

Université de Montréal

**La justice scolaire**

par  
Robert Liu

Département de philosophie  
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)  
en philosophie

Janvier 2014

©Robert Liu 2014

## Résumé

Ce mémoire a pour but d'explorer la littérature sur le sujet de la justice scolaire. L'étude sera divisée sous trois axes. Il sera question d'abord de l'accessibilité à l'éducation. Il y a au moins quatre grands principes au libéralisme : (1) les individus sont libres et égaux ; (2) les individus ont tous droit à des chances égales de mener à terme leur projet de vie ; (3) les individus sont détenteurs d'un ensemble de droits garantis par la société ; (4) l'État adopte une posture de neutralité. Partant de ces valeurs, nous établissons des liens avec la nécessité d'une accessibilité à l'éducation. En second lieu, ce mémoire étudiera trois modèles d'école : l'école parentale, l'école étatique, et l'école orientée vers l'autonomie. Nous argumenterons, avec Harry Brighouse, à l'effet que l'éducation orientée vers l'autonomie constitue l'objectif qui respecte le plus les valeurs du libéralisme, dont l'impératif de neutralité, et les intérêts des jeunes. Dans la dernière partie de cette étude, nous étudierons trois conceptions de l'égalité : égalité des ressources (Jean-Fabien Spitz), égalité des opportunités (Richard Arneson) de bien-être et le suffisantisme (Debra Satz). Afin de juger de leurs qualités respectives, nous tenterons de les appliquer au système éducatif afin d'en faire ressortir les forces et les faiblesses.

**Mots-clés :** Éducation, Égalité, Justice scolaire, Responsabilité

## **Abstract**

This report's goal is to explore the literature on the subject of school justice. This study will be separated into three axes. It will be question at first of the accessibility to education. There are at least four major principles in liberalism: (1) the individuals are free and equal; (2) the individuals should all have equal chances to lead their life plan; (3) the individuals are holders of a set of guaranteed rights by the society; (4) the State adopts a posture of neutrality. From these values, we can establish links with the necessity of an accessibility to the education. Secondly, this report will study three models of school: the parental school, the state school, and the school that aims to facilitate autonomy. We shall argue, with Harry Brighouse, that the education directed to the autonomy represents the objective which respects most the values of the liberalism, among which the imperative of neutrality, and the interests of the young people. In the last part of this study, we shall study three conceptions of equality: equality of resources (Jean-Fabien Spitz), equality of opportunities for welfare (Richard Arneson) and adequacy (Debra Satz). To judge their respective qualities, we shall try to apply them to the educational system in order to highlight the strengths and the weaknesses of each.

**Keywords :** Education, Equality, School justice, Responsibility

# Table des matière

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>TABLE DES MATIÈRE</b> .....	<b>III</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
LES INSTITUTIONS .....	1
DEUX TYPES D'INÉGALITÉ.....	2
INSTITUTIONS ET INÉGALITÉS PROFONDES .....	5
<i>a) L'exemple du sexe biologique</i> .....	8
<i>b) L'exemple de la santé</i> .....	9
L'INSTITUTION DE L'ÉDUCATION.....	10
<b>CHAPITRE I - ÉDUCATION ET LIBÉRALISME</b> .....	<b>12</b>
<b>CHAPITRE II - TROIS CONCEPTIONS DE L'ÉCOLE</b> .....	<b>16</b>
1. ÉCOLE PARENTALE .....	16
2. ÉCOLE ÉTATIQUE .....	17
2.1 <i>Éducation citoyenne</i> .....	17
2.2 <i>Conception économique ou distributrice de l'éducation</i> .....	18
2.3 <i>Éducation et neutralité : contradiction?</i> .....	21
3. ÉDUCATION À L'AUTONOMIE (AUTONOMY-FACILITATING EDUCATION).....	21
<b>CHAPITRE III - QUELQUES CONCEPTIONS DE L'ÉGALITÉ</b> .....	<b>24</b>
1. L'ÉGALITÉ DES RESSOURCES.....	25
1.1 <i>Partage strictement égal, inégal ou le principe de différence</i> .....	26
1.2 <i>Les avantages de l'égalité des ressources</i> .....	32
1.3 <i>Rejet de l'égalité des ressources</i> .....	41

2. ÉGALITÉ DES OPPORTUNITÉS POUR LE BIEN-ÊTRE (EQUAL OPPORTUNITY FOR WELFARE) .....	44
3. ÉGALITÉ PAR UN SEUIL OU LE « SUFFISANTISME » .....	46
3.1 <i>Quelques avantages</i> .....	47
3.2 <i>Suffisantisme et le caractère positionnel de l'éducation</i> .....	48
3.3 <i>Pour éliminer l'aspect positionnel de l'éducation</i> .....	50
3.4 <i>L'objection du nivellement par le bas</i> .....	51
3.5 <i>Réponse à la critique du caractère positionnel</i> .....	54
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>58</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>63</b>

# Introduction

## **Les institutions**

Dès les premières lignes de son ouvrage *Théorie de la justice*, Rawls écrit que « l'objet premier de la justice, c'est la structure de base de la société ou, plus exactement, la façon dont les institutions sociales les plus importantes répartissent les droits et les devoirs fondamentaux et déterminent la répartition des avantages »<sup>1</sup>. En nous inspirant de ce passage, notre intuition est que plus les institutions sont justes, moins il y a d'inégalités dans la société. En effet, une institution se définit comme un ensemble de « norme ou pratique socialement sanctionnée, qui a valeur officielle, légale ». En d'autres mots, elle est un ensemble de règles régissant un aspect de la vie en société. Quand il s'agit des institutions de base, on entend par là l'ensemble des structures fondamentales de la société, c'est-à-dire celles qui fondent notre société. À titre indicatif, nous pouvons nommer les institutions de justice, les institutions politiques, les institutions de santé... Dans une démocratie libérale, la première institution (ou la plus fondamentale) est la Constitution ; c'est elle qui délimite tout l'appareil étatique. C'est à partir des limites qu'elle dresse que prennent naissance les autres institutions. Nous postulons que quand les institutions sont justement définies, la répartition des biens de la société se fait équitablement entre les citoyens. Au contraire, quand il y a des défaillances institutionnelles, des inégalités se font ressentir. Nous avons donc un intérêt à veiller à ce que les institutions soient justes.

---

<sup>1</sup> RAWLS, John (1987). *Théorie de la Justice*. France : Éditions du Seuil, p.33.

## Deux types d'inégalité

Est-ce que toutes les inégalités sont injustes? Non. Chaque jour, nous remarquons des inégalités entre individus. Certaines personnes sont plus riches, d'autres ont de meilleurs emplois, certaines personnes sont en meilleure santé... pourtant, peu de personnes seraient prêtes à dire que toutes ces écarts sont injustes (dans le sens qu'elles demandent une redistribution ou une compensation). Pour les besoins du travail, distinguons deux sortes d'inégalité. Pour ce faire, nous prendrons pour appui Richard Arneson et son article *Egalitarianism and Responsibility*. Pour Arneson, une première inégalité sera dite simple (shallow) si elle résulte de choix de vie différents :

[S]hallow inequalities might be conceived as ones that arise among people who are equal in life chances initially but then choose to behave in ways that render them unequal in subsequent life prospects, perhaps in ways that are justifiable given their different choices for which they can reasonably be deemed responsible<sup>2</sup>.

De cette définition, il faut retenir l'aspect de la responsabilité individuelle puisqu'elle est au cœur de la distinction entre ces deux sortes d'inégalité. Selon celle-ci, l'individu serait doté d'un certain libre arbitre qui lui permet, en connaissance des conséquences, de faire des choix rationnels. L'inégalité simple est donc le résultat d'une décision volontaire.

Concevons un scénario hypothétique où deux individus ont suivi un même parcours et sont issus d'un milieu similaire. Un individu A peut faire le choix de travailler davantage plutôt que de profiter de ses vacances. À l'opposé, un individu B préfère prendre ses vacances sachant que cela aura un impact sur son chèque de paie. Conséquemment, il est normal et juste que l'individu A ait plus d'argent que l'individu B en bout de compte puisqu'il a fait le choix de travailler davantage que B. Ce scénario, bien que simpliste, exprime l'idée de responsabilité

---

<sup>2</sup> ARNESON, Richard J. (1999). 'Egalitarianism and Responsibility', *The Journal of Ethics*, Vol.3, No.3, p.226.

individuelle : les inégalités qui naissent entre des personnes similaires, suite à des choix, peuvent être raisonnablement imputés à l'individu qui, maître de sa vie, pose des gestes en connaissance des conséquences. Ce type d'inégalité simple, pourvu que nous admettons le concept de responsabilité individuelle, ne pose aucun problème puisqu'il est juste, c'est-à-dire légitime.

Une seconde inégalité sera dite profonde (deep) si elle est le fait de circonstances qui sont indépendantes du mérite individuel. Arneson écrit : « Deep social inequalities are inequalities in people's initial life prospects that are imposed on them in ways that are entirely beyond their power to control »<sup>3</sup>. Selon cette définition, les inégalités profondes représentent les écarts entre individus qui affectent les possibilités dans la vie d'une personne et qui sont hors de son contrôle, c'est-à-dire qu'ils ne résultent pas de son choix. Par exemple, nous savons que la santé est une condition importante à la réussite de la vie. Ainsi, le fait de naître en santé est très avantageux par rapport à une personne qui naît avec des maladies génétiques ; l'écart qui résulte de ce départ est injuste parce que l'individu qui naît en mauvaise santé a de moins bonnes opportunités de vie et n'est nullement responsable de sa malchance. Dans ce scénario, l'individu A (en santé) a, dès le départ, de meilleures perspectives que l'individu B (en mauvaise santé). Parce que l'inégalité profonde est complètement hors du contrôle de l'individu, toute société qui aspire à une plus grande justice doit s'efforcer à enrayer les inégalités profondes. Ce n'est pas le cas dans une situation d'inégalité simple. Supposons deux adultes qui ont reçu une éducation équivalente. Ceux-ci optent pour des modes de vie différents en toute connaissance de cause. L'un choisit une vie active ; l'autre choisit une vie de surconsommation et de sédentarité. Si ce dernier est moins en santé que le premier,

---

<sup>3</sup> ARNESON, Richard J. (1999). 'Egalitarianism and Responsibility', *The Journal of Ethics*, Vol.3, No.3, p.225.



personne ne s'en étonnera et tous s'entendront, dans une certaine mesure, à blâmer l'individu sur sa décision d'avoir opté pour un mode de vie malsain. Les inconvénients (sa mauvaise santé peut engendrer des coûts médicaux et entraîner la perte de revenu) qui découlent de ce choix entre vie active et vie sédentaire créent rapidement des inégalités entre les deux adultes de notre scénario fictif. Or, sans doute, d'aucuns n'accepterait que l'État redistribue les ressources disponibles de sorte à compenser (en totalité) les différences de bien-être chez l'individu en mauvaise santé puisque cela reviendrait à déresponsabiliser le citoyen<sup>4</sup>. Parce qu'il a pris certaines décisions plutôt que d'autres, on est poussé à croire qu'il doit vivre avec les conséquences.

La distinction entre deux types d'inégalité de Richard Arneson n'est pas unique dans le monde de la philosophie. Elle rejoint également la différenciation entre deux types de malchances que fait Gerard Cohen dans son article *On the Currency of Egalitarian Justice*. Tout comme Arneson, Cohen écrit qu'il y a 2 sortes de malchance : une malchance qui résulterait d'une décision volontaire, et une malchance brute (brute luck) qui arrive sans qu'on puisse rien y faire : « brute luck when his bad luck is not the result of a gamble or risk which he could have avoided »<sup>5</sup>. Ainsi, une maladie, un défaut génétique ou encore une catastrophe

---

<sup>4</sup> Cela n'exclut pas la possibilité d'accepter que l'État joue le rôle d'un filet de sécurité, même dans les cas d'inégalités simples. Entre autres, pensons au cas de la cigarette. Il semble être unanimement admis (sauf pour les défenseurs de l'industrie) que le tabac cause des problèmes de santé important. De plus, l'État met énormément d'effort pour sensibiliser sa population sur les dangers du tabagisme (tant à l'école que dans les campagnes publicitaires). Malgré cela, de nombreux individus fument. Même dans ces cas, notre société n'abandonne pas les malades à leur sort, et ce même si on peut dire qu'ils sont en partie responsables de leurs malheurs. Plusieurs raisons, notamment d'ordre bureaucratique, pourraient être invoquées en faveur de cette providence étatique. En effet, comment séparer les malades « qui le méritent » des « malades qui ne le méritent pas »? On peut également se demander : dans quelle mesure est-ce qu'un individu est libre et en contrôle de sa vie. L'individu commence-t-il à fumer de son propre chef, ou bien subit l'influence de son milieu? Sans tomber dans les excès du déterminisme, sans renier l'idée de responsabilité, il y a lieu de croire que l'environnement influence énormément l'individu. Il n'y a aucune contradiction à adhérer au concept de responsabilité tout en acceptant que l'État vienne en aide aux fumeurs.

<sup>5</sup> COHEN, G. A. (1989). 'On the Currency of Egalitarian Justice', *Ethics*, Vol.99, No.4, p.908.

naturelle sont autant d'exemple de « brute luck », de malchances qu'un individu ne pouvait prévoir. Les malchances « volontaires » quant à elles, suivant le raisonnement de Cohen, ne posent aucun problème de justice dans la mesure où l'individu, conscient des risques, prend une décision qui peut mener à des inconvénients. Un individu, par exemple, qui décide d'investir massivement dans la bourse peut espérer de grands gains ou de grandes pertes. La société n'a pas à assumer les risques d'un tel mode de vie puisqu'ils auraient pu être évités.

La distinction de Cohen entre malchance volontaire et « brute luck » est semblable à la comparaison entre inégalité simple et profonde que nous avons vue chez Arneson. Tous les deux distinguent deux types d'inégalités en se fondant sur le critère de responsabilité individuelle. Si nous sentons le besoin de différencier ces deux formes d'inégalités, c'est, rappelons-le, parce que toutes les deux ne sont pas un obstacle à la justice sociale : les inégalités qui résultent d'un choix que l'on peut raisonnablement attribuer à l'individu sont tolérables. Nous croyons que les individus disposent d'une liberté sur leur vie, et que de ce fait ils prennent des décisions en connaissance de cause et doivent en assumer les conséquences.

### **Institutions et inégalités profondes**

Rappelons-nous, Rawls écrivait que les institutions représentent l'objet premier de la justice. À la lumière de la distinction faite entre inégalité simple et profonde (ou malchance brute et volontaire), nous comprenons mieux l'intérêt institutionnel de Rawls. En effet, les institutions forment la base de notre société. Or, nul à sa naissance ne choisit ses institutions. On ne peut donc pas leur imputer une inégalité qui résulterait d'une configuration institutionnelle donnée. Toute injustice à ce niveau aura des répercussions sur l'ensemble de la société et sera profondément injuste. Il faut donc diriger nos efforts à les réformer.

[L]es institutions sociales favorisent certains points de départ au détriment d'autres. Il s'agit là d'inégalités particulièrement profondes. Car elles sont non seulement présentes un peu partout, mais elles affectent les chances des hommes dès le départ dans la vie; il n'est en aucun cas possible de les justifier en faisant appel aux notions de mérite ou de valeur<sup>6</sup>.

Faisant écho aux définitions d'Arneson et de Cohen, Rawls établit un lien entre les institutions de base et les inégalités profondes. Son raisonnement pourrait être compris de la façon suivante : nul à sa naissance ne choisit les institutions qui vont déterminer ses possibilités futures. Celles-ci déterminent les possibilités de l'individu. Selon leurs configurations, selon les traits qu'elles favorisent, un individu sera plus ou moins avantagé par rapport à un autre. Par exemple, une société dont l'économie est entièrement tertiaire favorise sans doute les individus ayant des aptitudes intellectuelles poussées, au détriment des individus qui n'en ont pas. Ou encore, une société qui n'a pas un système de santé accessible pénalise les individus moins nantis qui naissent avec une faible santé. Ce type d'inégalité est particulièrement pernicieux parce qu'il s'étend à l'ensemble de la société et pénalise des individus sans motif valable, c'est-à-dire pour des raisons qui ne peuvent pas être imputées à l'individu. De notre avis, tout projet égalitariste doit au minimum viser à éliminer les inégalités profondes ou à atténuer leurs impacts sur les vies humaines. C'est pourquoi s'attaquer aux injustices institutionnelles, comme insiste Rawls dans son ouvrage, semble être une voie prometteuse dans l'atteinte d'une plus grande égalité. D'ailleurs, Cohen note qu'un des points communs des variantes de l'égalitarisme est le désir commun d'enrayer le « brute luck » : « a large part of the fundamental egalitarian aim is to extinguish the influence of brute luck on distribution »<sup>7</sup>. En effet, la « malchance brute », pour reprendre l'idée de responsabilité individuelle que nous avons développée, ne peut nullement être attribuée à l'individu ; c'est

---

<sup>6</sup> RAWLS, John (1987). *Théorie de la Justice*. France : Éditions du Seuil, p.33.

