP) :** Les établissements sont classés en deux groupes, selon leur statut : PEP ou non-PEP (9). Cette variable est issue du questionnaire de l'enquête GERESE adressé aux chefs des établissements sélectionnés.
- **Sélectivité de l'établissement :** Cette variable continue pourrait être qualifiée de « forme » de l'établissement : elle reflète l'évolution de l'effectif des élèves au fur et à mesure des années d'études (10). Une valeur négative de l'indicateur signifie que l'établissement présente une forme pyramidale, c'est-à-dire que les élèves quittent l'établissement au fur et à mesure de la scolarité. Inversement, une valeur positive de l'indicateur signifie que l'établissement présente une forme en pyramide inversée, c'est-à-dire qu'il accueille, au fur et à mesure des années d'études. Au plus la valeur absolue est élevée, au plus la forme est marquée. Dans le quasi-marché belge francophone, où les établissements sont interdépendants, la forme pyramidale d'un établissement reflète une position hiérarchique élevée dans l'espace d'interdépendances.
- **Retard moyen des élèves dans l'établissement :** Cette variable continue correspond au nombre moyen d'années de retard des élèves dans l'établissement. Le nombre est négatif lorsque les élèves sont en retard, positif lorsqu'ils sont à l'avance.

Afin de mener les analyses exploratoires sur ces données à deux niveaux hiérarchisés, les variables au niveau de l'établissement ont été « désagrégées » au niveau des élèves : chaque élève se voit attribuer la valeur correspondant à son établissement. On procède dès lors à une *« multiplication miraculeuse du nombre d'unités »* (Snijders et Bosker,

1999, p.15), menant à deux problèmes principaux identifiés par Bressoux : le risque accru d'erreur de type 1 (rejeter l'hypothèse nulle alors qu'elle est vraie) et le biais d'agrégation, ou erreur écologique. D'autres variables au niveau des élèves ont été agrégées au niveau de l'établissement, démarche menant également à certains problèmes. Par conséquent, les analyses exploratoires ne font pas appel aux statistiques inférentielles, et doivent être interprétées avec prudence.

Des groupes d'élèves ont ainsi été créées à partir de variables au niveau de l'établissement, en fonction de leur distribution dans le cas des indices continus. Un premier constat est qu'il existe peu de variation du sentiment général de justice entre ces catégories : la moyenne s'approche dans tous les cas de 0 (tableau 8). Une tendance peut cependant être notée : le sentiment général de justice semble être lié positivement à une série de variables « établissement » liées entre elles et indiquant une position peu favorable de l'établissement. En effet, le sentiment général de justice est d'autant plus élevé que les élèves appartiennent à un établissement à l'indice socio-économique faible, notamment les établissements bénéficiaires de la politique d'éducation prioritaire (0,18 contre -0,04 pour les autres établissements) ; à un établissement organisant toutes les filières plutôt que les filières académiques (0,1 contre -0,09), à un établissement peu sélectif (0,15 contre -0,13) ; et à une école où les élèves sont plus en retard (0,13 contre -0,10). Les tendances les plus marquées concernent la sélectivité de l'école et le retard moyen des élèves (figure 1).

Insérer ici tableau 8 - *Sentiment général de justice selon certaines variables au niveau établissement*

De manière à explorer davantage l'hypothèse d'une influence des caractéristiques de l'école sur le sentiment général de justice des élèves, la caractéristique individuelle ayant le plus d'influence sur le sentiment général de justice (les notes déclarées en langue maternelle) a été contrôlée de manière rudimentaire. La première analyse (figure 1) montre le lien existant entre le sentiment général de justice et le type d'école, en contrôlant les notes déclarées en langue maternelle (11). On remarque un effet principal des notes déclarées en langue maternelle (plus les notes sont élevées, plus le sentiment général de justice est fort), mais aussi du type d'établissement fréquenté: les élèves se déclarant « forts » ou « moyens » dans un établissement mixte ou « technique-professionnel » se sentent traités de manière plus juste que leurs collègues d'établissement de type académique. On remarque de plus un effet d'interaction : dans le cas des élèves «faibles », ce sont ceux qui fréquentent un établissement « technique-professionnel » qui ont le sentiment général de justice le plus faible.

