Justice et équité à l'école

Ce qu'en disent les élèves dans les études internationales

Justice and equity at school. What students say according to international studies

Justicia y equidad en la escuela. Lo que revelan los alumnos en los estudios internacionales

Stephen Gorard

Traducteur : Cécile Boyer et Marie-José Sanselme

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/154>
DOI : 10.4000/ries.154
ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007
Pagination : 79-84
ISBN : 978-2-85420-569-5
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Stephen Gorard, « Justice et équité à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, mis en ligne le 22 juin 2011, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/154> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.154>

Justice et équité à l'école*

Ce qu'en disent les élèves dans les études internationales

Stephen Gorard

Depuis 1996, le Conseil de l'Europe exprime sa préoccupation concernant, dans chaque pays, les dangers de l'intolérance à l'égard de certains éléments de la société considérés comme différents tels que les populations récemment immigrées et les minorités ethniques locales. L'éducation à la citoyenneté constitue l'un des éléments de réponse avancés par plusieurs gouvernements. Mais on méconnaît souvent un autre facteur essentiel : l'importance des conditions d'admission dans les établissements d'enseignement secondaire et les effets de regroupement et de ségrégation qui en résultent (EGREES, 2005). Nous tâcherons ici d'examiner la façon dont les systèmes de justice et d'équité fonctionnent au sein même des établissements scolaires et influent, ce faisant, sur les élèves et sur leur perception de l'éducation qu'ils reçoivent, de manière générale.

79

L'IMPACT DES CONDITIONS D'ADMISSION DANS LES ÉTABLISSEMENTS

L'admission dans tel ou tel établissement a son importance parce qu'elle définit le contexte dans lequel les élèves forgent leur conscience de l'équité (Halstead & Taylor, 2000). Par exemple, dans des pays comme l'Allemagne où les conditions d'admission sont très sélectives, on note à ce jour une séparation bien plus grande entre élèves pauvres et élèves riches que dans des pays comme la Finlande où la sélection selon les compétences des élèves n'existe pas (Gorard & Smith, 2004). Il en va de même du regroupement des élèves dans des établissements spécifiques selon leur origine ethnique, leur pays d'origine, leur langue maternelle et leurs difficultés spécifiques d'apprentissage. Ces différences liées aux systèmes d'inscription dans les établissements scolaires ont des conséquences importantes non seulement parce que l'effet de groupe infléchit les résultats des élèves, mais aussi parce que leur expérience de l'école a une influence déterminante sur leur perception de ce qui rend une société juste et équitable (Wilson, 1959; Howard & Gill, 2000).

* Article traduit par Cécile Boyer et Marie-José Sanselme.

Or les écoles non sélectives sont généralement plus tolérantes (Slee, 2001), notamment en matière raciale, sociale et religieuse et favorisent aussi une plus grande conscience civique. En réalité, le simple fait de séparer les élèves selon leur race, leur classe sociale ou leurs capacités pourrait être considéré comme un affront (Massey & Denton, 1998). Le niveau de ségrégation scolaire, raciale ou autre, peut influencer sur les relations inter-ethniques, les comportements économiques et sociaux qui en découlent, et même aboutir à des schémas de répartition de l'habitat (Clotfelter, 2001). Si l'on en croit l'expérience de l'Irlande du Nord, on voit qu'une telle organisation scolaire peut engendrer une encore plus grande ségrégation sociale (Smith, 2003), et que les professeurs en viennent à refuser d'aborder les questions de sectarisme avec leurs élèves qui vivent séparés les uns des autres (Mansell, 2005). Ainsi, dans les sociétés divisées, l'école, et l'éducation à la citoyenneté qui y est proposée, peuvent en fait avoir un impact négatif, y compris contribuer à la « ghettoïsation » des minorités (Print & Coleman, 2003).

LE SENTIMENT DE JUSTICE

Quels que soient les aspects négatifs (Gorard, 2001) des enquêtes internationales sur les systèmes éducatifs des différents pays, elles peuvent être précieuses car elles mettent en lumière les différences entre les pays et les régions en matière de regroupement des élèves selon leur statut socio-économique ou leurs compétences, et montrent le lien qui existe entre ce phénomène et la perception d'un sentiment de justice par les élèves.

