

Analyse thématique et analyse propositionnelle

Application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire

Johan Vanoutrive, Antoine Derobertmeasure et Nathanaël Friant

Volume 35, numéro 2, 2012

Date de réception : 27 janvier 2011

Date de réception de la version finale : 2 octobre 2012

Date d'acceptation : 10 octobre 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024722ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024722ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vanoutrive, J., Derobertmeasure, A. & Friant, N. (2012). Analyse thématique et analyse propositionnelle : application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 97-123.
<https://doi.org/10.7202/1024722ar>

Résumé de l'article

En fonction des objectifs d'une recherche, diverses méthodes d'analyse de contenu sont envisageables. Un corpus de témoignages, recueilli auprès d'élèves de troisième secondaire de la Communauté française de Belgique, a été traité selon deux méthodes complémentaires : une analyse thématique et une analyse propositionnelle. Sur la base du travail de codage, de l'analyse propositionnelle et du croisement de ces méthodes, la discussion de la typologie des injustices scolaires de Dubet (1999) éclaire les précédentes conclusions du groupe GERESE selon lequel les sentiments de justice des élèves sont significativement liés à leur autoévaluation de leur niveau scolaire.

Analyse thématique et analyse propositionnelle : application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire

Johan Vanoutrive

Antoine Derobertmasure

Nathanaël Friant

Université de Mons

MOTS CLÉS: analyse thématique, analyse propositionnelle, sentiments de justice

En fonction des objectifs d'une recherche, diverses méthodes d'analyse de contenu sont envisageables. Un corpus de témoignages, recueilli auprès d'élèves de troisième secondaire de la Communauté française de Belgique, a été traité selon deux méthodes complémentaires : une analyse thématique et une analyse propositionnelle. Sur la base du travail de codage, de l'analyse propositionnelle et du croisement de ces méthodes, la discussion de la typologie des injustices scolaires de Dubet (1999) éclaire les précédentes conclusions du groupe GERESE selon lequel les sentiments de justice des élèves sont significativement liés à leur autoévaluation de leur niveau scolaire.

KEY WORDS: feelings of justice, content analysis, thematic analysis, propositional analysis

Various content analysis methods can be considered depending on the research objectives. A corpus of accounts of injustice by pupils in the third grade of secondary education in French-speaking Belgium has been processed according to two complementary methods: thematic analysis and propositional analysis. On the basis of coding, thematic analysis and propositional analysis and by crossing these methods, we discuss the typology of school injustice proposed by Dubet (1999) and throw light on conclusions of the GERESE according to which pupils' feelings of justice are significantly linked to their self-evaluation of academic achievement.

PALAVRAS-CHAVE: análise temática, análise proposicional, sentimentos de justiça

De acordo com os objetivos da investigação, podemos considerar vários métodos de análise de conteúdo. Um corpus de testemunhos, recolhidos junto de alunos do 3.º ano do secundário da Comunidade Francesa da Bélgica, foi tratado segundo dois métodos complementares: uma análise temática e uma análise proposicional. Sobre a base de um trabalho de codificação, de análise proposicional e de cruzamento destes métodos, a discussão da tipologia das injustiças escolares de Dubet (1999) aclara as conclusões precedentes do grupo CERESE segundo o qual os sentimentos de injustiça dos alunos estão significativamente ligados à sua autoavaliação do seu nível escolar.

Introduction

S'interroger sur les sentiments de justice des élèves au sujet de leur école est primordial. En effet, la prise en compte de ce type d'information permet d'étudier l'équité d'un système éducatif même si les jugements émis par les élèves ne coïncident pas obligatoirement avec les observations du système (Dubet, 1999, 2004 ; GERESE, 2008 ; Gorard, 2007 ; Lannegrand-Willems, 2004). Ce thème est toutefois étudié moins fréquemment que les injustices effectives des systèmes éducatifs (Dubet, 1999 ; Duru-Bellat, 2009 ; Gorard, 2007 ; Kellerhals, Modak, & Perrenoud, 1997 ; Smith & Gorard, 2006). Une enquête ayant pour objectif de traiter ce sujet a été menée par le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE) en 2008 dans cinq systèmes éducatifs européens¹. Le questionnaire d'enquête, dont des extraits sont disponibles en annexe, est composé d'une série de questions fermées portant sur la quantité d'injustices vécues ainsi que sur les critères de justice mobilisés, et d'une unique question ouverte facultative.

Une analyse descriptive des résultats obtenus au moyen des questions fermées a été réalisée par Friant, Laloua, et Demeuse (2008). Cette analyse révèle que les élèves, globalement, ne considèrent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant et qu'ils convoquent de façon à peu près équivalente les trois principes de justice (mérite, égalité, respect) issus de la typologie de Dubet (1999). En outre, les auteurs constatent que les jeunes valorisent particulièrement les pratiques de compensation faisant davantage appel à l'équité qu'à l'égalité de traitement et qu'ils semblent s'accommoder des sanctions différenciées.

Une analyse d'une question ouverte (question W en annexe) concernant uniquement les élèves belges a été réalisée par Vanoutrive, Friant, et Derobert-masure (2011). Les résultats montrent que les élèves belges choisissent plus particulièrement le principe du respect et que leurs sentiments d'injustice semblent provenir, dans une grande proportion des cas, d'un rapport de force envers les figures d'autorité (Renaut, 2004 ; Vulbeau & Pain, 2003).

Le présent article va au-delà des résultats présentés par Vanoutrive et al., (2011) pour détailler en profondeur la méthodologie de l'analyse de contenu réalisée et pour présenter une description complète des résultats les plus marquants. L'analyse de contenu est basée sur deux méthodes et outils. La

première méthode est une analyse thématique basée sur la typologie des injustices de DUBET (1999). Elle est réalisée grâce au logiciel Nvivo². La seconde méthode est une analyse propositionnelle facilitée par le logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011)³. Les liens les plus marquants entre l'analyse des réponses aux questions ouvertes et fermées sont présentés tout au long de l'article. Ces liens font référence à l'investissement des principes de justice, notamment selon le niveau d'autoestimation du niveau scolaire ainsi qu'aux pratiques de compensation. Quelques considérations relatives aux variables disponibles concernant les élèves⁴ (le sexe⁵, l'autoestimation du niveau scolaire⁶, le pays de naissance⁷, le travail du père⁸) sont également présentées.

L'analyse de contenu a été réalisée sur un corpus de témoignages provenant d'un échantillon d'élèves stratifié avec probabilité de sélection proportionnelle à la taille de l'école, ou *PPS sampling*. Pour la Communauté française de Belgique, 1 608 élèves issus de 86 écoles ont répondu au questionnaire. Parmi les 603 réponses disponibles à la question ouverte, une sélection des faits parlant de façon objective de l'école et de l'injustice a été réalisée, ce qui donne au total 448 témoignages d'élèves belges. La répartition des élèves selon les variables d'intérêt est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1
Répartition des élèves selon les variables d'intérêt

	Pays de naissance				
	Belgique	Étranger	Non précisé		
448	399	32	17		
	Auto-estimation du niveau scolaire				
	Bon	Moyen	Faible	Non précisé	
448	122	288	32	6	
	Métier du père				
	Ouvrier	Intermédiaire	Service	Sans	Non précisé
448	132	120	142	11	43

Le corpus disponible est dit de type suscité (Mucchielli, 2006). Il risque par conséquent d'être influencé par son contexte de passation. Les limites au sujet de l'interprétation des résultats font donc l'objet d'une discussion en fin d'article tout comme les perspectives envisagées.

