

Égalité des chances et justice scolaire. Une interprétation de la conception égalitariste de la justice en éducation

ALEXANDRA MALENFANT-VEILLEUX *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ : Cet article propose deux arguments principaux. D'abord, que la théorie égalitariste de la justice en éducation non-seulement englobe, mais supporte la théorie suffisantiste, et donc que le débat égalitarisme/suffisantisme — du moins celui qui a cours entre Brighouse et Swift d'une part et Anderson et Satz d'autre part — n'a pas lieu d'être. Ensuite, que l'application qu'opèrent Brighouse et Swift de leur propre théorie est excessive — quant aux choix parentaux et quant à ce qu'ils considèrent comme étant des comportements partiels illégitimes.

ABSTRACT: This article makes two main arguments. First, egalitarianism in education allows for the sufficientist perspective, which means that the egalitarianism vs. sufficiency debate—at least the one between Brighouse and Swift on the one hand, and Anderson and Satz on the other—is, for the most part, irrelevant. Second, Brighouse and Swift's application of their own theory is excessive in regard to the type of choices they consider to be partial and thus illegitimate for parents to make.

Mots-clés : Égalité des chances, justice scolaire, égalitarisme, suffisantisme, école

1. Introduction

Un débat important bat actuellement son plein, dans le monde anglo-américain de la philosophie de l'éducation (Brighouse et Swift, 2009a; Anderson, 2007, 2010; Satz, 2007, 2012), sur l'interprétation de l'idée d'égalité des chances. Les arguments développés par les intervenants dans ce débat sont très liés au contexte

Dialogue 58 (2019), 91–105.

© Canadian Philosophical Association/Association canadienne de philosophie 2019

doi:10.1017/S0012217319000039

socioéconomique et éducatif américain, et les solutions proposées sont adaptées à ce contexte précis. Pourtant, plusieurs raisons mènent à croire que les conclusions auxquelles parviennent ces auteurs au sujet de l'égalité des chances, quoique peut-être pertinentes pour leur système d'éducation, sont potentiellement inadéquates pour le cas de sociétés différentes, où — notamment — les niveaux d'inégalités socioéconomiques enregistrés sont moindres, telle la société québécoise.

Deux positions principales sont au fondement du débat américain. On trouve, d'un côté, les auteurs plus égalitaristes (Brighthouse et Swift, 2009a, 2009b, 2016; Swift, 2003), qui estiment que la conception démocratique de l'égalité des chances de John Rawls (1999, 2011) ne se préoccupe pas assez d'égalité; ceux qui jugent qu'en éducation, le principe rawlsien de juste égalité des chances doit partout primer le principe de différence. De l'autre côté se tiennent les suffisantistes, qui croient que Rawls est au contraire trop égalitariste, et qui soutiennent qu'en éducation, le principe de différence doit primer le principe de juste égalité des chances (Anderson, 2007, 2010; Satz, 2007, 2012). À titre d'exemple, Anderson et Satz considèrent l'école privée légitime, pour autant qu'un certain seuil d'instruction (un seuil «suffisant») soit atteint par tous les élèves, et que les élèves qui dépassent ce seuil parviennent ultimement, grâce aux postes privilégiés qu'ils occuperont plus tard, à aider les plus défavorisés. Les suffisantistes ne voient donc pas d'injustice, *a priori*, dans la distribution inégale des taux de réussite scolaire, en autant qu'un certain seuil de réussite soit atteint dans une société donnée. Brighthouse et Swift sont en désaccord avec cette position et estiment que les inégalités, dans les taux de réussite scolaire, peuvent être considérées justes uniquement si elles reflètent les efforts consentis par l'élève durant son parcours scolaire, une fois écartée l'influence de son origine socioéconomique. Ces différentes positions théoriques mènent évidemment, lorsqu'appliquées, à la mise en place de modèles de distribution des ressources discordants.

Certains philosophes et intervenants québécois ont eux aussi récemment contribué à la discussion sur l'égalité des chances en éducation (Proulx, 2009; Weinstock, 2008, 2010; Seymour, 2013; Maclure, 2016). D'ailleurs, il existe au Québec un large consensus sur la pertinence de l'idée d'égalité des chances en éducation. C'est sur l'interprétation et l'application de cette idée que des divergences subsistent. Ces divergences se manifestent dans une variété de débats en éducation, tels ceux portant sur les subventions à l'école privée, l'accueil des immigrants, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), les centres de la petite enfance et les garderies, etc. Depuis plusieurs années, notamment, nombreux sont les intervenants québécois qui soutiennent qu'en subventionnant l'école privée, notre système d'éducation encourage la ségrégation et reproduit les inégalités sociales, tout en laissant à l'école publique le fardeau d'intégrer à elle seule les ÉHDAA (Rapport final des États généraux sur l'éducation, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996; Tardif, 2013). D'où l'idée qu'il faudrait diminuer, voire abolir les subventions à l'école privée et redistribuer les ressources ainsi économisées vers l'école publique.