En réexaminant les résultats du Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2000 (EGREES, 2005), un groupe de chercheurs de cinq pays de l'Union européenne a réalisé une étude auprès de six mille élèves âgés de quinze ans. Cette étude s'intéressait aux opinions des élèves concernant la justice à l'école et au dehors (Smith et Gorard 2006).

Les élèves ont majoritairement déclaré être en faveur d'un système égalitaire où tous les élèves sont traités de la même façon ; et c'est en général comme cela qu'ils considéraient leur propre expérience de l'école. Dans quatre pays, une proportion considérable d'élèves pensait que les moins doués devraient recevoir plus de soutien et d'attention en classe (tableau 1). Cette opinion était fortement soutenue par les élèves qui déclaraient avoir de mauvaises notes. Au Royaume-Uni, l'écrasante majorité pensait que tous les élèves devaient faire l'objet de la même attention. Quasiment personne, dans aucun pays, ne soutenait l'idée que les plus doués devraient recevoir le plus d'attention.

Le tableau 2 montre le niveau d'équité du système d'éducation d'après les élèves. À travers tous les pays et tous les groupes, le point de vue dominant est que l'école dispense un enseignement de même qualité à tous les élèves (75 % des opinions dans chaque pays). Certains, particulièrement en France et en Espagne, soutiennent aussi l'idée que les établissements scolaires dispensent en fait une meilleure éducation aux plus doués. Quasiment personne ne

Tableau n° 1
Pour que l'enseignement secondaire soit équitable,
les enseignants doivent faire preuve de...

	Belgique	Espagne	France	Italie	Royaume-Uni
...la même attention à l'égard de tous les étudiants	54	65	59	53	81
...plus d'attention à l'égard des plus doués	2	4	3	1	6
...plus d'attention à l'égard des moins doués	44	31	38	46	13
Total	100	100	100	100	100

Le tableau montre le pourcentage d'étudiants ayant choisi l'affirmation correspondant le plus à leur point de vue.

Tableau n° 2
Dans les pays où les tests ont été faits, l'école dispense...

	Belgique	Espagne	France	Italie	Royaume-Uni
... la meilleure éducation aux plus doués	17	20	20	15	17
...une éducation de même qualité pour tous	79	76	73	76	77
... la meilleure éducation aux moins doués	4	4	7	10	6
Total	100	100	100	100	100

pense que les établissements dispensent une meilleure éducation aux moins doués. Donc, selon ces opinions, aucun système ne semble arriver à répondre à la demande spécifique d'équité. Hormis au Royaume-Uni, il existe une disparité considérable entre la proportion d'élèves souhaitant un système où les moins doués reçoivent le plus d'attention (environ 40 %) et la proportion d'élèves qui déclarent faire l'expérience d'un tel système dans leur école. Par exemple, en Italie, 46 % des élèves pensaient que, dans les établissements secondaires, les moins doués devraient faire l'objet de plus d'attention et seuls 10 % déclaraient que tel était le cas dans leur pays. À l'inverse, seuls quelque 2 % déclaraient être en faveur d'un système où plus d'attention serait donnée aux plus doués, alors que 20 % déclaraient faire l'expérience d'un tel système. Au Royaume-Uni, la plupart des étudiants veulent que tous les étudiants soient traités de la même façon, et c'est largement ce dont ils déclarent faire l'expérience. C'est en France, en Espagne, en Belgique et en Italie que le plus grand nombre d'élèves souhaitent que les moins doués bénéficient de plus d'attention que les autres. Mais dans le même temps, les élèves de tous les pays disent aussi remarquer qu'il semble que

Tableau n° 3
Point de vue des étudiants sur le traitement réservé aux différents groupes d'élèves...

dans mon école...	Belgique	Espagne	France	Italie	Royaume-Uni
... les professeurs traitent les élèves originaires du pays mieux que ceux qui viennent de l'étranger	14	11	19	6	8
... les professeurs traitent mieux les élèves les plus doués	42	49	56	34	38
... les professeurs traitent mieux les élèves les plus travailleurs	70	78	76	53	62

Le tableau montre le pourcentage d'élèves d'accord avec chaque affirmation.

ce soient les plus doués qui fassent en fait l'objet d'un peu plus d'attention. Or, dans ces quatre pays, la ségrégation est bien plus grande qu'au Royaume-Uni, d'après les indicateurs PISA.