L'analyse de contenu

Selon Mucchielli (2006), l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives, méthodiques, quantitatives et exhaustives dont le but commun est de dégager, à partir de documents, un maximum de données concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces données. Cet auteur rappelle que l'analyse de contenu se trouve imbriquée dans une impasse où deux contradictions se font face : rester objectif tout en inférant. Puisque toute analyse de contenu s'intéresse au signifié de la communication, il est nécessaire de clarifier les méthodes choisies afin de rester le plus objectif possible. Divers auteurs proposent des classifications différentes des divers types d'analyses de contenu (Fallery & Rodhain, 2007 ; Ghiglione, Landré, Bromberg, & Molette, 1998 ; Mucchielli, 2006).

Le corpus, matérialisé ici par une quantité de réponses à une question ouverte concernant les sentiments de justice d'élèves de troisième secondaire, a été analysé selon deux méthodes complémentaires. La première est une analyse thématique, outillée par Nvivo ; la seconde étant une analyse propositionnelle, automatisée par le logiciel Tropes. L'analyse thématique, telle qu'envisagée dans cet article, se situe dans le cadre des analyses logico-sémantiques. Ces méthodes effectuent « un classement logique des contenus après l'explicitation des valeurs sémantiques de ces contenus » (Mucchielli, 2006, p. 36). L'analyse propositionnelle, issue des travaux de Ghiglione et al. (1998), est située dans le cadre de l'analyse cognitivo-discursive. Elle peut être considérée comme linguistique (Fallery & Rodhain, 2007), dans le sens où elle repose sur un découpage du corpus en propositions, c'est-à-dire en phrases simples, effectué selon un certain nombre de règles issues de la linguistique. Par ailleurs, d'autres propriétés associées à la proposition sont utilisées par le logiciel, telles que les notions d'acté et d'actant^o. À l'inverse, le découpage et l'unité de codage utilisés dans le cas d'une analyse thématique seront considérés comme sémantiques (Derobertmeasure & Demeuse, 2011). Le tableau 2 présente de façon succincte une comparaison entre ces deux méthodes et logiciels ainsi que l'utilisation faite dans le cadre de cette analyse. De plus amples renseignements concernant leurs champs théoriques sous-jacents sont présentés par Derobertmeasure et Demeuse (2011).

Tableau 2
Distinction entre analyse thématique et propositionnelle

Analyse	Thématique	Propositionnelle
Logiciel	Nvivo	Tropes
Méthode	déductive-mixte	inductive
Cadre théorique	<i>a priori</i>	<i>a posteriori</i>
Découpage du corpus	unités de sens	propositions
Encodage du corpus	unités codées et résumées par le codeur	automatique, l'entièreté est traitée
Résultats	assurés par la manipulation du logiciel, sous forme de dénombrements	fournis automatiquement, sous formes de classes, de graphes, de relations entre des termes
Interprétation	par l'analyste	par l'analyste

Analyse thématique

La définition des unités de codage

Afin d'associer les codés aux unités, une grille d'analyse initiale est impérative vu la perspective mixte¹⁰ envisagée (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). La grille d'analyse de Dubet (1999), basée sur les trois principes fondamentaux du mérite (la correspondance entre les contributions et les rétributions), de l'égalité (le fait de traiter chaque élève de façon identique) et du respect (la protection de la personne de l'élève) a logiquement été sélectionnée comme instrument de départ. En effet, de nombreuses études au sujet des sentiments d'injustice scolaire la considèrent comme le point central de toute analyse portant sur ce thème (Caillet, 2009; Gorard, 2007).

Afin d'assurer le codage des témoignages, la définition des unités de découpage du corpus est indispensable. Les débats entre chercheurs ne sont toujours pas clos au sujet de la taille minimale des unités (Quintin, 2007; Mucchielli, 2006). Les objectifs de l'analyse et le contexte de la recherche (Quintin, 2007) ont permis d'envisager le découpage de ce corpus en unités de sens courtes. Plutôt que la prise en compte de l'entièreté de chaque témoignage en tant qu'unité de sens, chacun peut de la sorte être divisé en plusieurs unités le cas échéant.

Cet exemple, issu du corpus, illustre les deux méthodes envisagées ainsi que le choix posé :

Pour des raisons de cotation à une évaluation, j'ai « rouspété » en parlant à ma professeur de français ; elle s'est « frustrée », s'est mise en colère et m'a interdit

de parler : « je parle, tu te tais ». J'estimais avoir droit à la parole et à donner mes opinions autant que ma professeur.

Si ce témoignage avait été codé dans son entièreté en tant qu'unité de sens, ceci aurait nécessité une catégorie : mérite/égalité/respect puisque chacun de ces principes y est présent. L'autre façon de procéder est de découper le témoignage en unités de sens courtes¹¹, ce qui donne :

- « pour des raisons de notation, j'ai rouspété » : unité inscrite dans le mérite (les notes) ;
- « elle m'a interdit de parler : je parle, tu te tais. J'estimais avoir droit à la parole » : unité inscrite dans le respect (droits des personnes bafoués) ;
- « et à donner mes opinions autant que ma professeur » : unité inscrite dans l'égalité (réciprocité des droits entre professeurs et élèves).

La répartition des unités de sens dans les catégories principales

Puisque l'analyse thématique a été réalisée de façon mixte (Mukamurera et al., 2006), il a été nécessaire d'affiner la grille de codage préalablement élaborée. Le thème du mérite a été subdivisé en plusieurs sous-catégories : les notations, les classements scolaires, les sanctions, le sort des vaincus de la compétition, la référence à l'idéologie du don, et la dureté du mérite (Dubet, 1999, 2004). L'égalité a été détaillée, premièrement selon la catégorisation de Demeuse et Baye (2005) qui, sur base du modèle de Grisay (1984), distinguent l'égalité des chances, l'égalité de traitement, l'égalité des résultats et l'égalité de vie postscolaire ; deuxièmement par le principe de compensation (Le Clainche, 1999) et la réciprocité des droits (Merle, 2005). Sur la base des travaux de Merle (2005), le principe du respect a été affiné par les humiliations subjectives, le rabaissement individuel et collectif et les injures. Dans le corpus analysé, les élèves citent prioritairement le respect (36,4%), suivi du mérite (33,2%), de l'égalité (19,4%) et d'une catégorie « Autres » (10,9%) (Vanoutrive et al., 2011). Les unités de sens codées dans cette dernière catégorie sont des considérations générales au sujet des situations scolaires : les conditions matérielles, les éducateurs, l'organisation scolaire, les parents, etc. Un témoignage tel que « il y a des professeurs qui sont justes et d'autres qui sont injustes » illustre les unités codées dans cette catégorie.