Dans le cadre de cet article, je soumettrai au lecteur deux arguments principaux quant au débat opposant Brighouse et Swift à Anderson et Satz. Je soutiendrai d'abord que la théorie égalitariste de la justice en éducation (telle que défendue par Brighouse et Swift) non seulement englobe, mais soutient la théorie suffisantiste, et donc que le débat entre égalitarisme et suffisantisme — du moins celui qui a cours entre Brighouse et Swift d'une part et Anderson et Satz d'autre part — n'a pas lieu d'être. Ensuite, je tenterai de démontrer que l'application qu'opèrent Brighouse et Swift de leur propre théorie peut être considérée comme excessive quant aux choix parentaux et quant à ce qu'ils considèrent comme étant des comportements partiels illégitimes.

2. L'égalitarisme et le suffisantisme en éducation

2.1. L'égalité en éducation (*educational equality*)

2.1.1. La conception méritocratique de l'égalité en éducation

La plupart des égalitaristes intervenant dans les débats sur l'éducation défendent une conception méritocratique de l'égalité en éducation. Cela étant dit, il faut tout de suite ajouter que les auteurs qui défendent cette conception ne s'en tiennent pas à l'application classique de la définition de la méritocratie, et que leur version est beaucoup plus substantielle que celle qui caractérise l'égalité formelle des chances :

The Meritocratic Conception: An individual's prospects for educational achievement may be a function of that individual's talent and effort, but it should not be influenced by her social class background (Brighouse *et al.*, 2010, p. 28).

Cette conception méritocratique de l'égalité des chances est très exigeante, en ce qu'elle implique la mise en place de mesures qui vont bien au-delà du système d'éducation. En effet, si l'on souhaite éradiquer l'influence de la classe sociale d'un individu sur ses perspectives de réussite éducative, cela pour que sa réussite soit fonction uniquement de son talent et de ses efforts, il faudra nécessairement s'attaquer, pour ne donner que deux exemples, à la pauvreté infantile et/ou au financement des écoles typiquement fréquentées par des enfants issus de milieux défavorisés¹.

¹ À ce stade, il me faut faire une observation très importante : la conception méritocratique de l'égalité en éducation de Brighouse telle que je la présente ici *inclut* la mise en place de mesures de distribution des ressources qui égalisent les perspectives de réussite éducative des individus, contrairement à la méritocratie classique. Brighouse écrit d'ailleurs que la conception méritocratique de l'égalité en éducation est l'équivalent — adapté au monde de l'éducation — de la juste égalité des chances de John Rawls. Voir à cet effet Brighouse et Swift (2009a, p. 118).

Pourtant, plusieurs égalitaristes croient que cette première conception est insuffisante puisqu'elle ne rend pas compte des inégalités naturelles. Pour illustrer cette position, Brighouse nous fournit une seconde définition de la conception méritocratique de l'égalité en éducation, plus radicale celle-là :

The Radical Conception: An individual's prospects for educational achievement should be a function neither of that individual's level of natural talent or social class background but only of the effort she applies to education (Brighouse *et al.*, 2010, p. 29).

Après tout, soutiennent les tenants de cette dernière conception, s'il est injuste que les perspectives de réussite scolaire d'un enfant soient influencées par ses origines sociales, l'influence de son degré naturel de talent (qui ne dépend pas de lui) l'est tout autant. Seul le niveau d'effort qu'il est prêt à fournir devrait influencer ses perspectives de réussite.

Notons enfin que ces conceptions ne cautionnent en aucun cas *l'égalité des ressources éducatives*, c'est-à-dire qu'aucune ne demande à l'État de dépenser un même montant pour chaque enfant en âge d'être scolarisé. En outre, si l'on considère uniquement la version la moins radicale de la conception méritocratique de l'égalité en éducation (la première), nous sommes à même d'observer qu'elle ne demande pas non plus *l'égalité des résultats*, c'est-à-dire la réussite scolaire de tous. Plutôt, les inégalités dans les taux de réussite scolaire seront considérées justes si elles représentent véritablement le mérite et les efforts de l'élève, une fois écartée l'influence de son origine sociale.

2.1.2. Le pluralisme de l'égalitarisme en éducation

Ensuite, il faut savoir que Brighouse et Swift défendent ce qu'ils appellent une «conception pluraliste de l'égalitarisme en éducation»². Cette expression que les auteurs utilisent pour caractériser leur position renvoie au fait qu'ils considèrent l'égalité en éducation comme une valeur très importante, mais qu'ils sont conscients qu'elle entre parfois en conflit avec d'autres valeurs importantes auxquelles il nous faut, dans certains contextes, accorder priorité. Le fait qu'il faille éventuellement abolir la famille pour égaliser réellement les chances, par exemple, ne pousse pas les égalitaristes à abandonner leur conception méritocratique de l'égalité en éducation; plutôt, soutiennent-ils, il nous faut tempérer la valeur d'égalité lorsque nécessaire et la mettre en balance avec les valeurs qui entrent en conflit avec elle — comme la valeur de l'importance de la famille —, question de déterminer, en sopesant dans chacun des cas quand et pourquoi accorder ou non priorité à la valeur d'égalité en éducation.