La seconde analyse (figure 2) illustre le lien existant entre le sentiment général de justice et la proportion d'élèves déclarant obtenir de faibles notes dans la classe : au plus il y a d'élèves « faibles » dans la classe, au moins les élèves se sentent traités avec justice. De plus, dans les classes où il y a très peu d'élèves « faibles », les élèves se sentent traités de manière un peu moins juste que dans les classes plus hétérogènes.

Insérer ici figure 1 - *Sentiment général de justice selon les notes et le type d'établissement*

Insérer ici figure 2 - *Sentiment général de justice selon la proportion d'élèves faibles dans la classe*

6. Discussion et conclusions

On a pu montrer que les sentiments de justice des élèves variaient entre les établissements, mais de manière plus faible que des scores à une épreuve externe. Cette plus faible variation peut être expliquée à la fois par le design de l'enquête, par les erreurs de mesure du sentiment de justice et par le caractère contextualisé des sentiments de justice et des jugements des élèves en général (Kellerhals et al., 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004).

Cependant, il semble que, pour une part, la variation du sentiment de justice entre établissements peut être expliquée par des variables en lien direct avec l'organisation du système éducatif. En particulier, lorsque les élèves sont « malmenés » par le système (orientation scolaire moins valorisée, établissement moins favorisé et en position plus faible sur le marché scolaire, retard moyen élevé), ils se sentent paradoxalement traités de manière plus juste, excepté pour les élèves qui s'estiment faibles. On pourrait ainsi dire que les élèves émettent un jugement sur le caractère juste de leur situation en contradiction totale avec le jugement que pourrait émettre un observateur extérieur.

En cela, nos résultats sur le sentiment de justice sont cohérents avec ceux que Lannegrand-Willems (2004) à a obtenus concernant la croyance en la justice de l'école.

Il semble donc bien qu'il existe chez ces élèves un mécanisme adaptatif permettant de considérer l'école comme stable et ordonnée, d'accepter leur place dans le système scolaire, et de s'adapter à leur situation (Lannegrand-Willems, 2004). De plus, par ce mécanisme proche de la rationalisation (Beauvois et Joule, 1981), le sentiment de justice pourrait être d'autant plus fort que les individus ont le sentiment d'avoir été libres de choisir : cela prend tout son sens dans le système éducatif belge francophone, accordant une liberté totale de choix de l'établissement scolaire.

De toute évidence, ces résultats méritent d'être approfondis. Ils se présentent en effet avant tout comme un ensemble d'hypothèses plausibles qu'il devrait être possible, à l'issue de ce travail, de mettre empiriquement à l'épreuve, en utilisant des techniques appropriées d'inférence statistique de manière à tester la significativité des différences observées, et en proposant des modèles explicatifs du sentiment de justice prenant en compte la structure hiérarchisée des données. Des recherches ultérieures devraient ainsi tout d'abord démêler l'enchevêtrement de liens et d'interactions entre le sentiment de justice et les variables explicatives à différents niveaux, en appliquant des modèles multiniveaux aux données utilisées ici. Enfin, en cas de confirmation des résultats, une comparaison entre les élèves belges francophones, évoluant dans un système éducatif caractérisé par son libre choix total (Mons, 2007), et les élèves évoluant dans un système éducatif à affectation plus contrainte, tel que le système éducatif français (sectorisation avec possibilité de dérogations), permettrait de mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse que les élèves en position peu favorable se sentent traités plus justement lorsqu'ils sont tenus pour responsable du choix de leur établissement.

Références

BEAUVOIS, J-L., & JOULE, R. (1981). *Soumission et idéologies : Psychosociologie de la rationalisation.* Paris : Presses Universitaires de France.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DURU-BELLAT, M., & MEURET, D. (Eds.) (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck.

FORSÉ, M., & PARODI, M. (2009). Mérite et égalité. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Eds). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck.

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

FRIANT, N., DEMEUSE, M., & LALOUA, E. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education-Formation*, (e-288), 7-23.

