

Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire

Parcours scolaires et “capabilités”

T. Willems et S. Leyens

INTER*faces*

Remerciements

Nous souhaitons remercier l'équipe du Pôle Pédagogique du Centre *Interfaces* ainsi qu'Eliz Serhadlioglu pour leurs relectures et leurs précieux commentaires.

TABLE DES MATIÈRES

Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire.	
Parcours scolaire et « capacités »	4
Introduction	4
1. Équité et égalité des ressources : politiques éducatives en CFB	9
2. Dépasser l'égalité des ressources : une nouvelle politique éducative au tournant du siècle ?	11
3. L'Approche par les Capabilités	15
4. Les capacités des élèves : entre bien-être au présent et libertés futures	21
5. Cerner les capacités des élèves. Une approche participative centrée sur les parcours d'élèves	24
6. Le problème des préférences adaptatives	31
7. Des capacités prédéfinies ?	39
I. Une hypothèse fondamentale : la réussite scolaire comme capacité de base chez les élèves	40
II. Une liste multidimensionnelle de capacités dans le champ éducatif	48
8. Une comparaison entre établissements contrastés et selon les profils des élèves	55
Conclusion	58
Bibliographie	61

Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire

Parcours scolaire et « capacités »

Tatiana Willems et Stéphane Leyens

INTRODUCTION

Le monde scolaire est depuis ses débuts régulièrement remis en cause pour les inégalités sociales qu'il comporte et qu'il tend, malgré lui, à perpétuer, voire à produire. De nombreuses mesures politiques et démarches pédagogiques ont ainsi jalonné son histoire et été développées dans l'espoir d'enrayer au maximum ce phénomène, en visant toujours plus d'égalité. Pourtant, aujourd'hui, cette question reste criante d'actualité. Les récentes enquêtes PISA (*Programme for International Student Assessment* mené à l'instigation de l'OCDE) ont montré combien l'enseignement en Communauté Française de Belgique (CFB) revêtait toujours un caractère particulièrement inéquitable en comparaison d'autres systèmes éducatifs européens. Elles ont notamment attiré l'attention sur le profond écart de performances qui existe,

dans plusieurs disciplines, entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en CFB. Ainsi, quand les très bons élèves obtiennent d'excellents résultats aux tests qui leur sont soumis, les élèves les plus faibles obtiennent, quant à eux, des résultats extrêmement pauvres. Ces enquêtes internationales ont aussi dévoilé et constaté la corrélation particulièrement marquée qui existe entre ces performances et l'origine socioculturelle des élèves, constat qui pointe le caractère social et culturel fort des inégalités opérant dans notre système éducatif.

D'autres événements plus récents attestent également de l'actualité des questions liées au caractère inéquitable du système scolaire en CFB et du souci d'y remédier. On pense particulièrement aux décrets, très controversés, sur la régulation des inscriptions scolaires des élèves à l'entrée du secondaire (le *Décret Inscriptions* de la Ministre Arena, 2007 et le *Décret Mixité Sociale* du Ministre Dupont, 2008). Ces décrets avaient, entre autres, pour objectif de limiter la ségrégation sociale entre établissements, phénomène qui joue un rôle important dans la production des inégalités scolaires¹. Cependant, le caractère fortement ségrégué du système scolaire en CFB est loin d'être le seul facteur pouvant expliquer les inégalités existantes, et il agit lui-même en combinaison avec d'autres paramètres socioculturels et structurels (institutionnels). Ces différents facteurs seront évoqués plus loin dans ce texte, mais ces premiers exemples suffisent amplement à montrer tout l'intérêt qu'il y a à se pencher sur les questions de justice sociale que soulève le champ scolaire.

1 Deux chercheurs du GIRSEF (UCL), V. DUPRIEZ et V. VANDENBERGHE, ont montré qu'il existait bien une relation positive entre la ségrégation scolaire et l'intensité des inégalités au sein du système scolaire. Voir DUPRIEZ et VANDENBERGHE (2004) cités dans M. VERHOEVEN, B. DELVAUX, A. REA et M. MARTINIELLO, à paraître : "Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté Française", Rapport final de recherche réalisé en réponse au marché public des services commandité par le Cabinet de la Ministre-Présidente Marie Arena, en charge de l'Enseignement obligatoire et de la promotion sociale. Novembre 2007.

De nombreuses études et recherches en éducation ont d'ailleurs déjà abordé ces problématiques, mais, à notre connaissance, peu les ont envisagées sous l'angle de l'Approche par les Capabilités² développée par Amartya Sen. Cette approche, qui insiste sur les libertés réelles dont disposent les individus pour accomplir les cours de vie auxquels ils aspirent, apporte, comme nous le verrons, une nouvelle manière d'appréhender la justice sociale dans ce champ (le monde de l'école) souvent remis en question pour ses injustices et ses inégalités. En effet, nous verrons, par exemple, comment elle souligne les limites des politiques éducatives qui ont été menées jusqu'ici au nom du principe de l'égalité des chances. De plus, en comparaison d'autres théories philosophiques de la justice sociale (la théorie de justice distributive de Rawls par exemple), l'approche par les Capabilités comporte une dimension fondamentalement participative qui insiste sur la nécessaire considération et prise en compte des avis des personnes directement concernées par la situation étudiée. L'un de nous étant anthropologue, c'est un aspect qui a fortement retenu notre attention et suscité notre intérêt pour cette approche, car il s'agit là d'une démarche cruciale dans la discipline anthropologique. En milieu scolaire, l'Approche par les Capabilités invite le chercheur en sciences sociales à se focaliser essentiellement sur les expériences scolaires des élèves telles qu'ils les vivent et sur les capacités dont ils jouissent ou non dans ce contexte en les entretenant à ce sujet. L'intérêt de se pencher sur les perceptions qu'ont les élèves de leurs situations est d'autant plus grand quand on sait que « la capacité de chaque élève à tirer parti des ressources éducatives de son parcours scolaire tient pour une bonne part à la façon dont il se perçoit dans ce cursus et perçoit les opportunités ouvertes par celui-ci » (De Besses 2007 : 115).

² Nous avons choisi le terme « capabilité » pour traduire le mot anglais « capability ».

Ce cahier a pour but de présenter l'originalité et les atouts qu'une approche en termes de capacités peut conférer à une analyse du système éducatif dans une perspective évaluative quant à son équité. Il discute des pistes et propose une manière de procéder pour mettre en application cette approche de justice sociale - dont le dispositif méthodologique est peu défini - dans le champ scolaire. Pour y voir plus clair, ce travail comporte également une présentation de l'Approche par les Capacités et des différents concepts clefs qu'elle mobilise.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, une remarque relative à la pertinence de ce type d'étude s'impose. En effet, d'aucuns questionnent l'intérêt d'une réflexion et d'une action sur la justice en milieu scolaire puisque, nous dit-on, la scolarité prend place dans le contexte d'une société dont les inégalités dépassent de loin le seul cadre éducatif. Soulignons tout d'abord le rôle central que joue l'école dans la détermination des statuts professionnels et sociaux des membres d'une société et donc de l'impact que peut avoir une scolarité réussie sur une position bien placée dans la hiérarchie sociale et professionnelle. Deuxièmement, l'école peut être considérée comme la première entrée en société de tous les citoyens. En effet, son caractère obligatoire fait que nous sommes tous censés « y passer », et nous y passons une tranche importante de notre vie, à savoir notre enfance et notre adolescence, puisque la scolarité en Belgique est obligatoire jusqu'à dix-huit ans.

Comme le soutient Walker, « l'éducation formelle, et plus particulièrement la scolarité obligatoire, est cruciale pour reproduire et transformer les normes sociales et la culture, mais aussi pour la formation de l'identité (qui nous pensons être), et encore pour considérer quelles identités et capacités importent (et lesquelles sont dévaluées), et ce que nous percevons comme étant possible pour nous » (2007 : 178 – notre traduction).

Ces diverses considérations nous amènent à envisager l'école comme un lieu clef pour penser la justice sociale et mener des actions allant dans ce sens.

Nous procéderons en deux temps. Premièrement, nous faisons le point sur la problématique de l'équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique et nous soulignons les imperfections de différentes politiques récemment mises en œuvre pour répondre à un souci de plus grande justice sociale. Ces politiques participent d'une même logique qu'il nous semble essentiel de pouvoir dépasser. À cette fin, nous introduisons un cadre théorique inspiré de la philosophie politique développée par Amartya Sen (sections 1-3). Nous appuyant sur ces éléments, nous proposons, dans un deuxième temps, des éléments de réflexions pour opérationnaliser sur le terrain cette conception de la justice sociale (sections 4-8). Notre intention est d'offrir des notes programmatiques susceptibles de susciter des réflexions plus approfondies et d'inspirer des actions concrètes.

1. Équité et égalité des ressources : politiques éducatives en CFB

Pour mieux comprendre en quoi l'Approche par les Capabilités peut apporter une conception novatrice et une interprétation alternative de ce que peut être la justice sociale dans le champ scolaire, examinons, à l'instar de Verhoeven, Dupriez et Orianne (2007a, 2007b), les conceptions de l'égalité qui ont été mobilisées au fil des étapes de la démocratisation scolaire de notre système éducatif. Pour ces auteurs, les conceptions normatives qui ont sous-tendu les politiques éducatives de la CFB sont toutes des déclinaisons successives d'un même principe fondateur : l'égalité des chances. Cette notion centrale d'égalité des chances découle elle-même d'un principe fondamental des sociétés modernes qui suppose l'égalité des droits entre les hommes, et selon lequel la place de chacun doit être déterminée par ses talents et ses mérites, et non par les ressources héritées. Les auteurs constatent que, si l'égalité des chances représente une constante dans le processus de démocratisation scolaire, sa transformation en un principe d'action - l'égalisation des chances - s'est opérée à travers des mesures diversifiées, qui n'ont produit que des résultats très inégaux.

Au départ, la recherche de l'égalité s'est ainsi concrétisée par la volonté de promouvoir une *égalité d'accès* à l'institution scolaire. Il s'agissait de garantir l'accès et le droit à l'école fondamentale pour tous, notamment par l'instauration de l'école gratuite et obligatoire (début du 20^e siècle – 1914, en Belgique). Une deuxième avancée vers l'égalité s'est concentrée sur une *égalité de traitement* qui suppose la prise en charge de tous les élèves de manière indifférenciée avec le même soin tant pour l'apprentissage que pour l'évaluation et l'orientation (Grootaers, 2006). Cette égalité s'est, entre autres, traduite par la

promotion d'un tronc commun de formation (en particulier via l'Enseignement rénové (1971) instaurant un décloisonnement des filières et un 1^e degré d'enseignement secondaire ouvert à tous). Une troisième mesure que les auteurs précités mettent en avant dans leur analyse concerne les politiques compensatoires qui tendent à *égaliser les ressources* disponibles pour tous les élèves via des dispositifs tels que les ZEP (Zones d'éducation prioritaires - 1989) ou les D+ (Discrimination Positive - 1998). Ces mesures poursuivent deux logiques, l'une purement compensatoire qui vise à « donner plus à ceux qui ont moins », c'est-à-dire qui cherche à combler les handicaps socioéconomiques et socioculturels de départ des élèves les plus défavorisés, et l'autre qui va dans le sens d'une différenciation favorisant l'adaptation de l'enseignement des établissements concernés aux besoins et spécificités des élèves qu'ils accueillent.

Ce que Verhoeven *et al.* constatent en examinant ces trois types de mesures, c'est qu'elles relèvent toutes d'une approche « distributive » de la justice éducative. En effet, ce qu'il s'agit d'égaliser dans toutes ces propositions, c'est bien le « panier de biens scolaires » offert à chaque élève. Ces approches se concentrent sur la redistribution et l'égalisation des ressources disponibles. Bien que la redistribution des ressources soit une démarche essentielle pour mener à plus de justice, nous verrons (section 3) qu'elle n'est pas suffisante. L'Approche de Sen nous offrira un regard novateur sur la façon d'appréhender la justice sociale en rapport avec le monde de l'école.

2. Dépasser l'égalité des ressources : une nouvelle politique éducative au tournant du siècle ?

Plus récemment, de nouvelles réformes ont marqué les politiques éducatives en matière de recherche toujours plus active de davantage de justice dans le milieu scolaire. L'égalité désormais revendiquée est celle d'une *égalité des acquis de base pour tous*. Ainsi, « en CFB, les dix dernières années sont marquées par un déplacement du moment de l'évaluation du caractère égalitaire du système éducatif, non pas à l'entrée de l'école ou dans l'école, mais à l'issue d'une période de formation. Un idéal d'*égalité de résultats* s'affiche alors comme nouvel objectif politique » (Verhoeven *et al.* 2007a : 99). C'est le *Décret Missions* (1997) et les décrets qu'il inspire qui introduisent et concrétisent cette volonté de garantir une base commune pour tous les élèves. Ce bagage commun représente le minimum à atteindre par tous et correspond à ce qui a été défini sous les appellations « socles de compétences » et « compétences terminales ». Dans le *Décret Missions*, ces compétences de base sont considérées comme essentielles à maîtriser, car elles représenteraient des conditions « nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (Extrait du *Décret Missions*³). Concrètement, c'est à l'issue des huit premières années de la scolarité obligatoire (2^e secondaire) que ces bases doivent être acquises. Il est à noter que cette démarche va à l'encontre du projet méritocratique puisque chacun est supposé y parvenir quelles que soient ses aptitudes et sa motivation. Ce ne sont donc pas uniquement les talents de chacun qui vont déterminer les résultats obtenus. Dans une certaine mesure le principe méritocratique est alors suspendu le temps d'un tronc commun durant lequel les mécanismes de

3 Voir le lien suivant :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

sélection scolaire sont partiellement atténués par l'organisation en « cycles d'apprentissages » et l'interdiction de redoublement (Verhoeven *et al.* 2007a). Cette perspective d'une éducation de base pour tous repose donc sur un nouveau postulat, celui d'une éducatibilité généralisée (Grootaers 2006) selon laquelle il est possible de conduire tous les élèves à la maîtrise de certains acquis scolaires identiques, définis comme un savoir minimum garanti.