Dans le but de préciser leur position sur cette question de l'équilibre des valeurs en éducation, certains égalitaristes en sont venus à théoriser au moins

² Traduction libre de « *Pluralist educational egalitarianism* », tel que lu dans Brighouse et Swift (2009a, p. 121).

une valeur qu'ils considèrent légitime que l'on défende prioritairement à celle d'égalité. Il s'agit de la valeur du lien parent/enfant, selon laquelle les parents et leurs enfants peuvent et doivent entretenir entre eux des rapports enrichissants et satisfaisants, des rapports qui nourrissent le lien d'attachement qui les unit. Ces égalitaristes ont érigé cette valeur du lien parent/enfant en principe, et l'ont nommé «principe de partialité parentale». Ce principe fournit — on s'en doutera — des armes aux égalitaristes qui souhaitent contrer l'argument selon lequel l'égalité en éducation mène invariablement à l'abolition de la famille. En effet, selon le principe de partialité parentale, les activités que les parents pratiquent avec leurs enfants sont légitimes seulement dans la mesure où elles permettent aux parents et aux enfants de bénéficier de temps de qualité ensemble, et elles sont illégitimes si elles sont pratiquées dans le but de donner un avantage positionnel quelconque aux enfants. Par exemple, sachant que les enfants auxquels on lit souvent des histoires ont plus de facilité avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et sachant que plusieurs enfants sont malgré cela rarement en contact avec des livres à la maison, Brighouse et Swift soutiennent qu'il est tout de même légitime — au nom du principe de partialité parentale qu'ils défendent — que les parents qui le désirent lisent une histoire à leurs enfants avant de les mettre au lit. Cependant, suivant ce même principe, il est illégitime qu'un parent paie à son enfant — s'il ne présente aucune difficulté particulière en mathématiques — un tuteur pour qu'il devienne meilleur que tous ses camarades en mathématiques (Brighouse et Swift, 2009b).

2.2. *Le suffisantisme en éducation (educational adequacy)*

Contrairement aux partisans de l'égalité en éducation, les adeptes du suffisantisme en éducation se soucient plus ou moins d'égaliser les chances de réussite des élèves. Plutôt, ils voudront s'assurer que chaque élève ait suffisamment de chances de réussite, «suffisamment» représentant ici un seuil préétabli. C'est pourquoi certains reprochent aux suffisantistes de légitimer toutes sortes d'inégalités «illégitimes», puisque les suffisantistes, soutiennent-ils, n'ont que faire des inégalités qui surviennent au-dessus du seuil préétabli³.

³ À ce stade, le lecteur averti aura certainement remarqué la ressemblance entre le suffisantisme et le principe de différence de John Rawls. Effectivement, on pourrait dire que la description que nous avons faite jusqu'ici du suffisantisme en éducation constitue l'application du principe de différence au système d'éducation.

À cet effet, Debra Satz (une partisane du suffisantisme) écrit : «Consider a parallel between my defense of an equality sensitive threshold (adequacy for equal citizenship) and Rawls's difference principle. [...] My point here is that Rawls's difference principle is itself embedded in a conception of justice that is meant to express a democratic idea of society, a society of equal citizens. [...] If this is so, then sufficiency is not logically distinct from equality in Rawlsian theory» (Satz, 2007, p. 638-639).

Cela étant dit, la version du suffisantisme que défendent Anderson et Satz est plus substantielle que la simple description que je viens d'en faire. En effet, ces dernières arguent que l'égalitarisme en éducation est inadéquat particulièrement parce qu'il reste muet sur les problèmes spécifiques à la gestion de la diversité et à l'intégration — autant à l'école que dans l'emploi — des minorités visibles et autres groupes traditionnellement ségrégués. Voyons donc les reproches des suffisantistes à l'endroit des égalitaristes, pour ensuite se tourner vers ce qu'ils proposent comme solution de rechange.