<sup>7</sup> COHEN, G. A. (198). 'On the Currency of Egalitarian Justice', *Ethics*, Vol.99, No.4, p.931.

quelque chose qui est hors de son contrôle. C'est donc la plus injuste des inégalités. Une société qui redistribuerait selon des critères arbitraires créeraient énormément de « malchances brutes ».

Or, est-ce que les structures de base sont les seules responsables des inégalités les plus profondes de la société? L'être humain, dès sa naissance, ne porte-t-il pas en lui les semences de l'inégalité? Dans son article *Egalitarianism and Responsibility*, Richard Arneson souligne les doutes que l'on peut avoir sur l'origine institutionnelle des inégalités profondes : il note que les différences biologiques (tels les talents) sont également responsables des inégalités profondes. Il écrit, entre-autres, qu'un enfant surdoué, même s'il naît dans un milieu défavorable, aura quand même des perspectives de vie supérieures à un enfant moins talentueux. Sans doute il est préférable d'être pauvre et en santé que pauvre et malade, et en ce sens Arneson a raison d'écrire que les institutions de base ne sont pas les seules sources d'inégalités profondes. Avant même d'entrer en contact avec les institutions de base, il régnerait déjà des inégalités profondes du fait de différences de talents, de santé, de fortune... Loin de contredire cette affirmation – nous croyons en effet qu'il existe de profondes inégalités dès la naissance – nous pensons plutôt que c'est Rawls qui a visé juste en identifiant les institutions de base comme source ultime d'inégalités profondes. À ce sujet, Rawls fait une remarque intéressante :

La répartition naturelle n'est ni injuste ni juste ; il n'est pas non plus injuste que certains naissent dans certaines positions sociales particulières. Il s'agit seulement de faits naturels. Ce qui est juste ou injuste par contre, c'est la façon dont les institutions traitent ces faits<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> RAWLS, John, (1987). *Théorie de la Justice*, Paris : Seuil, p.133.

Pour Rawls, les différences biologiques sont neutres sur le plan de la justice ; nous naissons tous différents et dans des classes sociales différentes, et cela n'est ni juste ni injuste. Ce qui est injuste, c'est que nos institutions favorisent certains de ces traits ou points de départ, et ce au détriment de d'autres. En d'autres mots, certaines différences sont pertinentes selon la configuration institutionnelle. Nul ne choisit les circonstances entourant sa naissance, nul ne choisit non plus le pays et les institutions dans lesquels il grandira. Cependant, bien que l'une échappe à l'emprise humaine, la seconde, les institutions, peut être réformée par notre volonté politique. En d'autres mots, il est impossible et probablement improductif d'essayer de compenser les déséquilibres de la nature. Plutôt, nous devons essayer de réformer nos institutions de sorte à ce qu'elles soient les plus neutres possibles, et qu'elles ne pénalisent pas les défauts naturels.

a) L'exemple du sexe biologique

Concevons par exemple le sexe biologique : homme ou femme. Dans certains pays, naître comme une femme ou un homme ne fait aucune différence puisqu'il existe une certaine égalité. Cependant, dans d'autres milieux, le fait de naître avec le sexe féminin constitue un handicap majeur étant donné que la société est configurée de sorte à ce que les positions convoitées soient limitées à la gente masculine, ou qu'il existe d'énormes contraintes ou injustices à l'endroit de la femme. C'est notamment le cas dans les pays où la femme est considérée comme inférieure à l'homme. Dans cet exemple, même s'il y a une différence naturelle (le fait d'être femme ou homme), cela ne constitue pas en soi une inégalité profonde pertinente. Ce qui est injuste, c'est qu'une fois en société, les institutions concernées favorisent l'homme au détriment de la femme. Ce n'est qu'à ce moment que la différence biologique du sexe devient un handicap. Nous pouvons donc dire que ce sont les institutions

qui, partant de différences biologiques, créent l'inégalité profonde puisque ce sont elles qui décident quelles différences seront significatives. Une société qui aspire à une certaine justice doit configurer ses institutions de sorte à ce qu'elles ne favorisent aucun des sexes. Même s'il existe des différences biologiques entre l'homme et la femme, la société ne peut discriminer sur de telles bases involontaires.

### *b) L'exemple de la santé*

Prenons un autre exemple, celui de la santé que nous avons soulevé plus tôt. Sans doute pourrait-on croire que naître en santé est avantageux, peu importe la configuration institutionnelle. Cela ne fait pas de doute dans une certaine mesure. L'individu en santé aura généralement de meilleures opportunités qu'un individu ayant la santé fragile. Or, une fois de plus, selon les institutions de santé en place et l'accessibilité à celles-ci, il est plausible que dans un pays où le système de santé est bien développé et gratuit, un individu naissant avec une santé fragile aura, malgré tout, de meilleures perspectives de vie que s'il était né dans un pays dont l'accès aux ressources médicales est limité. Analysé sous cet angle, dans ce scénario, on peut penser que le fait de naître en santé ou non ne constitue pas en soi une inégalité profonde. Il faut plutôt analyser le système de santé en place. Les différences en termes de santé pourraient devenir injustes si les institutions tenaient compte de ces conditions de départ que ne mérite personne. Une société serait profondément injuste si son système de santé refusait des soins gratuits<sup>9</sup> de base à des individus atteints de maladies congénitales, puisque cela reviendrait à favoriser les bébés en santé ou à pénaliser les familles incapables de payer des soins à leur progéniture. Or, on ne peut pas tenir responsable sur des questions de

---

<sup>9</sup> Si la société fait payer des soins de base, il est fort à parier que les enfants de familles démunies seront défavorisés.

santé un nouveau-né. Nul, en effet, ne décide de sa condition de naissance, ni de la famille qui l'accueillera en ce monde. Comme Rawls l'écrit, ce sont seulement des faits naturels. Ce qui est profondément injuste cependant, c'est l'existence d'institutions qui punissent le nouveau-né parce que ses parents sont incapables de payer les traitements nécessaires. Ce sont les institutions (santé) qui déterminent au final si les différences de santé deviendront des avantages injustes en société. Dans un pays où le système de santé est accessible, il y a lieu de croire que la condition de départ de l'enfant, même si elle peut être difficile, n'est pas une source d'inégalité profonde<sup>10</sup>. Un enfant terriblement malade, bien que malchanceux, aura accès à des traitements dans un pays où le système de santé est public, tel le Canada. Ces deux exemples illustrent notre propos et celui de Rawls, à savoir que la configuration institutionnelle détermine quelles différences biologiques deviendront des sources pertinentes d'inégalités profondes.

### **L'institution de l'éducation**

De l'importance de traiter des institutions, nous croyons que cette courte introduction l'a montrée. Pour les besoins du présent travail, nous nous limiterons à l'étude d'une de ces institutions. Notre choix est le système éducatif. Pourquoi l'éducation? Sans doute sommes-nous un peu naïfs, mais nous croyons que les différences biologiques et de talents qui existent entre les individus peuvent être éliminées ou atténuées par une éducation appropriée. Bien entendu, il existe des défauts génétiques qu'aucune éducation n'est en mesure de réparer. Par exemple, un enfant qui a des déformations extrêmes sans aucun espoir d'une vie longue, ou encore un bébé qui naît sans aucune capacité cognitive. Dans de tels scénarios, le système éducatif est impuissant ; en fait, la société entière, étant donné l'état actuel de la médecine,

---

<sup>10</sup> Il y a évidemment des déformations et des maladies que la science ne peut guérir.

doit s'avouer impuissante. Tout au mieux, elle peut et doit assurer à ces individus des traitements appropriés afin qu'ils n'aient aucune souffrance inhumaine. Dans toute autre situation, nous croyons qu'un système éducation justement établi permettrait de développer le potentiel unique de chaque individu, faisant fi des différences biologiques. En d'autres mots, l'éducation empêcherait les différences biologiques de devenir des injustices profondes! De plus, une plus juste éducation devrait permettre d'ouvrir des opportunités aux enfants, en redistribuant plus équitablement les positions convoitées de la société, et ce indépendamment de la classe sociale de départ de l'enfant.

Notre intérêt de traiter de l'éducation tient également aux bouleversements récents qu'a connus la province de Québec. En effet, nous avons été frappés par une gigantesque grève (ou boycott) étudiante en 2012. Le gouvernement libéral a décidé d'augmenter de 1625\$ les frais de scolarité des universités (ce qui équivaut à une augmentation d'environ 75% en 5 ans). Or, cette décision n'a pas fait l'unanimité et a poussé les jeunes étudiants du niveau collégial et universitaire à protester. Ces événements nous renvoient inévitablement à des questions fondamentales, à savoir la place et le rôle qu'occupe l'éducation au sein d'une société démocratique. Sans prétendre avoir une solution au conflit qui touche notre société, nous désirons rappeler aux acteurs le rôle du système éducatif et les principes égalitaires qui le sous-tendent. Le présent travail se divisera en trois parties. D'abord, nous traiterons de la question de l'accessibilité dans un cadre de pensée libérale. Ensuite, nous présenterons différents modèles de l'école. Dans la dernière partie du travail, nous traiterons de diverses conceptions de l'égalité dans la redistribution des ressources.



## **Chapitre I - Éducation et libéralisme**

Qui a droit à l'éducation? Pour répondre à cette question, rappelons quelques-uns des grands principes du libéralisme qui sous-tendent notre société. Bien entendu, il existe de nombreuses nuances au sein du libéralisme. Or, étant donné que notre projet n'est pas de traiter des variétés du libéralisme, ni de ses alternatives, nous ne présenterons ici qu'une brève liste de ses composantes les plus essentielles. Nous croyons que ces dernières constituent un ensemble de valeurs fondamentales partagées par les nations occidentales qui ne nécessitent pas plus de justification. En nous inspirant du Stanford Encyclopedia of Philosophy et de divers auteurs, tel Brighouse et Rawls, nous pouvons associer au libéralisme au moins quatre grandes visées :

(1)- Premièrement, le libéralisme a pour conception de l'être humain que tous les individus ont une valeur morale et donc qu'ils doivent être considérés comme étant libres et égaux. Conséquemment, nul ne peut, sauf s'il existe des raisons valables, empêcher un individu de mener le projet de vie de son choix.

(2)- Deuxièmement, conséquence directe de ce premier point, le libéralisme défend aussi la position que tous les individus, sans exception, doivent jouir d'une opportunité égale d'accéder aux positions et bénéfices sociaux.

(3)- Troisièmement, pour pouvoir garantir à tous les individus une égalité des chances de réussir leurs projets de vie, l'État libéral affirme aussi que les individus sont détenteurs d'un ensemble de droits inaliénables, tels les droits d'expression, de religion, d'association, de conscience, de propriété matérielle, etc. Ces droits sont acquis et constituent des limites que

doivent respecter les autres. Par exemple, nous avons tous le droit de mener la vie que nous voulons. Or, ce droit ne permet pas à un individu de ruiner la vie d'un autre. C'est ce qu'écrit Brighthouse : « [individuals] have claims on the rest of society that must be respected regardless of the preferences of others »<sup>11</sup>. Des propos partagés chez John Stuart Mill dans *De la liberté* : La liberté des uns s'arrête où commence celle des autres. Pour ce faire, l'État met en place diverses institutions publiques ayant pour mandat de promouvoir ou de protéger lesdits droits. Par exemple, afin d'assurer la liberté religieuse, il doit y avoir un mécanisme, telle la Constitution ou des lois, assurant à tous le droit d'exercer leurs convictions et pour protéger les minorités de toute oppression.

(4)- Quatrièmement et dernièrement, parce que l'État libéral se veut défenseur du droit des individus de s'autodéterminer, il défend également une neutralité sur le plan politique et un désir de non-interférence dans la sphère privée. C'est-à-dire qu'il ne revient pas à l'État de déterminer les critères d'une vie bonne. Pour citer Brighthouse : « Neutrality could be understood as meaning that government actions overall must not advantage some particular ways of life »<sup>12</sup>. En effet, du fait que le libéralisme considère les individus libres et égaux, il s'ensuit qu'il ne revient pas à l'État de leur dicter des choix de vie ; il revient plutôt à l'individu libre de faire les choix qu'il désire. L'une des conséquences de cette neutralité étatique est le fait du pluralisme qui en découle : il existe plusieurs conceptions du bien et choix individuels qui sont acceptables, et souvent inconciliables, dans une société libérale. De ce fait, pour ne pas porter préjudice à une conception du bien légitime, le libéralisme veut que les lois et politiques publiques ne soient pas partisans, c'est-à-dire qu'elles doivent être

---

<sup>11</sup> BRIGHOUSE, Harry, (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford : Oxford University Press, p.8.

<sup>12</sup> *ibid.*, p.7.

susceptibles d'être approuvées par toute personne raisonnable. Par exemple, un chrétien et un musulman peuvent avoir une conception différente monde. Or, dans le contexte d'une société libérale, les deux partis reconnaissent la position de l'autre comme étant acceptable. Ainsi, même si l'un n'accepterait jamais les croyances de l'autre, il doit au moins consentir à la tolérer. Comme les lois sont neutres par rapport aux différentes religions, il s'ensuit qu'une cohabitation sans favoritisme est possible (même si ce n'est pas toujours évident). Ajoutons que cette neutralité à l'échelle institutionnelle est nécessaire afin de prévenir la création d'une injustice profonde. En effet, il serait profondément injuste qu'une institution prenne un critère sans valeur (orientation sexuelle, religion, ou autre) et discrimine le citoyen en fonction de celui-ci. La neutralité assure donc à tous la possibilité de mener une vie comme bon leur semble.

Bref, nous pouvons dégager de ces quatre points un fort accent sur le libre arbitre et sur la liberté individuelle. C'est cette idée forte que l'individu doit être le conducteur de son projet de vie qui nous a cependant le plus marqué. Si nous développons les conséquences de cette idée, nous en arrivons à une position en faveur de l'accès universel à l'éducation. En d'autres mots, si nous adhérons aux visées du libéralisme et si nous croyons qu'elles sont justes, notamment les 3 premières, c'est-à-dire que nous croyons que tous les individus sont égaux et ont également droit de mener une vie de qualité, il s'ensuit que nous devons également défendre l'accessibilité universelle au système éducatif de base (3<sup>e</sup> point mentionné plus haut), faute de quoi il y aurait incohérence entre nos positions et la réalité. En effet, ce serait un non sens que de prêcher la liberté individuelle tout en refusant de fournir les outils nécessaires à la liberté individuelle. Bien entendu, cette position favorable à l'accessibilité universelle ne tient que si l'éducation de base est réellement une nécessité absolue à tout projet de vie. Or, nous

croions que c'est bel et bien le cas : peu importe le projet de vie, tous les individus ont besoin d'une base (lire, écrire, compter, penser, etc.)<sup>13</sup> avant d'être capable d'une autonomie suffisante<sup>14</sup> pour décider pour eux-mêmes. Même celui qui veut vivre une vie d'ignorance ne peut développer ce désir qu'après avoir goûté à la connaissance (aussi paradoxal que cela puisse être). Sans l'autonomie développée par l'éducation, l'individu est incapable d'être critique par rapport aux idées que son environnement cherche à lui imposer, consciemment ou non (la famille, les amis, la société, les publicités, etc.). Ce n'est qu'avec une éducation suffisante que l'individu peut remettre en question les influences de sa vie et considérer en connaissance de cause les différentes options qu'ouvrent à lui. C'est pourquoi, si nous acceptons les prémisses du libéralisme, si nous acceptons également que l'éducation de base est un pré-requis à tout projet de vie, s'ensuit que nous devons également défendre l'accès universel au système éducatif puisque c'est la seule façon d'assurer l'éducation de toute la population. Nous croyons que l'accès universelle à l'éducation constitue le critère minimal de toute conception de l'éducation. Cette conclusion est largement admise dans le monde occidentale. Bien entendu, même s'il est possible d'avoir consensus sur la nécessité de garantir l'accès universel à l'éducation, les modalités peuvent différer d'une école de pensée à une autre. Nous verrons quelques exemples dans le prochain chapitre.

