



Université de Bourgogne-IREDU-CNR  
Les sentiments de justice dans leur contexte  
(Dijon, 19-20 mars 2007)

Longtemps, la sociologie s'est focalisée sur la description et l'analyse des inégalités sociales « objectives », dans divers contextes dont l'école. On s'attache alors à l'élucidation des processus qui les produisent, en particulier à la portée spécifique des politiques scolaires, qui ont donné lieu à divers colloques antérieurs du RAPPE.

Pourtant, non sans rapport avec l'évolution de la sociologie elle-même (ne considérant plus comme un dévoiement de s'intéresser à la « face subjective » des phénomènes), mais aussi et surtout en lien avec un certain nombre d'évolutions sociales, la question de la manière dont les individus vivent les inégalités et argumentent sur ces dernières occupe une place grandissante dans les recherches. Ces dernières révèlent alors la vivacité des débats sur les questions de justice, dans les sociétés contemporaines, débats qui se nourrissent notamment de la tension qui perdure entre le principe d'égalité de tous et la réalité des inégalités de fait. Les jugements et les sentiments de justice des individus apparaissent d'une grande complexité (cf. Boudon, 1995 ; Dubet, 2005). Loin de se fonder uniquement sur des procédures abstraites de répartition des biens (de type proportionnalité entre contribution et rétribution), ils s'inscrivent dans des systèmes d'interaction concrets, et incorporent des dimensions cognitives (c'est ainsi que les appréciations sur les inégalités constatées sont marquées par les connaissances qu'ont les personnes sur leur genèse). Par exemple, Bowles et Gintis (1998) montrent que ce qui explique les attitudes face aux politiques de redistribution (par exemple), ce sont moins les variables classiques de revenu ou d'appartenance sociale que les raisons pour lesquelles on pense que les pauvres le sont, le poids que l'on alloue, dans les destinées individuelles, à l'effort, à la chance, etc. Plus généralement, la pluralité des principes de justice engendre des argumentations sans fin, puisque ce qui peut apparaître comme juste selon un principe peut très bien apparaître comme injuste si l'on adopte un autre angle, avec à la clef ce que Dubet (2006) décrit comme des « rondes critiques » incessantes.

Mieux comprendre la genèse et la variabilité de ces jugements apparaît alors essentiel. On peut en particulier se demander dans quelle mesure ils sont porteurs de mobilisation collective ou individuelle (effective ou latente) ou au contraire vecteurs d'une légitimation des inégalités elles-mêmes, constituant même le vecteur privilégié de la « domination ordinaire » contemporaine (Martucelli, 2001). Pour avancer dans cette voie, et d'un point de vue analytique, il convient de distinguer les jugements de justice généraux, qui concernent les normes censés régir le fonctionnement de la société et générer un ordre juste, d'une part, et de l'autre les appréciations portées sur le fonctionnement effectif de la France d'aujourd'hui et sa propre situation. La psychologie sociale (Kellershals et al., 1997), mais aussi la sociologie (Dubet, 2006) montrent qu'il peut y avoir des divergences entre le sentiment de frustration et d'injustice individuelle, et le sentiment d'injustice sociale (dans les règles sociales en cours), donc entre une micro justice et une macro justice. Enfin, dès lors que les jugements

s'inscrivent dans une situation concrète, on peut s'attendre à des variations sensibles selon la diversité des positions individuelles.

Sur ces questions, il serait heuristique de susciter des confrontations entre disciplines, notamment entre chercheurs en sciences politiques, sociologie, économie, psychologie sociale... Par exemple, cette dernière s'est spécifiquement intéressée aux sentiments de justice autour du concept de « croyance en un monde juste », comme mécanisme adaptatif qui fait l'objet d'un apprentissage social, et remplit aussi des fonctions psychologiques importantes au niveau individuel, permettant à l'individu de croire que son environnement est prévisible et contrôlable. On rejoint ainsi, toujours dans cette discipline, les analyses privilégiant l'intériorisation, dans les sociétés modernes, de la « norme d'internalité », qui invite chacun à expliquer ce qui lui arrive par des facteurs dépendant de lui-même. Et certains chercheurs comme Lorenzi-Cioldi (2002) soulignent que les dominants vont être particulièrement portés à expliquer leur propre position par des qualités personnelle et/ou des facteurs relevant de leur contrôle, la « norme d'internalité » étant plus prégnante chez eux que chez les dominés, qui invoquent plus souvent des facteurs échappant à leur contrôle comme des facteurs externes ou la chance. Ceci résulterait notamment de l'influence du système scolaire, dont le rôle serait de faire intérioriser l'idée que le succès ou l'échec dépendent de facteurs personnels. On pense évidemment aux thèses de Bourdieu et Passeron, dont la confrontation systématique avec les apports de la psychologie sociale reste à faire, de même évidemment que le test empirique.