2.2.1. Critiques à l'endroit de l'égalité en éducation

Les suffisantistes adressent cinq critiques principales à l'idée d'égalité en éducation (Satz, 2007, p. 628-634). D'abord, le mérite d'un élève à la sortie du secondaire dépendrait en grande partie de l'éducation qu'il aura reçue durant tout son parcours scolaire, c'est-à-dire que le degré de mérite attribuable à l'élève dépendrait de la qualité et du contenu de son éducation. C'est pourquoi le mérite ne serait pas un bon critère de sélection : il ne représenterait pas uniquement le talent et les efforts fournis par l'élève, mais également la qualité de l'éducation reçue. Ensuite, d'après les suffisantistes, la conception méritocratique de l'égalité en éducation n'est pas suffisamment exigeante pour une distribution équitable des ressources éducatives, puisque les enfants nés avec un handicap quelconque ou ceux qui ne démontrent pas beaucoup de potentiel à l'école, par exemple, sont laissés pour compte⁴. En troisième lieu, les suffisantistes considèrent que la conception méritocratique de l'égalité en éducation ne rend pas compte du fait que, intuitivement, on s'attend à ce que les enfants du primaire et au moins une partie de ceux du secondaire développent certaines habiletés, comme par exemple la lecture et l'écriture. En d'autres mots, on s'attend par exemple à ce que tous les enfants sans exception atteignent un seuil, un certain degré de littératie, ce que la conception méritocratique de l'égalité des chances ne permet pas de justifier. Les suffisantistes s'attaquent, en quatrième lieu, au nivellement vers le bas auquel mène, selon eux, la conception méritocratique de l'égalité en éducation. L'égalité en éducation ne nous permet pas de statuer, critiquent-ils, sur le niveau maximum de ressources à transférer des élèves les plus favorisés vers ceux qui le sont moins; elle entraîne plutôt un transfert exponentiel de ressources en direction des enfants les plus désavantagés. Enfin, les suffisantistes soutiennent que les *causes* des inégalités en éducation importent, qu'elles ne sont pas toujours injustes, et donc que les inégalités en matière d'éducation ne nécessitent pas toujours compensation. D'abord, affirment-ils, les études montrent que les inégalités dans les résultats scolaires entre les enfants sont plus influencées par des facteurs externes que par des facteurs internes au système d'éducation. Ensuite, bien que

⁴ Satz s'attaque ici à la première conception méritocratique de l'égalité en éducation définie par Brighthouse, non à la seconde.

nous soyons en droit de critiquer certains de ces facteurs externes (pauvreté, violence, etc.), plusieurs facteurs ne sont pas vraiment objectivables, tels le lieu de résidence des parents, les valeurs qu'ils prônent, leurs carrières respectives, etc. Ces facteurs ont tous un effet sur le développement des enfants, mais ne peuvent être contrôlés dans une société comme la nôtre où l'on permet (heureusement) une certaine diversité sur le plan des valeurs, de l'organisation de la famille, des styles parentaux, des lieux de résidence, etc⁵. Dans la même lignée, les suffisantistes considèrent le principe de partialité parentale développé par certains égalitaristes comme étant beaucoup trop restrictif. À cet effet, une partisane du suffisantisme écrit :

Many parents want better education for their children—including private lessons—because they believe that education is intrinsically valuable, not because they want their children to be wealthier or more advantaged than their peers. Their commitment to education does not stem from the desire to help their children obtain competitive advantages in the job market but rather from their appreciation of the good of education for personal development. Or maybe they just don't want to see their children bored and unhappy in school. The Swift/Brighthouse argument unacceptably constrains those families with conceptions of the good that favor promoting the education of their child—but lack the time to do the promoting themselves. Dual-career families are likely to be especially constrained by their approach (Satz, 2007, p. 634).

2.2.2. La solution de rechange des suffisantistes

Si l'égalité n'est pas le meilleur principe qui soit pour plus de justice en éducation, que nous faut-il alors défendre? Pour les suffisantistes, il faut surtout plaider pour l'intégration des groupes traditionnellement ségrégués au sein des institutions, cela dans le but d'obtenir une société de citoyens qui se perçoivent tous mutuellement comme véritablement égaux. Pour justifier leur point de vue, les suffisantistes partent du principe selon lequel les «élites»⁶ d'une société démocratique doivent être au service de l'ensemble de la société, non pas d'elles seules, et doivent être à même de répondre systématiquement aux intérêts et besoins des citoyens de toutes les classes sociales. Cette conception démocratique des élites, soutiennent les suffisantistes, demande que l'on revoie les qualifications requises pour accéder aux postes occupés par les élites. En effet, les élites actuelles n'auraient pas les compétences nécessaires pour faire bénéficier l'ensemble de la société de leur position privilégiée, la preuve étant, selon les suffisantistes, qu'elles échouent fréquemment à répondre aux besoins des personnes ou groupes défavorisés ou traditionnellement ségrégués.

⁵ Mentionnons que cette dernière critique est dirigée spécifiquement à l'encontre du principe de partialité parentale légitime.

⁶ Anderson nomme «élites» les plus éduqués de notre société et/ou ceux qui occupent des positions de pouvoir tels les politiciens, les chefs d'entreprise ou les professionnels.