---

<sup>13</sup> Tout au long du travail, quand il sera question de l'éducation de base, nous ferons appel à cette courte définition.

<sup>14</sup> Nous faisons l'hypothèse raisonnable que l'esprit critique et l'autonomie peuvent être développées par une éducation de base.

## **Chapitre II - Trois conceptions de l'école**

Maintenant que nous avons établi des liens entre libéralisme et l'accès à l'éducation, il nous faut maintenant nous questionner sur les acteurs de cette institution. Dans un cadre de pensée libérale, nous avons deux acteurs qui peuvent légitimement revendiquer une autorité sur l'enfant : l'État et les parents. Selon l'autorité qu'on a accordé à l'un ou l'autre des partis, on obtient un modèle d'école différent.

### **1. École parentale**

J'entends par école parentale tout système éducatif qui laisse aux parents énormément de pouvoirs décisionnels quant à l'éducation de leurs enfants. Entre autres, ce type de conception permet aux parents de décider du curriculum académiques et des orientations idéologiques<sup>15</sup>. Concrètement, on peut penser à une école à vocation religieuse dont la mission avouée est d'éduquer le jeune à l'intérieur d'un mode de pensée doctrinaire choisi par les parents. Dans le domaine de la philosophie, on peut penser notamment aux auteurs libertariens ou à Milton Friedman qui ont argumenté en faveur de bons scolaires (vouchers). Un tel système propose de séparer le financement de l'éducation, assumé par l'État, et la gestion des écoles par le privé. En d'autres mots, le privé se charge d'enseigner ; le gouvernement se charge de payer. C'est ce qu'écrit Brighouse dans sa définition du système par bon d'étude : « the government would provide each parent with a voucher for some substantial portion of the cost of schooling and allow them to purchase schooling from private institutions »<sup>16</sup>. L'État continue à subventionner l'éducation afin d'en assurer l'accessibilité. Cependant, ce n'est plus

---

<sup>15</sup> WEINSTOCK, Daniel, (2008). 'Une philosophie politique de l'école', *Éducation et francophonie*. Vol. 36, No.2, pp.37.

<sup>16</sup> BRIGHOUSE, Harry, (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford : Oxford University Press, p.27.

à lui de dispenser l'enseignement. Plutôt, il revient aux parents de choisir quelle école inscrire leurs progénitures. Grâce aux bons fournis par l'État, ils sont en mesure d'envoyer leurs enfants à l'école de leur choix. De plus, étant donné que les parents détiennent le gros bout du bâton, les écoles n'ont d'autres choix que de se livrer une chaude lutte pour attirer la clientèle. Ce modèle d'école s'appuie sur l'idée que les parents ont un droit de regard sur l'éducation de leurs enfants. Également, il peut s'appuyer sur une pensée, souvent associée avec la droite économique, à l'effet que le privé est plus efficace dans la distribution du service. En effet, en créant une compétition dans le domaine scolaire (c'est le cas dans un système de bons), les écoles, pour survivre, n'ont d'autres choix que d'offrir un produit de haute qualité.

## **2. École étatique**

Par école « étatique », nous entendons une conception du système éducatif qui mise sur la transmission des valeurs de la société (dans notre cas, les valeurs du libéralisme). On analysera deux conséquences de ce modèle sur les finalités de l'éducation : a) la fonction civique, c'est-à-dire le désir de former de futurs citoyens qui assureront la continuité de la société ; b) la fonction économique, c'est-à-dire l'assimilation des structures compétitives du marché dans les écoles.

### 2.1 Éducation citoyenne

L'école peut servir à former de futurs citoyens afin de perpétuer les valeurs d'une société. L'éducation a alors une finalité civique. Brighouse définit l'éducation civique de la façon suivante : « Civic education aims to teach children the beliefs and habits which will help to stabilize the, presumably just, state »<sup>17</sup>. En effet, dans toute société, il existe des normes, des

---

<sup>17</sup> BRIGHOUSE, Harry, (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford : Oxford University Press, p.71.

hiérarchies, de lois, etc., à respecter. En passant une grande partie de sa vie sur les bancs de l'école, l'enfant apprend rapidement ces valeurs. Par exemple, le respect des autres, le respect de la figure d'autorité, les règles de bienséance, etc. C'est en ce sens que l'école « socialise » l'enfant et le prépare au monde moderne.

L'école se doit de produire des individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent... l'école doit leur faire intégrer des normes, des habitudes, des connaissances, des valeurs qui sont celles que privilégie le groupe social dans lequel ils sont à appelés à s'intégrer<sup>18</sup>.

Comme l'écrit Grahay, l'école assure la continuité de la société en formant des individus adaptés à la vie sociale, et en formant les citoyens de demain.

## 2.2 Conception économique ou distributrice de l'éducation

Outre la fonction de reproduire les valeurs de la société que nous avons vu précédemment, ce modèle d'école étatique pourrait se servir de l'éducation à des fins économiques. Plus souvent qu'autrement, nous allons à l'école afin de nous procurer les connaissances et les reconnaissances nécessaires pour travailler dans un domaine. Grahay écrit : « l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions, ou statuts, sont réservés aux diplômés. L'école répartit des biens ayant une valeur sur le marché professionnelles »<sup>19</sup>. Tout le long processus scolaire, qui débute à la maternelle, peut être envisagé sous l'angle d'un système visant à préparer l'individu vers une carrière professionnelle. En ce sens, l'école a une fonction distributrice.

---

<sup>18</sup> GRAHAY, Marcel, (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, p.30.

<sup>19</sup> *ibid.*, p.30.

L'emploi du terme « distribution » par Grahay est capital dans la définition du rôle de l'éducation. En effet, il y a dans toutes sociétés une quantité insuffisante de titres et de positions convoités par un nombre plus élevé d'individus. C'est en quelque sorte le fameux postulat de la rareté des ressources qui stipule que nous ne disposons que d'une quantité limitée de biens à distribuer. Sans cette rareté, l'idée même de traiter de la question de la redistribution serait absurde. En effet, s'il y a une infinité de ressources, à quoi bon s'intéresser à son partage puisque de telles ressources ne connaîtraient pas de fin? C'est-à-dire que même si les plus riches essayaient de s'accaparer de toutes les ressources, il en resterait toujours suffisamment pour les plus pauvres et les plus désavantagés. Or, cela est absurde ; ce n'est pas notre réalité. En effet, nous vivons dans une société où les ressources sont limitées, convoitées et parfois déjà monopolisées par les plus fortunés. Pour ces raisons, il est important de se demander : comment assurer la distribution des ressources limitées mises à notre disposition? S'il y a débat, c'est qu'il est difficile de trouver consensus sur la définition du « juste » dans le partage.

À travers notre histoire, nous avons cherché à offrir différentes réponses au défi du partage, hélas sans succès. Plus souvent qu'autrement, les positions les plus prestigieuses (dans la sphère économique et politique) étaient conditionnelles à la naissance ou à d'autres facteurs arbitraires. Ainsi, selon notre naissance, selon notre famille, selon nos convictions politiques ou religieuses, les possibilités individuelles étaient restreintes. Or, ce sont là des injustices profondes dans la mesure où la société favorise certains traits fondés sur des bases n'ayant aucune valeur sur le plan moral. Prenons par exemple le critère de la naissance : Qui décide de sa naissance, qui choisit ses parents? Il est injuste que de tels facteurs hasardeux puissent limiter les opportunités individuelles. Mais alors, vers quels critères devons-nous



nous tourner pour espérer un partage plus juste et équitable des positions convoitées de la société?

C'est face au problème de partage qu'une alternative basée sur l'éducation semble plus prometteuse<sup>20</sup>. En effet, en conditionnant l'accès aux positions convoitées de la société à un niveau de scolarité, tout en ouvrant l'éducation à tous, nous sommes en mesure d'espérer que le système éducatif puisse, moins arbitrairement, ouvrir de nombreuses opportunités de carrières aux individus, selon leurs choix d'études et selon leur réussite dans le système éducatif. Ainsi, l'éducation joue une fonction distributive, soit celle de positionner les individus dans la structure compétitive qu'est notre société. Déjà, si une telle prémisse tient, nous pouvons faire le pari suivant : en assurant une meilleure justice scolaire, on assurerait du coup une meilleure distribution des fonctions sociales et économiques convoitées, et donc une plus grande justice sociale. De nombreuses études confirment cette corrélation entre études et revenus. Par exemple, le Ministère de l'Éducation et des Loisirs et Sports du Québec soumet un rapport en 2008 qui corrobore avec l'idée que le niveau d'éducation va souvent de pair avec un meilleur emploi. Le simple fait d'avoir un baccalauréat doublerait le revenu d'un individu au cours de sa vie active<sup>21</sup>!

Bref, l'école étatique, telle que nous l'avons définie, est appelée à jouer un rôle important dans le maintien des valeurs de notre société. D'abord, parce qu'elle enseigne aux enfants le nécessaire afin qu'ils deviennent des citoyens. Ensuite, parce qu'elle détermine, par son système de diplomation, les règles de distributions des positions sociales. Un tel modèle

---

<sup>20</sup> Attention! l'éducation seule n'est pas le critère de la distribution. D'autres facteurs peuvent avoir une influence.

<sup>21</sup> Bulletin statistique de l'éducation, #38 décembre 2008. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/BulletinStatistique38\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/BulletinStatistique38_f.pdf) (page consultée le 2 juillet 2013)

d'école respecte les grandes lignes du libéralisme. Pourvu que l'on assure un accès universel aux écoles, l'éducation se chargera ensuite de déterminer le mérite de chaque enfant.

### 2.3 Éducation et neutralité : contradiction?

Nous devons rejeter l'école étatique et parentale parce qu'elles cherchent à s'imposer aux dépens des intérêts de l'enfant. Rappelons-nous, une des 4 valeurs fondamentales du libéralisme que nous avons énoncées est que l'État doit être neutre quant aux différentes conceptions de la vie bonne afin de respecter la liberté de choix des individus. Étant donné que l'école publique impose un curriculum unique, étant donné que les éléments d'un curriculum implique la sélection d'un parcours au détriment de d'autres, n'y a-t-il pas contradiction entre la position de neutralité d'une société libérale et l'instauration d'une éducation publique? En choisissant et en imposant un curriculum unique à l'ensemble du système scolaire, l'État prend effectivement position puisqu'il détermine le cheminement de tous ses citoyens. De ce fait, il semblerait qu'il y ait une contradiction entre l'objectif de neutralité de la société libérale, et les besoins de l'éducation dirigés par l'État ou les parents. En orientant l'éducation vers une fin, l'État élimine certains choix de vie et ne laisse pas un avenir ouvert aux enfants ; cela est contraire au principe de neutralité. Bref, tout projet éducatif semble être condamné à l'avance. Comment se sortir de ce bourbier?

### **3. Éducation à l'autonomie (autonomy-facilitating education)**

Pour un auteur comme Brighouse, les enfants ont au moins deux intérêts fondamentaux que doit leur procurer la société : Le droit de devenir des adultes autonomes, et le droit d'avoir des opportunités égales<sup>22</sup>. Ces deux intérêts peuvent être déduits des principes fondamentaux

---

<sup>22</sup> BRIGHOUSE, Harry, (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford : Oxford University Press, p.65.

du libéralisme que nous avons détaillés précédemment. Il s'ensuit que l'éducation doit être modulée de sorte à satisfaire à ces intérêts fondamentaux. Partant de ce postulat, et tenant compte du rejet des deux précédents modèles, soient l'école familiale et l'école étatique qui faisaient valoir respectivement les intérêts de la famille et de la société, une troisième voie s'offre à nous : il faut orienter l'école vers les intérêts fondamentaux des enfants. En d'autres mots, ce troisième modèle ne visera pas à assurer la continuité des convictions parentales ni de ceux de l'État. Plutôt, les enfants seront placés au centre : ceux-ci veulent un avenir ouvert. Plutôt que de prendre les décisions pour eux, nous leur fournirons les outils nécessaires pour qu'ils puissent effectuer leurs choix. Le rôle de l'éducation sera alors de faciliter l'éducation de l'enfant vers l'autonomie, (autonomy-facilitating education). Pour citer Brighouse, la réflexion critique que peut enseigner l'école est un élément essentiel pour mener un projet de vie authentique<sup>23</sup> puisqu'il permet à l'enfant d'adopter une posture critique par rapport aux valeurs qui l'entourent. En développant son autonomie et en lui transmettant une éducation neutre sur le plan des conceptions de la vie, l'enfant sortira de l'école avec les outils nécessaires pour prendre ses propres décisions.

Bref, un modèle de l'école orientée vers l'autonomie (autonomy-facilitating education), telle que définie par Brighouse, même si elle n'est pas neutre au niveau de la finalité, elle est neutre au niveau du contenu. En d'autres mots, ce n'est pas le rôle de l'État d'enseigner à l'enfant quelles conceptions de la vie sont bonnes, ni quelles sont mauvaises. Le rôle de l'État libéral, c'est d'enseigner un large éventail de conceptions et de fournir les outils de réflexion nécessaire afin que l'enfant puisse éventuellement se remettre en question et prendre des décisions authentiques. Ce n'est qu'à cet instant que l'individu est réellement libre

---

<sup>23</sup> BRIGHOUSE, Harry, (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford : Oxford University Press, p.66.

et autonome. En orientant l'éducation vers l'autonomie, on s'assure de développer l'esprit critique chez l'enfant. Cela lui permettra de remettre en question les idées reçues afin qu'il puisse mieux se situer par la suite.

Cela conclut la seconde partie de ce travail. Nous avons rejeté deux modèles de l'école qui reposent sur les intérêts de la famille ou de l'État en faveur d'un modèle de l'éducation orientée vers l'autonomie. En effet, nous avons argumenté que ces deux modèles avaient pour effet néfaste de limiter les options de l'enfant. Plutôt que d'ouvrir l'enfant aux nombreuses conceptions du bien, ils cherchent à reproduire leurs valeurs chez l'enfant, au détriment des intérêts de ce dernier. Pour cette raison, nous croyons qu'une école orientée vers l'autonomie constitue le meilleur compromis par rapport aux exigences de la société libérale, aux convictions des parents et aux intérêts propres de l'enfant. En effet, l'école orientée vers l'autonomie place le jeune au centre de l'apprentissage ; on le forme pour lui et pour personne d'autre, et c'est à lui de décider, éventuellement, de la véracité des valeurs. L'école s'engage uniquement à lui fournir les outils nécessaires pour développer sa réflexion critique.

### **Chapitre III - Quelques conceptions de l'égalité**

Maintenant que nous avons établi les paramètres de l'accessibilité et avons discuté de trois modèles d'école, nous nous intéresserons à quelques conceptions de l'égalité sur le plan du partage des ressources.

L'égalité fait partie de ces sujets qui sont unanimement valorisés, mais pour lesquels il n'existe pourtant aucun consensus : chacun parle de l'égalité avec sa propre petite idée. Celui-ci défend une égalité des ressources, celui-là parle plutôt d'égalité du bien-être. Tel autre est libertarien, tandis qu'un autre se dit égalitarien, etc. L'égalité est un monde vaste, complexe, nuancé. D'ailleurs, c'est sans surprise s'il peut exister autant de définitions de l'égalité que d'auteurs qui décident d'en traiter. Certes, tous ne révolutionnent pas le concept d'égalité, mais tous apportent des nuances. C'est cette diversité qui a permis aux philosophes, depuis l'Antiquité, de traiter de l'idée d'égalité sans jamais l'épuiser. Devant ce chaos de définitions, la lecture d'Armatya Sen et de son ouvrage *Repenser l'inégalité* a été d'une précieuse ressource à la progression du présent travail, notamment pour préciser l'objet de notre étude et donc de solutionner la question du *quoi* dans l'égalité quand il est question d'éducation.

Comme le souligne Sen, c'est justement dans la question du *quoi* que se trouvent les désaccords ; étant donné le fait du pluralisme, il est difficile de s'entendre sur un *quoi* commun puisque chaque personne ou chaque groupes de personnes a une conception différente de la vie. Et parce que chaque individu a des valeurs différentes, chaque personne accorde également un poids différent à divers objets de l'égalité. Un libertarien dans sa défense de l'égalité tiendra pour capital la notion de liberté individuelle, beaucoup plus que ne

le ferait un défenseur du libéralisme. Cependant, un égalitariste, dans sa conception de l'égalité, s'intéressera davantage à la notion de redistribution. « L'omniprésence de la diversité humaine rend d'autant plus nécessaire de se confronter à la diversité des focalisations dans l'évaluation de l'égalité »<sup>24</sup>. Or, note Sen, aussitôt que l'on accorde un poids supérieur à une focalisation particulière de l'égalité plutôt qu'à une autre, on accepte automatiquement l'idée que des inégalités puissent naître ailleurs. Cependant, ces dernières sont rejetées parce qu'elles sont jugées moins importantes que l'objet choisi. « L'un des effets de la diversité humaine est que l'égalité dans un espace s'accompagne de facto de l'inégalité dans un autre »<sup>25</sup>. C'est justement sur cette pluralité que nous essaierons de fonder la prochaine section de notre travail. Nous commencerons d'abord par une première catégorie de définitions, soit l'égalité des ressources.