Au fil du codage, il s'est révélé que la typologie de Dubet ne permet pas toujours de scinder de façon purement exclusive certains faits dans tel ou tel principe. Par exemple, dans la sous-catégorie des notes différenciées, les élèves ressentent, à tort ou à raison, que la position de chouchou influence les

cotations. Dans ce cas, le principe de l'égalité de traitement, lorsqu'il est bafoué, remet en cause la justice des épreuves, des notes, des classements ; bref, ce qui relève du mérite. En outre, cette position d'élève préféré ou non engage également le principe du respect car il s'agit d'une marque d'attention sur la personne de l'élève.

Le principe du respect

La grille initiale du respect a été remaniée au fil du codage en quatre divisions principales : les manques de respect des professeurs envers les élèves (74%), les faits ne concernant que les élèves entre eux (18,5%), la non-prise en compte de la personne de l'élève pour les jugements scolaires (6%), et, dans une très faible partie, les manques de respect des élèves envers les professeurs (1,4%).

Pour l'entièreté du corpus (voir tableau 3), les manques de respect des professeurs envers leurs élèves constituent 27% du total des unités codées, ce qui en fait la principale sous-catégorie citée spontanément. Selon Dubet (1999), le principe du respect impose que les rétributions de l'enseignant portent exclusivement sur les contributions de l'élève, et n'atteignent pas sa personne. Or, dans 6% des unités codées dans le principe du respect, les élèves demandent que leur statut de personne, par exemple leurs difficultés de vie, soit pris en compte et passe avant les considérations scolaires. Ces témoignages montrent que les élèves réclament davantage de compréhension au regard des difficultés qu'ils éprouvent en classe, qui s'expliquent alors par des soucis personnels. Il s'agit donc, dans ce cas, d'un renversement du principe du respect tel que Dubet le définit.

Selon Merle (2005), les situations d'humiliations n'impliquant que des élèves entre eux sont extrêmement rares. Or, 18,5% d'unités de sens codées dans le principe du respect montrent que les élèves sont également sensibles à ce type de faits. Le témoignage suivant illustre ces propos : « J'ai été victime d'harcèlements et j'ai été frappée par une élève de ma classe. Je trouve ça injuste et irréaliste. »

Tableau 3
Le thème du respect

	<i>N</i>	<i>% respect</i>	<i>% corpus entier</i>
Prof/élèves	160	74%	27%
Autres élèves	40	18,5%	6,7%
Non prise en compte de la personne	13	6%	2,2%
Envers prof.	3	1,4%	0,5%
Total	216	100 %	36,4 %

Ce que les élèves disent du mérite

Lorsque les élèves se réfèrent spontanément au principe du mérite, ils citent en priorité les sanctions qui représentent 72,6% des références au mérite (voir tableau 4). La sous-catégorie des notes tient pour à peu près 20% des références codées dans le mérite. Les sous-catégories : dureté du mérite et encouragements, félicitations et récompenses sont assez peu référencées. Toutefois, chacun de ces témoignages dénonce l'injustice et la sévérité des redoublements ou encore le manque de félicitations et d'encouragements après un effort réalisé.

Tableau 4
Le thème du mérite

	<i>N</i>	<i>% mérite</i>	<i>% corpus entier</i>
Dureté du mérite	9	4,6%	1,5%
Encouragements	9	4,6%	1,5%
Notes	36	18,2%	6%
Sanctions	143	72,6%	24,1%
Total	197	100 %	33,1 %

Par rapport à l'entière du corpus, les sanctions représentent près d'un fait sur quatre, ce qui constitue la deuxième sous-catégorie la plus représentée, juste après celle des manques de respect provenant de l'enseignant. L'importance de cette sous-catégorie apparaît dans toutes les divisions possibles du corpus (sexe, pays de naissance, travail du père, autoestimation du niveau scolaire) sauf pour les élèves étrangers et ceux qui s'estiment faibles (près de 13%). Toutefois, le faible nombre de témoignages de ces élèves incite à creuser davantage cette constatation lors d'une étude ultérieure.

Quant aux notes, il était attendu qu'elles occupent une place centrale dans les témoignages (Dubet, 1999 ; Lannegrand-Willems, 2009). Toutefois, elles sont moins citées qu'attendu (18,2% du mérite).

Les élèves face à l'égalité

Les traitements différenciés (59,1 %) et, dans une moindre mesure, le principe de compensation (22,6%) constituent l'essentiel des sous-catégories de réponses relevant du principe d'égalité (voir tableau 5). Un seul élève trouve injuste d'accorder plus d'attention aux plus faibles, à son propre détriment, alors que les autres réclament cette aide supplémentaire. L'analyse des questions fermées lors de la même enquête (Friant, 2008 ; Friant et al., 2008) avait montré que les élèves valorisent particulièrement l'aide aux élèves en difficultés, donc un principe de compensation¹². La divergence ici mise en évidence montre que deux analyses effectuées sur base d'un même questionnaire sur des réponses différentes (fermées ou ouvertes, obligatoires ou facultatives) peuvent sembler *a priori* contradictoires. En outre, il était attendu de lire davantage de faits remettant en cause l'inégalité des droits entre enseignants et élèves (Merle, 2005). Or, seules neuf unités de sens se rapportent à ces propos.

Tableau 5
Le thème de l'égalité

	<i>N</i>	<i>% égalité</i>	<i>% corpus entier</i>
Traitements différenciés	68	59,1%	11,5%
Principe de compensation	26	22,6%	4,4%
Réciprocité des droits	9	7,8%	1,5%
Récompense naturelle	4	3,5%	0,7%
Traitements indifférenciés	4	3,5%	0,7%
Vie postscolaire	4	3,5%	0,7%
Total	115	100%	19,4%

Réflexions autour de quelques mots clés

Les premiers résultats de cet article s'inscrivent dans une logique visant à confronter un modèle théorique à un corpus et d'y déceler la manifestation de trois principes. De manière complémentaire, une réflexion « dans l'autre sens » est également entreprise et vise, au départ de termes récurrents dans le corpus, à nourrir le propos sur la question des injustices à l'école. En ce sens,

l'analyse thématique montre que quelques événements d'injustice liés à l'école sont principalement cités : le manque de respect venant de l'enseignant, les sanctions, et les traitements différenciés des « chouchous ».

Les élèves décrivent principalement deux types de manque de respect venant des enseignants (voir tableau 6) : les jugements sur la personne influençant les jugements scolaires ressentis lorsque les considérations relatives à la personnalité de l'élève portent atteinte à la libre entrée dans la compétition scolaire (25 %), ainsi que les humiliations et rabaissements tels que les moqueries et injures (23,8 %). Selon Merle (2005), les rabaissements sont soit individuels, par exemple lors de la création d'espaces de classe, soit collectifs lorsque la valeur de classe est considérée comme inférieure aux autres. Les élèves emploient ce terme différemment : ils les associent aux moqueries, voire aux insultes de l'enseignant, comme dans le témoignage suivant : « comme moi, en début d'année, elle n'hésitait pas à m'humilier, m'insulter, m'enfoncer encore plus et à me décourager ».