Quelles seraient donc les qualifications que devraient posséder de telles élites démocratiques pour que leurs compétences soient bénéfiques à l'ensemble de la société? Selon les suffisantistes, il leur faut (i) être au fait des intérêts et des problèmes des gens en provenance de tous les milieux, et (ii) être disposées à servir ces intérêts et à résoudre ces problèmes. C'est pourquoi ces élites doivent par ailleurs (iii) détenir les connaissances empiriques et techniques nécessaires à l'avancement des intérêts de tous ces gens, et (iv) avoir la capacité d'interagir de manière respectueuse avec eux, peu importe leur origine. Deux idées, en faveur desquelles les suffisantistes argumentent, découlent de cette conception démocratique des élites. D'abord, pour que les élites possèdent réellement les quatre qualifications énumérées plus haut, il faut qu'elles proviennent de tous les milieux, incluant les milieux les plus défavorisés. Plus encore, il faut que tous les enfants, incluant les futurs membres de cette élite, soient éduqués ensemble, au sein d'écoles très diversifiées. Pour les suffisantistes, la conception méritocratique qu'entretiennent les égalitaristes de ce que signifie être «qualifié» pour la sélection universitaire ou l'emploi est beaucoup trop étroite, en ce qu'elle ne tient pas compte des quatre exigences de qualifications énumérées plus haut. Dit autrement, l'avantage positionnel que procurent l'éducation et le succès académique à eux seuls, dans la perspective suffisantiste, est beaucoup moins grand que dans la perspective méritocratique égalitariste. Les chances de sélection à l'université et les perspectives d'emploi, dans la conception suffisantiste, sont égalisées *a priori* par l'intégration massive des enfants issues de communautés traditionnellement ségréguées dans les classes d'enfants favorisés, et si nécessaire par leur sélection selon des politiques d'action positive suffisamment agressives pour que la présence d'individus issus de communautés traditionnellement ségréguées sur les campus ou dans des postes élitistes ne soit pas perçue comme l'exception qui confirme la règle.

3. Pour une théorie égalitariste de la justice en éducation

Dans cette section, je tenterai maintenant de montrer que la théorie égalitariste de la justice en éducation constitue jusqu'à présent l'option la plus solide au point de vue théorique et la plus susceptible de nous aider à faire des choix avisés, sur le champ de la pratique, quant aux meilleures politiques éducatives à mettre de l'avant. Je ne peux cependant écarter du revers de la main les préoccupations importantes et tout à fait légitimes des suffisantistes concernant la gestion de la diversité et son intégration dans l'école, de même que l'intérêt de viser le développement d'une citoyenneté égalitaire. C'est pourquoi je défendrai, suivant Brighouse et Swift dans un article rédigé en réplique à Anderson et Satz (Brighouse et Swift, 2009a), que l'égalitarisme en éducation est loin d'être distinct et/ou défendu à l'écart des préoccupations entourant la gestion de la diversité et l'intégration, mais que la posture égalitariste constitue plutôt le socle de ces préoccupations. En d'autres termes, je soutiendrai que l'égalitarisme en éducation non-seulement englobe, mais *permet* la perspective suffisantiste,

et donc que le débat qui a cours entre Brighthouse et Swift d'une part et Anderson et Satz d'autre part n'a pas lieu d'être.

D'entrée de jeu, il faut voir que la position d'Anderson, tout comme celle de Satz, s'inscrit dans la tradition égalitariste. D'ailleurs, les deux auteures l'admettent bien volontiers. En effet, Anderson écrit :

An educational system for a democratic society must cultivate all four qualifications in its elite and must select individuals for elite education with a view to how effectively an elite so composed will manifest these qualifications as a group. Once we take seriously this democratic requirement of systematic responsiveness to all, we shall find that it has demanding egalitarian implications both for the composition of an elite and for how it should be educated (Anderson, 2007, p. 596).

Satz, quant à elle, affirme :

My main aim in this essay is to undermine the sharp contrast usually drawn between adequacy and equality as goals of educational reform and to offer reasons in support of an egalitarian conception of adequacy. On my view, a certain type of equality—civic equality—is actually internal to the idea of educational adequacy for a democratic society (Satz, 2007, p. 625).

Les deux auteures reconnaissent donc que leur suffisantisme s'appuie sur la tradition égalitariste. Pour Anderson et Satz, l'égalitarisme doit non pas servir la distribution des ressources financières dans le système d'éducation, mais plutôt concerner la composition en elle-même des classes et des écoles, et la distribution égale des élèves selon leurs origines ethniques et socioéconomiques. C'est de l'accomplissement de cette tâche, soutiennent les auteures, que naîtront les véritables fondements d'une société démocratique et égalitaire.

J'ai tendance à m'accorder avec les visées démocratiques et antiségrégationnistes que défendent Anderson et Satz. En outre, elles ont raison d'affirmer que leur version du suffisantisme est beaucoup plus substantielle que celle — plus classique — qui ne sert ultimement qu'à freiner les investissements dans le domaine de l'éducation. Comme l'écrit Satz,

I present a conception of educational adequacy that has comparative, egalitarian, and relational elements: in particular, my conception ties adequacy to citizenship. I also argue that educational adequacy entails that significant resources must flow to the least advantaged students in our society. Thus, on my view, those who endorse an adequacy framework because they are complacent about inequality or because they are unwilling to devote additional resources to improving the education of poor children are simply mistaken (Satz, 2007, p. 625).