Dans la pratique, les dispositifs d'évaluation transversale qui permettent d'attester de l'égale acquisition de ces socles par tous les élèves étant insuffisants, il est difficile de parler de réelle avancée. Cette insuffisance évaluative est pointée par Demeuse qui estime que « nous avons un système scolaire très peu contrôlé (...) dans lequel la liberté est souvent interprétée comme l'interdiction de tout contrôle de la qualité » (2005 : 205). Et Verhoeven *et al.* de s'exclamer : « Faute d'instruments de mesure des savoirs acquis par les élèves, en Belgique, les autorités continuent à ignorer globalement ce que les élèves font des ressources scolaires mises à leur disposition et dans quelle mesure ces ressources sont transformées en apprentissages. » (2007a : 104-105)

Une seconde inflexion que va apporter le *Décret Missions* et qui peut être interprétée comme relevant d'un souci de plus de justice dans le domaine scolaire est la place centrale conférée aux compétences dans l'action pédagogique. En effet, dans ce décret, l'accent est mis sur la nécessité d'accompagner l'élève dans le développement de sa capacité à utiliser les apprentissages face aux situations inédites de la vie. Cette démarche, qualifiée de *pédagogie par compétences*, consiste donc à transmettre aux élèves les compétences nécessaires pour faire face aux situations nouvelles auxquelles ils seront confrontés tôt ou tard. Ces compétences ont une dimension transversale et sont défi-

nies dans le décret comme suit : « attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire, leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves » (cité dans Verhoeven *et al.* 2007a : 100). P. Geulette constate que « l'apprentissage dispensé dans un tel système fait donc penser qu'il va plus loin que la chose enseignée : la transversalité pourrait être alors ce qui servira au-delà des murs de l'école » (2008 : 14). Effectivement, dans cette perspective, les savoirs perdent leur statut de fins en soi pour devenir des moyens à mobiliser en situation.

A plusieurs égards, la pédagogie par compétences peut être interprétée comme une avancée positive face à l'enjeu de conversion des ressources que nous avons souligné plus haut. En effet, par le développement des capacités individuelles des élèves à faire usage des savoirs enseignés, cette action pédagogique dépasse une logique de distribution de ressources et pose la question de la *conversion* de ces ressources scolaires (savoirs enseignés et moyens de les enseigner) en compétences concrètes et directement utiles en situation réelle hors de l'école. C'est ainsi que, pour Verhoeven *et al.*, « la notion de compétence porte en elle-même l'idée d'un transfert des ressources vers un ensemble très vaste de situations possibles. Une certaine idée de la conversion lui est donc inhérente » (2007a : 100).

S'il est vrai que cette démarche pédagogique axée sur les compétences constitue un changement significatif de perspective pour aborder la question de la justice scolaire, elle ne nous semble pas avoir bénéficié d'un cadre théorique suffisamment développé pour pouvoir donner la pleine mesure de son innovation. L'Approche par les Capabilités d'Amartya Sen se présente précisément comme un outil intéressant pour penser ce changement de perspective – c'est-à-dire pour dépasser une

approche distributive de la justice – mais également pour le pouvoir de leviers d'action en situation.

3. L'Approche par les Capabilités

Afin de mettre en relief les caractéristiques essentielles de la théorie de Sen et de l'Approche par les Capabilités, il est utile de montrer en quoi elle se démarque des deux théories de justice sociale les plus influentes du 20^e siècle : l'utilitarisme et la théorie libérale de John Rawls⁴.

L'utilitariste considère comme juste une société qui maximise la satisfaction des préférences de ses membres. Elle est caractérisée par deux propriétés essentielles. La première a trait à la *métrique* de l'évaluation : les critères de justice qu'elle prend en compte sont les accomplissements de préférences des individus. La seconde porte sur la *fonction* d'évaluation : elle ne se préoccupe pas de la distribution des satisfactions de préférence entre les individus de la société mais uniquement de la somme – l'agrégation – de celles-ci : une somme supérieure très inégalement répartie est préférée à une somme inférieure répartie de façon égale entre les individus. Cette seconde caractéristique – la fonction – a porté le flanc aux critiques les plus virulentes qu'ont émises la plupart des théories non-utilitaristes, au nombre desquelles on compte les théories de Rawls et de Sen. Une société juste selon le critère utilitariste sacrifiera les droits d'une classe d'individus – des esclaves, par exemple – à condition que ce sacrifice augmente la satisfaction des préférences de l'ensemble des membres de la société (les esclaves *et* ceux qui bénéficient de leur asservissement). Or une telle conception de la justice humaine semble contre-intuitive.

⁴ Pour des développements des arguments qui suivent, on pourra se référer à : SEN A. (1992), « Well-being and Capability », in NUSSBAUM M. & SEN A. (eds.), *The Quality of Life*, Clarendon Press ; SEN A. (1993), *Éthique et économie*, Presses Universitaires de France, coll. « Philosophie morale » ; SEN A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Éditions du Seuil, coll. « L'histoire immédiate ».

Toutefois l'originalité de Sen renvoie à une critique de la première caractéristique – la métrique. En faisant l'hypothèse d'un cas de figure où les préférences *de chacun* sont satisfaites (ceci permet de neutraliser la critique relative à la fonction), Sen considère qu'une société utilitariste peut être profondément injuste puisqu'elle s'appuie sur l'accomplissement des préférences *effectives* des individus sans considération aucune des *choix* réels qu'ils ont. Ceci peut générer l'injustice puisque tout individu adapte ses désirs à sa situation ; un individu en situation de précarité extrême aura des désirs à la mesure de sa situation et il pourra retirer une véritable satisfaction en se contentant de quelques miettes du gâteau qu'offre la société – miettes dont il osait à peine rêver ! L'étalon de mesure « satisfaction de préférence » ne permet pas de répondre à la situation préoccupante qu'est la précarité sociale. Pour Sen, ce qu'il convient de prendre en compte pour répondre à l'injustice que vit l'indigent, ce sont les *réelles* opportunités que les individus ont de faire des choix et non un calcul de la satisfaction des préférences toujours adaptées au contexte dans lequel l'individu évolue.

Quant à l'égalitarisme libéral de Rawls, il conçoit qu'une société est juste pour autant qu'elle garantisse les libertés fondamentales à tous et qu'elle distribue équitablement les biens premiers⁵. Il est le modèle par excellence de justice distributive. Sen conteste ici l'adoption de la répartition équitable de biens et des libertés comme critère décisif de justice. En effet, la diversité humaine est telle, nous dit-il, que la capacité d'un individu de jouir des biens distribués équitablement n'est pas celle d'un autre : la liberté *réelle* qu'a une personne handicapée de conver-

⁵ Les biens premiers comprennent « les droits et prérogatives, les libertés et les possibilités offertes à l'individu, le revenu et la richesse, et les bases sociales du respect de soi-même » (RAWLS J. (1987), *Théorie de la justice*, Éditions du Seuil, p. 93). Les libertés fondamentales sont les libertés *formelles*, légales ou constitutionnelles, accordées à tout citoyen.

tir les biens premiers dont elle dispose en projet de vie n'est pas la même que celle d'une personne saine bénéficiant des mêmes biens et des mêmes libertés formelles. Ici aussi, Sen pense que la justice exige de prendre en compte les libertés réelles des individus, et non les biens et libertés formelles dont elles bénéficient.

Fort de cette double critique, Sen soutient qu'une société est juste pour autant qu'elle distribue de manière équitable les libertés réelles ou « capacités ». Comment comprendre cela ? Le bien-être d'un individu est fonction de la qualité de sa vie. Une vie réussie est constituée d'un ensemble de « fonctionnements », c'est-à-dire d'états (*beings*) et d'actions (*doings*), que l'individu valorise : avoir un travail intéressant, être en bonne santé, prendre soin de sa famille, faire de la musique, avoir confiance en soi, etc. La liste des fonctionnements à prendre en compte dépend de chaque individu et est *a priori* illimitée. La capacité est la capacité réelle qu'a un individu de choisir parmi les ensembles de fonctionnements possibles celui qu'il valorise le plus. Elle est la liberté réelle d'accomplir son idéal de vie, de mener une vie de qualité. Les ressources ou les biens premiers (de Rawls) sont des *moyens* de jouir de cette liberté ; ils ne sont pas la *fin* que doit pouvoir évaluer une théorie de la justice sociale. Le critère de justice est, selon Sen, la réelle opportunité, ou capacité, de choisir les fonctionnements valorisés. Pour illustrer ceci, imaginons le cas d'une femme d'un village d'Inde qui a les ressources matérielles et les droits formels suffisants pour offrir une éducation de qualité à son enfant – fonctionnement qu'elle valorise ; imaginons encore que les lois traditionnelles ne lui permettent pas de quitter son village, qu'il n'y ait pas d'école à proximité et que les possibilités de mobilité sont telles qu'il soit impossible de se rendre à l'école la plus proche ; alors, malgré une répartition équitable des biens premiers (critères rawlsiens), cette femme vit une

injustice car elle n'a pas la liberté réelle – la capacité – de choisir les fonctionnements qu'elle valorise. Les lois traditionnelles, la mobilité réduite, etc., sont des « facteurs de conversion » négatifs qui réduisent la possibilité qu'a cette femme de convertir les biens premiers en choix réel des fonctionnements valorisés : son set de capacités est réduit.

Dans la théorie de Sen, la base informationnelle de l'égalité – l'objet dont l'égalité est requise par le concept même de justice⁶ – ce ne sont ni les ressources, ni les utilités, ni les biens premiers, ni les libertés formelles et droits fondamentaux : ce sont les capacités.

Pour évaluer le niveau de bien-être ou la qualité de vie dont jouissent des individus, trois facteurs sont à prendre en compte : premièrement les biens premiers dont bénéficient les individus ; deuxièmement, les réelles possibilités de choisir un ensemble de fonctionnements (les capacités) ; troisièmement, les facteurs de conversion – positifs et négatifs – entre biens premiers et capacités. L'élément crucial d'évaluation est la capacité, laquelle est fonction des biens premiers et des facteurs de conversion. Une politique de justice sociale visera à maximiser les biens premiers, à favoriser les facteurs de conversion positifs (santé, éducation, participation à la vie sociale, etc.) et à éliminer les facteurs de conversion négatifs (analphabétisme, handicap, stigmatisation sociale, etc.) afin de maximiser l'ensemble capacité.

⁶ Le concept de justice implique une clause de non-discrimination et de traitement égale dans le temps et entre individus : à caractéristique égale, traitement égal. Toute théorie de la justice s'appuie sur un postulat d'égalité dont l'objet varie d'une théorie à l'autre : égalité des biens premiers (Rawls), égalité de ressources (Dworkin), égalité des libertés (Nozick), égalité de traitement des individus dans l'évaluation des utilités (utilitarisme), égalité des capacités (Sen), etc.

L'une des spécificités essentielles de l'Approche par les Capabilités est sa *sous-détermination* : alors que dans la théorie de Rawls, les biens premiers sont rigidement déterminés, chez Sen la détermination substantielle des fonctionnements, capacités et facteurs de conversion se fait en contexte, avec les acteurs concernés. Le champ des possibles fonctionnements et capacités associés est ouvert. Ils peuvent être fondamentaux (être suffisamment nourri, être en bonne santé, éviter la mortalité prématurée), complexes (être heureux, avoir de l'estime de soi), culturellement situés (avoir accès au temple, avoir un travail estimé), idiosyncratiques (avoir sa place dans l'équipe de basket-ball, être militant syndical). L'Approche par les Capabilités offre un très large champ d'investigation.

Enfin, notons que cette approche revêt un caractère *normatif* dans le sens où elle enjoint au développement et à l'augmentation des capacités des individus en agissant, par exemple, sur les privations et les contraintes qui pèsent sur ceux-ci lorsqu'ils cherchent à atteindre ce à quoi ils aspirent. Mais l'Approche par les Capabilités consiste également en une démarche *évaluative*, qui précède l'action et la prescription normatives. En effet, il s'agit au préalable d'évaluer dans quelle mesure les individus sont réellement libres d'atteindre les éléments qu'ils valorisent (fonctionnements) ; ce qui revient à évaluer leur capacité relative à ces objets.

Lorsqu'on cherche à traduire le cadre conceptuel de Sen dans une perspective d'évaluation de situations de terrain et de prescriptions d'actions concrètes, de nombreuses questions apparaissent. En effet, comme nous venons de le noter, l'Approche par les Capabilités est un outil théorique foncièrement sous-déterminé laissant au chercheur une grande latitude dans la façon de se l'approprier et de développer un dispositif méthodologique pertinent en fonction de ses objectifs de re-

cherche. Selon De Munck, « il faut plonger le concept de capacité⁷ en situation, dans un contexte particulier, pour lui donner son opérativité » (2008 : 29). Ces questions d'opérationnalisation sont l'objet de la seconde partie de cet article (sections 4-8).

⁷ Le terme anglais de « capability » peut être traduit en français tant par le terme de capacité que par celui de capabilité. C'est ce dernier que nous utilisons.

4. Les capacités des élèves : entre bien-être au présent et libertés futures

En contexte scolaire, pour parvenir à évaluer les capacités des élèves dans leur rapport à l'école, il s'agit de déterminer des procédés méthodologiques qui nous permettront de cerner cette problématique au mieux. Un point qui va nous orienter sur cette voie est la dimension profondément participative qui caractérise l'Approche par les Capacités et que Sen défend fortement⁸. Cette dimension suppose que les personnes directement concernées et affectées par la situation étudiée soient les premières à s'exprimer sur les fonctionnements qu'elles valorisent dans leur vie. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Sen ne définit au préalable aucune capacité universelle qui serait à tester et qu'il laisse les intéressés décider de ce qui importe pour eux. Mais, lorsqu'il s'agit d'élèves, et donc pour la plupart de mineurs, une interrogation surgit. Plusieurs praticiens de l'Approche par les Capacités questionnent ainsi la possibilité d'appliquer cette approche à des enfants/adolescents qui, selon eux, ne seraient pas à même de pouvoir faire les bons choix et prendre les bonnes décisions les concernant, « ils ne sont pas suffisamment matures » (Saito 2003 : 25). Unterhalter, Vaughan & Walker exposent le problème en s'interrogeant de la façon suivante :

« Dans quelle mesure devons-nous faire attention aux choses valorisées par des jeunes enfants en rapport avec leur scolarité ? Par exemple, un enfant peut dire qu'il est impor-

⁸ Bien qu'il refuse de définir des capacités universelles déterminées, SEN défend l'idée que la participation démocratique est une valeur universelle. Elle est au cœur de son programme. Voir par exemple : SEN A. (1999), « Democracy as a Universal Value », *Journal of Democracy*, 10 ; DREZE J. & SEN A. (2002), *India : Development and Participation*, Oxford University Press (plus spécialement les chapitres 1 et 10).

tant pour lui de jouer à l'ordinateur plutôt que d'aller à l'école ; ou qu'il est important pour lui de ne pas étudier les maths. Mais ces scénarios peuvent avoir un impact négatif sur ses capacités futures. Ceci met en lumière un aspect problématique de l'Approche par les capacités : le conflit potentiel entre la liberté individuelle et le bien-être » (2007 : 7 – notre traduction).