Le tableau 3 donne des exemples de certains éléments de l'étude portant sur la façon dont les élèves sont traités à l'école. À nouveau, globalement, les élèves des pays où la ségrégation est la plus grande ressentent plus de favoritisme à l'égard d'un ou de plusieurs groupes. Souvent, ce sont les filles, les élèves les plus intelligents et ceux issus de familles aisées qui sont, d'après les élèves, le mieux traités.

Si tout cela reflète la façon dont les élèves vivent la manière dont ils sont traités à l'école, et si les élèves des pays où la ségrégation est la plus grande ressentent plus l'injustice, quelles sont les implications sur la formation à l'école de futurs citoyens ?

L'ÉQUITÉ À L'ÉPREUVE DE LA MIXITÉ

L'application de modèles visant à améliorer l'école a indirectement conduit à un recours excessif aux indicateurs visibles des effets de l'enseignement : les notes aux examens et les scores aux tests. Cette survalorisation des résultats fait oublier les autres finalités et les autres bénéfices potentiels de l'enseignement ; elle conduit à penser que les variations de résultats sont le simple produit des effets de l'école, alors qu'il a clairement été démontré que la vérité est toute autre ; elle ne tient pas compte, enfin, du fait que ces résultats sont eux-mêmes artificiels et, d'un point de vue pratique, difficilement comparables d'une époque à l'autre et d'un endroit à l'autre. Le mélange des élèves au sein même des établissements influe sur le niveau de réussite brut aux tests et sur les scores obtenus (on note par exemple au Royaume-Uni que les écoles dites « mauvaises » sont celles où les étudiants pauvres sont nombreux). Mais, de manière générale, la leçon que l'ont peut tirer de PISA pour 2000 et 2003, et

d'autres études internationales, est que le mélange des élèves au sein des écoles, en termes de catégorie socioprofessionnelle des parents, de revenu ou de sexe, n'entraîne pas une baisse des résultats (Haahr *et al.*, 2005).

Mélanger les élèves à l'école est donc important pour la cohésion sociale, plus que pour l'amélioration du niveau (Gorard *et al.*, 2003).

Un constat intéressant, parce qu'il joue un rôle important dans la mise en place d'un cursus d'apprentissage de la citoyenneté à l'école, a émergé de ces observations : les élèves n'ont pas toujours l'impression que les professeurs les traitent de manière équitable et cohérente. Il faut ici faire une différence entre l'expérience personnelle des élèves et la façon dont ils pensent qu'une minorité d'autres est traitée. Il a souvent été avancé que les professeurs avaient des élèves préférés, que les récompenses et les punitions n'étaient pas toujours distribuées équitablement, et que certains groupes d'élèves étaient traités moins équitablement que d'autres. L'apprentissage de la citoyenneté, c'est le développement d'une responsabilité sociale et morale, et cela « implique de traiter les jeunes avec respect et de créer pour eux des espaces de discussion où ils pourront exprimer librement leurs points de vue » (Kerr, 2003, p. 28). Comment un programme d'apprentissage de la citoyenneté comprenant les notions de justice et de démocratie pourrait-il efficacement être mis en place si les élèves eux-mêmes ne sont pas majoritairement convaincus que leurs professeurs sont généralement capables d'adopter un tel comportement ? En un sens, le contenu du programme n'a que peu d'importance, comparé à l'importance pour les élèves de pouvoir faire l'expérience du mélange des garçons et des filles, des groupes ethniques et religieux, dans un contexte non raciste et non sexiste.