Ma critique à l'endroit d'Anderson et Satz est donc la suivante : si le suffisantisme en éducation se fonde sur l'égalitarisme, pourquoi les auteures tentent-elles de

se distinguer de l'égalitarisme en défendant le suffisantisme? En effet, il me semble que la théorie d'Anderson et Satz se justifierait mieux sur des bases égalitaristes qu'en adaptant un concept déjà existant — celui de suffisantisme — qui est *a priori* beaucoup moins demandant en matière de redistribution, surtout dans la mesure où les auteures parlent d'un suffisantisme égalitariste. Tenter ainsi de se démarquer en développant une version égalitariste du suffisantisme ne m'apparaît pas respecter le principe de parcimonie, et me semble coûteux et insuffisamment efficace, sur le plan conceptuel, pour se justifier autrement que par une stratégie vouée à élargir le potentiel d'attraction de l'égalitarisme — particulièrement dans un contexte économique néolibéral et/ou austère — cela sous le couvert d'une conceptualisation suffisantiste *d'apparence* plus à droite. *D'apparence* plus à droite seulement, et non véritablement à droite, puisqu'il faut comprendre que le plan antiségrégationniste d'Anderson ne verra pas le jour sans heurts ni investissements massifs, comme on peut s'en douter à la lecture des changements radicaux qu'il entraînerait :

Over the long term, comprehensive social integration of schools by class and race requires dismantling the laws and practices that currently enable advantaged communities to segregate themselves from the less advantaged. Class-exclusionary zoning laws that require minimum lot and home sizes, prohibit multifamily units or rental units in homeowner neighborhoods, and so forth should be prohibited. Housing discrimination laws should be vigorously enforced by using testers and imposing severe penalties for violations. Private developers should be required to build mixed-class housing in all residential tracts. Such measures would profoundly alter current habits of segregation. While they seem radical, extreme class segregation has been a fact of U.S. life only since the spread of zoning laws in the 1920s and didn't become the rigid norm until well into the postwar suburban boom. If prosperous Americans less than a century ago grew up rubbing shoulders with less advantaged neighbors, we can learn to do so again (Anderson, 2007, p. 619).

Jusqu'à présent, j'ai démontré que théoriquement, le suffisantisme est une forme d'égalitarisme. Dans les faits, cependant, le rapprochement entre l'égalitarisme de Brighthouse et Swift et le suffisantisme d'Anderson et Satz devient plus difficile à effectuer lorsqu'on aborde la question du financement du système scolaire. Alors que Brighthouse et Swift adoptent sur cette question une posture typiquement égalitariste, Anderson et Satz prônent la tolérance face aux inégalités «éducatives»⁷, en autant qu'un seuil minimal d'éducation soit atteint et que les inégalités observées au-dessus de ce seuil bénéficient aux plus désavantagés. Sur ce point, je suis en accord avec la critique de Brighthouse

⁷ Dans le sens d'inégalités en matière d'éducation : certains seront à terme plus éduqués que d'autres.

et Swift à l'endroit d'Anderson et de Satz, qui me semble excellente et qui se résume comme suit : Brighouse et Swift reprochent à Anderson et Satz de prendre pour acquis que ces inégalités «éducatives» se produisent dans une société où les élites *sont déjà démocratiques* (suivant la conceptualisation suffisantiste du concept d'élite), c'est-à-dire une société intégrée, sans distinction de classe ou de race, où les élites *se préoccupent vraiment* des plus désavantagés, et le font de manière efficace, ce qui n'est pas le cas, expliquent Brighouse et Swift, de la société américaine actuelle :

We are no less optimistic than Anderson that “more highly educated people are better able to serve others in demanding jobs” and not much less optimistic that they are able to carry out “volunteer service positions,” but we are rather doubtful that they *will actually* do so, unless other features of the social environment change in the direction of justice. As long as they do not serve others, justice demands that those others get a fair shot at the opportunities for reward in the competition for which those from more advantaged backgrounds currently enjoy several thumbs on the scale (Brighouse et Swift, 2009a, p. 120).

Une autre objection à l'encontre de l'égalitarisme en éducation prend la forme des cinq critiques lancées par les suffisantistes, telles qu'énumérées dans la section 2.2.1. Il me semble que l'idée de soutenir le pluralisme de l'égalitarisme, comme le font Brighouse et Swift, répond très bien à l'ensemble de ces critiques. En effet, dans leur réplique à Anderson et Satz, Brighouse et Swift présentent l'égalitarisme non pas comme allant à l'encontre du suffisantisme, mais bien allant à l'encontre du fait que le suffisantisme soit perçu comme le seul principe devant réguler la distribution des ressources en éducation. En d'autres termes, la réplique de Brighouse et Swift à l'endroit d'Anderson et Satz sauvegarde le principe d'égalité en éducation comme fondement à toute théorie de la justice en éducation, théorie qui pourrait permettre, par exemple lorsque l'efficacité ou la stratégie le commande, une forme de suffisantisme. Comme Brighouse et Swift le soulignent — et il s'agit ici, à mon avis, du fil conducteur de toute la réflexion des auteurs en faveur de l'égalitarisme et à l'encontre du suffisantisme,

[o]ne reason to keep educational equality, and the unfairness of educational inequality, clearly on the table is that it prompts us to think about these questions, rather than over-generously accepting that, as long as the inequalities help the less advantaged in the long run—relative to some theoretically arbitrary, status-quo-dependent, baseline—they are beyond criticism (Brighouse et Swift, 2009a, p. 121).