Tableau 6

Le thème du manque de respect de la part des enseignants

	<i>N</i>	<i>% dans le thème</i>	<i>% corpus entier</i>
Jugements sur la personne	40	25 %	6,7%
Humiliations	38	23,8%	6,4%
Selon l'éthnie et la religion	18	11,3%	3 %
Droits bafoués	15	9,4%	2,5%
Décolant du mérite	13	8,1%	2,2%
Selon l'apparence	13	8,1%	2,2%
Généralités	9	5,6%	1,5%
Humiliations subjectives	5	3,1%	0,8%
Espace de classe	4	2,5%	0,7%
Physiques	3	1,9%	0,5%
Origine sociale	1	0,6%	0,2%
Rabaissements collectifs	1	0,6%	0,2%
Total	160	100%	27%

Diverses sortes de sanctions ont été relevées à la suite du codage : les sanctions trop sévères, les sanctions différenciées alors que l'acte est identique, les sanctions laxistes, les sanctions collectives et les punitions justifiées (voir tableau 7). La trop grande sévérité des sanctions est mise en cause dans près d'un cas sur deux. Sont ensuite mises en cause les sanctions attribuées de façon différente pour un même fait ainsi que les sanctions trop laxistes dans une proportion à peu près équivalente (20 %). Les sanctions différenciées, telles que « certains élèves sont moins sévèrement punis ou voire pas du tout punis que d'autres » pourraient être considérées comme une différence d'égalité de traitement. Il faut rappeler que les élèves, dans leurs réponses aux questions fermées, semblent s'accommoder de ces sanctions différenciées (Friant et al., 2008). Cette analyse confirme cette constatation.

Tableau 7
Le thème des sanctions

	<i>N</i>	<i>% dans le thème</i>	<i>% corpus entier</i>
Sévères	69	48,2 %	11,6 %
Différenciées	30	21 %	5,5 %
Laxistes	26	18,2 %	4,4 %
Collectives	16	11,2 %	2,7 %
Justes	2	1,4 %	0,3 %
Total	143	100 %	24,1 %

Lorsqu'ils se réfèrent aux différences de traitement, les élèves critiquent surtout le statut des préférés, souvent nommés « les chouchous » (voir tableau 8). En effet, les jeunes remettent en cause les considérations, voire « l'amour », supplémentaires que l'enseignant leur apporte. Ceci dépasse le thème de l'égalité pour rejoindre le principe du respect, puisque la personne de l'élève est touchée.

Tableau 8
Le thème du traitement différencié des élèves

	<i>N</i>	<i>% dans le thème</i>	<i>% corpus entier</i>
Chouchous	25	41,7%	5,6%
Meilleurs	8	13,3%	1,8%
Sans explication	8	13,3%	1,8%
Origine	7	11,7%	1,6%
Moins bons	4	6,7%	0,9%
Sexe	4	6,7%	0,9%
Âge	2	3,3%	0,4%
Particularités	1	1,7%	0,2%
Présence	1	1,7%	0,2%
Total	60	100,0%	13,4%

Quelques considérations selon certaines catégories d'élèves

Le questionnaire administré aux élèves comporte des questions portant sur le sexe, l'autoestimation du niveau scolaire et le métier des parents. Il est dès lors possible, lors de l'analyse des résultats, de fractionner le corpus en fonction de ces catégories. Cette analyse par catégories montre qu'il n'existe pas de rupture, pas de changement radical d'une catégorie d'élèves à l'autre. Par exemple, il est impossible d'affirmer que le principe de l'égalité est massivement investi par les enfants d'ouvriers et celui du mérite par les élèves qui s'estiment bons. Toutefois, il existe quelques nuances entre les catégories d'élèves considérés. Par exemple, les garçons remettent davantage en cause que les filles les sanctions différenciées ; celles-ci semblent très sensibles aux manques de respect provenant des autres élèves, ou encore, les élèves qui s'estiment bons citent moins souvent la sévérité des sanctions. Plus fondamentalement, les élèves issus de milieux sociaux favorisés valorisent moins que les autres le principe de l'égalité et investissent plus souvent le thème du mérite, qui leur est *a priori* plus favorable (Dubet, 2004). Plus précisément, ils critiquent moins que les autres les traitements différenciés des « chouchous », mais ils critiquent davantage les sanctions lorsqu'elles sont distribuées de façon différente pour des actes similaires. Il semble donc que les élèves, dont la situation sociale rend la scolarité *a priori* plus aisée (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat, 2009), remettent moins en question les avantages que leur position sociale leur donne à l'école (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Merle, 2005 ; Van Zanten, 1999).

Les précédentes recherches du GERESE montrent que les sentiments de justice des élèves sont significativement liés à leur degré d'autoestimation du niveau scolaire (Baye et al., 2005). L'analyse des réponses aux questions fermées (Friant, 2008 ; Friant et al., 2008) permet d'établir un constat identique ; les élèves qui s'estiment faibles se sentent traités moins justement que les autres à l'école. L'analyse de contenu de type thématique ici effectuée fait apparaître quelques différences entre l'investissement des principes de justice en fonction de ce facteur.

- Le pourcentage d'unités codées dans le principe du mérite diminue de façon continue selon le niveau d'autoestimation du niveau scolaire.
- Le principe de l'égalité est proportionnellement moins cité par les élèves qui s'estiment bons que par les élèves qui s'estiment faibles. De même, les bons élèves citent les manques de respect provenant des enseignants de façon moins importante que les autres catégories, même si cette sous-catégorie reste la plus importante lorsqu'ils évoquent ce principe. Baye et al. (2005) insistent sur le fait que les élèves bons valorisent davantage les principes méritocratiques, ce qui rejoint les constatations présentées dans cet article, ainsi que l'égalité de traitement.
- Les élèves s'estimant faibles accordent moins d'importance au mérite mais investissent en priorité le principe du respect, dont le pourcentage s'élève à près d'une unité de sens sur deux. Ceci rejoint le constat selon lequel les élèves s'estimant faibles sont significativement moins nombreux à juger que leurs enseignants les traitent avec respect (Baye et al., 2005).

L'analyse propositionnelle

À partir du découpage en propositions, le logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011) fournit un ensemble de fonctionnalités dont le style du texte, les univers de référence, les références utilisées, les relations fréquentes entre les références, ainsi que des considérations sur les verbes et les adjectifs.