Lorsque Sen se voit adresser la question, il répond : « Quand vous considérez un enfant, vous devez prendre en compte non seulement sa liberté actuelle, mais aussi sa liberté dans le futur » (Sen cité dans Saito 2003 : 25 – notre traduction). Ces questionnements font clairement apparaître les deux prismes de lecture possible qui surgissent lorsqu'il s'agit d'appliquer l'Approche par les Capacités au monde de l'éducation, à l'enseignement. Dans un cas, l'éducation peut être considérée comme un moyen d'étendre les libertés et les capacités futures à la sortie de l'école, l'intérêt de cette démarche étant orienté vers le futur ; dans l'autre, on peut aussi se concentrer sur une évaluation des capacités actuelles des élèves, l'intérêt étant dès lors plutôt centré sur le présent. Cette distinction a également été pointée par Vaughan qui différencie les capacités obtenues ou renforcées *par le biais et au travers* de l'éducation des capacités des enfants *au sein de* l'éducation (2007 : 115-116). Bien évidemment ces deux façons d'envisager l'Approche par les Capacités dans le champ scolaire se recoupent. Dans une perspective d'enquêtes de terrain visant à cerner les capacités présentes des élèves, nous proposons de privilégier le second « angle d'attaque » en émettant l'hypothèse que davantage de capacités à l'heure actuelle mènera à plus de justice/liberté pour demain. Ce choix d'orientation doit bien sûr tenir compte de la remarque émise ci-dessus concernant la difficulté d'appliquer l'Approche par les Capacités à des mineurs d'âge. Pour contrebalancer un éventuel biais, nous

suggerons d'évaluer, outre les capacités qui seront choisies par les élèves, une liste de capacités inspirée de celle établie par Walker (2006) dans le champ de l'éducation⁹. Ce faisant, nous outrepassons les recommandations émises par Sen qui veut que ce soit uniquement les personnes concernées par la situation qui s'expriment sur les capacités à tester¹⁰. Pour appuyer ce choix, nous suivrons Unterhalter *et al.*, qui considèrent que « lorsqu'on s'intéresse à l'exercice de choix réalisé par des enfants au sujet des façons d'être et de faire qu'ils valorisent (*valued beings and doings*), nous devrions faire attention aux capacités qui sont valorisables pour des enfants à l'heure actuelle mais qui leur permettent aussi de faire leurs choix et d'étendre leur capacité dans le futur. C'est pourquoi il est nécessaire de spécifier au moins quelques capacités de base que l'éducation devrait chercher à développer sans tenir compte du fait que l'enfant les ait choisies ou non » (2007 : 4 – notre traduction).

⁹ Ces capacités seront détaillées plus loin.

¹⁰ Ce point représente une divergence fondamentale entre la pensée d'Amartya SEN et celle de la philosophe Martha NUSSBAUM. Celle-ci a en effet défini une liste de dix capacités universelles qui seraient des conditions essentielles au bien-être d'un humain.

5. Cerner les capacités des élèves. Une approche participative centrée sur les parcours d'élèves

Comme nous l'avons indiqué dans la définition de l'Approche par les Capabilités, un point crucial dans l'évaluation de capacités porte sur la liberté de choix et consiste à estimer les possibilités réelles dont dispose la personne pour réaliser les choses qu'elle valorise. Dans le champ de l'enseignement, après avoir déterminé les capacités pertinentes à tester, il s'agira de repérer quelles sont les ressources scolaires (mais aussi familiales, amicales, etc.) qui sont disponibles pour les atteindre, et quels sont les facteurs qui vont permettre (ou contraindre) la conversion de ces mêmes ressources en réalisations valorisées. Pour ce faire, il nous semble pertinent de poursuivre la logique participative exposée dans le point précédent, qui fonde l'analyse sur l'appréciation des personnes concernées par l'étude pour déterminer ce qui compte pour elles et pour évaluer leur propre situation¹¹. En effet, la manière dont les élèves envisagent leur parcours scolaire (passé, présent et futur) renseigne grandement sur ce qu'ils entrevoient comme opportunités et sur leur façon de s'en saisir. A l'issue d'enquêtes qu'elle a menées auprès de jeunes français scolarisés en lycées professionnels, De Besses constate que certains d'entre eux ont au cours de leur scolarité « une vision pessimiste des différentes ressources qui pourraient être mobilisées en appui à leur parcours. (...). Du fait de ce jugement sur leurs possibilités, ils ne tirent pas parti

¹¹ Le concept de participation peut revêtir différentes significations. Au sens le plus faible, la participation requiert la *consultation* pré-décisionnelle de l'avis des personnes concernées par une action. Au sens le plus fort, elle implique un processus délibératif et *décisionnel* incluant l'ensemble des personnes concernées par la décision. La participation sur laquelle insiste Sen est à comprendre dans son sens fort (il parle d' « *agency* ») ; la participation que nous invoquons à ce stade est encore de nature « faible ».

de ces ressources » (2007 : 109-110)¹². Cerner l'opération de conversion implique donc de questionner les jugements et les représentations des élèves quant aux ressources et aux possibilités qu'ils perçoivent comme accessibles et réalisables dans leur contexte. Ceci nécessite plus largement de porter l'attention sur les multiples facettes des expériences scolaires et extrascolaires des jeunes interrogés. Les expériences vécues influencent, en effet, les significations que ces jeunes assignent aux divers éléments facilitant ou contraignant leur démarche et ont de ce fait un impact sur les trajectoires poursuivies. Selon Bryson et Merritt, « les expériences vécues dans la famille, dans la communauté, à l'école (...) ont des répercussions sur le développement des capacités. Ces expériences façonnent les aspirations, la confiance en soi, la volonté de créer ou de saisir des opportunités afin de mener la vie à laquelle on aspire » (2007 : 41). La démarche préconisée ici consiste donc à s'appuyer sur ce que les jeunes disent de leur parcours, non seulement en relatant des faits et des actes, mais aussi à travers leur jugement sur ces faits et ces actes (De Besses 2007 : 110). La dimension forcément subjective d'un tel angle d'approche ne doit cependant pas occulter l'ensemble des mécanismes objectifs qui produisent cette subjectivité de l'acteur. Toute recherche va d'ailleurs nécessairement de l'acteur au système, du travail des sujets aux dimensions objectives de leur expérience (Dubet & Martuccelli 1996 : 17). C'est pourquoi il s'agit également d'interroger les

¹² BAILLEUX *et al.* (2006) se sont aussi penchés sur cette question et l'ont envisagée comme une compétence transversale essentielle à enseigner aux élèves. Ils estiment ainsi que « la compétence « envisager des possibles, saisir des opportunités » (...) a un intérêt particulier dans la lutte contre les inégalités. En effet, dans des milieux privilégiés, certaines personnes ont d'elles-mêmes une image positive qui les conduit à se penser libres et sûres d'elles-mêmes. Elles sont prêtes et aptes à inventer leur histoire et la penser comme un avenir ouvert, à prendre des risques mesurés. D'autres, au contraire, sont marquées par la vie et leur condition sociale au point qu'elles ne se pensent guère capables de jouir d'une certaine liberté de pensée et d'action. Ces dernières voient leur avenir bouché. Pour les premières, le choix est exaltant et correspond aux sentiments de leur milieu. Pour les secondes, choisir apparaît d'abord comme quelque chose d'insécurisant, voire de menaçant » (2006 : 15). Ici on rejoint à nouveau la problématique des préférences adaptatives que nous aborderons dans le point suivant.

logiques des acteurs d'un point de vue localisé, mais aussi d'envisager à une autre échelle les paramètres macro qui ont une influence sur les situations étudiées. Dans ce cadre, les processus générateurs d'inégalités qui opèrent dans le système éducatif aux niveaux institutionnels et organisationnels peuvent être interprétés comme autant de facteurs de conversion environnementaux négatifs contraignant et réduisant les marges de manœuvre des élèves. Les facteurs sociaux de conversion peuvent également être repérés tant au travers des discours des acteurs que dans des analyses plus globales des pressions sociales qui peuvent s'exercer sur les acteurs, en confrontant également ces données à leurs profils socioéconomique, culturel, familial, etc. Il n'y a donc pas toujours de frontière nette entre les différents facteurs de conversion (individuels, sociaux et environnementaux) quant aux effets qu'ils peuvent avoir sur les trajectoires des acteurs, car certains se recoupent et/ou opèrent conjointement. Zimmermann estime que « croiser ces trois dimensions (institutionnelle, organisationnelle et biographique) permet de dessiner un faisceau de ressources et de contraintes, de possibilités et d'opportunités, mais également d'impossibilités, dont on cherche à évaluer les effets sur les capacités des personnes » (2008 : 132).

Concrètement, pour parvenir à des protocoles d'enquêtes qui vont permettre de renseigner sur l'état des capacités retenues, travailler plus particulièrement sur les bifurcations et les choix qui ont orienté et ponctué les parcours scolaires des élèves semble pertinent. En effet, les trajectoires des individus peuvent être étudiées par le biais des moments de transition qui les jalonnent (Bartelheimer *et al.* 2009). Ces tournants biographiques (Zimmermann 2008) et les décisions qu'ils induisent représentent des moments clefs de mise à l'épreuve des capacités. Il s'agirait alors, par exemple, d'interroger le choix de l'école, les éventuels redoublements, réorientations, choix et/ou

changements d'options, de filières, d'école, etc., pour en comprendre les modalités et les raisons, mais aussi les représentations que les élèves (et leurs parents) se font de l'éventail des possibilités qui leur sont ouvertes et des obstacles qui contraignent leur dessein. Le dispositif méthodologique qui nous semble le plus adapté pour ce faire est, comme nous l'avons déjà souligné, fondamentalement participatif et va dès lors impliquer la réalisation d'enquêtes (par questionnaire, par des observations, mais aussi et surtout par des entretiens semi-directifs) auprès des élèves concernés. Bonvin et Farvaque démontrent bien l'intérêt de procéder à des entretiens en plaçant la focale sur les points nodaux des trajectoires et des expériences vécues lorsqu'ils écrivent ceci :

« les méthodes d'entretien (...) permettent aux agents de retracer leur histoire de vie en insistant sur les ruptures, les moments de choix entre des options, sur les impossibilités ressenties, etc. L'évocation par les bénéficiaires (d'intervention(s) d'une institution) eux-mêmes, de leur parcours (scolaire) (...) ou encore l'utilisation de telles méthodes pour analyser le vécu (d'élèves à l'école) (...) peuvent en effet permettre de repérer des moments de choix, plus ou moins contraints, entre des options permises par des ressources individuelles ou par des interventions extérieures. Insister lors des entretiens sur ces moments de choix, sur la représentation par les acteurs de la marge de liberté qu'ils évaluent rétrospectivement à un moment *t*, surtout sur les options jugées comme inaccessibles, fournit un matériau pertinent pour analyser les trajectoires individuelles du point de vue de la liberté de choix et d'action, ou peut-être et avant tout du point de vue du manque de liberté »¹³ (2007 : 18).

¹³ Les quelques parenthèses de cette citation ont été introduites par nos soins afin d'appliquer cette citation au contexte scolaire.

Ces tournants et ces choix dans les parcours scolaires et la manière dont ils sont vécus représentent également des éléments clefs pour éclairer et comprendre l'investissement des élèves dans leur scolarité. De fait, le caractère choisi ou subi de ces transitions sera déterminant dans la poursuite de parcours fructueux ou chaotiques chez les élèves concernés. De Besses constate ainsi que « l'arrivée dans une section professionnelle par résignation ou affectation imposée est assez couramment destructrice de la motivation pour les études »¹⁴ et elle en conclut que si l'orientation est vécue comme un événement subi, « le jugement qui domine est la contrainte (et) le jeune privé de choix ne parvient (alors) pas à se formuler des perspectives valorisantes » (2007 : 113-114)¹⁵. Il paraît donc essentiel de questionner et de déterminer si telle école/filière/option a été choisie par véritable choix ou par absence de perspective¹⁶. Dans cette logique il est aussi important de considérer les options non choisies, mais qui pouvaient tout à fait l'être, ou encore celles qu'il était tout à fait impossible d'élire (Bonvin &

¹⁴ Or, E. MANGEZ constate que « faire le choix positif pour des études professionnelles est devenu rare. Quand ce choix est fait, il est rarement vécu comme un choix positif. (...) Les trajectoires « descendantes » (passer d'une filière mieux placée à une filière moins bien placée dans la hiérarchie scolaire) sont dans la plupart des cas le résultat non pas de choix opérés par les familles mais bien de tris opérés par l'école via la sanction par l'échec. Elles sont donc souvent vécues comme une dévalorisation ». (1999 : 9-10).

¹⁵ A propos du caractère contraint ou libre des choix posés, une autre auteure, C. CAMBIER, écrit également que « les choix dictés par les contraintes donnent l'impression qu'on n'a pas de prise sur sa vie, sur son environnement, sur le réel. (Alors que) les choix dictés par le sentiment de liberté, permettent de se positionner comme acteur de sa vie, et de pouvoir agir sur son environnement » (2008 : 42).