Ficelés ensemble, ces arguments m'apparaissent suffisamment solides pour forcer l'abandon du suffisantisme en éducation et entraîner plutôt la défense d'une théorie égalitariste de la justice en éducation.

4. Les excès du principe de partialité parentale légitime de Brighthouse et Swift

Je me tourne maintenant vers le principe de partialité parentale légitime de Brighthouse et Swift. Bien que je sois favorable à leur égalitarisme, je pense que l'application qu'ils font de leur propre théorie est excessive quant aux choix parentaux et quant à ce qu'ils considèrent comme étant des comportements partiels illégitimes — cela particulièrement lorsque l'on réfléchit à l'application de cette théorie au sein d'une société où les inégalités socioéconomiques sont de moins grande envergure qu'aux États-Unis.

De mon point de vue, Anderson et Satz se trompent de cible lorsqu'elles s'attaquent à l'égalitarisme de Brighthouse et Swift. Jugeant abusives les conclusions auxquelles arrivent Brighthouse et Swift à l'application de leur théorie, Anderson et Satz s'en prennent à leur égalitarisme, croyant avoir trouvé là l'origine du problème. Je crois pour ma part que l'égalitarisme n'est pas lui-même la cause de l'application excessive qu'en font par moments Brighthouse et Swift. Je soutiens plutôt que Brighthouse et Swift n'usent pas suffisamment du pluralisme de leur égalitarisme, ce qui donne l'impression que leur théorie égalitariste de la justice en éducation est en elle-même trop restrictive. En d'autres termes, quand vient le temps de mettre en balance d'autres valeurs avec celle d'égalité, telle la valeur du lien parent/enfant — comme Brighthouse et Swift assurent que leur théorie permet de faire — les deux auteurs n'admettent selon moi pas suffisamment de comportements dans la catégorie de la partialité parentale *légitime* (dans le cas précis, à tout le moins, de l'application du principe de partialité parentale), et rangent un trop grand nombre de comportements dans la catégorie de la partialité parentale *illégitime*. Cela pousse — à tort, selon moi — des suffisantistes comme Anderson et Satz à rejeter l'ensemble de la théorie égalitariste de la justice en éducation sous le prétexte qu'elle est trop égalitariste.

Évidemment, Brighthouse et Swift vivent et/ou ont vécu au Royaume-Uni et aux États-Unis, deux pays renommés pour les écarts assez prononcés entre les riches et les pauvres. Dans un tel contexte, la tendance à considérer un grand nombre de comportements parentaux partiels comme illégitimes s'explique mieux que dans un contexte où les inégalités sont moindres. En effet, plus les écarts sont grands entre les ressources dont disposent les citoyens riches et les ressources dont disposent les citoyens pauvres, plus les comportements partiels des parents riches à l'endroit de leurs enfants auront pour effet de creuser davantage le fossé qui sépare les enfants riches des enfants pauvres, puisque les parents riches disposent, au sein d'une telle société, de *beaucoup* de ressources pour contribuer à l'éducation de leurs enfants, alors que les parents pauvres ne disposent que de *très peu ou pas* de ressources pour contribuer à l'éducation de leurs enfants. C'est pourquoi sera considéré illégitime, dans une telle société, un nombre plus grand de comportements parentaux partiels. À l'inverse, une société présentant de faibles écarts de ressources entre les riches et les pauvres aura moins à se soucier de catégoriser comme illégitimes

un nombre important de comportements parentaux : les ressources étant distribuées plus équitablement, même les parents qui le voudraient ne pourraient pas arriver à avantager *de beaucoup* leurs propres enfants. C'est pourquoi je soutiens que l'application que font Brighouse et Swift de leur théorie pourrait être considérée excessive — quant aux choix parentaux et quant à ce qu'ils considèrent comme étant des comportements partiels illégitimes —, cela particulièrement lorsque l'on réfléchit à l'application de cette théorie au sein d'une société où les écarts de richesse sont faibles.