Car du côté des sociologues, la question de savoir si l'idéologie méritocratie est véritablement intériorisée est peu explorée et débouche souvent sur des conclusions contradictoires. Car si Bourdieu et Passeron estimaient que chacun devait apprendre à considérer comme légitime les inégalités, Forsé et Parodi (2004) révèlent plutôt une position plus critique des plus instruits, ces catégories adoptant plus fréquemment une posture de « spectateur équitable ». A l'inverse, certaines enquêtes internationales (cf. par exemple Noll et Roberts, 2003) montrent plutôt une adhésion plus marquée à la méritocratie chez les cadres supérieurs (opposée ici à une attitude égalitariste). Il est donc utile de confronter des descriptions du sentiments de justice, d'en tracer la genèse (au fil des âges de la vie) et la sensibilité à divers positionnements sociaux : scolarité dans tel ou tel contexte, exercice d'une profession dans tel ou tel milieu de travail, variations entre pays (cf. par exemple, Lipp, 2005), etc.

La question de la genèse et des effets des sentiments d'injustice peut aussi porter sur l'expérience scolaire. On peut considérer trois versants de la genèse d'un sentiment d'injustice scolaire : l'existence d'inégalités (1), puis la perception de ces inégalités comme injustes, laquelle dépend de la perception de leur gravité (2) et de leur relation avec des critères de justice (3). La perception de leur gravité, la psychologie sociale l'a mis en évidence, est une démarche subjective. Il semble, par exemple, que les redoublants aient tendance à juger une même saynète moins injuste que ne le font les autres élèves. Deux attitudes sont possibles à l'égard de cette dimension subjective. On peut penser qu'il est illusoire d'essayer de percevoir, au-delà de leurs sentiments, l'injustice dont les élèves seraient vraiment victimes. Cette question n'est évidemment pas spécifique au monde scolaire : de très nombreuses inégalités ne sont pas perçues comme des injustices et on sait qu'il est très difficile de décider d'une injustice objective, quand de longs procès, parfois, n'y arrivent pas... Toujours est-il qu'on peut estimer que c'est seulement l'injustice ressentie qui produit des effets. On peut aussi considérer qu'il s'agit de biais de perception activés par des mécanismes de défense, que ce qui produit des effets psychologiques ou civiques à long ou moyen est l'injustice

réelle, et que donc il faut essayer d'arriver à une représentation « corrigée » des sentiments d'injustice.

La psychologie sociale laisse imaginer que ces biais peuvent être de sens opposé : les élèves les plus faibles peuvent surestimer les injustices subies par un mécanisme d'attribution externe, mais les élèves les plus injustement traités – et il semble que ce soit aussi les plus faibles (Meuret et Desvignes, 2006) – peuvent sous estimer les injustices subies pour restaurer la croyance dans un monde juste par exemple (Hafer et Bègue, 2005). L'erreur commise à cause de ces biais pourrait porter sur l'ampleur réelle de l'injustice qui frappe les élèves, sur les catégories d'élèves qu'elle touche en priorité (les élèves les plus maltraités par l'orientation (Lannegrand-Willems, 2004) sont-ils enclins à sous estimer les injustices dont ils sont victimes, mais on peut imaginer d'autres catégories de biais : mode d'éducation familial, opinion générale sur les professeurs et l'école, etc.), sur les systèmes éducatifs qu'elle touche en priorité (un système favorisant la discussion ouverte des injustices pouvant apparaître comme plus injuste qu'un autre qui en organise le refoulement, un système qui rassemble tous les élèves pouvant susciter davantage de sentiments d'injustices qu'un autre qui répartit les élèves en filières dont les élèves ignorent comment sont traités les élèves des autres filières,...). En ce cas, que savons nous des injustices réelles qui frappent les élèves, comment enquêter sur elles ou comment pondérer la déclaration de leurs sentiments d'injustice de façon à avoir une meilleure estimation?