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

GERESE (2008). *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Unpublished SOCRATES research report.

GEWIRTZ, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy & Theory*, *38*(1), 69-81.

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

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

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

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

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

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

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

MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives.* Paris : Presses Universitaires de France.

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

SNIJDERS, T., & BOSKER, R. (1999). *An introduction to basic and advanced multilevel modeling.* London: Sage.

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

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

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

Notes

(1) Les lecteurs intéressés par ce sujet et par des supports pédagogiques utilisables avec des élèves peuvent consulter le site http://www.schoolequity.eu/ réalisé en trois langues (français, anglais et espagnol) dans le cadre d'un projet soutenu par le programme Socrates de l'Union européenne. Les différentes versions des indicateurs d'équité des systèmes éducatifs peuvent être téléchargées à l'adresse : http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/pagesen/cadre3.html.

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

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

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

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

(6) Les pourcentages doivent être lus comme "pourcentage parmi les réponses valides", c'est pourquoi le pourcentage total n'est pas égal à 100%. Les pourcentages restants représentent les taux de non-réponse à la question.

(7) Une classe par école dans environ 70% des cas, deux classes par école dans environ 20% des cas, plus de deux classes par école dans les 10% restants.

(8) Le canevas de construction des échelles a été proposé par le Pr Denis Meuret (Université de Bourgogne, France).

(9) En Belgique francophone, la politique d'éducation prioritaire cible les écoles en fonction de leur SES moyen : les écoles les plus défavorisées bénéficient de ressources supplémentaires.

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

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

Remerciements

L'auteur tient à remercier Marc Demeuse pour sa supervision de ce travail, ainsi que les chercheurs du Groupe Européen de Recherche sur l'Équité de Systèmes Éducatifs (GERESE) ayant réalisé l'enquête dont certains résultats sont présentés dans cet article : Denis Meuret, Emma Smith, Frederique Artus, Luciano Benadusi, Orazio Giancola, Stephen Gorard, Aletta Grisay, Bernadette Giot, Christian Monseur, Giuseppe Ricotta, Karel Cerny, Marielle Lambert, Norberto Bottani, Sophie Devignes, et Vanita Sundaram.

Tableaux

Tableau 1. *Synthèse des critères de justice valorisés selon les groupes sociaux* (Kellerhals et al., 1997)

Mérite	**Égalité**	**Respect**	***Besoin***
-Statut socio-économique élevé -Masculin	*-Statut socio-économique faible –« Minorités »*	*- Féminin*	*- Féminin -Statut socio-économique faible*

Tableau 2 *Synthèse des critères de justice valorisés à l'école selon les groupes sociaux et scolaires* (Dubet, 1999; GERESE, 2005)

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

Tableau 3. *Synthèse des critères de justices des élèves selon la sphère de justice* (Sabbagh et al., 2006)

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

Tableau 4. *Synthèse des principes sur lesquels portent les sentiments d'injustice des élèves selon les groupes sociaux et scolaires* (GERESE, 2005; Smith et Gorard, 2006)

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

Tableau 5 – *Caractéristiques de l'échantillon (6)*

	Effectif élèves	% élèves	Effectif écoles	Nombre de classes par école	Age (mai 2007)		Genre (%)		Retard . (%)[1]	
					Moyenne	Ec.-type	F	M	À l'heure	Retard
Belgique	1608	12.8	86	1	15.5	0.9	48.1	51.4	57.2	42.0
Rép. Tchèque	1512	12.0	74	1	15.4	0.5	49.6	49.6	49.2	49.3
France	3627	28.8	86	2	15.2	0.7	51.0	48.0	67.6	31.4
Italie	2992	23.8	79	2	15.2	0.9	48.1	51.4	77.3	22.2
Angleterre	2836	22.6	78	Variable (7)	15.2	0.5	50.3	45.6	65.5	31.0
Total	12575	100.0	403	-	15.3	0.7	49.6	48.9	65.9	32.6