En ce qui concerne le style du texte, le logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011) indique que les élèves s'expriment en « Je », et que l'ensemble du corpus est « plutôt argumentatif ». Au sens de ce logiciel, ceci signifie qu'ils effectuent des comparaisons entre faits et personnes dans leurs témoignages, plutôt que de les situer dans un lieu et un temps précis (style narratif), de révéler leurs points de vue (style énonciatif), ou encore de les décrire (style descriptif). *A priori*, l'analyse de ces résultats montre que les élèves se mettent en scène dans les récits, qu'ils parlent d'eux-mêmes, de ce qu'ils ont vécu, de ce qu'ils

pensent, ou de leurs opinions. *A priori*, ce résultat semble couler de source vu la question initialement posée (question W en annexe). Cette constatation peut toutefois être reliée, à l'instar de l'analyse thématique, au fait que les élèves se réfèrent peu à des principes généraux de justice, mais plutôt à des contextes particuliers (Caillet, 2009). Ceci semble, en outre, renforcé par la prépondérance des verbes factifs (40,3 %) comme réussir, faire, punir, apprendre ainsi que celle des adjectifs subjectifs (70 %) tels que « juste, calme, intelligent, perturbateur, gentil, réaliste, sévère, strict, méprisant, blessant, etc. » (Vanoutrive et al., 2011).

Le logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011) fournit des renseignements concernant les univers de référence selon trois niveaux de précision : les univers de référence 1 (niveau de généralisation le plus élevé), les univers de référence 2 (niveau de généralisation moindre) et les références utilisées. Chacune de ces fonctions indique qui sont les actants et les actés. Seuls les univers de référence 1 sont traités ainsi que les références utilisées, afin d'éviter la répétition de certains résultats communs aux univers 1 et 2. Ainsi, l'univers de référence 1 « Europe » devient, dans l'univers de référence 2, « Europe de l'Ouest » car les termes : français, néerlandais, Belgique et anglais (c'est-à-dire des cours que suivent les élèves) apparaissent dans les témoignages. Le tableau 9 présente les cinq principaux univers de référence 1, classés selon leur ordre d'importance, ainsi que les références qu'ils contiennent. Remarquons que ces renseignements semblent contradictoires avec le résultat obtenu du logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011) concernant le style du texte. En effet, la deuxième position en terme d'importance de l'univers 1 tend à montrer que les élèves contextualisent dans le temps leurs situations d'injustice, ce qui relèverait donc plutôt d'un style « narratif ». Pourtant, selon le logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011), malgré la présence de nombreuses marques de contextualisation temporelle dans leurs récits, les élèves font davantage de comparaisons entre les faits et les personnes.

Tableau 9
Les univers de référence et leurs explications

<i>Corpus entier</i>	
Univers de référence 1	Références
<i>Éducation</i>	Les références purement scolaires (enseignants, professeurs, élèves, école, pédagogie) sont incluses dans cet univers.
<i>Temps</i>	On trouve dans cet univers les références année, jour, saison, heure, mois.
<i>Sentiments</i>	Les références ici présentes sont : ami, copain, camarade mais également respect, ce qui montre une fois de plus l'importance de ce thème pour les élèves.
<i>Gens</i>	Cet univers regroupe les propos des élèves lorsqu'ils parlent de façon générale des protagonistes de leurs témoignages : les personnes, tout le monde, quelqu'un, ...
<i>Droit</i>	Se trouvent ici les références relatives à l'injustice, ainsi que d'autres termes comme le droit, les règlements, les coupables, la justice.

Des références telles que les professeurs, les élèves, l'école, la classe et les cours sont parmi les plus fréquentes relevées par le logiciel Tropes (Vanoutrive et al., 2011). L'influence de l'ensemble du questionnaire, voire de son contexte de passation, peut expliquer ce résultat.

La relation « prof-élève » est citée de façon prioritaire. L'observation de la figure 1¹³ suivante, qui représente cette relation, est nécessaire afin de comprendre ce résultat. Au centre de ce graphe se trouvent les références « professeur, élève et classe ». La grosseur de la sphère correspond au nombre de mots contenus. Les références « professeur », « élèves » et « classe » sont fort proches, ce qui montre qu'elles ont beaucoup de relations entre elles. Les notions à gauche de ce noyau central précisent les actants principaux, dont il faut noter la présence de « respect ». Les élèves précisent en effet dans certains cas « le manque de respect » des enseignants. À droite, dans les actés, il existe une certaine proximité des élèves avec le terme « problème », ce qui peut renvoyer à l'élève qui pose problème, qui en éprouve dans sa scolarité ou dans sa vie personnelle. En approfondissant, il est possible de retirer de ce graphe un lien avec l'analyse thématique. En effet, il montre que, dans certains cas, les élèves regrettent le manque de considération des enseignants envers leurs problèmes et non envers leur statut d'élève. Une nouvelle fois, il s'agit d'un renversement du principe de respect. D'autres liens entre les deux méthodes d'analyse de contenu sont présentés au point suivant.

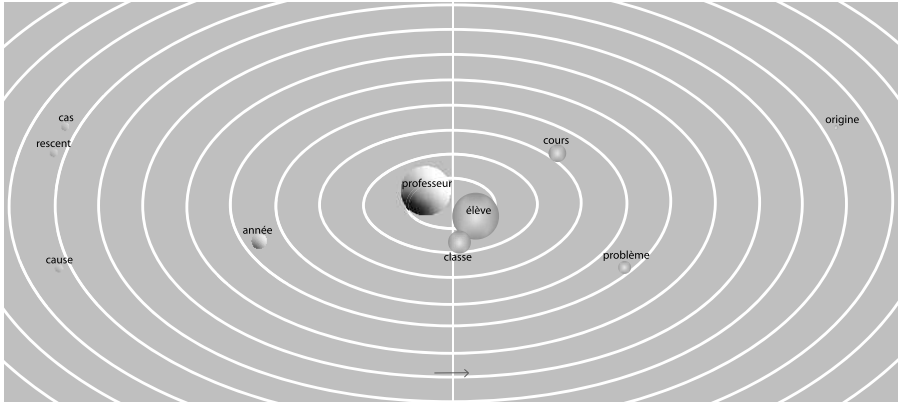


Figure 1. *Les relations professeurs/élèves*

Certains éléments mis en évidence lors de l'analyse thématique apparaissent dans les résultats que le logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011) fournit : les points, les problèmes, le travail, les éducateurs, les sanctions, les chouchous, les notes. Certains de ces points communs ont fait l'objet d'un croisement des méthodes.

Croisement des méthodes

Lorsque les élèves décrivent des situations d'injustice, ils se réfèrent essentiellement à des faits précis tels que les sanctions, les traitements préférentiels de certains élèves ou encore les marques de non-respect provenant de l'enseignant. Ces constatations essentielles issues de l'analyse thématique ont été croisées avec divers graphiques que le logiciel Tropes (Molette & Landré, 2011) fournit.

Pour Desvignes et Meuret (2009), le respect à l'école est primordial pour que les élèves s'y sentent traités avec justice. Ce principe, par ailleurs le plus illustré dans l'analyse thématique, est une référence liée à l'enseignant dans l'analyse propositionnelle. Dans la figure 2, il apparaît que son actant principal est l'enseignant. Un témoignage tel que « certains professeurs n'ont aucun respect pour les élèves. J'ai eu beaucoup de problèmes avec des professeurs qui rigolaient méchamment de moi (style vestimentaire, appareil dentaire, etc.) » illustre ce graphe.