Il semble que, pour les individus, l'équité, le sentiment de justice et la cohésion sociale soient autant le produit de ce qu'ils ont pu vivre à l'école que celui d'un enseignement formel. La ségrégation sociale, ethnique et économique joue un grand rôle, mais ce n'est pas en matière de résultats aux tests que la ségrégation importe le plus. Par exemple, prêcher la tolérance raciale dans un système scolaire où les races sont séparées n'a aucun sens. Aux yeux des élèves, l'école n'est pas qu'une sorte de préparation à leur vie future : c'est toute leur vie. L'équité doit être prise en compte dès aujourd'hui, pour l'expérience qu'en fait chaque élève, pour la cohésion sociale et pour permettre aux écoles d'enseigner des aspects cruciaux de la citoyenneté sans être taxées d'hypocrisie. Par leur structure et leur organisation, les écoles peuvent faire plus que se contenter de refléter la société dans laquelle nous vivons : elles peuvent tenter de devenir les précurseurs du genre de société dans laquelle nous souhaiterions vivre. Il se peut qu'un effet de groupe créé par le mode d'admission dans les établissements ait des conséquences sur la vie future des élèves (Gorard & Rees, 2002). Il se peut que les élèves doués fréquentant des établissements accueillant essentiellement des élèves faibles ne soient encouragés ni par leurs familles, ni par leurs amis à continuer leurs études

après l'âge de seize ans. *A contrario*, il est possible que les élèves les moins doués des établissements accueillant de bons élèves se sentent découragés à l'idée de continuer leurs études, compte tenu des mauvais résultats qu'ils obtiennent en comparaison. Quoi qu'il en soit, l'une des raisons pour lesquelles il faut se préoccuper du mode d'admission dans les écoles est qu'il définit la toile de fond sur laquelle les élèves apprennent à devenir des citoyens.

BIBLIOGRAPHIE

- CLOTFELTER C. (2001) : « Are whites still fleeing? Racial patterns and enrolment shifts in urban public schools », *Journal of Policy Analysis and Management*, 20, 2, 199-221.
- European Group for Research on Equity in Educational Systems (2005) : « Equity in European Educational Systems: a set of indicators », *European Educational Research Journal*, 4, 2, 1-151.
- GORARD S. (2001) : « International comparisons of school effectiveness: a second component of the "crisis account"? », *Comparative Education*, 37, 3, 279-296.
- GORARD S. and REES G. (2002) : *Creating a learning society?*, Bristol: Policy Press.
- GORARD S. and SMITH E. (2004a) : « An international comparison of equity in education systems », *Comparative Education*, 40, 1, 15-28.
- GORARD S., TAYLOR C. and FITZ J. (2003) : *Schools, Markets and Choice Policies*, London: RoutledgeFalmer.
- HAAHR J., NIELSEN T., HANSEN E. and JAKOBSEN S. (2005) : *Explaining student performance: evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Danish Technological Institute, www.danishtechnology.dk
- HALSTEAD J. and TAYLOR M. (2000) : « Learning and Teaching about Values: a review of recent research », *Cambridge Journal of Education*, 30, 2, 169-202.
- HOWARD S. and GILL J. (2000) : « The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship », *Cambridge Journal of Education*, 30, 3, 357-378.
- KERR D. (2003) : « Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. » *Online Journal for Social Science Education* (http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/england_kerr.htm).
- MANSELL W. (2005) : « Don't mention the troubles », *Times Educational Supplement*, 18/2/05, p. 16.
- MASSEY D. and DENTON N. (1998) : *American Apartheid: Segregation and the making of the underclass*, Harvard: Harvard University Press.
- PRINT M. and COLEMAN D. (2003) : « Towards understanding of social capital and citizenship education », *Cambridge Journal of Education*, 33, 1, 123-149.
- SLEE R. (2001) : « Driven to the margins: disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility », *Cambridge Journal of Education*, 31, 3, 385-397.
- SMITH A. (2003) : « Citizenship education in Northern Ireland: beyond national identity », *Cambridge Journal of Education*, 33, 1, 15-31.
- SMITH E. and GORARD S. (2006) : « Pupils' views of equity in education », *Compare*, 36, 1, 41-56.
- WILSON A. (1959) : Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys, *American Sociological Review*, 24, 836-845.