Tableau 6 – *échelles de sentiment de justice des élèves (Belgique francophone)*

Échelle	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Sentiment que l'école est juste	1 541	3,28	0,85	95,8%	0,70	3
Sentiment que les notes sont méritées	1 560	3,61	0,82	97,0%	0,72	3
Sentiment que les punitions sont méritées	1 569	2,82	0,93	97,6%	0,54	2
Sentiment d'être traité de manière égale	1557	2,75	0,86	96,83%	0,66	4
Sentiment que les opinions sont respectées	1570	3,36	0,96	97,6%	0,73	2
Sentiment d'obtenir ce dont on a besoin	1579	3,50	0,89	98,20	0,78	3
Sentiment général de justice	**1430**	**0**	**1**	**88,93**	**0,85**	**6 échelles**

Tableau 7 – *Variance entre établissements exprimée comme un pourcentage de la variance totale*

Pays	Sentiment général de justice	Notes déclarées en langue maternelle	Math PISA 2003
Belgique	14,2	11,6	46,0

Tableau 8 – S*entiment général de justice selon certaines variables au niveau établissement*

Variable établissement		**Moyenne**	**Ec.-type**	**N**
Type	Académique	-0,09	0,97	703
	Technique - professionnel	0,07	1,07	102
	Mixte	0,10	0,99	573
SES moyen	Très faible	0,03	1,07	367
	Faible	0,09	0,94	346
	Élevé	-0,09	0,98	377
	Très élevé	-0,02	1,01	340
Hétérogénéité sociale	Très homogène	-0,03	1,02	360
	Homogène	0,05	0,97	358
	Hétérogène	-0,01	1,06	353
	Très hétérogène	-0,02	0,95	359
PEP	Non-PEP	-0,04	0,99	1144
	PEP	0,18	1,01	241
Sélectivité	Très sélectif	-0,13	0,95	392
	Sélectif	-0,05	1,03	407
	Non-sélectif	0,07	0,96	287
	Accueillant	0,15	1,03	344
Retard moyen	<0,2 années	-0,10	0,96	451
	0,2 - 0,5 années	0,01	0,95	332
	0,5 - 0,7 années	-0,01	1,07	303
	>0,7 années	0,13	1,03	344
Total		0,00	1,00	1430