### **1. L'égalité des ressources**

Quand on parle d'égalité, une des premières idées qui nous vient à l'esprit c'est qu'il faut égaliser des biens. Pour prendre la définition d'Arneson dans son article sur *Equality and Equal Opportunity for Welfare*, l'égalité des ressources « [is] to give everybody a share of goods that is exactly identical to everyone else's »<sup>26</sup>. En d'autres mots, nous avons une égalité en termes de ressources quand tous les individus pertinents dans un partage ont une part égale du gâteau. Appliquée au domaine scolaire, l'égalité des ressources veut que chaque élève ait le même nombre de biens nécessaires à la réussite, notamment en ressources financières, en ressources humaines (professeurs, aides pédagogiques, etc.), en matériel pédagogique, en établissements scolaires, etc.

---

<sup>24</sup> SEN, Amartya (2002). *Repenser l'inégalité*. France : Éditions du Seuil, p21-22.

<sup>25</sup> *ibid.*, p.47-48.

<sup>26</sup> ARNESON, Richard J. (1989). 'Equality and Equal Opportunity for Welfare', *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol56, No.1, p.78.

### 1.1 Partage strictement égal, inégal ou le principe de différence.

Il existe au moins trois façons de considérer le partage des ressources<sup>27</sup>. On peut défendre une égalité stricte, une inégalité<sup>28</sup> dans le partage des ressources, ou encore, on peut défendre une conception mitoyenne sous la bannière du principe de différence rawlsien.

Premièrement, il est possible de défendre une égalité stricte dans la distribution des ressources. Ce faisant, l'État investit une certaine somme par enfant et aucune somme additionnelle ne peut être dépensée.

Deuxièmement, et à l'opposé d'un partage égal des ressources, se trouve le partage inégal. C'est souvent le cas lorsqu'on décide de laisser aux forces du marché décider. Cela veut dire qu'on veut laisser au libre-marché le soin de déterminer l'offre et le prix de l'éducation.

Dernièrement, en réponse aux extrêmes que nous venons de voir (égalité stricte et un libre-marché), nous retrouvons une alternative en John Rawls. Alternative intéressante puisqu'au lieu de condamner ces inégalités, sa théorie cherche à utiliser les inégalités de façon à favoriser globalement le sort des moins favorisés.

#### **a) Rawls et le principe de différence**

Dans sa *Théorie de la Justice*, John Rawls a élaboré deux principes de justice aux institutions de base à partir de la position originelle et du voile d'ignorance que nous avons étudiées plus tôt dans notre expérience de pensée qui avait pour but d'attaquer le rejet de la valeur entre êtres humains :

---

<sup>27</sup> WEINSTOCK, Daniel, (2007). 'La justice scolaire', *Revue philosophique de Louvain*, Louvain-La-Neuve : Éditions de l'Institut Supérieure de Philosophie, tome 105, no.1-2 : p.17-41.

<sup>28</sup> Nous verrons qu'il est possible d'apporter de nombreuses nuances à l'idée d'un partage inégal.

1<sup>er</sup> principe : Chaque personne doit avoir un droit égal au système total le plus étendu de libertés de base égales pour tous, compatible avec un même système pour tous.

2<sup>e</sup> principe : Les inégalités sociales et économiques doivent être telles qu'elles soient :

(a) au plus grand bénéfice des plus désavantagés, dans la limite d'un juste principe d'épargne, et ;

(b) attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, conformément au principe de la juste égalité des chances<sup>29</sup>.

Le premier principe va de soi. L'État libéral veut mettre en place des institutions qui assurent la plus grande liberté aux individus (ce qui leur permet le plus grand nombre de possibilités de vie) tout en s'assurant que ces libertés soient compatibles pour tous. En d'autres mots, l'État ne peut pas mettre en place des avantages qui ne bénéficieraient qu'un groupe particulier ou qui nuiraient à un autre. Le second principe quant à lui, également connu sous le nom de principe de différence, a fait couler beaucoup d'encre dans la littérature et mériterait qu'on s'y attarde un peu.

Avec le principe de différence, Rawls entend tirer profit des inégalités de départ :

« le principe de différence conduirait à attribuer des ressources à l'éducation, par exemple, avec comme but d'améliorer les attentes à long terme des plus défavorisés. Si ce but est atteint en consacrant plus d'attention aux plus doués, cette inégalité est acceptable, sinon, non »<sup>30</sup>.

Ce passage distingue clairement Rawls de plusieurs auteurs dans la tradition égalitariste qui ont identifié une des sources d'inégalité dans la distribution initiale des talents et ont cherché à créer des systèmes de compensation ou de réparation. Or, Rawls tolère ces différences naturelles pourvu que son principe de différence soit respectée, c'est-à-dire tant et aussi longtemps que les inégalités de talents profitent aux plus désavantagés de la société. Cela tient au fait que pour Rawls, comme nous l'avons déjà dit, la répartition naturelle n'est ni injuste ni

---

<sup>29</sup> RAWLS, John, (1987). *Théorie de la Justice*, Paris : Seuil, p.341.

<sup>30</sup> *ibid.*, p.131-132.



juste. « Il s'agit seulement de faits naturels. Ce qui est juste ou injuste par contre, c'est la façon dont les institutions traitent ces faits »<sup>31</sup>. Ainsi, pour Rawls, nul ne mérite les résultats de la loterie naturelle de départ. Cependant, pour lui, ces traits innés sont des faits qu'on ne peut ignorer. Certaines personnes, qu'on le veuille ou non, naissent avec des gènes 'de meilleures qualités', d'autres naissent avec un talent physique imposant, d'autres ont des aptitudes fortes pour les conceptions abstraites, etc. Le méritent-ils? Non. Une théorie de la justice doit-elle viser à supprimer ces différences? Non plus. Au contraire, il faut bâtir une société autour de ces inégalités de départ. Pour Rawls, dans la mesure où les principes de justice sont respectés, tous peuvent profiter des talents inégaux de chaque individu. L'histoire humaine est pleine d'exemples de génies qui ont su révolutionner leurs milieux. Plutôt que de condamner leurs avantages intrinsèques, il faut plutôt les mettre au service du bien commun. « L'injustice alors est simplement constituée par les inégalités qui ne bénéficient pas à tous »<sup>32</sup>, et ce sont ces inégalités profondes qu'il faut éliminer, et non celles de la nature. En somme, la théorie de Rawls, plutôt que de chercher à réparer les inégalités de départ, ou même à les supprimer, cherche au contraire à tirer profit des talents naturels de chaque individu : « Personne ne mérite ses capacités naturelles supérieures ni un point de départ plus favorable dans la société. Mais, bien sûr, ceci n'est pas une raison pour ne pas tenir compte de ces distinctions, encore moins pour les éliminer »<sup>33</sup>. Ce qui intéresse donc Rawls, c'est de moduler nos institutions de base de façon à ce qu'elles puissent permettre à ces individus aux capacités naturelles supérieures de se développer à l'intérieur d'un cadre où leurs talents innés serviront à augmenter le bien-être des plus désavantagés, et non à leur enrichissement personnel.

---

<sup>31</sup> RAWLS, John, (1987). *Théorie de la Justice*, Paris : Seuil, p.133.

<sup>32</sup> *ibid.*, p.93.

<sup>33</sup> *ibid.*, p.132.

Appliqué au contexte scolaire, le principe de différence de Rawls pourrait prendre la forme suivante : Les inégalités nées du système scolaire sont justifiables si et seulement si elles sont le résultat de :

- 1) d'une ouverture dans les opportunités d'apprentissage à tous
- 2) et si les désavantages engendrés par le système éducatif sont à l'avantage des plus désavantagés.

En d'autres mots, si tous les enfants ont accès à une éducation de base de qualité équivalente et que tous ont des opportunités égales de réussir, (1), alors le fait que certains élèves réussissent mieux n'est pas contraire à l'esprit du système éducatif si et seulement si les avantages découlant de la réussite des uns favorisent également les plus désavantagés, soient ceux qui auraient moins bien réussi. Concrètement, cela peut dire que les meilleurs étudiants occuperont également les meilleurs emplois sur le marché du travail, décrocheront les bourses d'excellence. En retour, ils mettront leurs talents à contribution pour le bien social, ou ils paieront davantage d'impôt afin d'améliorer globalement le niveau d'éducation, ce qui aura pour effet d'améliorer le sort des plus désavantagés. Cette lecture du principe de différence de Rawls corrobore avec les propos du philosophe dans son ouvrage : « Ceux qui sont avantagés par la nature ne doivent pas en profiter simplement parce qu'ils sont plus doués, mais seulement pour pouvoir couvrir les frais de formation et d'éducation... de façon à aider aussi les plus désavantagés »<sup>34</sup>. L'institution de l'éducation peut nous apparaître profondément injuste dans la mesure où elle favorise une certaine catégorie d'élèves au détriment des autres. Or, selon le principe de différence, ces injustices sont acceptables si elles favorisent également

---

<sup>34</sup> RAWLS, John, (1987). *Théorie de la Justice*, Paris : Seuil, p.132.

le sort des plus défavorisés. Cependant, n'y a-t-il pas lieu de craindre qu'une société consacre toutes ses ressources éducatives aux étudiants les plus talentueux quitte à les taxer ensuite pour distribuer l'argent aux moins bons? Non! Il est important de rappeler que Rawls n'admet aucune attaque au premier principe : « Chaque personne doit avoir un droit égal au système total le plus étendu de libertés de base égales pour tous, compatible avec un même système pour tous ». C'est ce qu'il entend quand il est question de la priorité lexicale du premier principe sur le second : aucune compensation financière ne peut compenser un droit fondamental brimé. En d'autres mots, les inégalités engendrées par les talents de départ ne sont tolérables que si et seulement si elles sont à l'avantage des plus désavantagés ET si et seulement si elles se font dans le respect des droits et libertés fondamentaux de chaque individu. Or, l'éducation est un droit fondamental, un bien premier dans le jargon rawlsien. Peu importe les avantages qu'il y aurait à former les meilleurs et à leur consentir toutes les positions sociales importantes, la société ne peut pas ignorer les aspirations des individus moins fortunés par la nature puisque cela reviendrait à brimer le premier principe de Rawls. Tous, et non pas uniquement les talentueux, doivent avoir des chances raisonnables de mener à terme le projet de vie de leur choix. C'est pourquoi, par respect au premier principe, les opportunités d'apprentissage doivent être ouvertes à tous. Bref, c'est ainsi que pourraient s'appliquer les principes rawlsiens dans le domaine scolaire. Cependant, même si le principe de différence nous apparaît séduisant, l'endosser ouvre la voie à d'autres critiques, notamment en raison du caractère positionnel de l'éducation et de l'effet de cohorte.

#### **b) Toute distribution inégale et le principe de différence causent un effet de cohorte**

Toute distribution inégale des ressources favorise l'effet de cohorte. Par effet de cohorte, ou « peer group effects » pour reprendre les propos d'Adam Swift, nous entendons

l'impact qu'auront les camarades de classe d'un élève, « children whose presence will improve [other] children's results »<sup>35</sup>. Le fait qu'un enfant fréquente une école plutôt qu'une autre le place dans un groupe. Tôt dans son enfance, s'opère un fort réseautage : le jeune tisse des liens avec les autres. Si la majorité de ses camarades sont issus d'un milieu riche, l'enfant en question (surtout s'il développe de bonnes amitiés) sera beaucoup plus avantage qu'un enfant qui n'a pour amis que des membres d'une classe défavorisée. Notre avis est que si nous permettons des dépenses inégales dans l'éducation, il est fortement plausible que les riches auront tendance à se regrouper dans les écoles d'élite, tandis que les moins fortunés se retrouveraient dans les écoles du quartier. Or, cela pose un important problème à long terme puisque ça va reconduire les classes sociales existantes. Indéniablement, la composition d'un groupe constitue une ressource supplémentaire qu'aucune redistribution ne saurait compenser. C'est également une inégalité qui n'est pas à l'avantage des plus défavorisés, ce qui contrevient au principe de différence de Rawls qui exige des injustices qu'elles soient à l'avantage des plus démunis. Or, il n'y a aucun intérêt à ce que les plus riches de ce monde reconduisent les classes sociales en se fréquentant si intimement dès l'enfance.

[C]hildren are inducted into cohorts through private schools that will provide them with competitive advantage in later life. To put it crudely, forming bonds with the sons and daughters of Chief Executive Officers means that one will be in a better position to get good jobs in later life than people even at equal levels of educational ability and achievement<sup>36</sup>.

Nous avons sans doute tous reçu l'aide d'un bon ami une fois dans nos vies, que ce soit pour un devoir ou dans notre recherche d'un emploi. Le seul fait d'avoir des amis bien placés peut être d'une aide incommensurable et peut nous ouvrir des opportunités qui nous étaient

---

<sup>35</sup> SWIFT, Adam (2003). *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge, p.23.

<sup>36</sup> WEINSTOCK, Daniel (2010). 'Can thinking about justice in health help us in thinking about justice in education?', *Theory and Research in Education*. Vol. 8, No.1, p.86.

inaccessibles ou inconnues. Un principe de différence comme celui de Rawls est incapable, de notre avis, de rendre compte de l'effet de cohorte. L'avantage qu'ont les enfants qui fréquentent les « bonnes écoles » n'apportent aucun avantage immédiat aux plus désavantagés. Dans les faits, en permettant à l'élite de se fréquenter si étroitement, on facilite la reconduction des inégalités sociales. Or, cet avantage de fréquenter « les bonnes écoles » n'est pas accessible à tous les enfants, ce qui constitue une atteinte du premier principe rawlsien. Par conséquent, l'effet de cohorte, rendu possible par l'inégalité des ressources en éducation et l'existence d'un système éducatif à deux vitesses (écoles publiques vs écoles « privées » ou publiques sélectives), est néfaste à l'objectif égalitaire.

### 1.2 Les avantages de l'égalité des ressources

#### **a) Égalité des ressources et responsabilité personnelle**

Avant de voir les difficultés associées à un partage strictement égal des ressources, voyons quelques-unes de ses forces. Un grand avantage de la notion d'égalité des ressources est qu'elle permet de responsabiliser l'individu. C'est ce qu'affirme Jean-Fabien Spitz dans sa lecture des travaux du philosophe Ronald Dworkin : « la notion d'égalité des ressources est seule en mesure de penser en même temps l'exigence égalitaire et l'exigence de responsabilité individuelle »<sup>37</sup>. Ce que Spitz entend par là est qu'en égalisant les ressources pour tous les individus, nous atteignons un objectif d'égalité (les individus sont égaux si et seulement si ils possèdent la même quantité de ressources). En même temps, ce concept présente un avantage puisqu'il ne se perd pas dans des considérations exigeantes<sup>38</sup> (le concept d'égalité des

---

<sup>37</sup> SPITZ, Jean-Fabien, (2008). *Abolir le hasard? Responsabilité individuelle et justice sociale*. Paris : Vrin, p.44-45.

<sup>38</sup> Nous verrons par exemple, plus tard, que des considérations égalitaires peuvent faire appel à des notions de justice compensatoire, c'est-à-dire de compenser les handicaps ou le manque de talents de certains individus.

ressources dans sa forme la plus simple est assez facile à atteindre) et rend les individus responsables de leurs biens. En effet, parce que les individus sont initialement égaux (ils possèdent tous un même lot de ressources), les inégalités qui découlent sont justifiées parce dans la mesure où elles résultent de décisions personnelles. Pour reprendre le vocabulaire d'Arneson, ce sont des inégalités simples qui résultent d'actions volontaires. Par exemple, concevons un scénario initial où A et B sont égaux en termes de ressources. L'individu A décide d'investir tous ses biens initiaux, tandis qu'un individu B décide de vivre de voyages et de loisirs. Au final, nous nous retrouvons avec un individu A beaucoup plus riche que l'individu B ; il y a donc inégalité. Cependant, l'inégalité matérielle entre A et B est simple et non pas profonde puisqu'elle est le résultat de choix de vie différents. Si nous refusons d'accepter l'inégalité finale, il y aurait une déresponsabilisation de l'individu. En effet, écrit Spitz, si peu importe leurs décisions, les individus finissent toujours avec le même nombre de ressources, nous pénaliserons les travailleurs et récompenserons les fainéants. « l'impératif égalitaire doit être marié au principe de responsabilité... : il est juste que les individus soient égaux en ressources s'ils font les mêmes choix mais il serait injuste que cette égalité soit préservée s'ils font des choix différents »<sup>39</sup>.