¹⁶ En guise d'exemple, prenons l'étude menée par E. MANGEZ sur les stratégies d'orientation scolaire des familles en Belgique, c'est-à-dire principalement sur leurs choix d'école. Il remarque que la hiérarchie scolaire qui ordonne les formes et les filières d'enseignement dans notre pays a fortement été intériorisée par les acteurs et qu'elle fonctionne comme un puissant régulateur des stratégies d'orientation scolaire. Il parle même de « hiérarchie de choix » et dit : « le « bon choix » serait ainsi plus dicté par cette hiérarchie que par une réflexion individuelle sur un projet d'avenir. (...) Les « préférences » se réduisent à la traduction de la hiérarchie intériorisée par les acteurs » (1999 : 9-10). On perçoit bien ici les influences que le contexte peut avoir sur les décisions prises (cf. préférences adaptatives).

Farvaque 2007). Tout ceci devrait permettre d'évaluer les contraintes pesant sur les possibilités de choix des personnes et par extension de renseigner sur l'état des capacités.

En retraçant son parcours scolaire et en abordant les perspectives d'avenir qu'il envisage - ses aspirations - tant d'un point de vue personnel que professionnel, l'élève donne aussi à voir sa capacité à se raconter et à se projeter. Cette capacité nous semble être également un indicateur de capacité. Cependant il ne faut pas croire que tous arrivent à justifier et expliquer leurs choix, à entrevoir des perspectives d'avenir et savoir ce qu'ils ont envie de faire plus tard. Il suffit de voir le nombre de salons d'orientation et de coaching qui sont proposés aux rhétoriciens pour s'en convaincre. Mais cela ne rend pas pour autant cette démarche participative axée sur les trajectoires personnelles moins intéressante. Au contraire, dans une logique comparative (inter établissements) telle que nous l'envisageons plus loin, elle pourrait révéler des espaces d'opportunités et de développement de capacités fort différents.

Toutefois, travailler à partir des bifurcations de parcours et des choix d'élèves dans une logique de comparaison soulève une difficulté qui mérite ici d'être soulignée. En effet, il nous a été avancé, avec raison, que c'était bien souvent les élèves en difficulté scolaire et affichant des parcours chaotiques qui étaient sommés de faire des choix, quand leurs pairs scolarisés dans des écoles réputées et présentant un parcours plus lisse et linéaire n'avaient souvent pas à trancher de la sorte sur la poursuite de leur parcours avant la fin de leur scolarité du moins. C'est d'ailleurs pour éviter de devoir choisir « trop tôt » et de se voir fermer des portes que certains élèves poursuivent leur scolarité dans une filière générale. Ce faisant, ils conservent une large marge de liberté quant aux portes qui leur seront

ouvertes à la fin de leur scolarité¹⁷. Mangez mentionnait à cet égard l'exemple d'un étudiant interrogé par Dubet qui explique son choix pour une filière prestigieuse en soulignant que c'est celle qui ferme le moins de portes et il dit : « Je veux pouvoir tout faire parce que je ne sais pas quoi faire. » Dubet commente cette attitude : « il n'est pas nécessaire d'avoir de projet, le principal est de ne fermer aucune porte... Les projets des élèves s'inscrivent dans le fonctionnement scolaire lui-même et ne renvoient guère vers des aspirations professionnelles. (...) (Ces élèves du haut de la hiérarchie) s'offrent le luxe de ne pas avoir de projets. Seuls les lycéens qui sortent des rails, les élèves en difficulté seront tenus de choisir » (Dubet cité dans Mangez 1999 : 10). Mais, il y a fort à parier que ces élèves ne demandent pas mieux que de n'avoir pas à poser ces choix d'orientation avant la fin de leur scolarité. Par ailleurs, les options restent également, par définition, des objets devant être choisis par tous les élèves. Ainsi, chacun à sa façon et en fonction du contexte dans lequel il est scolarisé est amené à devoir poser des choix quels qu'ils soient.

¹⁷ Il faut toutefois attirer l'attention sur le fait que cette démarche peut résulter d'une pression sociale ambiante qui fait que l'élève qui réussit bien n'a en réalité pas vraiment le choix : il se doit de suivre la « Voie Royale » aussi longtemps qu'il le peut.

6. Le problème des préférences adaptatives

La démarche exposée ci-dessus est donc principalement fondée sur ce que disent et perçoivent les gens de leur situation, bien que nous ayons également indiqué la nécessité de considérer les événements factuels d'un point de vue externe à ces discours. En effet, une approche subjective exclusivement fondée sur l'appréciation des personnes par rapport à leur propre situation soulève la question des préférences adaptatives selon laquelle la personne va adapter ses préférences aux contraintes qu'elle rencontre. Cette problématique a particulièrement été mise en lumière par la philosophe Martha Nussbaum¹⁸. Pour elle, nos préférences subjectives et nos choix sont formés et informés ou déformés par la société. Elle considère que des circonstances sociales et politiques inégales (tant en termes de redistribution que de reconnaissance) mènent à des chances inégales et à des capacités de choisir inégales. Ces circonstances externes (aussi bien matérielles que culturelles) « affectent la vie intérieure des gens : ce qu'ils espèrent, ce qu'ils aiment, ce qu'ils redoutent, en plus de ce qu'ils ont les moyens de faire » (2008 : 55). Et Walker d'ajouter : « Les gens adaptent leurs préférences, leur bien-être subjectif ou leurs choix à ce qu'ils pensent qu'il leur est possible (de réaliser/d'atteindre) » (2006 : 167). Si l'on souhaite approfondir cette question il faudra alors tâcher d'évaluer l'influence des données contextuelles sur les choix posés, les fonctionnements valorisés par les élèves ainsi que les marges de manœuvre qu'ils envisagent. Dans une logique comparative, cela présente un intérêt tout particulier lorsqu'il s'agit, par exemple, de confronter les aspirations émises par des élèves scolarisés

¹⁸ Voir notamment son article : « Adaptive preferences and women's options » in *Economics and Philosophy*, vol. 17, n°1, 2001, p. 67-88 ; ou encore son ouvrage *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, New York, 2000 – Cet ouvrage a été traduit en français en 2008 (voir les références dans la bibliographie).

dans des établissements complètement différents en termes de public, de réseau d'enseignement, de positionnement dans la hiérarchie scolaire, etc. Il y a fort à parier que les projets d'avenir (s'ils existent) seront fort différents selon ces contextes. A l'instar de Verhoeven *et al.*, on peut déjà avancer quelques arguments éclairants à ce sujet.

Les recherches de ces auteurs ont, par exemple, montré que « les élèves (re)construisent leurs projets (de formation et de vie) au fil des réorientations dont ils font l'objet – le plus souvent, à la baisse. La perception subjective qu'a l'élève de son champ des possibles évolue au fil des environnements scolaires fréquentés » (2007a : 103)¹⁹. On peut dès lors s'attendre à ce que les élèves scolarisés dans des écoles défavorisées – où la proportion d'élèves ayant été réorientés et relégués est nettement plus élevée que dans des établissements favorisés – aient en général des aspirations de moins grande envergure que leurs pairs scolarisés dans des écoles mieux positionnées dans la hiérarchie scolaire. L'un de nous se trouvait dernièrement à assister à une conférence dans un collège de fort bonne réputation, où de nombreux rhétoriciens étaient présents pour l'occasion et constatait que l'orateur s'adressait à ces élèves en des termes forts élogieux du type : « Vous, la future classe dirigeante de notre société. » Nous pouvons imaginer qu'à force de s'entendre dire qu'ils seront les décideurs de demain, ils intériorisent ces jugements valorisants et envisagent des plans nettement plus ambitieux que des élèves d'établissements moins prestigieux et dont les parcours présentent davantage de bifurcations. Les préférences adaptatives ont donc quelque chose à voir avec l'image que les autres (l'entourage aussi bien scolaire que familial, etc.) nous renvoient de nous-mêmes. Ceci

¹⁹ Ce phénomène peut être rapproché de ce qu'ont identifié dans leur rapport de recherche M. VERHOEVEN, B. DELVAUX, A. REA & M. MARTINIELLO, (2007), qui parlent « d'effets cumulés de la carrière » et « d'effets de parcours ».

peut largement être rapproché de ce que Rosenthal avait intitulé *l'effet Pygmalion*, effet selon lequel le devenir des élèves est influencé par les attentes qu'affichent leurs professeurs envers leurs performances et réalisations²⁰.

Aussi, bien que les préférences adaptatives puissent être perçues de façon négative comme autant d'éléments perturbateurs introduisant des biais dans les informations récoltées, il nous paraît intéressant de les envisager comme des éléments dignes d'intérêt pour eux-mêmes et renseignant sur les influences des contextes sur les actions, les choix et les discours des élèves. Pour parvenir à cerner les « contextes adaptatifs », des phases d'observation peuvent être menées au sein des établissements retenus, accompagnés d'entretiens semi-directifs auprès d'autres acteurs tels que le personnel scolaire (éducateurs, etc.) et les enseignants. Il est aussi utile de se renseigner sur les éventuel(le)s chartes et projets d'établissements et sur les valeurs que ces textes véhiculent et poursuivent pour évaluer leur impact sur les parcours et aspirations des élèves.

D'autre part, les parents, et plus généralement les familles, doivent se voir aussi accorder une attention particulière, car ils/elles jouent un rôle crucial (volontaire/conscient ou involontaire/inconscient) dans les orientations et les choix qui ponctuent la trajectoire scolaire de leurs enfants. Ainsi, l'on peut observer que le statut socioéconomique de la famille est déterminant dans certaines démarches et postures qui sont prises par les parents envers l'école et la scolarité de leurs enfants, sans que cela soit bien sûr forcément conscient chez eux. En guise d'exemple, Duru-Bellat a montré qu'à notes scolaires médiocres

²⁰ Voir ROSENTHAL R. & JACOBSON L., (1968), *Pygmalion à l'école*, trad. fr. 1971, Réed. Casterman 1994. Ce phénomène d'influence que l'attente peut avoir sur les comportements avait déjà été étudié auparavant en 1948 par R. MERTON qui l'avait nommé « *self-fulfilling prophecy* », à savoir : prophétie autoréalisante.

équivalentes, les familles des milieux populaires ont davantage tendance à ajuster leurs stratégies à la baisse (opter pour une réorientation vers un enseignement « plus bas » dans la hiérarchie scolaire), les familles des classes moyennes et des classes supérieures marquant une plus grande résistance à la réorientation et optant donc pour le redoublement. Elle en conclut que les décisions du conseil de classe concernant l'échec d'un élève et sa réorientation ont un impact différencié sur les stratégies familiales d'orientation, et ce, selon le milieu social d'origine : les familles populaires acceptant davantage les décisions de réorientation émanant du conseil de classe quand les familles plus aisées les contestent (Duru-Bellat dans Mangez, 1999 : 11). Nous avons également vu plus haut que les familles intériorisent fortement la hiérarchie réputationnelle qui classe entre elles les écoles, leurs choix d'établissement étant souvent guidés par cette dernière. Dans l'étude qu'il a menée sur les capacités valorisées par les enfants (dans trois pays : Ouganda, Italie et Inde), Biggeri a constaté que « les capacités des enfants sont au moins partiellement affectées par le set de capacités et les fonctionnements de leurs parents » (2007 : 199).

De son côté, Burchardt (2009) rapporte, suite à une étude réalisée auprès d'une cohorte de jeunes anglais interrogés à plusieurs reprises, à des âges différents, sur ce qu'ils désiraient faire et réaliser aux niveaux professionnel et occupationnel, que leurs aspirations sont fortement dépendantes de leurs expériences passées (au sein de la famille, à l'école, etc.), de la classe sociale et du niveau d'éducation de leurs parents. Elle soutient que ces deux derniers critères permettent dans une certaine mesure de prédire la croyance chez les jeunes qu'il est essentiel ou non de planifier sa vie. Ainsi, les enfants dont les parents détiennent un faible niveau d'éducation et proviennent d'une basse classe sociale seront plus enclins à ne trouver aucun (ou

peu) (d') intérêt à planifier leur vie²¹. Et pour ceux qui parmi ces derniers élaborent tout de même des plans pour le futur, cette auteure remarque que leurs souhaits sont plus restreints et moins ambitieux que ceux exprimés par leurs pairs dont les parents ont un plus haut niveau d'éducation. « Les plus désavantagés ont des objectifs plus modestes » (2009 : 13 – notre traduction). Elle rapporte également que les enfants (qui ont été) victime de brimades²² au cours de leur scolarité auront moins tendance à éprouver de l'intérêt à planifier leur futur. Ceci souligne à nouveau que le contexte scolaire, notamment en termes de relations aux autres (élèves, professeurs, etc.) est crucial à analyser pour cerner les contraintes qui peuvent peser sur l'action, mais aussi sur les espoirs et les souhaits que l'on formule pour soi. Burchardt conclut que « la probabilité de choisir un vecteur de fonctionnement avantageux dans un set de capacités s'avère dépendre de l'expérience de désavantage passée » (2009 : 16 – notre traduction) et qu'il importe donc de distinguer dans quelle mesure les aspirations ont été formulées dans des conditions antérieures non égales et injustes. Teschl et Comim (2005) insistent également sur la dimension éminemment temporelle qui caractérise et influence les préférences adaptatives. Pour eux, les préférences ne sont pas figées une fois pour toutes, « elles sont (...) dynamiques et affectées par le processus historique ». C'est pourquoi ils estiment qu'il importe de les examiner par un « *forward looking and a backward-looking scrutiny* ». Ainsi, les enquêtes doivent se pencher, comme nous l'avons déjà remarqué, sur l'histoire des personnes interrogées, leur parcours (tant scolaire que familial) passé, présent, et futur (aspirations). Pour les auteurs précités, « l'étude de l'adaptation souligne en elle-même la nécessité de tenir compte du développement des préférences et des désirs au cours du temps. Cette

²¹ « Low parental education and low parental class are predictors of the belief there is no point in planning » (2009 : 11).

²² Nous avons traduit le phénomène de « bullying » par le terme « brimade ».