Figures

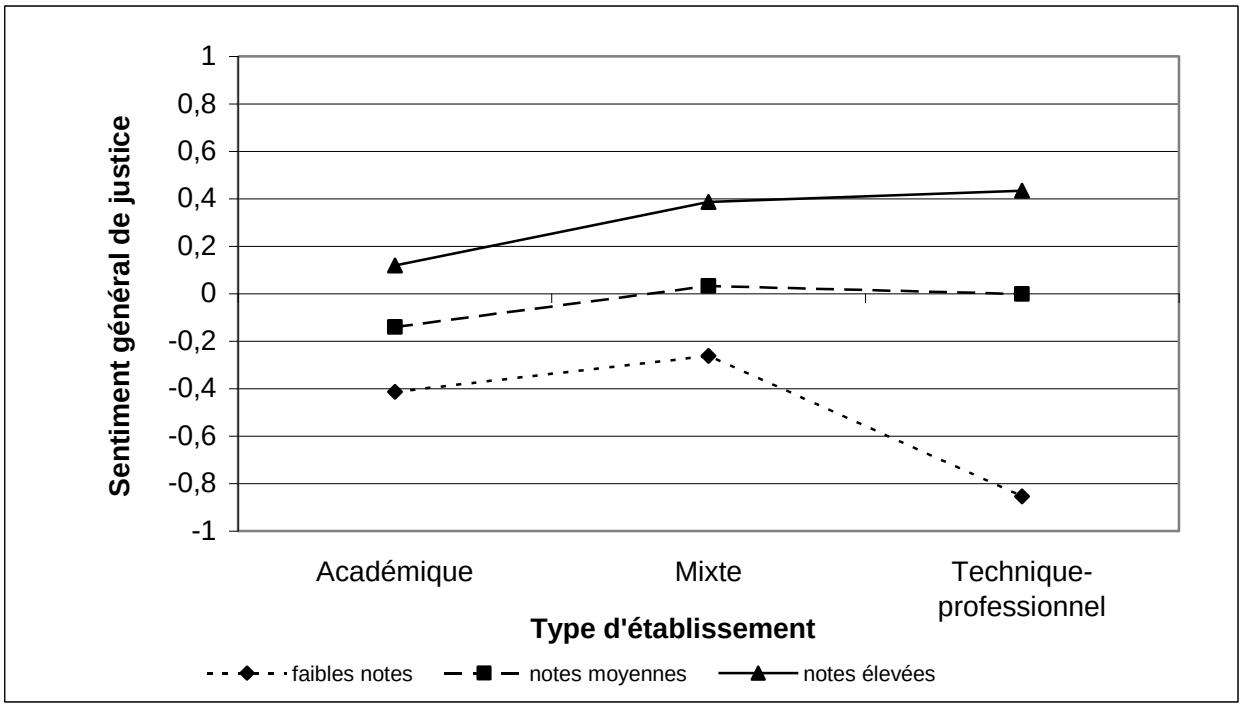


Figure 1 – *Sentiment général de justice selon les notes et le type d'établissement*

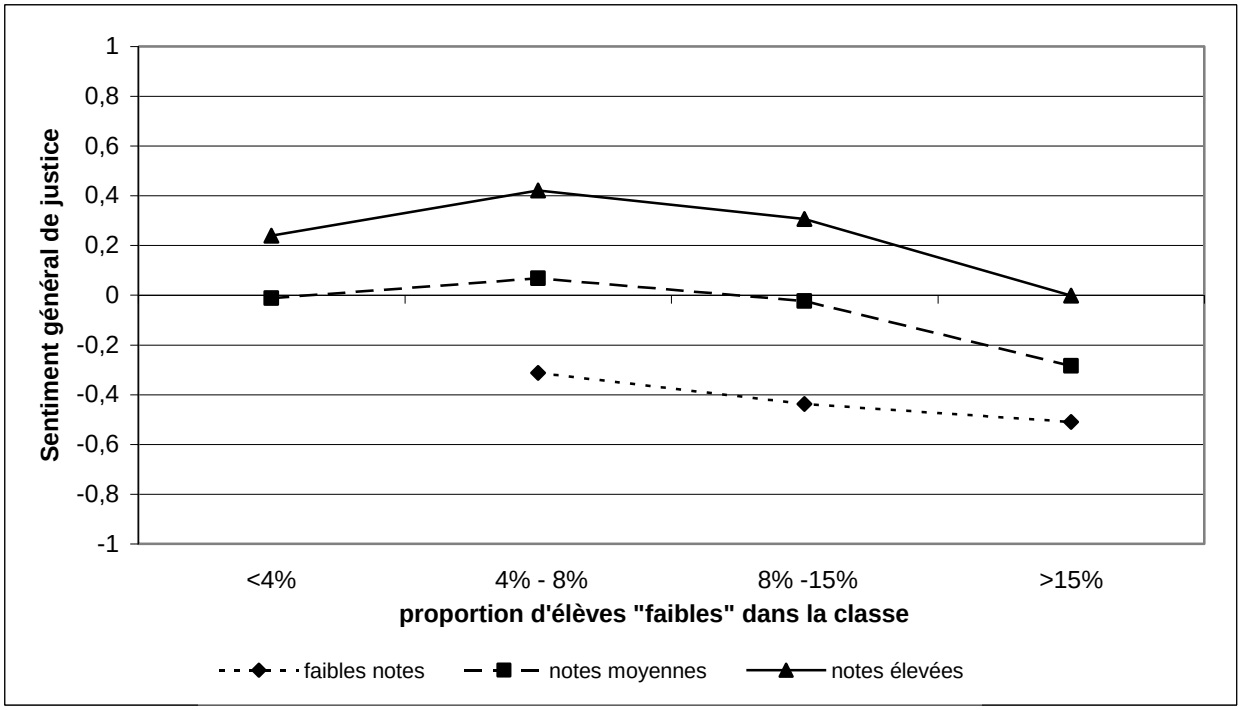


Figure 2 – *Sentiment général de justice selon la proportion d'élèves faibles dans la classe*