Une telle compréhension de la responsabilité qui découle d'un partage égal des ressources se traduirait de la façon suivante dans le contexte scolaire : l'État, pour assurer un accès égal à l'éducation à tous les élèves, il leur accorde également une somme égale des ressources disponibles. Nul ne peut offrir davantage de ressources à l'enfant puisque cela

---

Cela s'explique par le fait que si l'on base une justice uniquement sur une égalité rigide des ressources, on omet les inégalités qui se créent inévitablement par la suite du fait de la différence entre individu. Un individu talentueux, par exemple, saura mieux qu'un individu moins chanceux comment faire fructifier ses biens initiaux. L'idée de justice compensatoire vise à pallier aux injustices, notamment en mettant en place des mécanismes de redistribution.

<sup>39</sup> SPITZ, Jean-Fabien, (2008). *Abolir le hasard? Responsabilité individuelle et justice sociale*. Paris : Vrin, p.44.

pourrait créer un effet de cohorte ou transformer l'éducation en un bien positionnel. Ce faisant, nous avons une situation initiale d'égalité où chaque enfant dispose d'une même quantité de ressources. Chaque élève est alors tenu responsable d'utiliser les ressources mises à sa disposition afin de maximiser ses chances de réussites. Les meilleurs élèves obtiennent les meilleures notes à la fin de l'année et reçoivent les honneurs. Quant à ceux qui échouent, ils ne peuvent suivre la promotion et doivent reprendre leur année. C'est ainsi que peut se présenter un système scolaire misant sur l'égalité strictes des ressources et sur le concept de responsabilité. Nous verrons cependant que les choses ne sont pas aussi simples que le suggère l'idéal de mérite basé sur la responsabilité.

#### **b) Critique du concept de responsabilité - la critique métaphysique**

L'ajout du concept de responsabilité à l'égalitarisme est capital selon Cohen puisqu'il lui permet de contrecarrer de nombreuses critiques anti-égalitaires qui lui reprochaient notamment de promouvoir l'irresponsabilité. D'ailleurs, Cohen souligne l'apport de Dworkin à ce sujet : « Dworkin has, in effect, performed for egalitarianism the considerable service of incorporating within it the most powerful idea in the arsenal of the anti-egalitarian right: the idea of choice and responsibility »<sup>40</sup>. Cependant, endosser les concepts de choix et de responsabilités ouvre également la porte à d'autres critiques, notamment celles de type métaphysique par rapport à la liberté individuelle : dans quelle mesure est-ce qu'un choix peut être considéré comme émanant de notre propre volonté et non pas en raison de circonstances? Ces questions sur le déterminisme et l'indéterminisme, au même titre que les questions

---

<sup>40</sup> COHEN, G. A. (1989). 'On the Currency of Egalitarian Justice', *Ethics*, Vol.99, No.4 : pp.931.

théologiques sur l'existence divine, sont impossibles à résoudre<sup>41</sup>. Des variantes extrêmes du déterminisme diront qu'il n'y a aucun libre-arbitre et que tout est déterminé, c'est-à-dire qu'il y a nécessairement une série de causalités expliquant les événements tels qu'ils se produisent.

Voici comment Spitz présente la forme la plus radicale de l'argument métaphysique :

[N]ul ne peut mériter une chose sans mériter l'ensemble des causes de cette chose. Or, comme il est impossible de mériter l'ensemble des causes d'une chose, la notion de mérite est vide : nul ne peut donc mériter les avantages engendrés par ses talents<sup>42</sup>.

Pour Spitz, nous ne pouvons pas être moralement responsables de nos actions. Être responsable, rappelons-le, c'est d'être la cause des événements et d'en assumer les conséquences. S'il fallait que tout soit déterminé, s'il fallait que tout se produise en raison d'une série de causes hors du contrôle humain, il n'y aurait aucune véritable liberté. Conséquemment, il serait absurde de jeter le blâme d'une action sur l'individu puisqu'elle devait se produire, indépendamment de sa volonté.

### **c) Accepter le déterminisme**

La question se pose : dans quelle mesure sommes-nous réellement libre? Rappelons-le, le concept de responsabilité est capital. S'il fallait qu'il tombe sous les feux de la critique, il serait difficile de justifier notre idéal de mérite fondé sur l'éducation. En effet, si un individu n'est pas responsable de ses actions, s'ensuit alors qu'il ne peut pas non plus revendiquer le mérite de ses gestes. Ainsi, entre un riche homme d'affaires et un sans-abri, il n'y aurait aucune différence ; aucun des deux n'est responsable de sa condition. Cela nous semble intuitivement erroné ; nous avons le pressentiment d'avoir un certain contrôle sur notre

---

<sup>41</sup> SPITZ, Jean-Fabien, (2008). *Abolir le hasard? Responsabilité individuelle et justice sociale*. Paris : Vrin, p.257.

<sup>42</sup> *ibid.*, p213-214.



existence. Or, est-il juste? Ou bien est-ce une illusion de liberté? Comment faire pour nous sauver du déterminisme?

Il est possible de sauver le concept de responsabilité tout en admettant qu'il y a une part de « déterminisme » (le déterminisme étant compris comme l'idée voulant que chaque événement soit causé par un ensemble de causes). Cohen, de notre avis, sans rejeter le déterminisme, arrive à le contourner. Selon Cohen, il y a un degré varié d'authenticité dans nos choix en fonction de l'information disponible lors de nos décisions. « One of the things that affects how genuine a choice was is the amount of relevant information that the chooser had »<sup>43</sup>. Ainsi, selon Cohen, l'information parfaite n'existe probablement pas. Or, plus un individu a des informations pertinentes lors de sa décision, moins il est en position de se plaindre d'être victime d'une malchance « brute » et plus sa décision peut être considérée comme authentique. Conséquemment, il doit également en assumer les responsabilités. La réponse de Cohen n'est peut-être pas pleinement satisfaisante pour faire taire la critique métaphysique cependant, et l'auteur est premier à le reconnaître puisqu'il n'apporte pas de réponse à la question de « quelle quantité d'information faut-il avant qu'un choix soit authentique ». Malgré tout, nous croyons que les propos de Cohen sauvent en partie le concept de responsabilité.

Une seconde façon d'élucider l'embourbement métaphysique consiste à rebâtir notre définition de la responsabilité en la fondant dans des bases institutionnelles. En d'autres mots, nous ne nous intéressons pas à savoir « qui est réellement responsable dans l'absolu », mais plutôt à « qui est responsable en raison des règles » : « Elle ne peut être introduite dans la

---

<sup>43</sup> COHEN, G. A. (1989). 'On the Currency of Egalitarian Justice', *Ethics*, Vol.99, No.4 : pp.934.

théorie de la justice qu'en un sens institutionnel consistant à dire que la responsabilité d'un avantage nous est *attribué* par une règle »<sup>44</sup>. Acceptant la critique métaphysique, une telle conception de la responsabilité individuelle suggère qu'elle n'est jamais véritable, en ce sens que nul ne peut être la cause ultime de ses actions. Cependant, même si nous ne pouvons pas prétendre être l'unique cause d'une action, l'État décidera néanmoins de nous en attribuer la responsabilité. Prenons par exemple le cas de la religion. Très souvent, l'enfant naît dans une religion qui définira sa vie et ses attentes. Or, nul ne choisit la religion de ses parents ou de sa communauté. Faut-il pour autant que l'État compense les inégalités de bien-être résultant des différences de religion? Ce serait absurde pour Arneson : « Yet we would regard it as absurd to insist upon compensation in the name of distributive equality for having been raised fundamentalist Protestant rather than atheist or Catholic »<sup>45</sup>. Pour Arneson, même si la religion peut être conçue sous l'angle d'une malchance dans laquelle l'individu n'a aucun contrôle, il n'en demeure que l'État décide de responsabiliser l'individu ; c'est à lui d'assumer les conséquences de sa religion. Il ne faut pas considérer l'individu comme un être impuissant, ni comme un esclave de ses préférences. L'État fournit à tous et à toutes une éducation de base lui permettant d'être critique par rapport aux idées préconçues qu'il a et de réviser, au besoin, ses attentes par rapport à la vie.

#### **d) Jeunes et responsabilités**

Prenant appui sur la critique métaphysique que nous venons de développer, nous avancerons maintenant l'idée que la situation particulière de l'enfant constitue également un argument contre le concept de responsabilité. En effet, il faut se demander : « Est-ce qu'un

---

<sup>44</sup> SPITZ, Jean-Fabien, (2008). *Abolir le hasard? Responsabilité individuelle et justice sociale*. Paris : Vrin, p217-218.

<sup>45</sup> ARNESON, Richard J. (1989). 'Equality and Equal Opportunity for Welfare', *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol56, No.1: pp.80.

jeune est en mesure d'effectuer un choix, en toute connaissance de cause? ». Si la réponse est non, alors l'enfant ne peut pas vraiment être tenu responsable des ressources mises à sa disposition. Nous présenterons trois observations qui militent en faveur de l'idée que la société juge les enfants insuffisamment matures pour prendre une décision comme un adulte.

### Les jeunes et le système juridique

Considérons par exemple le système juridique : avant l'âge de majorité (18 ans par exemple), un jeune qui commet un crime au sens du code criminel est rarement jugé comme un adulte (Sauf dans certaines situations). Cela s'explique par le fait que le mineur n'est pas responsable comme le serait un adulte pour un même crime, ou parce qu'on le juge moins conscient du geste qu'il a posé. Si un tel raisonnement tient pour le système juridique, ou encore pour le droit au vote (si un individu avant l'âge majeur n'a pas droit au vote, n'est-ce pas parce que nous le considérons encore incapable de prendre une décision éclairée?), ne devons-nous pas, par souci d'être conséquent avec nos principes, ne pas tenir responsable, au même titre qu'un adulte, un enfant qui ne fait pas ses devoirs, ou qui a une attitude peu propice à l'apprentissage, ou qui pose des gestes qui nuisent à son parcours scolaire? Ne devrions-nous pas redoubler d'efforts (et donc déployer plus de ressources) pour essayer de le convaincre ou de l'aider? Nous croyons que cette dernière démarche est préférable. En effet, suivant le raisonnement qui nous a mené à ne pas juger un enfant au même titre qu'un adulte, nous devons, au risque d'être taxé de paternalisme ou de condescendance, dire qu'un enfant n'est pas conscient de toutes les conséquences de ses actions posées à l'école, et que de ce fait nous ne pouvons le tenir pleinement responsable des choix qu'il pose lors de ses études.

## L'attitude paternaliste de la société par rapport à l'enfant

Cette première remarque n'est peut-être pas suffisamment convainquant pour rejeter la notion de responsabilité dans le contexte de l'éducation de base. Ajoutons ceci : au Québec, souvent, l'enfant goûte pour la première fois à la liberté académique à la fin de son secondaire. En effet, dans notre système éducatif, le choix entre des études collégiales ou professionnelles se présentent à l'enfant qui détient un diplôme secondaire. Il s'agit de là du premier véritable choix de l'enfant dans son parcours scolaire. Avant cela, il a peu ou aucune liberté dans ses choix de cours ; seuls les cours prescrits par le Ministère ou par son école sont enseignés et ce sans égard aux goûts qu'a l'élève.

[M]any aspects of education law in developed countries can be seen as protecting children against the choices that they might make, were they left to their own devices. Children might prefer not to go to school at all, yet we make them attend school until they are 16. They might prefer not to include mathematics in their curriculum, but we make them study it<sup>46</sup>.

Cette observation montre bien l'approche paternaliste de l'État à l'endroit de ses enfants : ce sont les adultes qui, ayant le bien de l'enfant à cœur, décide pour lui ce qui est bon pour lui, et ce même si l'enfant manifeste un désintérêt pour certains sujets. Ces deux exemples, même si ce ne sont pas des arguments solides, ont au moins le mérite de confirmer une attitude générale de notre société à l'endroit des enfants mineurs : ceux-ci sont généralement perçus comme des individus vulnérables et incapables d'être autonomes sur le plan de la pensée critique. Or, pour tenir quelqu'un responsable de ses faits et gestes, il faut que celui-ci ait les outils nécessaires pour poser un choix libre et éclairé, notamment en étant conscient de ses gestes, de leurs répercussions et conséquences, des alternatives qui lui sont ouvertes. Conséquemment, l'idéal de responsabilité promu par l'égalité des ressources ne semble pas

---

<sup>46</sup> WEINSTOCK, Daniel (2010). 'Can thinking about justice in health help us in thinking about justice in education?', *Theory and Research in Education*. Vol. 8, No.1, p.84.

être pertinent dans le contexte scolaire puisque l'enfant est jugé incapable de tels raisonnements.

### Le rôle de l'éducation de base

Par ailleurs, une autre raison, et sans doute la plus importante, nous pousse à croire que l'idée de responsabilité ne s'applique pas au contexte scolaire tient à notre définition de l'éducation de base : Le rôle du système éducatif vise justement à préparer le jeune à faire face à ses responsabilités futures! Il serait absurde, de notre avis, de rendre pleinement responsable une personne que l'on juge encore incapable de prendre des décisions propres et éclairées, ou qui n'a pas encore tous les outils pour prendre une décision propre, ou à qui nous ne laissons pas la possibilité de choisir (c'est le cas présentement : avant 16-18 ans, au Québec, nous refusons beaucoup de libertés à l'enfant).

Bref, la notion de responsabilité est certes pertinente dans le cadre d'une théorie de justice. En fait, c'est sans doute un concept indispensable afin de se protéger contre les critiques de ceux qui reprochent aux égalitaires de promouvoir la paresse en pénalisant ceux qui réussissent au détriment des plus pauvres. Or, dans le cas du jeune élève, étant donné que la société ne le croit pas capable de choix éclairé (ou ne le considère pas comme un adulte), étant donné que la société a une attitude paternaliste à l'endroit de l'enfant, et étant donné que le but de l'école est de préparer l'individu à ses responsabilités futures, nous croyons que le concept de responsabilité ne devrait pas s'appliquer au contexte scolaire de base. Ainsi, plutôt que de blâmer un enfant en situation d'échec, il nous incombe plutôt de lui apporter un soutien plus important. Bien entendu, il faut éviter l'autre extrême : récompenser celui qui ne le mérite pas (même s'il est difficile de déterminer quelle est la part de responsabilité de l'élève). Si

pour passer d'une année à une autre (par exemple, de la première à la deuxième), il faut que l'élève atteigne un certain niveau de connaissance, il serait absurde de faire monter l'élève qui a échoué. Dans un tel scénario, nous ne tenons pas l'enfant responsable de son échec, mais nous devons néanmoins revoir la matière avec lui et travailler de concert afin de l'aider à réussir la reprise.

En affaiblissant l'intérêt du concept de responsabilité, notre définition de l'égalité sous l'angle des ressources devient beaucoup moins attrayantes. Pour compléter le présent chapitre, notre discussion portera sur les parents et nous verrons pourquoi ces derniers compliquent toute tentative d'égalité par la voie des ressources.

### 1.3 Rejet de l'égalité des ressources

#### **a) Les parents sont une ressources non-égalisables**

Bien qu'en règle générale, une définition de l'égalité fondée sur une ressource soit plus facile à atteindre que d'autres formes d'égalités plus abstraites, cela n'empêche pas qu'il y a plusieurs lacunes qui peuvent compromettre notre projet égalitaire. Notamment, il y a de nombreux facteurs, en dehors des considérations économiques, qui peuvent empêcher l'atteinte de cet objectif : tout ne peut pas être égalisé. En effet, c'est le cas des parents qui jouent un rôle de premier plan dans la réussite mais qui échappent à une égalisation fondée sur des ressources financières, ou même sur un concept général des ressources. En fait, il serait sans doute plus juste de dire que les parents échappent à toute forme d'égalisation ; nul dans la vie ne choisit ses parents, nul non plus ne peut répartir les talents différents des parents de façon à équilibrer les familles. En raison de cela, les familles peuvent être d'importantes sources d'inégalités que le système éducatif public peut difficilement enrayer. Certains

philosophes en sont venus à se demander s'il ne serait pas préférable d'abolir la famille. C'est le cas de Véronique Munoz-Dardé qui, dans son article *Is the Family to be Abolished Then?*, étudie les effets négatifs de la famille et s'interroge sur leur légitimité. Entre autres, elle remarque que : « as long as the institution of the family exists, there will be severe constraints on meeting fair equality of opportunity, or life chances, between people raised in different families »<sup>47</sup>. En d'autres mots, tant que la famille, comme institution, continuera à exister, les inégalités d'opportunités entre enfants persisteront. Or, est-ce que cela justifie pour autant l'abolition de la famille? Pour Munoz-Dardé, compte tenu de ces injustices, seuls deux arguments pourraient sauver la famille<sup>48</sup> :

- a) Si la famille est considérée comme un fait inévitable (brute fact)
- b) S'il existe des raisons, plus importantes que l'inconvénient, qui justifieraient l'institution familiale.