étude contribuerait aussi probablement à une meilleure compréhension des capacités valorisées par les gens » (2005 : 232-233, 245 – notre traduction). Cette perspective impliquera dans les entretiens de faire varier la temporalité des questions et, par exemple, d'interroger au présent les choix posés par le passé par des questions du type : « Aujourd'hui, si c'était à refaire, prendrais-je la même décision/direction ? Pourquoi ? Que ferais-je ? » Il s'agirait également de motiver les choix posés par le passé en identifiant les raisons et les circonstances qui y ont amené à ce moment-là. Le futur sera, par exemple, aussi interrogé tant au passé (Quand j'ai commencé l'école secondaire, je me voyais devenir...) qu'au présent (Aujourd'hui je souhaiterais faire...) et au futur (dans 20 ans je me vois...). Sur le plan méthodologique, un recours aux entretiens ethnographiques représente un moyen particulièrement approprié pour parvenir à cerner ces diverses facettes auprès des personnes étudiées.

Les divers exemples développés ci-dessus laissent entrevoir l'existence de processus d'adaptation chez les élèves et leurs parents face (en réaction) aux diverses circonstances qu'ils rencontrent et vivent dans leur relation à l'école. Nous l'aurons compris, ces processus adaptatifs ne sont pas toujours déployés de manière purement consciente, l'adaptation pouvant opérer à l'insu du protagoniste et parfois même malgré lui. C'est pourquoi l'analyse des contextes dans lesquels évoluent (et ont évolué) les élèves interrogés est primordiale.

En guise d'éléments de réflexion sur le pouvoir adaptatif que détient plus généralement l'institution scolaire sur les individus qu'elle forme, nous aimerions brièvement développer ici une argumentation défendue par Brausch (2007) à propos de la « nature » de l'école et des buts qu'elle s'était originellement assignés. Car ce que cette philosophe soutient nous semble particulièrement digne d'intérêt lorsqu'on cherche à évaluer les

effets que peut avoir le contexte scolaire sur les actions et les aspirations des individus que l'école prétend éduquer. Brausch revient en amont dans le développement et l'histoire de cette institution et identifie les conceptions idéologiques sur lesquelles elle repose. Elle constate ainsi que le modèle d'organisation scolaire lassalien²³ à partir duquel s'est développé notre système scolaire a fortement imprégné et orienté la manière dont les individus sont perçus et formés à travers ce système. En effet, ce modèle aurait fait de notre école une institution qui crée des individus dociles et disciplinés, à même de reproduire l'ordre social établi. En ce sens, l'école peut être vue comme un contexte adaptatif puissant qui modère les ambitions et les désirs des individus en les façonnant de telle sorte qu'ils n'envieront que ce qui pourra reproduire l'état actuel de la société, une société où « chacun est (...) à sa place et y reste, convaincu qu'il est de l'impossibilité devenue naturelle de pouvoir en changer ». L'école forgerait donc des individus conformes à ses attentes, et produirait chez ceux-ci « le désir d'apprendre *certaines* choses : celles qui sont avant tout nécessaires à la position que l'individu occupe dans le dispositif socioéconomique (...). Elle produit aussi le désir de ne pas désirer plus, de ne pas aller voir ailleurs ce qui s'y passe, autrement dit de ne pas aller mettre son nez là où ça ne nous regarde pas ((c'est-à-dire) là où il a été décidé que je n'avais pas les compétences d'aller). Elle produit des individus qui désirent l'ordre ; qui désirent l'obtention d'un diplôme du niveau qu'ils sont en droit d'espérer, qui désirent être meilleurs que l'autre et être performants ». Sur le ton de la provocation, cette auteure remet donc en question l'idéal prétendu d'émancipation sociale que poursuivrait et revendique l'école, en s'interrogeant de la

²³ L'enseignement lassalien a été initié par Jean-Baptiste de LA SALLE (1654-1719), prêtre, qui fonda l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. C'est en 1679 qu'il commence à mettre sur pied à Reims des écoles publiques à l'intention des enfants pauvres dans lesquelles il va diffuser la méthode dite simultanée.

sorte : « Au vu de son organisation, de ses techniques, de son mode de fonctionnement, l'école a-t-elle jamais voulu l'égalité et l'émancipation ? » Elle conclut que l'idéal des Lumières, d'un Homme éclairé et dégagé de toute soumission à une autorité arbitraire et dogmatique, n'est pas celui qui fut poursuivi par notre système scolaire. « L'école est probablement moins une application du programme d'émancipation des Lumières qu'un rouage essentiel du dispositif disciplinaire », s'exclame-t-elle (2007 : 10-11). Ces considérations invitent certes à la méditation et à la circonspection ; nous faisons toutefois le pari que l'école *peut* être un lieu d'émancipation, un lieu de développement des capacités.

Pour conclure sur ce point, nous constaterons à la suite de Teschl et Comim que l'Approche par les Capabilités est une approche qui amène à se concentrer essentiellement sur la facette négative du phénomène des préférences adaptatives et que cette Approche par les Capabilités pourrait de ce fait être appelée de manière plus appropriée : l'approche de la résignation. Car, comme l'avait déjà remarqué Elster avec ce qu'il a intitulé le '*sour grapes effect*' (Elster 1983), la formation des préférences adaptatives s'accompagne souvent d'un processus de révision à la baisse (dépréciation) des options inaccessibles plutôt que d'un processus de réévaluation à la hausse des alternatives accessibles et disponibles (Teschl & Comim 2005 : 233, 241). Il nous semble que la facette 'négative' du phénomène (processus de résignation) doit davantage être évaluée, car, à notre sens, elle est plus révélatrice des inégalités existantes que son pendant positif (ce qui explique sans doute pourquoi l'Approche par les Capabilités s'en est davantage souciée).

7. Des capacités prédéfinies ?

Comme le veut la dimension participative de l'Approche par les Capabilités, une place prépondérante doit être accordée aux dires et aux représentations des acteurs, et plus particulièrement des élèves, en ce qui concerne les fonctionnements auxquels ils accordent de l'importance et les capacités qui leur sont relatives. Cependant, la dimension participative de l'approche n'exclut pas le recours à un ensemble de capacités jugées fondamentales, voire universelles. Nous soutenons que, aussi bien dans un usage évaluatif que dans un usage normatif de cette approche, des présupposés normatifs quant à ce qui est valorisable ne peuvent être évités : de manière implicite, si non explicite, de manière consciente ou inconsciente, des fonctionnements particuliers sont toujours invoqués pour interpréter les représentations des acteurs. La neutralité axiologique du chercheur est une dangereuse fiction. Notons encore que le recours à des capacités universelles, s'inscrivant dans la tradition aristotélicienne d'une nature humaine universelle, permet de répondre au problème des préférences adaptatives : dans cette perspective, tout fonctionnement valorisé s'éloignant des fonctionnements « naturels » ou universels sera considéré comme « préférence adaptée », socialement conditionnée et non librement générée. Cette stratégie, défendue en premier chef par Martha Nussbaum²⁴, n'est cependant pas la nôtre : nous pensons que les capacités prédéfinies ont une haute valeur heuristique mais qu'elles ne peuvent en aucun cas être invoquées avec autorité pour tenir le rôle d'étalon évaluatif quant aux préférences adaptées. Elles ont un statut pragmatique, mais aucunement essentialiste.

²⁴ Cette stratégie est défendue par Martha NUSSBAUM (*Women and Human Development*, Chicago University Press, 2000, ch. 3).

Dans ce point, nous souhaitons tout d'abord émettre une hypothèse fondamentale en envisageant la réussite scolaire comme une capacité de base, car elle nous semble omniprésente dans les visées souhaitées par les élèves. Nous expliquerons pourquoi ci-dessous. Et deuxièmement, nous présenterons une liste multidimensionnelle de capacités à tester dans le champ éducatif qui ont été définies par Walker sur base de la liste des capacités universelles établie par Nussbaum.

I. Une hypothèse fondamentale : la réussite scolaire comme capacité de base chez les élèves

Lorsqu'on interroge un jeune sur son parcours scolaire, c'est pour focaliser son attention en premier lieu sur les performances qu'il a pu accomplir à l'école. On s'enquiert en fait de savoir s'« il réussit » ou s'« il est en échec ». Dans les esprits, mener à bien son parcours scolaire équivaut pour beaucoup à « réussir », et la réussite scolaire est d'ailleurs largement valorisée socialement. C'est ce qui nous pousse à la poser comme une capacité de base. Ce choix est discutable. C'est la pression sociale ambiante, l'importance que revêt la réussite scolaire dans les choix qui s'offrent à l'individu pour son futur quant aux carrières qu'il peut raisonnablement envisager, mais aussi le potentiel bien-être que la réussite scolaire peut procurer à l'élève, qui ont été à l'origine de ce choix. Quand nous parlons de « potentiel bien-être » c'est en supposant qu'un élève qui réussit à l'école vivra sa scolarité sur un mode plus épanouissant qu'un élève en échec, et ce notamment du fait de l'image valorisante que la société lui renvoie. On peut donc considérer que la réussite scolaire procure à l'individu davantage de reconnaissance de la part de la société et de l'institution scolaire

qu'un parcours chaotique ponctué d'échecs, et participe de ce fait à une meilleure estime de soi chez l'individu valorisé. Dans plusieurs de ses ouvrages et travaux en sociologie de l'éducation, Fr. Dubet rapporte et souligne le caractère particulièrement cruel des systèmes scolaires méritocratiques pour les perdants qu'ils contribuent à créer, c'est-à-dire ceux qui échouent dans ces systèmes. En effet, l'enjeu méritocratique décharge les institutions scolaires de toute responsabilité concernant la réussite ou l'échec de leurs élèves et ceux-ci doivent donc endosser l'entière responsabilité de leurs performances. Dès lors, pour ceux qui réussissent, ce système marche particulièrement bien, et ils en sont fiers, mais pour ceux qui ratent c'est beaucoup plus difficile à vivre. « Les vaincus des épreuves méritocratiques sont d'autant plus privés de consolations et exposés à une perte d'estime d'eux-mêmes que leur échec a démontré leur absence de mérite. » (Dubet 2008 : 368) Le principe d'égalité des chances sur lequel s'appuie le projet méritocratique donne pourtant l'impression que tous les élèves sont égaux, sur la même ligne de départ et « que le meilleur gagne ». Et c'est justement ça qui rend encore plus pénible la situation d'échec, car elle confronte directement l'individu en difficulté à son incapacité. Nous reprendrons ici un passage d'un article de Dubet, fort intéressant et illustratif à ce sujet :

« Quand vous êtes obligés de jouer et que vous perdez, là il y a un gros problème. Les élèves développent un certain nombre de stratégies. D'abord il y a une stratégie très intéressante à laquelle je vous demande d'être attentifs : c'est de ne plus jouer. Au fond quand vous jouez à un jeu où vous perdez toujours, il y a une manière de garder votre dignité c'est de ne pas jouer. Et je crois qu'il y a des élèves qui arrêtent de travailler, j'en ai vu, qui arrêtent de travailler d'une manière froide et déterminée de façon que les échecs scolaires ne mettent pas en cause leur dignité. Je

prends un exemple très simple : j'ai un devoir de maths, je le fais, je le bâcle, j'ai deux. Le professeur me dit : il faut travailler. Je travaille j'ai quatre. Je passe un dimanche,... j'ai six. La rationalité, c'est de ne pas rendre le devoir de maths. J'ai zéro mais le zéro que j'ai décidé d'avoir, moi, maintient mon égalité, voire me donne un certain prestige parce que j'ai eu du courage auprès de mes camarades, alors que le six m'enfoncé, me « tue », m'humilie... Et le professeur sait très bien que lorsqu'il dit manque de travail, manque d'attention, c'est du vent et l'élève sait que c'est du vent, mais il y a une fiction à laquelle on s'efforce de croire. On sait bien que ce n'est pas vrai, parce que c'est plus compliqué que cela le travail scolaire. Donc vous avez des élèves qui disent « j'arrête ». (...) Deuxième stratégie, qui n'est pas une stratégie, c'est la destruction de l'élève. Souvent ce sont les filles qui sont affectées par l'anorexie, la boulimie, la dépression, la prise de médicament parce qu'elles ne supportent plus cette mise en inégalité permanente ; donc je suis bête, je suis idiot, idiote, etc. Généralement cela ne dérange guère l'institution ; ces élèves jouent le jeu, ils s'effondrent mais pas de désordre. La troisième réaction, c'est la violence qui consiste à dire « je vais invalider le jugement scolaire qui m'invalide »²⁵. (...) Je parle de la violence contre l'école. Ce sont des violences que je ne justifie pas, mais ce sont des élèves qui disent : « Une des manières

²⁵ Dans une carte blanche publiée dans *La Libre Belgique* du 9 février 2009, J.-F. NANDRIN, criminologue et enseignant, faisait le même constat. À la suite de récents méfaits perpétrés dans des écoles en Wallonie, dont notamment le « commando punitif » à l'encontre d'élèves et enseignants perpétré au début de février 2009 dans l'enceinte de l'Athénée d'Alleux, cet auteur écrit : « Des jeunes ont attaqué et vandalisé une école : quel plus beau symbole ? Ils ont attaqué et détruit ce qui représente sans doute le plus pour eux une société qui les rejette et qu'ils rejettent. De fait, il semblerait qu'une élève renvoyée ait participé au commando. (...) Ils vandalisent l'école, cet « ennemi » qui a concouru à les maintenir à l'écart de la société par leurs échecs. Bien sûr, « leurs » échecs. »

Article consulté sur :

<http://www.lalibre.be/debats/opinions/article/480564/nous-sommes-assis-sur-une-bombe.html>

de garder ma dignité, mon estime de moi-même, c'est d'agresser ceux qui m'ont invalidé ». (...) C'est l'histoire des élèves qui agressent leur camarades qui travaillent bien parce que, s'il y a des gens dans le quartier défavorisé qui travaillent bien, ça veut dire qu'on ne peut pas tout expliquer par nos conditions sociales. Donc si personne ne travaille bien alors, au moins, on garde notre dignité. » (2004 : 638-639)

Ce passage montre bien que, lorsque l'élève adopte une attitude de rejet, d'abandon ou un comportement violent envers l'école, c'est souvent parce qu'il vit mal ses échecs scolaires²⁶. Aussi peut-on dire que ce « mal vécu » est lié à un « mal réussi » et souligner à nouveau l'importance de la réussite scolaire comme facteur de bien-être, même si elle ne l'implique pas systématiquement. La réussite à l'école serait donc une visée fondamentale recherchée par tous les élèves, même, au départ, par ceux qui adoptent des comportements déviants. Car s'ils adoptent de telles attitudes envers et contre l'école, c'est justement qu'ils ne parviennent pas à atteindre cette visée. Les élèves ressentent donc notre système scolaire méritocratique – qui fonctionne sur base d'une sélection par l'échec –, comme extrêmement violent et comme susceptible de leur faire perdre la face²⁷. Nous voudrions préciser ici que cela ne concerne pas seulement les élèves qui sont en échec dans des écoles défavorisées. En effet, dans les établissements favorisés, les jeunes sont tout autant exposés à cette crainte. Car, en cas d'échec en fin d'année, ils se verront

²⁶ A ce sujet, il est également intéressant de consulter les travaux de Valérie CAILLET et particulièrement l'article suivant : « Sentiment d'injustice et violence scolaire », in *SPIRALE – Revue de Recherches en Education*, n°37, 2006, p. 63-71.