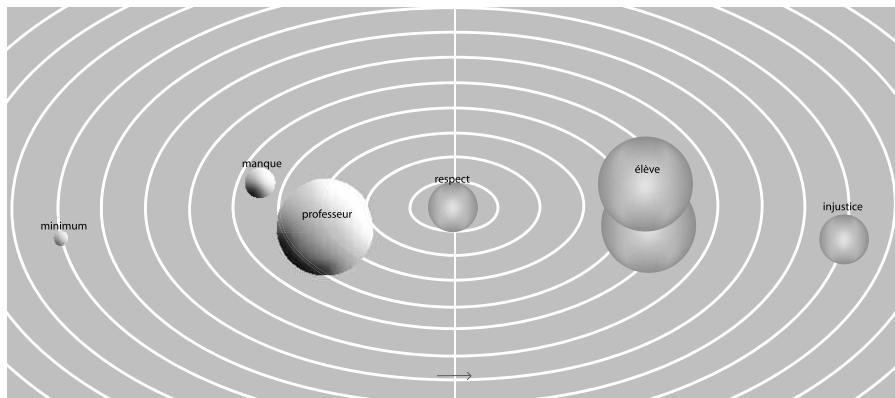


Figure 2. *Le graphe de la référence respect*¹⁴

Le traitement différencié des élèves considérés comme « chouchous » est présent dans les deux analyses. Ce qui est en jeu dans ces faits porte atteinte au principe du respect puisque les élèves couplent ces propos à des termes comme « les préférés », voire au mot « amour » ; donc à des jugements sur la personne et non sur le statut d'élève, comme le montre le témoignage suivant : « Lorsqu'un professeur aime un élève, on le remarque beaucoup ». La figure 3 montre que les élèves associent les « chouchous » à la référence « sanction ». Cette interprétation du croisement des méthodes semble donc confirmer que le thème des « chouchous », du point de vue des élèves, met effectivement en œuvre de façon simultanée les trois principes de la typologie de Dubet (1999) : le mérite, l'égalité et le respect.

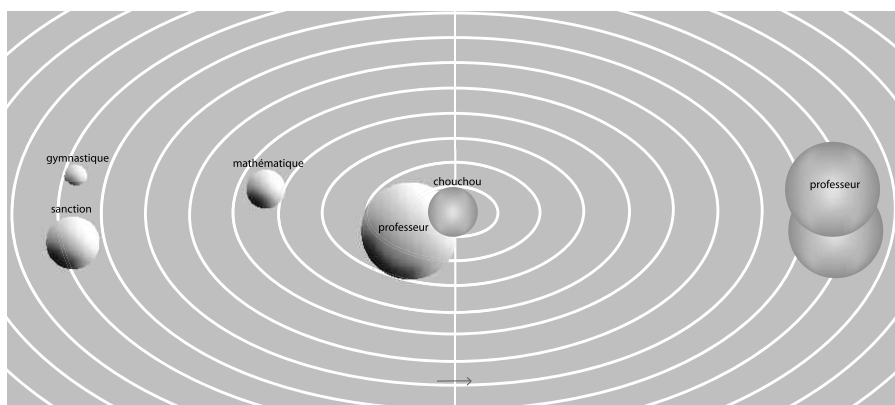


Figure 3. *Le graphe de la référence « chouchou »*¹⁵

L'utilisation des deux logiciels révèle des divergences en ce qui concernent les thèmes des sanctions et des notations. Dans l'analyse thématique, la sous-catégorie des sanctions était davantage décrite que celle des notations. Inversement, le logiciel Tropes (Molette & Landre, 2011) découpe davantage de propositions où la référence «point» est présente. Les actés de la référence point sont «texte, test, soins médicaux et apprentissage». Une référence telle que «soins médicaux» peut surprendre. Elle s'explique par le découpage en proposition, par exemple lorsque l'élève dit «j'étais malade, le professeur m'a noté zéro». Par contre, le logiciel Tropes fournit fort peu d'information. Il est seulement possible de lire dans le graphe correspondant que «professeur» et «école» font partie des actants de l'univers de référence et que, parmi les actés, se retrouvent «élève», «malade», «année» et «question».

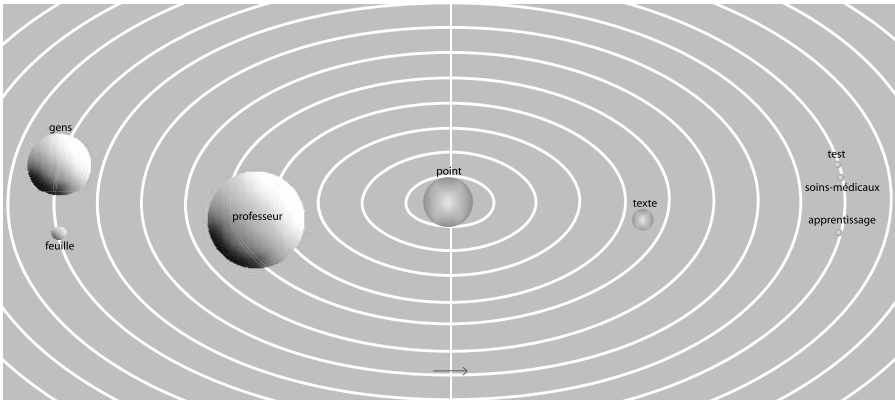


Figure 4. *Le graphe de la référence «point»*

Discussion des résultats

Les élèves décrivent majoritairement des situations concrètes afin d'expliquer les situations d'injustice qu'ils vivent. Par contre, ils se réfèrent peu à des principes généraux de justice (Desvignes & Meuret, 2009) ou à un idéal (Caillet, 2009). Précisément, leurs sentiments d'injustice à l'école sont liés à des personnes telles que leurs professeurs¹⁶, les autres élèves ou eux-mêmes. En outre, ils parlent de ces personnes en posant divers jugements de valeur, comme le montre l'analyse propositionnelle, mais ils ne critiquent pas le système scolaire en tant que tel. Cette constatation rejoint l'analyse des réponses aux questions fermées où il apparaissait que les élèves ne considèrent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant (Friant, 2008 ; Friant et al.,

2008). À la suite de l'interprétation de ces résultats, il reste donc à vérifier l'hypothèse selon laquelle les sentiments d'injustice des élèves proviennent également d'un rapport de force envers les figures d'autorité (Renaut, 2004; Vulbeau & Pain, 2003). Quelques indices tendent en effet à investiguer davantage cette idée, notamment la mise en cause des manques de respect provenant de l'enseignant, la trop grande sévérité des sanctions imposées et le traitement différencié de certains élèves. Toutefois, d'autres explications sont plausibles afin d'expliquer ces constats, notamment que les sentiments de justice proviennent d'un décalage entre le modèle d'enseignant attendu par les élèves et effectivement rencontré (Desvignes & Meuret, 2009) ou encore que les élèves sont enclins à croire en la justice de leur système scolaire (Lannegrand-Willems, 2004).