Quand aux critères, il semble que la tripartition égalité/mérite/ respect (ou autonomie) proposée par Dubet (1999, 2005) doive constituer le point de départ. Toutes les recherches retrouvent peu ou prou ces critères (Kellerhals et al. 1997). Mais on peut essayer d'aller plus loin dans l'étude de leur combinaison : dans quelle mesure varient ils selon les domaines de l'expérience scolaire (recevoir une note, orienter ou punir selon des procédures formelles, interactions visant l'apprentissage, interactions visant l'éducation et le comportement) ou selon les caractéristiques des élèves ? Les critères fournissent en quelque sorte la matière d'une appréhension normative de la genèse du sentiment d'injustice. On peut aussi s'interroger sur la façon dont des injustices élémentaires s'agrègent pour constituer un sentiment durable d'injustice, seul susceptible vraiment d'avoir des effets négatifs sérieux.

Quand aux effets de l'injustice, on peut distinguer entre les effets immédiats, sur le bien-être, le travail, le rapport à l'école, l'engagement dans la tâche et les résultats scolaires et les effets médiats : persévérance dans la carrière scolaire, attitudes éthiques et civiques, confiance dans les institutions et aussi rapport à l'injustice en général : la façon dont les injustices à l'école font que l'élève développe telle ou telle conception de la justice est une question importante. Certains de ces effets sont déjà documentés dans le domaine de l'éducation : sur l'apprentissage, le bien-être. D'autres peuvent être tenus pour probables à partir d'études menées notamment en milieu de travail (Dieckman et al., 2004, Dubet, 2006). Sur d'autres, nous ne savons rien.

Ce colloque se tiendra à Dijon les 19 et 20 mars 2007. Il prévoit à la fois des conférences de spécialistes d'horizons variés, qui présenteront un état des lieux des acquis et des questionnements en ce domaine (sont pressentis : L.Bègue, C.Dalbert, K.A. Diekmann, F.Dubet, M.Forsé, J.Kellershals et A.Trannoy), et des communications proposées à la suite de cet appel à communication ; en fonction des propositions reçues, un atelier spécifique aux doctorants pourra être organisé.

Les propositions devront être envoyées au plus tard le 31 décembre 2006 à Université de Bourgogne-IREDU, M. Duru-Bellat et D. Meuret, Pole AAFE, BP26513, 21065 DIJON,

France. Elles seront expertisées par deux membres du RAPPE. Les réponses seront adressées fin janvier. Les inscriptions au colloque seront closes le 19 février 2007.

## Références

Bègue, L., Hafer, C. 2005, Experimental research on just world theory : problems, developments and future challenges, *Psychological Bulletin*, vol. 131 (1).

Diekmann, K.A. et la., 2004, Uncertainty, fairness perceptions and job satisfaction : a field study, *Social justice research*, 17(3)

Dalbert, C. et Stoeber, J. , 2005, Belief in a just world and distress at school, *Social Psychology of Education*, 8, 123-135.

Dubet, F, 2006, *Injustices*, Paris, Seuil.

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

Dubet, F. ,1999, Le sentiment de justice dans l'expérience scolaire, in D. Meuret, ed., La justice du système éducatif, de Boeck.

Forsé, M. et Parodi, M.,2004, La priorité du juste, PUF.

Kellerhals J., Modak M., Perrenoud D., 1997, *Le sentiment de justice dans les relations sociales*, Paris, PUF.

Lannegrand-Willems L., 2004, Sentiment de justice et orientation, L'orientation scolaire et professionnelle, 33(2).

Lipp B., Justice Evaluation and Attitudes towards Inequality in Comparative Perspective, Texte roneo Humboldt Universität zu Berlin, 2005.

Lorenzi-Cioldi F., 2002, *Les représentations des groupes dominants et dominés*, Grenoble, PUG.

Martucelli D., 2001, *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*, Paris, Balland.

Meuret, D. et Desvignes, S., Le sentiment de justice à 15 ans d'après PISA 2000 et PISA 2003, Université de Bourgogne.

Piketty T., 2003, Attitudes vis-à-vis des inégalités de revenu en France : existerait-il un consensus ? *Comprendre*, n°4, 209-242.