²⁷ Albert JACQUARD soutient également ce point de vue dans son livre *Un Monde sans prison ?* Il dit, par exemple, que ce système « fait croire à ces jeunes qu'« ils n'étaient pas faits pour les études », qu'ils sont inutilisables, irrécupérables. La leçon qu'ils tirent de cet échec est le mépris d'eux-mêmes, un mépris si difficile à supporter qu'ils le transforment en un mépris diffus pour la société. De ce mépris à un désir de vengeance, le passage est facile. Au bout du chemin, l'école leur aura appris la violence ».

bien souvent « réorientés » vers des établissements « de relégation », ce qui n'est pas une perspective réjouissante dans la mesure où cet événement est fréquemment associé à une trajectoire descendante, voire « dégradante » – pour l'image de soi. Les propos d'élèves récoltés par questionnaire au sein d'un collège de renom en Wallonie qui les interrogeait notamment sur leurs éventuelles difficultés au sein de cet établissement sont à cet égard très évocateurs²⁸. Un rhétoricien faisait ainsi part de ses souhaits de la façon suivante :

« J'aimerais que les professeurs (dont je vous donnerais les noms si vous me le demandiez) suivent des formations pour apprendre à ne pas enfoncer les élèves, mais apprennent à les soutenir, car ça peut vraiment casser des élèves (comme je l'ai été) et peut même leur démolir la vie et l'avenir (car alors ils pourraient devoir passer en professionnel, par exemple, alors qu'ils auraient tout à fait les capacités pour un avenir plus « brillant ») et ça contribuerait à une meilleure réputation pour le collège. Je me suis focalisé sur un seul point, mais c'est un qui me tient vraiment à cœur, car c'est vraiment très important et ça peut (je ne crois pas que j'exagère) casser la vie des gens. J'en connais plusieurs cas ! »

Ce propos parle de lui-même et met en avant un besoin et une demande de reconnaissance et de soutien que les élèves adressent à leurs professeurs. De plus, l'avis de cet élève expose aussi une opinion bien présente et couramment partagée dans les mentalités, bien que pas toujours reconnue ouvertement : celle

²⁸ Il s'agit d'un questionnaire qui a été soumis en 2004 à l'ensemble des élèves du secondaire d'un Collège réputé en Wallonie et qui cherchait à connaître les sentiments de ces jeunes quant à leurs vécus au sein de cette école. Ceci a été réalisé à l'instigation d'un groupe de réflexion composé par plusieurs professeurs de cet établissement et dont les résultats (non publiés) nous ont été transmis.

d'une hiérarchie entre filières, l'enseignement général se voyant accorder plus de prestige que le technique et le professionnel²⁹. A la suite d'enquêtes qu'il a menées dans divers collèges et lycées français, Dubet remarque que « quand on demande aujourd'hui aux élèves ce qui les heurte à l'école, ils disent c'est le mépris (...), ils disent que c'est un système qui marche au mépris » et il conclut que « le mépris vient de ce que l'on n'est jamais conforme à l'égalité de réussite qui nous a été insufflée ou qui nous a été donnée comme héritage quand on arrive à l'école » (2004 : 639).

Une autre raison qui nous amène à envisager la réussite scolaire comme une capabilité de base pour tous les élèves est l'influence qu'elle possède dans la définition et le degré d'ouverture du champ des possibles pour ces jeunes au cours et au terme de leur scolarité dans la poursuite de leurs études et de leur vie professionnelle. C'est un point dont les parents des couches moyennes et supérieures sont clairement conscients. Après en avoir interrogé un certain nombre, Dubet et Martuccelli expliquent que pour ces parents « l'école est au service d'un projet de réussite sociale. L'objectif semble bien être le culte de la performance (...). C'est que l'école doit construire les bases de la future réussite sociale. Les performances scolaires garantiront la « possibilité du choix », la « liberté » : les diplômes « c'est pouvoir choisir » (1996 : 117-118). Chaque orientation qui fait suite à un échec referme en fait l'univers des possibles, et plus on a de difficultés scolaires moins on a le choix des filières. « Moi, comme mes capacités étaient pas suffisantes, j'ai pas pu faire ce que j'aurais voulu faire... J'aurais voulu aller dans un autre établissement j'ai pas pu, donc je suis venu ici,

²⁹ Cette prédominance du général sur les deux autres filières est entretenue dans les esprits depuis longtemps sur base du primat de l'intellectuel sur le manuel qui opère dans nos sociétés qui s'appuie sur une croyance en la vertu libératrice du développement des facultés de l'intellect.

j'ai redoublé » raconte un élève interrogé par Dubet et son collègue (1996 : 278). Ceci nous ramène à la distinction dont nous avons discuté plus haut entre les capacités des jeunes envisagées au présent et celles qui sont portées sur l'avenir (et qui cherchent à ne pas restreindre les libertés futures, c'est-à-dire à garantir un large éventail des possibles). Plusieurs auteurs ont souligné le caractère fortement injuste de notre système scolaire au regard de l'Approche par les Capacités en ce qui concerne la fermeture du champ des possibles à laquelle est confronté l'élève en échec. Verhoeven *et al.* estiment, par exemple, que « du point de vue des « cours de vie » des élèves, il existe (...) une plus forte *irréversibilité* des parcours scolaires pour ceux amenés – dès le départ ou après une orientation précoce – à fréquenter des établissements moins bien positionnés sur le marché scolaire : statistiquement et empiriquement, il s'avère beaucoup plus difficile pour ceux-ci de regagner des contextes scolaires plus performants » (2007b : 56-57). « L'école a souvent tendance à considérer que les jugements scolaires sont définitifs et que les performances précoces déterminent la totalité du parcours³⁰. » (Dubet 2008 : 373). Maroy et Delvaux considèrent quant à eux que « le dispositif de « marché »³¹ rend encore plus improbable la possibilité d'égaliser les libertés futures des élèves. Au contraire, il tend à renforcer une inégalité

³⁰ Or pour DUBET, « un système de sélection est d'autant plus juste qu'il permet aux compétiteurs de rejouer les épreuves » (2008 : 373).

³¹ Le terme de « marché » renvoie à la façon dont fonctionnent certains systèmes scolaires. Il est de plus en plus usité en sociologie de l'éducation. D'ailleurs, un récent Séminaire International organisé conjointement par le RAPPE (Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Educatives) et par le GGAPE (Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Educatives) a porté sur cette question (voir : <http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire.html> *Penser les marchés scolaires*, 12-14 mars 2009). En Belgique, les systèmes scolaires des trois communautés linguistiques sont unanimement considérés comme des quasi-marchés scolaires. Pour VANDENBERGHE, « un quasi-marché scolaire constitue une forme institutionnelle hybride combinant un principe de libre-choix de l'école et un principe de financement public à l'élève. » Pour cet auteur, « le double principe du libre choix de l'établissement et du financement des établissements à l'élève, bétonné dans la Constitution belge suite aux guerres scolaires opposant catholiques et laïques, a engendré un mécanisme de contrainte concurrentielle qui pèse sur tous les établissements » (cité dans DRAELANTS & MAROY 2002 : 49).

fondamentale des possibles qui s'offrent à l'individu au sein même du système scolaire. L'espace de choix et des opportunités tend au cours même de la carrière scolaire de l'élève à se restreindre en fonction non seulement de la « filière » ou de « l'option » choisie, mais aussi du type d'établissement fréquenté, de la position et de la logique d'action de celui-ci » (2008 : 231). Ainsi, ce n'est pas seulement la réussite scolaire qui va conditionner les parcours poursuivis, mais également le choix de l'établissement où l'élève sera scolarisé. « Compte tenu de la structure du système scolaire, les « choix » initiaux d'école ont des effets cumulatifs sur la carrière d'un élève : ses acquis, ses possibilités de choix de filières, d'options et d'établissements. » (2008 : 232) Voilà pourquoi, comme nous l'avons déjà souligné, travailler sur les choix et les alternatives possibles est aussi essentiel dans l'évaluation de capacités.

Les diverses considérations développées dans ce point montrent en fait le « potentiel bien-être » et la « potentielle ouverture du champ des possibles » que peut conférer la réussite scolaire aux individus qui parviennent à l'atteindre. Nous tenons finalement à préciser que poser la réussite scolaire comme capacité de base consiste en un acte (choix) normatif qui comporte, comme tout choix normatif, des limites. La justification du statut que nous attribuons à cette capacité est liée à l'adoption d'une attitude fonctionnaliste selon laquelle la fonction première de l'école est de concourir à l'obtention d'un diplôme, c'est-à-dire à la réussite. Dans le contexte de notre système scolaire qui fonctionne selon une sélection par l'échec, il nous semble raisonnable de considérer que chaque élève est (ou a été) animé d'une manière ou d'une autre par une visée de réussite. En effet, quand nous entrons à l'école, bien que cela soit obligatoire, c'est tout de même pour y réussir.

II. Une liste multidimensionnelle de capacités dans le champ éducatif

Lorsqu'elle a opérationnalisé l'Approche par les Capacités dans le contexte scolaire sud-africain, Mélanie Walker a défini, notamment à l'aide de la liste de capacités universelles établies par Nussbaum, une liste de huit capacités qui lui semblaient essentielles dans ce cadre. Bien que relative au contexte tout à fait particulier de l'Afrique du Sud, cette liste multidimensionnelle nous semble suffisamment générale pour pouvoir être testée dans un tout autre contexte. Pour Walker, ces huit capacités constituent une liste idéale et elle défend l'idée que, si l'une d'entre elles n'est pas rencontrée auprès des élèves dans les écoles concernées par son étude, la qualité de l'éducation de ces établissements doit être remise en cause : « Si l'une d'entre elles n'est pas présente dans (...)(ces) écoles, alors nous devrions remettre en question la qualité de l'éducation, la formation au rôle d'agent et le bien-être dans ces établissements scolaires. » (2006 : 180 – notre traduction)

Nous exposerons ci-dessous cette liste de capacités en les détaillant chacune quelque peu et en établissant des recoupements avec d'autres listes établies par divers auteurs cherchant à définir les besoins de base des hommes, les capacités essentielles dans différents contextes et études, les éléments indispensables à la construction de soi, etc. Comme le remarque Robeyns, « il est intéressant de constater que même si ces listes ont été élaborées par des spécialistes de diverses disciplines et avec des buts différents, elles comportent des chevauchements considérables. » (2005 : 77 – notre traduction). Des parallèles seront ainsi faits avec la liste de capacités qu'a proposée Robeyns pour évaluer les inégalités de genre opérant au sein des sociétés occidentales (2005), mais également avec la liste des

capabilités universelles de Nussbaum, ou encore avec la liste des « douze besoins » établie par Pourtois et Desmet, qui ont repéré les éléments qui leur semblent indispensables à la base de la construction de l'identité de l'Être humain (1997). Des liens à des théories ou des idées ponctuelles développées par d'autres auteurs seront également faits pour enrichir les définitions des capabilités élaborées par Walker.

Pour sa liste, Walker précise qu'elle n'introduit pas d'ordre d'importance entre les capabilités³² :

- 1) **Autonomie** : être capable de faire des choix, disposer d'informations pertinentes permettant de faire ces choix, de planifier sa vie après l'école, indépendance, pouvoir s'engager, etc.

Cette capacité peut être rapprochée de la visée du PPE (Projet Personnel de l'Elève). Selon C. Cambier, le PPE est une « formation destinée à préparer l'élève à faire les bons choix » (2008 : 7), et particulièrement concernant son orientation en fin d'enseignement secondaire. Dans ce cadre, il s'agit de rendre l'élève acteur et responsable, de l'éduquer à l'acte de choisir pour qu'il puisse poser des choix qui lui conviennent. Dans cette visée, cette auteure préconise de mener ce qu'elle appelle une pédagogie de l'engagement et du choix dans laquelle « éduquer serait amener l'élève à apprendre à choisir, pour qu'il prenne conscience que les transformations sont possibles, pour qu'il soit responsable des orientations qu'il aura prises » (2008 : 43).

Parmi les douze besoins définis par Pourtois et Desmet qui sont regroupés en quatre catégories plus générales,

³² Cette reproduction de la liste des capabilités de WALKER et les précisions concernant chacune d'entre elle ne sont pas totalement fidèles à la liste d'origine, d'autant qu'il s'agit d'une traduction. Pour la liste originale : Voir WALKER Mélanie (2006), « Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making », in *Journal of Education Policy*, Vol. 21, n°2, March, p. 179-180.

on retrouve également le souci de l'autonomie de l'individu qui, pour ces auteurs, se réalise par la socialisation et la différenciation (cf. Besoins sociaux – autonomie).

- 2) **Savoir** (*knowledge*) : acquisition de savoirs permettant de développer l'esprit critique et les capacités de débattre sur des sujets moraux et sociaux complexes.

Même si l'interprétation du terme de « savoir » reste trop limitée à la mémorisation de connaissances, cette capacité rappelle la notion de « compétence » telle qu'elle est définie dans le *Décret Missions*. Il s'agit bien de mobiliser différentes ressources pour faire face à une situation complexe de la vie. Le « savoir » évoque donc inévitablement l'importance de l'acquisition des compétences transversales qui ne sont pas toujours enseignées comme telles et qu'il est pourtant nécessaire de maîtriser³³.