Au sujet de la valorisation des principes de justice, l'analyse thématique montre que les élèves investissent spontanément chacun d'entre eux, quelles que soient les variables analysées (sexe, pays de naissance, travail du père, niveau d'autoestimation du niveau scolaire), avec toutefois une prépondérance pour celui du respect (Desvignes & Meuret, 2009). Ceci pourrait inviter à nuancer les conclusions de Dubet (1999) selon lequel le mérite est la norme de justice la plus couramment admise à l'école, ainsi que l'égalité si l'on se centre sur l'unique point de vue des élèves. Toutefois, il est bon de rappeler que les conclusions de Dubet (1999) sont essentiellement basées sur l'étude du contexte scolaire français et que l'étude dont il est question dans l'article se centre sur le système belge francophone. De même, l'analyse portant sur les réponses aux questions fermées (Friant et al., 2008) avait montré que les élèves des divers systèmes éducatifs investissent globalement les mêmes principes; les élèves de la Communauté française de Belgique choisissant toutefois davantage le critère du mérite. Ceci montre que des analyses issues d'une même enquête, mais portant sur des questions différentes, fermées et adressées à tous ou ouvertes et facultatives, peuvent fournir des indications autres. De même, Baye et al. (2005) ainsi que Friant et al. (2008) constatent que l'autoestimation du niveau scolaire est liée à l'investissement des principes de justice. L'analyse des réponses ouvertes fournit quelques explications d'ordre plus qualitatif à ce sujet. Tout d'abord, plus les élèves portent un regard positif sur leur situation scolaire, plus ils investissent le principe du mérite. Quant à l'égalité, d'autres liens sont constatés. En effet, les élèves qui s'estiment « bons » accordent moins d'importance à ce principe. Devant ces résultats, il est possible de formuler le constat selon lequel les élèves valorisent les principes et critères qui leur sont *a priori* plus favorables au regard de leur situation scolaire ou sociale.

D'un point de vue méthodologique, les deux types d'analyses répondent à des objectifs différents (Fallery & Rodhain, 2007). L'analyse thématique, de type mixte (Mukamurera et al., 2006) montre que la typologie issue des travaux de Dubet (1999) englobe presque entièrement la totalité des témoignages des élèves. Cette tripartition composée des principes du mérite, de l'égalité et du respect propose un angle d'approche adéquat et complet afin d'appréhender les sentiments d'injustice des élèves (Caillet, 2009 ; Duru-Bellat & Brinbaum, 2009) dès lors que la grille d'analyse se construit de façon itérative sur la base d'une revue de la documentation complémentaire ainsi de l'encodage du corpus en unités de sens. Un tel constat est moins marquant si l'on se centre sur l'unique analyse propositionnelle. L'utilisation de cette méthode, différente et complémentaire, montre que les diverses situations sont fortement ancrées dans des faits concrets. Les élèves y décrivent des personnes, des lieux, des moments et des faits les touchant directement. Ils font en effet abondamment référence aux professeurs, aux élèves, à la classe. À ce titre, il est clair qu'ils explicitent les divers principes de justice tout en mobilisant leurs critères en fonction des situations qu'ils rencontrent (Caillet, 2009). Cette contextualisation des témoignages, plutôt que la remise en cause du système, pourrait être rapportée à l'hypothèse d'un monde juste (Lannegrand-Willems, 2004). Cette théorie expliquerait alors que les élèves, qui relient les injustices à des personnes et actes concrets plutôt qu'au système scolaire en général, agissent de la sorte afin d'accepter au mieux leur situation, si peu enviable soit-elle parfois. Une étude qui se baserait sur l'investissement des divers principes en fonction du degré de justice du monde, ou de la situation scolaire avérée de l'élève, pourrait confirmer ou infirmer ces propos.

Limites et perspectives

La typologie de Dubet (1999) a été davantage affinée que remise en cause lors du codage des unités de sens ainsi que lors de l'interprétation des résultats de l'analyse propositionnelle. Il est probable que l'importance de cette théorie lors du codage des unités de sens ait amené un certain nombre de biais idéologiques (Mucchielli, 2006). Pour pallier ces biais, il serait possible de réaliser une grille thématique de type purement *a posteriori* et de comparer les deux outils. Dans un même ordre d'idées, l'analyse propositionnelle pourrait servir à créer une nouvelle typologie des injustices sans se référer aux résultats préalables d'une analyse thématique. L'interprétation des résultats de l'analyse thématique montre que les élèves ne se réfèrent pas spontanément

et de façon prioritaire au principe du mérite ; or celui-ci est central à l'école (Dubet, 2004). Une étude basée sur le corpus des élèves français permettrait d'affiner cette constatation et de vérifier quel est le degré d'influence du système éducatif sur les sentiments de justice des élèves. Ceci permettrait également de valider ou de remettre en question la grille d'analyse thématique construite. Cette validation pourrait également être effectuée par suite de l'analyse des témoignages non pris en compte car ne se référant pas de façon explicite à l'enseignement.

Sur la base du corpus existant, certaines constatations *a priori* contradictoires à la suite de la revue de la documentation, telles que l'importance des situations de manques de respect ne concernant que les élèves entre eux (Merle, 2005), pourraient également être approfondies dans une démarche alors plus axée sur la singularité des situations. Il serait de plus particulièrement ambitieux d'étudier l'influence du contexte de passation du questionnaire sur les réponses des élèves. Pour rappel, le questionnaire pose une série de questions fermées sur la justice scolaire et pour terminer, demande aux élèves de relater une situation d'injustice. Il est donc possible que les réponses des élèves à la question ouverte soient influencées par le contexte de passation du questionnaire. Il s'agirait de reprendre chaque questionnaire, de mettre en évidence quels sont les principes de justice qui y sont valorisés et de relire ensuite ces résultats en fonction de la réponse à la question ouverte. Le corpus existant serait de la sorte analysé sous des angles complémentaires.