Par ailleurs, la partialité parentale, selon la conceptualisation de Brighouse et Swift, est illégitime lorsque les parents prennent des décisions ou planifient des activités dans le but de procurer un avantage positionnel quelconque à leurs enfants. (Brighouse et Swift, 2009b). Outre le fait que cette conception de la légitimité de la partialité parentale nécessiterait pratiquement la mise sur pied d'une police de la pensée pour être opérationnelle, elle a été maintes fois qualifiée d'excessive (Satz, 2007, p. 633-634), notamment sous le prétexte que les parents peuvent souhaiter le meilleur pour leurs enfants, et ainsi valoriser l'éducation au maximum, mais le faire au nom d'un tas d'autres raisons que le désir de leur procurer un avantage positionnel sur les autres enfants. Cet argument a eu beaucoup poids dans le débat sur la partialité parentale. Dans un article subséquent, Brighouse et Swift ont concédé que le fait de conférer à certaines expériences éducatives une valeur intrinsèque (et qu'un parent souhaite donc, pour cette raison, faire vivre ces expériences à ses enfants) pourrait, dans certains cas, être compris comme un comportement parental partiel légitime. Le fait que les parents partagent les valeurs qui leur tiennent à cœur avec leurs enfants peut en effet être compris comme une manière d'entretenir et d'enrichir le lien qui les unit et, de ce fait, être considéré comme prioritaire à la valeur d'égalité en éducation. Que des parents veuillent inscrire leurs enfants dans une école privée parce qu'ils accordent une valeur intrinsèque à l'expérience éducative proposée par l'école, ou encore parce qu'il s'agit d'une école confessionnelle qui propose, en parallèle avec le curriculum du ministère, une vie spirituelle cohérente avec celle de la famille pourrait donc, dans cette perspective, être considéré comme un choix partiel légitime. Ma préoccupation à l'égard des excès auxquels nous mène le principe de partialité parentale tel que défendu par Brighouse et Swift fait d'ailleurs écho à celles exprimées par Jocelyn Maclure dans *Retrouver la raison* (2016). Lorsque l'on est « un égalitariste *libéral* », écrit Maclure, il faut bien entendu que l'on se préoccupe d'égalité des chances, mais aussi de l'impact des choix publics sur la liberté :

Des principes comme la liberté individuelle, la liberté d'association et le droit qu'ont les parents de prendre des décisions structurantes pour l'avenir de leurs enfants font en sorte que l'État peut difficilement aller jusqu'à interdire la création d'écoles privées ou de toute autre école capable de s'auto-financer. [...] Il me semble abusivement autoritaire de penser que l'école peut imposer les *moyens* de la scolarisation obligatoire (Maclure, 2016, p. 156-157).

5. Conclusion

Dans cet article, j'ai tenté de démontrer que la théorie égalitariste de la justice en éducation est plus convaincante que la théorie suffisantiste. Bien que je sois favorable à l'égalitarisme de Brighouse et Swift, j'ai montré comment l'application qu'ils font de leur propre théorie est excessive en ce qui concerne les choix parentaux et ce qu'ils considèrent comme étant des comportements partiels illégitimes —, cela particulièrement lorsque l'on prend en compte la situation spécifique des sociétés où les écarts de richesse sont plus faibles qu'aux États-Unis. Selon moi, Brighouse et Swift n'usent pas suffisamment du pluralisme qu'ils affirment placer au cœur de leur théorie égalitariste, ce qui emmène — à tort — des suffisantistes comme Anderson et Satz à critiquer la théorie de Brighouse et Swift dans sa globalité.

Remerciements : J'aimerais remercier le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, de même que les professeurs Pierre-Yves Bonin, François Guillemette, Jocelyn Maclure et Daniel Weinstock pour leur appui et leur aide précieuse.

Références bibliographiques

- Anderson, Elizabeth
2007 «Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective», *Ethics*, vol. 117, p. 595–622.
- Anderson, Elizabeth
2010 *The Imperative of Integration*, Princeton (NJ), Princeton University Press.
- Brighouse, Harry et Adam Swift
2009a «Educational Equality Versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz», *Journal of Applied Philosophy*, vol. 26, n° 2, p. 119–128.
- Brighouse, Harry et Adam Swift
2009b «Legitimate Parental Partiality», *Philosophy and Public Affairs*, vol. 37, p. 43–80.
- Brighouse, Harry, James Tooley et Kenneth Howe
2010 *Educational Equality*, Londres, Continuum.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec
1963–1966 *Rapport Parent*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation
2016 *Remettre le cap sur l'équité*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Lessard, Claude et Philippe Meirieu, dir.
2004 *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Maclure, Jocelyn
2016 *Retrouver la raison*, Montréal, Québec/Amérique.

- Ministère de l'Éducation du Québec
1996 *Les États généraux sur l'éducation 1995–1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Proulx, Jean-Pierre
2009 «Démocratiser l'enseignement privé», *Le Devoir*, 31 août 2009, p. A7.
- Rawls, John
1999 *A Theory of Justice (revised edition)*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Rawls, John
2011 *Political Liberalism (expanded edition)*, New York (NY), Columbia University Press.
- Satz, Debra
2007 «Equality, Adequacy and Education for Citizenship», *Ethics*, vol. 117, p. 623–648.
- Satz, Debra
2012 «Unequal Chances: Race, Class and Schooling», *Theory and Research in Education*, vol. 10, n° 2, p. 155–170.
- Seymour, Michel
2013 *Une idée de l'université. Propositions d'un professeur militant*, Montréal, Boréal.
- Swift, Adam
2003 *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*, Londres, Routledge Falmer.
- Tardif, Maurice
2013 *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Weinstock, Daniel
2008 «Une philosophie politique de l'école», *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, p. 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, n° 1, p. 79–91.