On peut aussi rapprocher cette capacité de celle définie par Nussbaum sous l'appellation '*Practical reason*'. Chez Robeyns, une capacité fait également mention de l'importance du savoir mais aussi plus globalement de l'éducation. Elle l'a intitulée '*Education and Knowledge*' et elle souligne l'importance d'être éduqué et de pouvoir utiliser et produire de la connaissance. Dans la définition de l'IDH³⁴, à laquelle Sen a lui-même contribué, il a aussi insisté sur la nécessité de mesurer le niveau d'éducation pour pouvoir évaluer le « degré de développement ».

³³ Pour une liste de compétences transversales, voir FOUREZ Gérard (sous la dir. de) (2006), *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Couleur Livres – Chronique Sociale, Charleroi et FOUREZ Gérard (sous la dir. de) (2007), *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Couleur Livres – Chronique Sociale, Charleroi.

³⁴ IDH = Indice de développement humain.

- 3) **Relations sociales** : être capable de se faire des amis, de faire partie de groupes, d'entrer en interaction, de travailler avec d'autres, de partager, etc.

Cette capacité peut être assimilée à celle que Nussbaum a nommée dans sa liste '*Affiliation*'. Chez Robeyns, on retrouve aussi cette capacité '*Social Relations*' qu'elle décrit comme la capacité à pouvoir faire partie de réseaux sociaux et à pouvoir donner et bénéficier de « support social » (2005 : 74).

Dans ses enquêtes auprès de jeunes filles scolarisées en Afrique du Sud, Walker a remarqué que « l'idée d'avoir les qualités d'un ami est valorisé chez les autres et pour soi-même » (2007 : 185 – notre traduction).

Chez Pourtois et Desmet, la socialisation et la communication (qui implique échange et transmission), ainsi que ce qu'ils appellent les besoins affectifs (affiliation, attachement, etc.), ont également été identifiés comme des besoins élémentaires.

- 4) **Respect et reconnaissance** : avoir confiance en soi, s'estimer, avoir du respect pour les autres et être respecté, être traité avec dignité, ne pas être discriminé ou dévalorisé sur base de sa classe sociale, de ses origines, de son genre, de sa religion, etc., valoriser les autres cultures et la diversité humaine, avoir de l'empathie pour les autres, être généreux, considérer les autres points de vue, inclure les autres, etc.

Cette capacité relative au respect a également été relevée par Robeyns. Elle peut aussi être facilement rapprochée du besoin de considération identifié par Pourtois et Desmet. Ces auteurs estiment que « pour vivre en société, tout être humain a besoin d'être reconnu en tant que personne avec des mérites, des compétences spécifiques et une certaine dignité » et ils insistent sur l'importance

de « reconnaître positivement l'enfant dans ses apprentissages, ses qualités et ses capacités » car cela contribue à lui conférer davantage d'estime de soi, ce qui favorisera sa réussite scolaire (1997 : 153-159).

Bien sûr, à ce niveau, référence doit également être faite aux « philosophes de la reconnaissance » tels que Taylor, Kymlicka, Honneth ou encore Fraser³⁵.

- 5) **Aspiration** : pouvoir se projeter, être motivé à apprendre et à réussir, espérer, développer des capacités vocationnelles, etc.
Pourtois et Desmet ont de leur côté relevé l'importance de la réussite comme un besoin essentiel, qu'ils ont qualifié de besoin d'accomplissement (1997 : 110).
- 6) **Expression** (*voice*) : être capable de s'exprimer pour participer aux apprentissages, être actif dans l'acquisition de savoir, pouvoir prendre part aux discussions, donner son avis, etc.
- 7) **Intégrité physique** : n'être sujet à aucune forme de harcèlement de la part de ses pairs, de ses profs, être généralement dans un état de sécurité à l'école, être impliqué dans des activités sportives.

³⁵ Pour aborder ces auteurs voici quelques références :

- TAYLOR Charles (1997), « La politique de reconnaissance », in TAYLOR Charles, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Collection Champs, Flammarion, p. 41-99.
- KYMLICKA Will : voir le chapitre spécifique qu'il a consacré dans son ouvrage *Contemporary Political Philosophy*, au Multiculturalisme, ou pour une référence en français : KYMLICKA Will (2006), « Multiculturalisme », in MESURE Sylvie & SAVIDAN Patrick (sous la dir. de), *Le dictionnaire des sciences humaines*, PUF, Quadrige Dicos poche, Paris, p. 802-806.
- HONNETH Axel (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris.
- FRASER Nancy (2005), *Qu'est-ce que la justice sociale ? : reconnaissance et redistribution*, La Découverte, Paris.

Cette capacité se retrouve également chez Nussbaum '*Bodily Integrity*' qui l'envisage également comme la capacité à pouvoir se déplacer librement de lieu en lieu.

- 8) **Intégrité émotionnelle et émotions** : ne pas être sujet à des peurs qui peuvent nuire à l'apprentissage scolaire (ex. : craindre des attaques verbales, voire physiques...), pouvoir développer ses émotions et son imagination, etc. Être capable d'éprouver de l'attachement envers d'autres personnes.

Cette capacité s'inspire directement de la capacité *Emotions* relevée par Nussbaum.

Pour Walker, « Eprouver des émotions, du respect et de la reconnaissance contribue à développer notre capacité de considérer les autres, de les comprendre et de participer à la condition humaine. » (2007 : 189 – notre traduction).

A ces huit capacités dégagées par Walker, nous en ajouterons une neuvième qui nous semble également primordiale à évaluer dans le champ de l'éducation, et particulièrement parce qu'il s'agit d'enfants et d'adolescents. Il s'agit d'une capacité que Nussbaum avait également pointée, celle de pouvoir jouer et pratiquer des activités divertissantes, de loisirs.

- 9) **Jouer** (*play*) : être capable de rire, de jouer, de s'amuser dans des activités récréatives.

Cette capacité peut être rapprochée de celle nommée '*Leisure activities*' par Robeyns qui estime que les activités de loisirs représentent d'importants moyens de relaxation, de créativité et de plaisir ; et qu'elles peuvent donc être considérées comme des aspects intrinsèques du bien-être (2005 : 84).

Ces neuf capacités peuvent être évaluées chez les élèves par le biais de questions appropriées et d'indicateurs permettant de les tester. Il serait également fort intéressant de les confronter aux fonctionnements valorisés par les élèves pour voir dans quelle mesure cela se recoupe ou non.

8. Une comparaison entre établissements contrastés et selon les profils des élèves

Pour évaluer l'équité d'un système éducatif à l'aune de l'Approche par les Capabilités, une démarche comparative inter-établissements peut s'avérer particulièrement intéressante. En effet, comparer l'état des capabilités des élèves en fonction de l'établissement fréquenté devrait permettre, outre de renseigner sur l'équité du système en termes de capabilités, d'identifier certaines caractéristiques propres aux écoles qui favorisent ou détériorent les capabilités des élèves. Une fois ces facteurs de conversion environnementaux repérés, des actions visant à les modifier en faveur des capabilités pourront être envisagées.

Pour permettre une comparaison tranchée entre les contextes de scolarisation, il faut sélectionner un certain nombre d'écoles représentatives de la diversité des établissements existant dans le système scolaire étudié. Les profils des différentes écoles retenues doivent clairement être exposés (historique, réseau d'enseignement, projet d'établissement, pédagogie privilégiée, public cible, lieu d'implantation, structure du corps enseignant, filières et options proposées, etc.) et analysés pour pouvoir mieux évaluer l'impact de ces données (les caractéristiques des établissements) sur les attitudes, les choix et les perceptions des élèves, de leurs parents, de leurs professeurs, etc. Comme nous l'avons constaté, ceci devrait permettre d'identifier les ressources scolaires disponibles et de mettre au jour certains facteurs de conversion contextuels (négatifs ou positifs) liés à l'établissement fréquenté. Cette démarche devra s'accompagner d'entretiens avec la diversité d'acteurs en présence, ainsi que d'observations sur les sites (configuration et occupation de l'espace) et dans les classes (déroulement des cours, des temps

de pause, les comportements et les interactions, les pratiques pédagogiques des professeurs, etc.) pour pouvoir également cerner d'autres facteurs, qu'ils soient individuels, sociaux et/ou relationnels (parcours, profil et perception des élèves, rapports entre élèves, avec les profs, la direction, les parents, etc.).

La comparaison peut donc être réalisée à différents niveaux : principalement au niveau des établissements, mais également selon les profils des élèves enquêtés. Car, en somme, il s'agit d'évaluer selon les contextes d'enseignement comment et à qui sont distribuées les opportunités valorisées et valorisables et comment les dimensions liées au genre, à l'origine ethnique, à la classe sociale, à la religion, etc., des personnes concernées interfèrent ou non dans ce processus. Pour spécifier quelque peu les points de comparaison, on peut imaginer confronter notamment les aspirations des élèves, les critères de choix et d'orientation scolaire, les parcours accomplis, les représentations qu'ils ont du monde scolaire, de leur école, des autres écoles, des différentes filières, leurs manières d'envisager des opportunités et de s'en saisir, leurs façons de vivre leurs expériences scolaires, les manières dont ils perçoivent ou non des obstacles dans l'atteinte de leurs desseins, leurs attentes envers l'école, leurs opinions sur ce que représente une 'bonne' école pour eux et une école 'juste', la façon dont ils se jugent, etc.

Opérer une comparaison entre établissements contrastés devrait donc permettre d'éclairer davantage l'impact du contexte scolaire sur les trajectoires des élèves et sur les discours, perceptions et attitudes qu'ils adoptent et tiennent envers leur parcours passé, présent et futur. L'intérêt de procéder par ce biais a notamment été souligné par Nakhili, qui a montré que l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale n'était pas indépendante des caractéristiques de

l'établissement dans lequel ils sont scolarisés³⁶. Par ailleurs, il faut aussi signaler que de nombreux chercheurs se sont déjà penchés sur l'influence que peuvent avoir certains paramètres liés à l'école fréquentée sur la scolarisation des élèves qu'elle accueille. On notera par exemple les études portant sur ce qui a été défini sous les termes '*effet établissement*', '*school composition effect*', '*effet classe*', '*effet maître*' et le '*peer effect*'³⁷, et qui pourront servir dans l'analyse des données récoltées suite aux enquêtes.

³⁶ Voir NAKHILI N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », in *Education & formations*, n°72, septembre, p. 155-167. Consultable en ligne sur : <http://media.education.gouv.fr/file/90/9/1909.pdf>

³⁷ Voir par exemple les références suivantes :

- DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2008), "Does the school composition matter ? Evidence from Belgian data", in *British Journal of Educational studies*, Vol. 56, n°4, December, p. 440-477
- DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2004), « Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°36, Décembre. Consultable sur : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/036cahier.2.pdf>
- DUMAY X. (2004), « Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°34, Novembre. Consultable sur : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/034cahier.2.pdf>
- DUPRIEZ V. (2009), « Segregation and school composition effects », Intervention faite au *Workshop on School Enrollment Policies*, ULB, 26 janvier. Présentation disponible sur : <http://www.ecares.org/ecaresdocuments/ws/enrollment/dupriez.pdf>
- LEGER A. (2002), « L'effet établissement », *Cours de Licence en Sociologie (option éducation)*, Université de Caen. Consultable sur : <http://alain-leger.ifrance.com/textes/effet-etablissement.pdf>
- DURU-BELLAT M., DANNER M., LE BASTARD-LANDRIER S. & PIQUEE C. (2004), « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Les Cahiers de l'IREDU*, n°65. Consultable sur : <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/cahier65.pdf>

CONCLUSION

Appliquée au domaine de l'enseignement et de l'éducation, on peut finalement estimer, dans la foulée de Walker et Unterhalter, que l'Approche par les Capabilités conduit à poser les questions suivantes : Quels sont les fonctionnements valorisés par les élèves ? Les capabilités sont-elles distribuées de manière équitable dans et par l'enseignement ? Certains élèves disposent-ils de davantage d'opportunités de convertir leurs ressources en accomplissements que d'autres, et, si tel est le cas, qui, comment, pourquoi et dans quel cadre ? (2007 : 8). Pour tâcher d'y répondre, le recours à une méthodologie participative pouvant s'assimiler à une démarche de type ethnographique semble particulièrement approprié. Elle consiste à mener des observations et des entretiens auprès des acteurs concernés (élèves, parents, enseignants, etc.) pour parvenir à examiner l'état des capabilités des élèves fréquentant les écoles retenues. En se concentrant plus précisément sur les bifurcations et les choix qui ont orienté (et orientent) les parcours des élèves, et en les questionnant à ce propos (raisons, représentations des contraintes et de la marge de liberté, etc.), il devrait être possible d'identifier certains facteurs de conversion et de cerner davantage les espaces d'opportunités dans lesquels ils évoluent. Ce texte nous a permis d'insister sur la nécessaire prise en compte des perceptions qu'ont les élèves de leur trajectoire afin de mieux comprendre leur investissement dans leur scolarité, et de renseigner par ce biais leur mobilisation des ressources qui leur sont a priori disponibles. De Besses l'a montré, « la façon dont l'élève perçoit sa scolarité et ses perspectives d'avenir a un impact certain sur son engagement dans l'effort scolaire et sur l'usage qu'il fait de sa scolarité » (2007 : 115). De leur côté, Gallagher *et al.* (2002) ont également documenté l'impact néga-

tif continu que peuvent avoir les expériences scolaires antérieures sur les perceptions que les gens ont d'eux-mêmes en tant qu'apprentis brillants (cité dans Walker & Unterhalter 2007 : 11 – notre traduction). Ainsi, les perceptions influencent l'expérience qui en retour façonne les représentations, et ainsi de suite, les unes renforçant les autres. C'est pourquoi il importe de travailler ces deux dimensions auprès des élèves.