NOTES

- 1 L'enquête du Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE, 2008) porte sur les sentiments de justice des élèves de grade 9 dans cinq systèmes éducatifs européens (Communauté française de Belgique, République tchèque, France, Italie et Angleterre).
- 2 <http://www.ritme.com/fr/produits/nvivo/index.html>
- 3 <http://www.tropes.fr/>
- 4 La classification des élèves selon le travail des parents est présentée en annexe. Elle est issue des travaux de l'*Office for National Statistics* (2005).
- 5 Question K en annexe.
- 6 Question B en annexe.
- 7 Question M en annexe.
- 8 Question T en annexe.
- 9 Les Univers de référence regroupent les mots contenus dans les classes d'équivalents afin de permettre au logiciel d'élaborer une représentation du contexte. Ainsi, le dictionnaire sémantique de Tropes est construit selon trois niveaux de classification. Au niveau le plus bas se situent les Références utilisées, elles-mêmes regroupées de façon plus large dans les Univers de référence 2, qui à leur tour sont regroupés dans les Univers de référence 1. Les cases [Actant] et [Acté] sont placées en haut et à droite de la fenêtre Résultat. Ces options permettent de distinguer les *classes d'équivalents* placées en position d'**actant**, c'est-à-dire généralement avant le verbe, d'**acté**, c'est-à-dire généralement après le verbe.
- 10 Mucchielli (2006) décrit deux méthodes permettant d'inventorier et de classer les données. La première, dite inductive, considère que les catégories ne sont pas fixées au préalable par une théorie, mais se constituent tout au long du dépouillement des réponses. La seconde, dite déductive, pose les catégories *a priori* selon un modèle théorique de base. Mukamurera, Lacourse, et Couturier (2006) décrivent une troisième procédure, dite mixte ou itérative. Le cadre théorique sert ici de référent de base pour la construction de la grille d'analyse qui s'enrichit selon un processus itératif tout au long de l'analyse.
- 11 Ce découpage a permis de coder 593 unités de sens.
- 12 Baye, Straeten, Nicaise, et Demeuse (2005) constatent également que les élèves s'estimant faibles valorisent particulièrement les pratiques de compensation.
- 13 Chaque *classe d'équivalents* est représentée sous la forme d'une sphère dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient. La distance entre la *classe* centrale et les autres *classes* est proportionnelle au nombre de *relations* qui les lient : autrement dit, lorsque deux *classes* sont proches, elles possèdent beaucoup de *relations* en commun, et lorsqu'elles sont éloignées, elles n'ont que peu de relations en commun.
- 14 Hors du logiciel, il est impossible de manipuler le graphe afin de rendre visible la référence cachée sous « élève ». Il s'agit de « classe ».
- 15 Dans les actés, « professeur » cache une autre référence, il s'agit de « élève ».
- 16 Dans quelques cas, les éducateurs ainsi que la direction sont mis en cause.

RÉFÉRENCES

- Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2005). *À qui profite la justice? Résultats d'une enquête européenne sur la perception et les critères de justice des élèves de 2^e année de l'enseignement secondaire*. Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation. (Re) trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences. Retrieved from www.enseignement.be/download.php?do_id=2294&do_check
- Caillet, V. (2009). L'argumentation de justice chez les élèves : les jugements de justice en situation. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 201-212). Bruxelles : De Boeck.
- Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In J.-G. Blais & J.-L. Gilles (Eds.), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Le futur est à notre porte* (pp. 163-188). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). Bruxelles : De Boeck.
- Desvignes, S., & Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 187-199). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., & Brinbaum, Y. (2009). La méritocratie, une idéologie partagée. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 103-117). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789. doi:10.2307/3322627
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. 16^e Conférence internationale de management stratégique, Montréal, Québec. Retrieved from <http://www.cregor.net/membres/fallery/travaux/pdfs/C-Documents%20and%20Settings-Flo-Mes%20documents-Bernard-Travaux-2007AIMSFinal.pdf>
- Friant, N. (2008). *Équité des systèmes éducatifs et sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe* (Mémoire d'Études Approfondies, non publié). Université de Mons, Mons.
- Friant, N., Laloua, E., & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Éducation-Formation*, e-288, 7-23. Retrieved from <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=4&page=3>

- GERESE (Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs) (2008). *Developing a sense of justice among disadvantaged students : the role of schools*. Document inédit, Rapport de recherche SOCRATES non publié.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Gorard, S. (2007). Justice et équité à l'école : ce qu'en disent les élèves dans les études internationales. *Revue internationale d'éducation Sèvres* 44, 79-84. doi:10.4000/ries.154
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3-14.
- Kellerhals, J., Modak, M., & Perrenoud, D. (1997). *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 249-269. doi:10.4000/osp.2153
- Lannegrand-Willems, L. (2009). La croyance en un monde juste en contexte scolaire. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 173-185). Bruxelles : De Boeck.
- Le Clainche, C. (1999). L'allocation équitable des biens d'éducation et des soins de santé dans une problématique post-welfariste. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : P.U.F.
- Molette, P., & Landré, A. (2011). *Tropes version 8.1*. Retrieved from <http://www.tropes.fr>
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (9^e édition). Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Retrieved from http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf
- Quintin, J.-J. (2007). *Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs*. Communication au Colloque EPAL, Grenoble. Retrieved from http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/quintin.pdf
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Mayenne : Flammarion.
- Smith, E., & Gorard, S. (2006). Pupils' views of equity in education. *Compare*, 36(1), 41-56. doi:10.1080/03057920500382465
- Vanoutrive, J., Friant, N., & Derobertmeasure, A. (2011). L'injustice scolaire : quels sentiments chez les élèves? *Éducation-Formation*, e-295, 129-139. Retrieved from <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Van Zanten, A. (1999). Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques professionnelle à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 139-154). Bruxelles : De Boeck.
- Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.

Date de réception : 27 janvier 2011

Date de réception de la version finale : 2 octobre 2012

Date d'acceptation : 10 octobre 2012

ANNEXE

Extraits du questionnaire d'enquête présenté aux élèves belges

B. En pensant à tes cotes/appréciations en français, depuis le début de cette troisième, laquelle de ces phrases s'applique le mieux à ton cas ? (noircis un seul cercle)

1. J'ai reçu surtout de bonnes cotes/appréciations
2. J'ai reçu surtout des cotes/appréciations moyennes
3. J'ai reçu surtout des mauvaises cotes/appréciations

K. Es-tu:

1. une fille
2. un garçon

M. Depuis combien de temps habites-tu en Belgique ?

Noircis un seul cercle

1. Depuis que je suis né(e)
2. Je suis arrivé(e) dans ce pays après ma naissance
3. Je ne sais pas

T. Quelle ligne regroupe des métiers qui se rapprochent le plus de celui que ton père exerce (ou a exercé) ?

Noircis un seul cercle

1. Coiffeur, postier, ouvrier d'usine, ouvrier de surface, ouvrier en bâtiment, concierge, ouvrier agricole, garçon de salle, garde sécurité, moniteur de fitness.
2. Médecin, scientifique, avocat, architecte, vétérinaire, comptable, instituteur, infirmier, journaliste, directeur, artiste, homme d'affaires, musicien, sportif professionnel, entraîneur sportif.
3. Agent de police, pompier, secrétaire, puériculteur, employé de bureau, électricien, entrepreneur, gardien d'enfants, mécanicien moteur, styliste.
4. Il n'a pas vraiment de métier
5. Je ne sais pas ce qu'il fait comme travail

Si tu ne trouves pas de métier similaire dans la liste, écris ci-dessous, le métier qu'il exerce:

W. Pour terminer, si tu as un exemple important à exprimer sur ton vécu en matière de sentiment de justice, dans ton établissement ou ailleurs, tu peux l'écrire ci-dessous, et expliquer en quoi tu trouves que c'est injuste.

Nous te remercions beaucoup d'avoir rempli ce questionnaire. Nous apprécions énormément ta collaboration.