Pour Munoz-Dardé, il faut rejeter (a) : la famille comme entité n'est pas un fait inévitable; ce qui est inévitable, c'est que l'on naît dans une famille plutôt qu'une autre. « But it is not a brute fact that children should be educated and cared for by parents »<sup>49</sup>. Or, il serait profondément injuste si la famille devait déterminer les possibilités de vie de l'enfant. Ne reste alors que l'argument (b) pour sauver la famille. Elle note que le principal argument contre l'abolition de la famille est le danger d'une hégémonie étatique. En effet, en citant le philosophe Bertrand Russell, Munoz-Dardé admet qu'il est possible que les enfants cessent

---

<sup>47</sup> MUNOZ-DARDÉ, Véronique (1999). 'Is the Family to Be Abolished Then?', *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 99, p.40.

<sup>48</sup> MUNOZ-DARDÉ, Véronique (1998). 'Rawls, Justice in the Family and Justice of the Family', *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol.48, No.192, p.339.

<sup>49</sup> MUNOZ-DARDÉ, Véronique (1999). 'Is the Family to Be Abolished Then?', *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 99, p.41.

d'être une fin en soi et deviennent les objets d'un projet civique qui n'est pas le leur. « Hence it seems that the best protection of individuality against domination is the respective restrictions that state and family impose on each other »<sup>50</sup>. Ainsi, la meilleure protection des intérêts de l'enfant serait une tension continue entre les parents et l'État ; l'un jouant le garde-fou de l'autre.

### **b) Aucune considération pour les besoins réels des individus**

La critique métaphysique du concept de responsabilité, de même que l'existence de ressources non-égalisables comme la famille, ont permis de mettre en relief quelques-unes des difficultés qui sont associées à l'égalité des ressources. Or, de notre avis, la critique la plus puissante que l'on peut adresser à l'égalité des ressources est que bien qu'elle égalise les biens matériels, elle ne s'intéresse pas du tout à l'utilisation de ces ressources par les individus. Certaines personnes, par exemple celles atteintes de déficiences, ont besoin d'une plus grande quantité de ressources pour jouir d'un même seuil de bien-être. C'est justement ce qu'écrit Sen dans son ouvrage *Repenser l'inégalité* quand il critique l'égalité des ressources :

[I]l faut bien voir qu'égaliser la propriété des ressources ou la détention des biens premiers n'aura pas nécessairement pour effet d'égaliser les libertés concrètes dont jouissent des personnes différentes, puisqu'il peut exister d'importantes variations dans la conversion des ressources<sup>51</sup>.

Pour Sen, tous n'arrivent pas à utiliser (convertir) les ressources de la même façon : certains sauront maximiser une quantité de biens donnés ; d'autres les gaspilleront. Pour illustrer ses propos, Sen propose l'exemple de la malnutrition : deux individus disposant des mêmes ressources peuvent se trouver dans des situations différentes. Le premier, étant en bonne santé,

---

<sup>50</sup> MUNOZ-DARDÉ, Véronique (1999). 'Is the Family to Be Abolished Then?', *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 99, p.48-49.

<sup>51</sup> SEN, Amartya (2002). *Repenser l'inégalité*. France : Éditions du Seuil, p.67.



n'a aucun problème à assurer son alimentation. Le second, cependant, peut avoir des allergies ou encore un métabolisme différent, ce qui va affecter sa capacité à s'alimenter et qui nécessitera peut-être davantage de ressources pour atteindre un même niveau de satisfaction. Également, selon le coût de la vie, selon leur milieu, un même revenu aura un pouvoir d'achat différent. Nous pouvons donc dire que l'égalité des ressources apporte une égalité externe aux individus, et donc insensibles à leurs besoins. Dans le contexte scolaire, un enfant en santé pourra sans doute se développer avec les ressources fournies par l'État. Cependant, pour un enfant atteint de sérieux handicaps, cette même quantité de ressources devient soudainement insuffisante. Pour de nombreux auteurs, tel Sen, ce n'est pas tant l'égalité des ressources qui importe, mais c'est la satisfaction du bien-être que peuvent tirer les individus qui devrait être le critère d'égalisation.

## **2. Égalité des opportunités pour le bien-être (equal opportunity for welfare)**

Partant de la difficulté de l'égalité des ressources à être flexible devant les besoins réels de l'individu, l'égalité des opportunités pour le bien-être se présente comme une alternative attrayante. Or, qu'entendons-nous par égalité des opportunités de bien-être? Arneson définit l'opportunité de la façon suivante : « An opportunity is a chance of getting a good if one seeks it »<sup>52</sup>. En somme, c'est la possibilité qu'a un individu d'obtenir un bien s'il le désire. Quant au bien-être, Cohen note au moins deux définitions : « welfare as enjoyment, or, more broadly as desirable or agreeable state of consciousness... and welfare as preference satisfaction »<sup>53</sup>. Pour les besoins du travail, nous retenons cette dernière. Arneson établit un lien entre les préférences et le bien-être de la façon suivante : plus nos préférences sont satisfaites, mieux

---

<sup>52</sup> ARNESON, Richard J. (1989). 'Equality and Equal Opportunity for Welfare', *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol.56, No.1: p.85.

<sup>53</sup> COHEN, G. A. (1990). 'Equality of What? On Welfare, Goods and Capabilities', *Recherches Économiques de Louvain*, Vol.56, No.3/4, p.359.

sera notre bien-être<sup>54</sup>. Nous atteignons une égalité des opportunités pour le bien-être quand des individus disposent d'opportunités similaires dans la satisfaction de leurs préférences. Précisons que toutes leurs préférences n'ont pas à être comblées. L'important est qu'en dessinant un arbre des préférences possibles de chaque individu, on se retrouve dans une situation où chacun a un ensemble d'options de vie équivalentes.

We may say that in an extended sense people share equal opportunity for welfare just in case there is some time at which their opportunities are equal and if any inequalities in their opportunities at later times are due to their voluntary choice... they might be deemed personally responsible<sup>55</sup>.

Comme l'écrit Arneson, tant et aussi longtemps que les personnes aient des opportunités similaires au sens large, il n'y a aucune injustice à ce que des inégalités de bien-être existent au final. Celles-ci seront des inégalités simples qu'on pourra imputer aux individus.

Cependant, cette conception de l'égalité en termes d'opportunité de bien-être est difficilement applicable dans le contexte scolaire en raison de son caractère trop abstrait. En effet, il est impossible de concevoir la vie d'une personne sous la forme d'un arbre de préférences possibles. D'abord, parce que nul ne peut connaître le futur : pour pouvoir porter un jugement sur l'ensemble des opportunités d'une personne, il faudrait attendre la fin de sa vie. Or, si c'était le cas, les injustices ne se feraient qu'entendre de façon posthume. Ensuite, parce que nul ne possède l'information pour être parfaitement conscient de ses choix. Sans l'information nécessaire, nous pouvons demeurer aveugle quant à certains choix qui s'offrent à nous, ou nous pouvons prendre de mauvaises décisions. Ainsi, même si dans l'absolu nous

---

<sup>54</sup> ARNESON, Richard J. (1989). 'Equality and Equal Opportunity for Welfare', *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol56, No.1: p.82.

<sup>55</sup> *ibid.*, p.86.

avons des opportunités de vie équivalentes, étant donné notre ignorance, il serait difficile de prendre les bonnes décisions.

### 3. Égalité par un seuil ou le « suffisantisme »

Face à l'impasse dans la répartition des ressources en éducation, une alternative fondée sur une égalité du seuil (l'on interprète le suffisantisme ou *adequacy* comme des synonymes) peut sembler intéressante. Par une égalité du seuil, nous entendons l'objectif de procurer à tous les élèves un niveau de connaissances générales de base (le seuil). C'est ce qu'écrit Debra Satz : « Adequacy approaches typically focus on ensuring some threshold level of education that must be achieved for all children »<sup>56</sup>. Ainsi, l'égalité est atteinte quand tous les élèves qui entrent dans le milieu scolaire atteignent un niveau, jugé suffisant. Tout ce qui déroge positivement à ce seuil ne pose aucun problème de justice et ne constitue pas une inégalité. En d'autres mots, toute famille peut investir davantage de temps et d'argent afin de procurer à leurs enfants des connaissances supérieures au seuil. Étant donné que le seuil est placé à un haut niveau, les avantages gagnés par les enfants de parents plus riches sont relativement moins importants. Nous pouvons donc dire qu'une égalité fondée sur un seuil a pour avantage, pour reprendre les termes de Satz, de ne pas faire de comparaison de ressources, ni de résultats. « It is a measure that does not compare the educational resources or outcomes of students with each other »<sup>57</sup>. C'est-à-dire que ce qui nous intéresse avec le suffisantisme, c'est que tous atteignent le seuil et que l'atteinte de ce seuil représente une situation d'égalité dans la mesure où tous ont les outils nécessaires pour mener leurs projets de vie ; les ressources requises pour atteindre cet objectif ne sont pas une préoccupation. De même, cette position ne

---

<sup>56</sup> SATZ, Debra. (2007). 'Equality, adequacy, and education for citizenship', *Ethics*, Vol. 117, No. 4: p.635.

<sup>57</sup> *ibid.*, p.635.

s'intéresse pas aux résultats ; le suffisantisme n'a pas pour objectif de faire en sorte que tous les élèves finissent avec une même éducation ; il veut que tous aient, minimalement, atteints un même seuil de connaissance. Ainsi, il est tout à fait plausible et normal que certains étudiants réussissent mieux que d'autres.

Pour Satz, le suffisantisme devient une réalité aux États-Unis suite à une décision de la Cour Suprême :

In *San Antonio Independent School District v. Rodriguez* (1973) the Supreme Court ruled that state-funding formulae for schools based on local taxes that generated large disparities in per pupil resources were permissible under the U.S. Constitution. In this ruling the Court effectively sanctioned the unequal distribution of educational resources for children... the Court did, however, acknowledge the importance of securing a basic and "adequate" education for all students, regardless of the locality in which they live<sup>58</sup>.

Selon Satz, il y aurait eu, après le jugement de la Cour Suprême, un changement de paradigme : de l'égalité des ressources à l'école, nous passons vers une défense de « l'adequacy » (que l'on peut traduire par le seuil, le niveau suffisant ou adéquat). Dans le jugement, la Cour autorise les inégalités de distribution des ressources pourvu qu'un niveau adéquat d'éducation soit assuré à tous les élèves.

### 3.1 Quelques avantages

Selon Satz, l'un des avantages de sa position de l'adéquat est de se sortir du gouffre créé par l'égalité des ressources : « its potential to bypass the usual focus on allocating money and other divisible resources and to focus directly on the institutional structures of education »<sup>59</sup>. La simplicité du suffisantisme de Satz est d'ignorer presque entièrement la question de distribution des ressources pour s'intéresser uniquement à l'élaboration du

---

<sup>58</sup> SATZ, Debra. (2007). 'Equality, adequacy, and education for citizenship', *Ethics*, Vol. 117, No. 4: p.624.

<sup>59</sup> *ibid.*, p.626.

curriculum scolaire et à son application pratique. En d'autres mots, pourrait-on dire, la fin justifie les moyens. Ici, la fin est l'atteinte d'un niveau adéquat. Peu importe le mode de distribution, pourvu que la fin soit atteinte, la situation est acceptable. Également, tout en se débarrassant des difficultés de l'égalité des ressources, le suffisantisme reprend les forces de l'égalité du bien-être qui place les besoins de l'individu au centre des préoccupations. En somme, un système éducatif, ayant pour principe le suffisantisme, veut que tous les élèves atteignent un niveau d'éducation et ce même si les coûts peuvent être supérieurs selon les besoins spécifiques de la personne. De plus, en amenant tous les élèves à un niveau déterminé, il s'assure que tous développent un ensemble d'aptitudes nécessaires pour mener à terme leurs projets de vie. Ce faisant, les besoins essentiels de chaque personne sont minimalement satisfaits.

### 3.2 Suffisantisme et le caractère positionnel de l'éducation

Il y a une raison majeure pour laquelle nous devons nous opposer à toute distribution inégale des ressources (distribution selon le principe de différence, distribution selon une approche suffisantiste) dans le domaine scolaire, et c'est le fait que l'éducation est un bien positionnel. Par bien positionnel dans le contexte scolaire, nous entendons la capacité de l'éducation à situer l'élève par rapport aux autres jeunes en leur offrant une éducation supérieure ou inférieure à celle d'un autre. Pour Satz, « Positional goods are goods whose value depends on relative advantage. »<sup>60</sup>. La définition de Satz rejoint également celle de Brighouse et Swift : « [Positional goods] are goods with the property that one's relative place

---

<sup>60</sup> SATZ, Debra. (2007). 'Equality, adequacy, and education for citizenship', *Ethics*, Vol. 117, No. 4: p.642.

in the distribution of the good affects one's absolute position with respect to its value »<sup>61</sup>. En d'autres mots, la valeur absolue de l'éducation d'un individu est toujours fonction de la valeur relative de l'éducation des autres. Jean peut avoir une bonne éducation (baccalauréat). Or, relativement à ses pairs, qui ont tous un doctorat, Jean a, dans l'absolu, une éducation inférieure et aura plus de difficulté à se trouver un emploi sur le marché du travail<sup>62</sup>. Pareillement, Émilie est inscrite à l'école publique et finit avec les meilleurs scores académiques de l'institution. Or, relativement aux autres élèves qui fréquentent les écoles élites, la qualité de l'éducation d'Émilie est inférieure dans l'absolu (par exemple, en raison des inégalités des ressources entre une école publique et privée, son curriculum académique est nettement inférieur à celui que reçoivent les élèves du privé), ce qui diminue ses chances d'être admise dans les programmes contingentés à l'université. Ces deux scénarios illustrent ce qu'il faut entendre par caractère positionnel de l'éducation. En recevant une éducation plutôt qu'une autre, l'élève est plongé dans une structure compétitive dans laquelle la valeur de son éducation est soumise à un rapport de force avec l'éducation des autres enfants. Cela pose un problème de justice puisque, indépendamment de leur mérite, certains élèves qui fréquentent les bonnes écoles ont de meilleures opportunités. « [S]chools do not only educate; they also socialize. And schools that cost more than others socialize children into a culture of privilege »<sup>63</sup>. Bref, le rôle d'une école ne se limite pas uniquement à sa mission éducative. Selon le portrait de sa clientèle, elle peut servir à socialiser les enfants dans une culture plutôt

---

<sup>61</sup> BRIGHOUSE, H. and SWIFT, A. (2006). 'Equality, priority and positional goods', *Ethics*, Vol.116, no.3: p.472.

<sup>62</sup> Ce scénario simplifie évidemment le marché du travail. L'employeur tient compte de plusieurs facteurs dans sa décision.

<sup>63</sup> WEINSTOCK, Daniel (2010). 'Can thinking about justice in health help us in thinking about justice in education?', *Theory and Research in Education*. Vol. 8, No.1, p.86.

qu'une autre. C'est en ce sens qu'il faut à tout prix éliminer ou atténuer le caractère positionnel de l'éducation.

Satz emploie un exemple avec une Porsche pour faciliter notre compréhension des biens positionnels : « If everyone drove a Porsche, then the positional aspect of having one would be erased »<sup>64</sup>. En effet, si tous les individus en ont une, cette marque de voiture perd de son unicité. En ce moment, la Porsche est bien perçue en raison de son aura de prestige et d'inaccessibilité. Ce n'est plus le cas si la voiture devient un bien de consommation de masse. De même, dans l'éducation, si tous les élèves devaient fréquenter une école privée, l'avantage que procure celle-ci serait éliminé ; à toute fin pratique, l'école privée serait perçue comme une simple école. Ce n'est pas le cas présentement : les frais de scolarité des écoles privées représentent une barrière aux familles moins fortunées. L'éducation devient un bien positionnel quand, par rapport à d'autres étudiants, un individu a une éducation supérieure aux autres, ce qui lui confère un avantage compétitif sur le marché du travail.