Nous avons également constaté que les données contextuelles peuvent avoir une certaine influence sur les choix et les actions des personnes qui y étaient confrontées. Dès lors, il nous semble important d'investiguer sur ces effets de contexte et sur les adaptations auxquelles ils donnent lieu chez les personnes concernées. Pour ce faire, il est utile d'examiner les diverses caractéristiques des contextes familiaux, scolaires, et autres, en procédant notamment par comparaisons. Ceci pour pouvoir mieux saisir en quoi ces éléments peuvent avoir un impact sur les comportements, les préférences et les projets d'avenir des acteurs. Nous l'avons vu, travailler sur les choix implique aussi d'évaluer dans quelle mesure ils ont été librement consentis ou sensiblement imposés. Effectivement, cela conditionnera grandement l'attitude qu'affichera la personne concernée envers la décision prise et plus globalement envers son parcours et sa façon de s'estimer.

Nous clôturerons en paraphrasant Walker et Unterhalter qui s'expriment sur l'Approche par les Capabilités de la façon suivante : « L'Approche par les Capabilités enjoint tant à la redistribution des ressources et des opportunités qu'à la reconnaissance et à la valorisation égale selon des axes qui s'entrecoupent tels que le genre, la classe sociale, la race, l'ethnicité, le handicap, l'âge, etc. Cette approche intègre donc des éléments de distribution, de reconnaissance et des éléments procéduraux en matière de justice » (2007 : 251 – notre traduc-

tion). Cette définition met clairement en avant les points forts de cette approche et exprime les raisons qui nous ont poussés à la considérer comme une grille de lecture et d'analyse particulièrement pertinente pour aborder la problématique de la justice sociale dans le champ de l'école. En nous donnant les moyens d'interroger et d'évaluer sous un angle nouveau les questions de justice sociale dans le milieu scolaire, l'Approche par les Capabilités devrait à terme nous permettre de dégager des pistes et des leviers d'action novateurs pour mener vers plus de justice sociale dans ce contexte empreint de fortes inégalités que représente l'école.

BIBLIOGRAPHIE

BAILLEUX Marie, BERTRAND Dominique, DUFOUR Barbara, GROOTAERS Dominique, MANIET Marie Anne, MICHE Pierre, ROMAO Ana, TILMAN Francis, HESPEL Bertrand & FOUREZ Gérard (2006), *La méthode des mini-récits. Les compétences négligées : leur enseignement et leur évaluation*. Document de synthèse d'une recherche en éducation commanditée par la Communauté Française. Consulté sur :

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2404&do_check=

BARTHELEIMER Peter, BÜTTNER René & MONCEL Nathalie (Eds) (2009), "Sensitising life course research ? Exploring Amartya Sen's capability concept in comparative research on individual working lives", *Actes du Séminaire CAPRIGHT*, Göttingen, 24-25 Septembre 2008, Net-Doc 50, Avril.

Consulté sur : <http://www.sofi->

[goettingen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Literatur/Net-Doc-50.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Literatur/Net-Doc-50.pdf)

BIGGERI Mario (2007), « Children's Valued Capabilities », in WALKER Melanie & UNTERHALTER Elaine (edited by), *Amartya Sen's Capability Approach and social justice in education*, Palgrave, Macmillan, p. 197-214.

BRAUSCH Géraldine (2007), « L'école : rouage d'un projet démocratique ou pivot d'une société disciplinaire ? », Conférence présentée dans le cadre de l'Université Populaire – PhiloCité : « *Que peut la philosophie aujourd'hui ?* », 6 et 8 mars. Consulté sur :

http://www.philosophie.ulg.ac.be/documents/PhiloCite2007/PhiloCite_Brausch.pdf

BRYSON Jane & MERRITT Kiri (2007), « Le travail et le développement des capacités », in *Formation-Emploi*, n°98 : « Pour une approche par les capacités », Avril-juin, p. 41-54.

BURCHARDT Tania (2009), "Agency Goals, Adaptation and Capability Sets", in *Journal of Human Development and Capabilities*, Volume 10, n°1, March, p. 3-19.

CAMBIER Chantal (2008) (en collaboration avec D. BERTRAND, Fr.-X. DRUET, M. VAN DER BREMPT et l'équipe pédagogique du Centre Interfaces), « Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix », *Cahiers Pédagogiques-Interfaces*, n°21, octobre.

DE BESSES Marie (2007), « L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle », in *Formation-Emploi*, n°98 : « Pour une approche par les capacités », Avril-juin, p. 109-121.

DEMEUSE Marc (2005), « La marche vers l'équité en Belgique francophone », in DEMEUSE Marc, BAYE Ariane, STRAETEN Marie-Hélène, NICAISE Julien & MATOUL Anne (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, p. 191-216.

DE MUNCK Jean (2008), « Qu'est-ce qu'une capacité ? », in DE MUNCK Jean & ZIMMERMANN Bénédicte (sous la dir. de), *La liberté au prisme des capacités*, Editions de l'EHESS, Paris, p. 21-49.

DRAELANTS Hugues & MAROY Christian (2002), « Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique », deliverable 2 of the study : *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems : a European Comparison*, Girsef, mars. Consulté sur : <http://www.girsef.ucl.ac.be/Belgique2.pdf>

DUBET François (2004), « Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ? », Conférence prononcée en Octobre devant l'Association des Professeurs de Mathématiques, texte paru dans *Le Bulletin de l'APMEP*, n°454, p. 628-640. Consulté sur : <http://www.apmep.asso.fr/IMG/pdf/bv454dub.pdf>

DUBET François (2008), « Postface : la tragédie de la justice scolaire », in DUPRIEZ Vincent, ORIANNE Jean-François & VERHOEVEN Marie, *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Peter Lang, Bern, p. 363-379.

DUBET François & MARTUCELLI Danilo (1996), *A l'Ecole. Sociologie de l'expérience scolaire*, Collection l'épreuve des faits, Seuil, Paris.

ELSTER Jon (1983), *Sour Grapes*, Cambridge University Press.

FARVAQUE Nicolas (2008a), « Education, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de Sen », in DUPRIEZ Vincent, ORIANNE Jean-François & VERHOEVEN Marie (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Peter Lang, Bern, p. 65-87.

FARVAQUE Nicolas (2008b), « « Faire surgir des faits utilisables », comment opérationnaliser l'approche par les capacités ? » in DE MUNCK Jean & ZIMMERMANN Bénédicte (sous la dir. de), *La liberté au prisme des capacités*, Editions de l'EHESS, Paris, p. 51-80.

GEULETTE Pascal (2008), « Cimentier les apprentissages : une vision fondamentale », *Cahiers Pédagogiques-Interfaces*, n°23, décembre.

GROOTAERS Dominique (2006), « Au-delà d'une méritocratie épuisée », in *La Revue Nouvelle*, n°4, Avril, p. 34-43.

MANGEZ Eric (1999), « Stratégies familiales en matière d'orientation scolaire en Belgique », présentation faite à l'*International Seminar on Educational strategies, families and population dynamics*, Ouagadougou, 15-19 novembre. Consulté sur : http://www.cicred.org/Eng/Seminars/education/ACTES/Com_Mangez.pdf

MAROY Christian & DELVAUX Bernard (2008), « Logiques d'établissement, interdépendances compétitives et inégalités sociales », in DUPRIEZ Vincent, ORIANNE Jean-François & VERHOEVEN Marie (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Peter Lang, Bern, p. 205-232.

NUSSBAUM Martha (2008) (traduit de l'anglais par C. Chaplain), *Femmes et développement humain. L'Approche des Capabilités*, Des Femmes – Antoinette Fouque, Paris.

POURTOIS Jean-Pierre & DESMET Huguette (1997), *L'Education Postmoderne*, PUF, Paris.

ROBEYNS Ingrid (2005), « Sen's capability approach and gender inequality : selecting relevant capabilities », in AGARWAL Bina, HUMPHRIES Jane & ROBEYNS Ingrid, *Amartya Sen's work and ideas*, Routledge, London.

SAITO Madoka (2003), « Amartya Sen's Capability Approach to Education : A Critical Exploration », in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, n°1, p. 17-33.

SEN Amartya (2000) (traduit de l'anglais par P. Chemla), *Repenser l'inégalité*, Seuil, Paris.

TESCHL Miriam & COMIM Flavio (2005), « Adaptive Preferences and Capabilities : Some Preliminary Conceptual Explorations », in *Review of Social Economy*, vol. LXIII, n°2, June.

UNTERHALTER Elaine, VAUGHAN Rosie & WALKER Mélanie (2007), « The Capability Approach and Education », in *Prospero*, November. Consulté sur : http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_projects/pdfs/mw-poverty-reduction/capability_approach.pdf

VAUGHAN Rosie (2007), « Measuring Capabilities : An Example from Girl's Schooling », in WALKER Melanie & UNTERHALTER Elaine (edited by), *Amartya Sen's Capability Approach and social justice in education*, Palgrave, Macmillan, p. 109-130

VERHOEVEN Marie, ORIANNE Jean-François & DUPRIEZ Vincent (2007a), « Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? », in *Formation-Emploi*, n°98 : « Pour une approche par les capacités », Avril-juin, p. 93-108.

VERHOEVEN Marie, DUPRIEZ Vincent & ORIANNE Jean-François (2007b), « Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? Quelques jalons en vue de l'opérationnalisation de l'approche par les capacités dans le champ éducatif », in FRENAY Mariane & DUMAY Xavier (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, p. 45-62.

VERHOEVEN Marie, DELVAUX Bernard, REA Andrea & MARTINIELLO Marco, (2007) à paraître : "Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté Française", Rapport final de recherche réalisé en réponse au marché public des services commandité par le Cabinet de la Ministre-Présidente Marie Arena, en charge de l'Enseignement obligatoire et de la promotion sociale. Novembre 2007.

WALKER Melanie (2003), « Framing social justice in education : what does the 'capabilities' approach offer ? », in *British Journal of Educational Studies*, Vol. 51, n°2, June, p. 168-187.

WALKER Melanie (2006), « Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making », in *Journal of Education Policy*, Vol. 21, n°2, March, p. 163-185.

WALKER Melanie (2007), "Selecting Capabilities for Gender Equality in Education", in WALKER Melanie & UNTERHALTER Elaine (edited by), *Amartya Sen's Capability Approach and social justice in education*, Palgrave, Macmillan, p. 177-195.

WALKER Melanie & UNTERHALTER Elaine (ed. by) (2007), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*, Palgrave, Macmillan.

ZIMMERMANN Bénédicte (2008), « Capacités et enquête sociologique », » in DE MUNCK Jean & ZIMMERMANN Bénédicte (sous la dir. de), *La liberté au prisme des capacités*, Editions de l'EHESS, Paris, p. 113-137.

INTERfaces

Liste des cahiers parus

Les cahiers épuisés restent consultables sur le <http://www.fundp.ac.be/interfaces>

- 1 FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires*, octobre 1999, 56 p. (épuisé)
- 2 PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale*, novembre 1999, 16 p.
- 3 PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de soi*, mars 2000, 43 p. (épuisé)
- 4 MAINGAIN A., *La construction d'un ilot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe*, avril 2000, 35 p.
- 5 MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation*, mai 2000, 37 p.
- 6 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de l'autre*, juin 2000, 44 p.
- 7 PRIGNON P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui?*, février 2001, 20 p.
- 8 PRIGNON P., BAILY J.-M., *"Projet Personnel de l'Élève" ou "Projet d'Orientation"*, avril 2002, 34 p.
- 9 DUFOUR B., FOUREZ G., MAINGAIN A., *Comment construire une représentation de "sa" ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques?*, avril 2002, 26 p.
- 10 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Le "projet d'Orientation", mise en place d'activités articulées*, juin 2002, 32 p.
- 11 KULCSAR D., MINET Fr., SPITAELS N., *La mise en réseau des disciplines à l'occasion d'un travail encadré de fin d'études*, mai 2002, 35 p. (épuisé)
- 12 FOUREZ G., DUFOUR B., JACCARD J., MAINGAIN A., *Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire*, décembre 2002, 24 p.
- 13 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Un chemin vers une décision libre...*, mai 2003, 59 p.

- 14 PRIGNON P., BAILY J.-M., STERNOTTE M.-Th., *Face à la nébuleuse des "Projets Personnels de l'Elèves"... Réflexions autour d'une mise en perspective*, octobre 2003, 23 p.
- 15 BAILY J.-M., PRIGNON P., *Des mécanismes de transfert. Comment initier un transfert avec les élèves ?*, décembre 2004, 44 p.
- 16 BAILY J.-M., DUFOUR B., PRIGNON P., FOUREZ G., *Le travail de fin d'études secondaires. Regards croisés*, février 2005, 50 p.
- 17 PRIGNON P., *Etre professeur dans un collège jésuite. Quels profils dessine la spiritualité ignatienne*, juin 2005, 42 p.
- 18 FOUREZ G. (dir.), *Vivre avec des musulmans. Les défis de l'ouverture*, juin 2005, 14 p.
- 19 FOUREZ G. (dir.), *Elitisme. Analyse et jugements éthiques*, décembre 2005, 19 p.
- 20 FOUREZ G. (traduit par), *Les tours de rêve. Faire le plein d'énergie pour construire un projet avec un groupe*, septembre 2008, 26 p.
- 21 CAMBIER Ch. (en collaboration avec BERTRAND D., DRUET Fr.-X., VAN DER BREMPT M. et l'équipe pédagogique du Centre Interfaces), *Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix*, octobre 2008, 96 p.
- 22 DUBUQUOY J.-P., DUFOUR B., FOUREZ G., MICHE P., *Le collège "C" dit non à l'exclusion et oui à la justice sociale*, novembre 2008, 28 p.
- 23 GEULETTE P., *Cimenter les apprentissages : une vision fondamentale*, décembre 2008, 80 p.
- 24 DRUET F.-X., VAN DER BREMPT M., *Il n'est pas si dangereux de se pencher par la fenêtre. Invitation à la mixité sociale*, février 2009, 38 p.
- 25 DUFOUR B., VAN DER BREMPT M., *La solidarité. Comment apprendre à l'exercer?*, mai 2009, 48 p.
- 26 BERTRAND D., *Des idées pour accompagner les jeunes dans la construction de leur projet personnel*, septembre 2009, 178 p.
- 27 CAMBIER Ch. et DRUET F.-X. (en collaboration avec l'équipe pédagogique du Centre Interfaces), *Justice et justesse dans la communication à l'école*, octobre 2009, 118 p.
- 28 WILLEMS T. et LEYENS S., *Penser la justice dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et "capabilités"*, janvier 2010, 68 p.

INTERfaces