### 3.3 Pour éliminer l'aspect positionnel de l'éducation

Dans une situation où tous les élèves ont une éducation équivalente, et où les différents facteurs d'inégalité sont atténués, l'aspect positionnel de l'éducation est diminué, voire éliminé, puisque aucun ne se démarque véritablement d'un autre. Pour Brighouse et Swift, cela est possible en nivelant vers le bas (leveling down) : « Leveling down with respect to a positional good improves the absolute position of the worst off with respect to the value of that good »<sup>65</sup>. Nivelier vers le bas, cela revient à diminuer la valeur absolue de l'éducation. Pour ce

---

<sup>64</sup> SATZ, Debra. (2007). 'Equality, adequacy, and education for citizenship', *Ethics*, Vol. 117, No. 4: p.642.

<sup>65</sup> BRIGHOUSE, H. and SWIFT, A. (2006). 'Equality, priority and positional goods', *Ethics*, Vol.116, no.3: p.473.

faire, et c'est souvent ce que reprochent les adversaires de l'égalitarisme, la qualité de l'enseignement est diminuée afin de permettre à un plus grand nombre d'étudiants de bien réussir. De plus, en ne permettant à aucun élève de s'élever au dessus de la masse, le nivellement vers le bas assure également une diminution généralisée de la qualité de l'enseignement, ce qui est en quelque sorte à l'avantage de ceux qui n'avaient pas les moyens d'atteindre ces niveaux. Brighouse et Swift emploient un exemple de nivellement vers le bas : « Holders of master's degrees would be absolutely better off, not just relatively so, in terms of their opportunities in the labor market, if others were deprived of the opportunity to achieve PhDs »<sup>66</sup>. Même si leur exemple nous apparaît extrême, il a au moins le mérite de nous donner un exemple de nivellement vers le bas dans le domaine de l'éducation. Comme l'écrivent les deux auteurs, l'interdiction des études doctorales, permet d'améliorer le sort de ceux qui détiennent des diplômes inférieurs.

#### 3.4 L'objection du nivellement par le bas

« Le nivellement vers le bas » est une critique souvent employée dans les débats philosophiques. En effet, face à une situation d'inégalité, l'égalitarien peut redresser la situation de deux façons. En premier lieu, il peut hausser la qualité de vie des moins biens nantis afin de les amener au niveau des mieux nantis. Or, le plus grand défi de cette stratégie se situe au niveau des ressources : L'État ne peut pas magiquement créer des ressources additionnelles afin de les redistribuer. En second lieu, il est également possible d'égaliser la situation en diminuant la qualité de vie des mieux nantis afin de les faire descendre au niveau des plus désavantagés. Cette deuxième stratégie s'appelle « le nivellement vers bas » puisque

---

<sup>66</sup> BRIGHOUSE, H. and SWIFT, A. (2006). 'Equality, priority and positional goods', *Ethics*, Vol.116, no.3: p.473.



la valeur absolue d'un bien est tirée vers le bas en vue d'un objectif d'égalité. C'est ce qu'écrit l'encyclopédie philosophique de Stanford : « Sometimes inequality can only be ended by depriving those who are better off of their resources, rendering them as poorly off as everyone else »<sup>67</sup>. Pour les opposants au nivellement vers le bas, cette stratégie est indéfendable pour au moins deux raisons :

- 1- parce qu'elle retire des ressources à des personnes qui en sont les légitimes propriétaires (par exemple, dans le contexte scolaire, cela pourrait se traduire par le retrait des diplômes d'étude supérieures afin que tous n'aient que des baccalauréats!).
- 2- parce qu'elle diminue la qualité de l'ensemble d'un bien (sous cet angle, dans le domaine de l'éducation, le nivellement vers le bas pourrait être compris comme la diminution des critères d'évaluation ce qui a pour effet, certes de permettre aux élèves en retard de « progresser » comme les meilleurs étudiants, de produire des étudiants de moindre qualité pour un même degré d'éducation).

Notre avis est que l'argument du nivellement vers le bas prend souvent des proportions exagérés. Ce n'est pas parce que nous désirons une plus grande égalité que nécessairement il faille pénaliser ceux et celles qui réussissent. Certes, en ne permettant à aucun élève de s'élever trop haut, nous nivelant effectivement la valeur absolue de l'éducation. Le nivellement vers le bas a bel et bien lieu dans tout projet égalitariste qui ambitionne de diminuer les inégalités. Cependant, le nivellement vers le bas, ce n'est pas, contrairement à l'opinion populaire, un abrutissement généralisé de la population. Ce n'est pas parce qu'on

---

<sup>67</sup> Gosepath, Stefan, "Equality", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/equality/>

veut égaliser la valeur de l'éducation des élèves qu'on veut également abaisser les conditions de réussite ou diminuer les exigences. Il est tout à fait possible de concevoir un système éducatif de qualité dans lequel tous les élèves, sans exception, reçoivent une même formation. En uniformisant davantage les programmes d'étude, l'objectif est d'atténuer les différences trop importantes entre les élèves ayant à leur disposition des ressources parentales considérables que les élèves moins fortunés. Le but n'est pas de permettre aux étudiants en échec de réussir mieux grâce à des critères d'évaluation abaissés. Le but est de limiter l'influence que peuvent avoir certaines écoles ou certaines familles par rapport à d'autres : nous ne voulons pas que l'avenir d'un enfant soit déterminé arbitrairement par le choix d'une école ou les qualités d'une famille plutôt qu'une autre. Évidemment, cela aura pour effet un certain nivellement vers le bas puisqu'on ne permettra plus des excès aberrants.

En somme, parce que l'éducation peut être conçue sous l'angle d'un bien positionnel, toute inégalité dans l'attribution des ressources, qui entraîne des avantages non-mérités aux enfants ayant des parents plus fortunés, doit être combattue au nom de l'idéal égalitaire fondé sur le mérite respectif de chacun. Par justice et égalité, il faut empêcher que les parents ne traduisent leurs avantages économiques en avantages positionnels pour l'enfant. Satz écrit que tout investissement supérieur à celui attribué par l'État à un élève (en supposant une éducation publique) accentue le caractère positionnel de l'éducation. « When rich parents can send their children to private schools, or better-endowed public schools, or supplement their children's education with private tutoring, this actually disadvantages other children whose parents can afford less »<sup>68</sup>. Satz explique ce lien en remarquant que quand des ressources augmentent les opportunités d'un des partis, nécessairement, cela va affecter les opportunités des autres partis.

---

<sup>68</sup> SATZ, Debra. (2007). 'Equality, adequacy, and education for citizenship', *Ethics*, Vol. 117, No. 4: p.642.

Les positions sociales étant limitées, il semble justifiable que seuls les plus méritants y aient accès. Or, quand l'argent devient le seul critère de mérite en éducation, nous avons un problème. « Access to labor market and university positions is essentially competitive, so that the greater worth of some parties' opportunities has a direct negative effect on the worth of the opportunity for others »<sup>69</sup>. Ainsi, pour résumer Satz, l'argent supplémentaire qu'utilisent les parents riches défavorise les autres élèves moins aisés ; cela accentue l'effet positionnel de l'éducation. En effet, incapables d'égaliser leurs investissements, ces élèves, même s'ils entreprennent les mêmes études que les enfants plus riches, auront un bagage moins importants, de moins bons professeurs. Par conséquent, leurs opportunités de réussite sont réduites parce que sur la scène compétitive, ils ont moins à offrir que l'enfant riche. Cela est contraire à l'idéal de méritocratie puisque, indépendamment de leurs propres talents et capacités à performer dans le cadre scolaire, l'enfant issu d'un milieu plus pauvre voit ses opportunités diminuées par rapport à l'enfant plus aisé parce que ce dernier a des parents qui peuvent se permettre de se procurer des services pouvant améliorer leurs enfants en dehors du cadre scolaire.

### 3.5 Réponse à la critique du caractère positionnel

Pour répondre au défi posé par la critique positionnelle de l'éducation, Satz remarque qu'il est possible de remettre en question la portée positionnelle de l'éducation. Si le seuil est placé à un niveau élevé, le suffisantisme de Satz peut atténuer le caractère positionnel de l'éducation. Reprenons l'exemple de la Porsche : « If everyone drove a Porsche, then the positional aspect of having one would be erased »<sup>70</sup>. En effet, comme l'écrit Satz, si tout le

---

<sup>69</sup> SATZ, Debra. (2007). 'Equality, adequacy, and education for citizenship', *Ethics*, Vol. 117, No. 4, p.642.

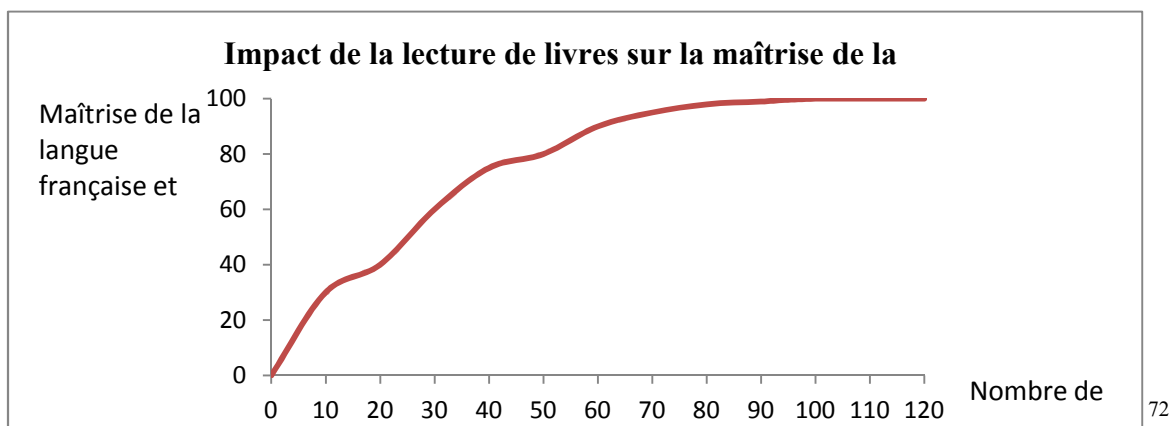
<sup>70</sup> *ibid.*, p.642.

monde possédait une telle voiture de luxe, elle perdrait de son attrait puisqu'elle deviendrait une voiture banale. Parallèlement, si l'éducation de tous les enfants étaient d'une qualité supérieure (par exemple, une Porsche), le fait de posséder une éducation légèrement supérieure (disons une Porsche 2014 par rapport à une Porsche 2013) serait beaucoup moins impressionnant! En ce moment, le caractère positionnel fait en sorte que les élèves jouissant d'une éducation supérieure (par exemple, en allant à l'école privée ou à une des meilleures écoles publiques), même s'ils suivent le même programme ministériel, sont avantagés par rapport à leurs pairs moins fortunés<sup>71</sup>. En effet, en ayant une meilleure éducation, ils ont de meilleure chance de progresser dans la structure académique (programmes contingentés à l'université, par exemple). Le pari du suffisantisme est de placer le seuil à un niveau assez élevé pour que les différences entre élèves soit moins grandes, diminuant de ce fait le caractère positionnel de l'éducation. Plus précisément, pour reprendre le jargon économique, il y aurait un rendement décroissant (diminishing returns) associé à l'éducation. L'idée du rendement décroissant est simple : en augmentant une unité de ressource entrant (input), le produit par unité de ressource utilisée sortant (output) diminue. Par exemple, en agriculture, l'utilisation d'engrais chimique augmente considérablement la productivité de la terre (pour une quantité déterminée de terre, la production totale augmente). Cependant, passé un seuil, l'augmentation de la quantité d'engrais n'apportera pas une productivité supérieure et diminuera de ce fait le retour (l'augmentation des coûts de production par les engrais n'apportera pas une

---

<sup>71</sup> Notre hypothèse est que c'est le cas présentement. En théorie, même si toutes les écoles du Québec adhèrent aux exigences du Ministère de l'Éducation, il existe d'énormes disparités de résultats, comme l'attestent les taux de réussites des écoles secondaires mentionnés plus tôt. D'autre part, même pour un objectif ministériel, il existe d'énormes différences dans l'enseignement. Prenons l'exemple de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde. Certaines écoles primaires offrent des programmes intensifs ; d'autres non. Les écoles qui offrent le programme intensif produisent (pardonnez le choix de ce mot) des élèves mieux adaptés à la réalité du marché. Par conséquent, l'avantage de choisir une école proposant l'enseignement intensif de l'anglais est évident et confère un avantage positionnel incroyable.

augmentation proportionnelle dans la production). De même, dans le domaine scolaire, passé un certain seuil élevé de connaissance, l'avantage relatif de l'enfant riche qui cherche à apprendre davantage serait beaucoup moindre par rapport à un élève qui n'a atteint que le seuil. Ceci peut s'expliquer facilement avec les exemples suivants : la différence entre une personne qui a lu des livres et entre une personne incapable de lire est importante : la première peut raisonnablement espérer obtenir les meilleures positions sociales, tandis que la seconde, étant analphabète, ne pourra espérer que les postes les moins enviables. Cependant, l'avantage entre un élève ayant étudié 100 romans et un élève n'ayant étudié que 80 romans serait, de notre avis, beaucoup moins prononcé. C'est ce que nous entendons par rendement décroissant : l'augmentation du nombre de livres dans le corpus d'un élève n'apportera pas une augmentation exponentielle dans sa maîtrise de la langue. Si le programme ministériel en place est rigoureux et couvre tous les points importants de la formation, il y a lieu de croire que l'investissement supplémentaire de ressources (argent, temps, heures d'enseignement) par les parents riches ou le choix d'une école privée reconnue n'apporteraient que de faibles dividendes. Essayons d'illustrer le phénomène de rendement décroissant avec un graphique fictif.



<sup>72</sup> Ce tableau ne sert que d'exemple et n'illustre pas la réalité.

On peut voir sur le tableau la courbe typique d'une situation de rendement décroissant : l'enfant qui a lu 100 romans n'a pas un avantage incommensurable par rapport à l'élève qui n'a étudié que 80 romans. Tous les deux maîtrisent la langue française et ont des connaissances de la culture littéraire. Si cette analogie économique tient (c'est-à-dire qu'il existe effectivement des phénomènes de rendement décroissant dans le domaine éducatif), la mise en pratique d'un système éducatif, dont le principe central est l'égalité par un seuil suffisamment élevé, atténuerait l'effet positionnel de l'éducation au point de le rendre négligeable<sup>73</sup>. En effet, étant donné que tous les enfants atteignent un niveau d'éducation élevée, le fait qu'une minorité d'enfants puisse se permettre un enseignement plus poussé ne leur apportera aucun avantage significatif par rapport aux enfants moins aisés. Si l'argument tient, alors le caractère positionnel de l'éducation ne poserait plus problème à l'égalité du seuil. En effet, même s'il existerait toujours des inégalités dans les ressources, inégalités permises pourvu que tous atteignent le seuil, le fait que le seuil est placé à un niveau suffisamment élevé diminuerait les écarts (gains marginaux). Bien entendu, il y a lieu de se demander : Quel serait le coût d'un système éducatif dont le seuil serait suffisamment élevé pour atténuer le caractère positionnel de ce bien? L'État n'ayant à sa disposition qu'une quantité de ressources limitées, il est plausible que cet objectif, désirable sur le plan théorique, soit trop coûteux dans la réalité. Également, on pourrait questionner sur l'existence du concept de rendement marginal en éducation ; ce phénomène économique ne se transpose peut-être pas en éducation.

---

<sup>73</sup> Comme nous l'avons mentionné plus tôt, sauf invasion étatique, il est impossible d'empêcher les parents de se procurer une éducation supérieure à leurs enfants (que ce soit par le choix d'une école jugée supérieure, ou par l'embauche de tuteurs privés)

## CONCLUSION

Le point de départ de ce mémoire était les premières phrases de la *Théorie de la justice* de John Rawls à l'effet que les institutions constituaient l'objet par excellence de toute interrogation sur la justice de la société. De là, nous avons établi une distinction entre deux types d'inégalités : simples ou profondes. Ce qui distingue les deux, c'est le critère de responsabilité. Selon qu'on ait volontairement ou non posé une action, s'ensuit qu'on doit également en assumer, ou non, les conséquences. Dans une perspective de justice, seules les inégalités profondes sont indésirables puisqu'elles ne peuvent être imputées à l'individu. Nous avons ensuite établi un lien entre inégalité profonde et les institutions de base de la société. Nous avons argumenté à l'effet que ce sont les structures fondamentales de notre société qui déterminent quelles différences seront pertinentes. Ainsi, peu importe les malformations ou manques génétiques, pourvu que les structures soient bien établies, il est plausible que ces différences ne constitueraient pas des inégalités profondes. Au contraire, dans une société injuste, les institutions seraient configurées de sorte à favoriser certains traits de départ que ne mérite personne. Par exemple, une société serait particulièrement injuste si les institutions pénalisaient des individus nés dans certaines classes sociales plutôt que dans d'autres (on peut penser, par exemple, au système de castes en Inde). Nul ne choisit les conditions de sa naissance.

Par la suite, nous avons discuté brièvement du libéralisme et de l'accessibilité universelle aux études qui en découlait. Nous avons présenté une brève vision du libéralisme en l'articulant sur 4 éléments essentiels. Le libéralisme prend pour point de départ que tous les individus sont libres et égaux. De cela, nous en tirons également que les individus ont tous

droit d'avoir des opportunités de mener à terme leur projet de vie respectif. Afin d'assurer ceci, l'État se doit d'assurer un ensemble de droits et libertés à tous. Finalement, la société libérale se doit d'être neutre afin de ne pas favoriser une conception du bien. De ces quatre grandes valeurs, nous avons déduit la nécessité de l'accès à l'éducation pour tous. Cette conclusion est largement admise. Ajoutons qu'il n'y a pas que des avantages à l'accessibilité universelle de l'éducation. Des auteurs notent que l'augmentation du nombre de diplômés dans nos sociétés n'est pas toujours suivie par des créations équivalentes en termes d'emploi. En d'autres mots, des individus formés dans des domaines précis sont incapables de se trouver un emploi dans ceux-ci, faute de demande ou d'offre du marché. Par contre, dans une logique économique, l'accroissement du bassin de candidats potentiels à un poste est avantageux dans la mesure où la compétition permet aux employeurs d'embaucher l'individu le plus qualifié. En effet, étant donné que les individus sont nombreux à convoiter un même poste, ils n'auront d'autres choix, pour décrocher le poste, de se démarquer des autres candidats. En augmentant la compétition dans un domaine, l'employeur aura davantage de chance de trouver le meilleur candidat. Cependant, sur le plan humain, le fait d'être incapable de se trouver un emploi dans le domaine de nos études constitue une grande déception pour l'étudiant. Cela devrait nous servir de mise-en-garde. Même si notre avenir économique passe par une plus grande éducation de la population, il faut se rappeler qu'il existe une pénurie de main-d'œuvre dans diverses professions techniques dévalorisées. Il faut trouver une façon de mieux coordonner notre système éducatif, avec les besoins du marché, et les aspirations des étudiants. Ce qu'il faut retenir de ce point, c'est que notre système éducatif se doit d'offrir une éducation de base la plus étendue qui soit, qui puisse permettre à l'individu de faire le choix de carrière qui lui convienne le mieux. En aucun cas, les acteurs du système éducatif (les parents, les professeurs



ou la société) ne doivent pousser l'individu vers un choix plutôt qu'un autre (par exemple, des études universitaires au détriment des métiers professionnels). En effet, il existe de nombreux emplois qui ne requièrent pas d'études supérieures mais qui sont indispensables à une société. Ainsi, nous pouvons dire dès maintenant que l'égalité dans une société ne se mesure pas au nombre élevé de diplômés.

Dans le second chapitre, nous avons postulé qu'il existe deux acteurs qui peuvent jouer un rôle dans l'éducation de l'enfant. Une première conception de l'école consiste à laisser les parents décider. Une seconde laisse plutôt la place à l'État. Dans les deux cas, nous avons été obligés de les rejeter parce qu'elles cherchent à imposer une conception du bien sur l'enfant. Or, cela est contraire aux visées du libéralisme. Selon ce dernier, chaque individu doit décider par lui-même de son projet de vie. Or, en permettant à certains individus (parents ou l'État) de prendre toutes les décisions, il y a un risque important que l'enfant ne puissent pas jouir d'un avenir pleinement ouvert. C'est pourquoi nous avons argumenté en faveur d'une éducation orientée vers l'autonomie. Même si cette dernière n'est pas pleinement neutre, elle demeure le meilleur choix puisqu'elle préconise uniquement le développement des capacités réflexives de l'enfant. En ce sens, l'éducation orientée vers l'autonomie est neutre sur le plan du contenu, c'est-à-dire que nous n'enseignons pas à l'enfant une conception du bien. Plutôt, nous lui fournissons les outils nécessaires pour qu'il puisse, éventuellement, remettre en question son identité et pour mieux se positionner par rapport aux différentes conceptions du bien.

Dans le dernier chapitre, nous avons discuté de trois conceptions de l'égalité en éducation. Tout d'abord, il a été question de l'égalité des ressources. Nous avons d'abord argumenté contre toute distribution inégale des ressources en raison de l'effet de cohorte.

Selon celui-ci, l'influence des autres étudiants est non négligeable dans le développement d'un enfant. S'il fréquente une classe d'élèves favorisées, il y a de bonnes chances qu'un enfant ait plus d'ouvertures dans sa vie. Au contraire, s'il fréquente un milieu défavorisé, il y a des chances que l'enfant subisse de mauvaises influences. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés à une distribution strictement égale des ressources. Nous avons vu qu'une telle distribution permettait d'introduire la notion de responsabilité (que nous avons déjà abordée avec la distinction entre inégalité simple et profonde). Par contre, nous avons argumenté que cette notion de responsabilité souffrait de nombreuses lacunes. Entre autres, il est difficile de voir comment on peut, à la fois tenir un jeune responsable, à la fois vouloir le former vers l'autonomie (nécessaire pour être responsable). D'autres critiques (les parents comme ressources non-égalisables, et l'absence de considération pour les besoins réels des individus), nous ont amené à rejeter l'égalité des ressources en éducation. Par la suite, nous avons étudié rapidement l'égalité des opportunités pour le bien-être de Richard Arneson. Cependant, nous jugeons cette conception trop abstraite. En dernier lieu, nous avons étudié le suffisantisme. Selon cette conception de l'égalité, l'important n'est pas d'atteindre une égalisation des ressources. Il s'agit plutôt d'assurer à chaque élève l'atteinte d'un seuil jugé nécessaire pour mener leur projet de vie. Toute inégalité dans la distribution des ressources est acceptable pourvu que tous les enfants atteignent le seuil. Bien que ce mode de distribution soit intéressant par son étonnante facilité<sup>74</sup>, force est de reconnaître qu'il y a une critique importante à son égard. En effet, une distribution inégale des ressources est peu souhaitable en raison du caractère positionnel de l'éducation. Selon celui-ci, la valeur de l'éducation d'une

---

<sup>74</sup> Pour atteindre l'égalité du seuil, nous n'avons pas besoin de nous intéresser à la distribution des ressources puisque toute inégalité est permise. Ce qui nous intéresse, c'est de déterminer le contenu du curriculum et de le fixer à un bon niveau.

est fonction de la valeur de l'éducation des autres. Je peux très bien réussir mes études, mais si par rapport à d'autres collègues mon éducation est jugée inférieure, j'aurais beaucoup de difficulté à me faire valoriser. La valeur positionnelle de l'éducation est fortement présente quand les avantages des plus fortunés se traduisent par une éducation supérieure. Pour éliminer la valeur positionnelle de l'éducation, nous avons vu qu'il faudrait niveler vers le bas. Or, le nivellement vers le bas est souvent mal perçu dans le débat public. En effet, nous ne voulons pas diminuer la qualité d'un bien ou diminuer les critères de sélection afin de favoriser la réussite du plus grand nombre. Pour répondre au défi posé par la critique du caractère positionnel, nous avons discuté du phénomène de « rendement décroissant » en économie. Si ce même phénomène peut s'observer en éducation, nous pourrions sauver l'égalité par le seuil de Satz. En effet, en établissant un seuil suffisamment exigeant, nous évitons la critique du nivellement vers le bas (les critères de réussite sont placés très haut), et nous évitons également la critique du caractère positionnel (en raison du rendement décroissant, toute éducation supérieure au seuil n'apporterait que de faibles gains).

## **Bibliographie**

ARNESON, Richard J. (1989). « Equality and Equal Opportunity for Welfare », *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol.56, No.1: pp.77-93.

ARNESON, Richard J. (1991). « A Defense of Equal Opportunity for Welfare », *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol. 62, No. 2, pp. 187-195.

ARNESON, Richard J. (1999). « Egalitarianism and Responsibility », *The Journal of Ethics*, Vol.3, No.3 : pp.225-247.

BEATTIE, Catherine (1982). « Rawls and the Distribution of Education » . *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 7, No. 3, pp. 39-50.

BERGER, Eugenia Hepworth (2008). *Parents as Partners in Education*. Pearson Education.

Berlin, I. and Wollheim R., (1955-1956). « Equality », *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 56 : pp. 281-326.

BOYER, Marcel et LABERGE, Mathieu (2008). *Portrait des écoles secondaires du Québec 2008*. Institut économique de Montréal. [http://www.iedm.org/files/portrait08\\_fr.pdf](http://www.iedm.org/files/portrait08_fr.pdf) (page visitée le 28 août 2012).

BRIGHOUSE, Harry (1998). « Civic Education and Liberal Legitimacy », *Ethics*, Vol.108, No.4: pp.719-745.

BRIGHOUSE, Harry (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford : Oxford University Press.

BRIGHOUSE, H. and SWIFT, A. (2006). « Equality, priority and positional goods », *Ethics*, Vol.116, no.3: pp.471–197

BRIGHOUSE, H. and SWIFT, A. (2009) « Educational Equality versus Educational – Adequacy: A Critique of Anderson and Satz », *Journal of Applied Philosophy*, Vol.26, No.2: pp.117–128.

BRIGHOUSE, H. and SWIFT, A. (2009) ‘Legitimate parental partiality’, *Philosophy and Public Affairs*, Vol.37, No.1: pp.43–80.

CARNOY, Martin (1978). « Une politique d’éducation peut-elle égaliser la répartition des revenus? ». *Perspectives*, Vol.8, No.1 : pp.3-21.

COHEN, G. A. (1989). « On the Currency of Egalitarian Justice », *Ethics*, Vol.99, No.4 : pp.906-944.

COHEN, G. A. (1990). « Equality of What? On Welfare, Goods and Capabilities », *Recherches Économiques de Louvain*, Vol.56, No.3/4, pp.357-382.

COOPER, David E., (1980). *Illusions of Equality*. Londres : Routledge and Kegan Paul.\*

CORMIER, Andrée-Anne (2010). *Le libéralisme politique et l'éducation à l'autonomie individuelle*. Mémoire, Université de Montréal.

DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris : Éditions Métailié.

Dowding K., Goodin R. and Pateman C., (2004). *Justice and Democracy*. Cambridge University Press.

DWORKIN, Ronald (1981). « What is Equality? Part 2: Equality of Resources », *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 10, No. 4 (Autumn) : pp. 283-345.

DWORKIN, Ronald (2003). « Equality, Luck and Hierarchy », *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 31, No. 2 (Spring) : pp. 190-198.

DWORKIN, Ronald (2007). *La vertu souveraine*. Bruxelles : Bruylant.

EDLEY, Christopher, Jr. (1996). *Not All Black and White: Affirmative Action and American Values*. New York: Hill and Wang.

FISHKIN, James (1983). « Can there be a Neutral Theory of Justice? », *Ethics*, Vol. 93, No. 2, pp.348-367.

GLESS, Darryl J. and SMITH Barbara Herrnstein, (1992). *The politics of Liberal Education*. Duke University Press.

GODBOLE, Madhav (2001). « Elementary Education as a Fundamental Right: The Issues », *Economic and Political Weekly*, Vol. 36, No. 50 (Dec. 15-21), pp. 4609-4613.

GRAHAY, Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

GUTMANN, Amy (1980). « Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument », *Philosophy & Public Affairs*, Vol.9, No.4, pp.338-358.

GUTMANN, Amy (1987). *Democratic Education*. Princeton : Princeton University

GUTMANN, Amy (2005). « Civic Education and Social Diversity », *Ethics*, Vol.105, No.3, pp.557-579.

Henderson, Anne T. and Mapp, Karen L. (2002). « A New Wave of Evidence – The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement », *Southwest Education Development Laboratory*.

HOLMES, Brian (1985). *Equality and Freedom in Education*. London.

- HONIG, Alice S. (1976). *Parent Involvement in Early Childhood Education*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Hurley Susan and Arneson Richard J. (2001). « Luck and Equality », *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supplementary Volumes, Vol. 75, pp.51-90.
- HUSEN, Torsten (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économique.
- JENCKS, Christopher (1988). « Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal? », *Ethics*, Vol. 98, No. 3, pp. 518-533.
- JULIEN, Gilles (1974). *La démocratisation scolaire et l'accessibilité de l'éducation au Québec*. Faculté des Études supérieures – Université de Montréal.
- KYMLICKA, Will (1989). *Liberalism, Community, and Culture*. New York : Oxford University Press.
- LÉVESQUE, Mireille (1979). *L'égalité des chances en éducation: considérations théoriques et approches empiriques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- LEVINSON, Meira (1999). *The Demands of Liberal Education*. Toronto : Oxford University Press.
- Majhanovich S., Rust V., Sabina E. M. et Zajda J. (2006). *Education and Social Justice*. Dordrecht : Springer.
- MASON, Andrew (2001). « Egalitarianism and the Leveling down Objection », *Analysis*, Vol.61, No.3 : pp.246-254.
- MASON, Andrew (2001). « Equality of Opportunity, Old and New », *Ethics*, Vol.111, No.4: pp.760-781.
- MEURET, Denis (1999). *La justice du système éducatif*. Paris : De Boeck et Larcier.
- MEYER, E., Susan (2010). « The relationship between income inequality and inequality in schooling », *Theory and Research in Education*, Vol. 8, No.1 : pp.5-20.
- MILL, John Stuart (1990). *De la liberté*. Sarthe : Gallimard.
- NAGEL, Thomas (1973). « Equal Treatment and Compensatory Discrimination » *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 2, No. 4 (Summer): pp. 348-363.
- NAGEL, Thomas (1978). « The Justification of Equality », *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, Vol. 10, No. 28 (Apr.) : pp. 3-31.
- N. Carey, L. Lewis, E. Farris (1998). « Parent Involvement in Children's Education : Efforts by Public Elementary Schools », National Center for Education Statistics.
- RAWLS, John (1987). *Théorie de la Justice*. France : Éditions du Seuil.

- RAWLS, John (1993). *Justice et démocratie*. France : Éditions du Seuil.
- SATZ, Debra (2007). « Equality, adequacy, and education for citizenship », *Ethics*, Vol. 117, No. 4: pp.623–48.
- SCANLON, T. M. (1986). « Equality of Resources and Equality of Welfare: A Forced Marriage? », *Ethics*, Vol. 97, No.1: pp.111-118.
- SECADA, Walter (1989). *Equity in Education*. Philadelphia : The Falmer Press.
- SEN, Amartya (2002). *Repenser l'inégalité*. France : Éditions du Seuil.
- SPITZ, Jean-Fabien, (2008). *Abolir le hasard? Responsabilité individuelle et justice sociale*. Paris : Vrin.
- SPITZ, Jean-Fabien, (2009). *Pourquoi lutter contre les inégalités?* France : Éditions Bayard.
- SWIFT, Adam (2003). *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge.
- VAN PARIJS, P. (1991). *Qu'est-ce qu'une société juste?* Paris : Éditions du Seuil.
- WEINSTOCK, Daniel (2007). « La justice scolaire », *Revue philosophique de Louvain*, Louvain-La-Neuve : Éditions de l'Institut Supérieure de Philosophie, tome 105, no.1-2 : p.17-41.
- WEINSTOCK, Daniel (2008). « Une philosophie politique de l'école », *Éducation et francophonie*. Vol. 36, No.2, pp.31-46.
- WEINSTOCK, Daniel (2010). « Can thinking about justice in health help us in thinking about justice in education? », *Theory and Research in Education*. Vol. 8, No.1, pp.79-91.
- WISE, E. Arthur, (1983). « Educational Adequacy: A Concept in Search of Meaning », *Journal of Education Finance*, No.8: pp.300-315.
- YOUNG, Michael Dunlop (1958). *The Rise of the Meritocracy*. Harmondsworth : Penguin Books.