



HAL
open science

Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis

Denis Meuret

► **To cite this version:**

Denis Meuret. Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis. *Éducation & Didactique*, 2010, 1 (3), pp. 71-77. halshs-00523217

HAL Id: halshs-00523217

<https://shs.hal.science/halshs-00523217v1>

Submitted on 28 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis

Denis Meuret



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/205>

DOI : 10.4000/educationdidactique.205

ISBN : 978-2-7535-1616-8

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 71-77

ISBN : 978-2-7535-0597-1

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Denis Meuret, « Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis », *Éducation et didactique* [En ligne], 1-3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 09 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/205> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.205>

HORIZONS DE JUSTICE DE L'ÉCOLE, EN FRANCE ET AUX ETATS-UNIS

Denis Meuret, LEAD-CNRS

Résumé : Les inégalités sociales de carrière scolaires sont plus fortes en France qu'aux États-Unis tandis que les autres indicateurs d'équité ont des valeurs proches. La raison principale en est sans doute que le système américain est moins organisé que le nôtre en filières. Plus profondément on peut probablement l'expliquer par le fait que la justice de l'école est conçue aux États-Unis comme l'équité d'un processus d'empowerment tandis qu'elle est conçue en France comme indépendance entre le mérite scolaire et toute forme de capital social.

Mots clés : justice; équité; égalité des chances; filières; inégalités sociales justice; fairness; equality of opportunities; tracks; social inequalities.

Denis Meuret

Une théorie de la justice se compose, si nous suivons Fleurbaey (1996) en le simplifiant un peu, d'une « solution » (tel attribut des individus doit être réparti selon telle modalité; par exemple, « les notes doivent refléter la valeur scolaire des devoirs ») et d'un « argumentaire », c'est-à-dire de l'exposé des raisons qui doivent conduire à adopter cette solution, soit par référence directe à une ou plusieurs valeurs fondamentales (les partisans de la solution prise en exemple invoquent le mérite), soit en référence à une théorie plus générale de la justice (l'utilitarisme, par exemple, ou la théorie de Rawls (1988),...) (Fleurbaey, 1996). Cet article se propose de rechercher les théories de justice réellement à l'œuvre, même si elles ne sont pas toujours formulées, dans les systèmes éducatifs américain et français, sur la base d'une observation des inégalités d'éducation que l'on tolère dans ces deux pays et des discours que l'on y tient sur ces inégalités. Pour être menée de façon systématique, une telle entreprise demanderait des investigations nettement plus poussées que celles qui ont conduit à ce que nous pouvons présenter ici, et l'on voudra bien considérer ceci plutôt comme l'état actuel d'une réflexion, fondée sur quelques travaux sur l'équité (Meuret, 2001a, 2001b), sur une comparaison des modèles politiques d'éducation entre la France et les USA (Meuret, 2007) ainsi que sur une comparaison des inégalités d'éducation dans les deux pays (Meuret, 2002).

Les inégalités d'éducation

Les *inégalités sociales de carrière scolaires*, mesurées par l'influence de l'origine sociale sur le plus haut diplôme atteint, sans doute l'indice le plus synthétique de l'égalité des chances devant l'école, sont plus faibles aux USA qu'en France (Duru – Bellat et Kieffer, 1999). Une explication en est que le système américain est moins compartimenté en filières que le système français. On peut considérer que le tronc commun y dure jusqu'à la fin du second degré, et ce depuis les années 1920. Or, l'existence de filières est beaucoup plus dommageable à l'égalité des chances que d'autres caractéristiques, dont nous nous flattons ici qu'elles sont plus égalitaires que là-bas. Par exemple, aux USA, l'enseignement est financé en grande partie par des impôts locaux assis sur la valeur des propriétés foncières, ce qui confère plus de ressources aux écoles des quartiers riches qu'à celles des quartiers pauvres. Nous pensons, ce qui est exact, que ces inégalités de ressources favorisent l'inégalité sociale, mais en oubliant que d'autres mécanismes induisent en France aussi des inégalités réelles de financement, entre zones pauvres et zones riches. Les enseignants préfèrent enseigner dans les secondes que dans les premières, qui accueillent dès lors enseignants jeunes ou non titulaires, tandis que les zones riches attirent davantage d'enseignants agrégés ou âgés (et donc plus coûteux)¹. En revanche, aux États-Unis des péréquations d'une part, les subsides fédéraux à des programmes pour élèves défavorisés d'autre part, réduisent, mais sans les annuler, les inégalités premières. Par ailleurs, les USA

consacrent à l'éducation une part plus importante que nous de leur richesse de sorte que, sauf exception, ces inégalités se traduisent par ceci que les établissements les plus pauvres y ont des ressources analogues à celles des établissements français tandis que les plus riches témoignent d'un luxe rarement atteint ici (fontaines, pelouses immenses et bien entretenues, patios, petits groupes d'élèves...).

Un indice de ce que la plus grande inégalité sociale des carrières vient de l'existence des filières est que, d'après PISA, 2000 et 2003, la proportion de la variance des *compétences* des élèves de 15 ans expliquée par le milieu social est égale dans les deux pays, en maths comme en compréhension de l'écrit. On considère cependant d'habitude deux autres indicateurs d'équité : les *performances des élèves les plus faibles* (elles sont, selon PIRLS, plus basses en France qu'aux USA pour les capacités de lecture en fin de primaire et, selon PISA, plus basses aux USA qu'en France pour les maths à 15 ans, égales en sciences et capacités de lecture à 15 ans) et la *dispersion des performances*, l'écart entre les plus faibles et les plus forts (cet écart est plus faible en France pour les capacités de lecture au primaire et plus faible aux USA en sciences à 15 ans, très voisin en maths à 15 ans). Il faut ajouter, pour compléter le diagnostic, qu'entre PISA 2000 et PISA 2003, ces deux indicateurs (niveau des plus faibles et dispersion) ont évolué vers plus d'équité aux États-Unis vers moins d'équité en France.

Concluons prudemment de ce rapide survol que les inégalités d'éducation sont dans l'ensemble voisines dans les deux pays. La conclusion de cette conclusion serait alors que le système scolaire américain est plutôt plus équitable que le notre puisque les inégalités sociales de départ sont plus grandes là-bas qu'ici².

Si donc nous jugeons du souci qu'on a de la justice éducative dans les deux pays par l'effet du système scolaire sur les inégalités, il faut reconnaître aux États-Unis un plus grand souci de cette justice. Il est, en tout état de cause, faux de penser que l'école française serait construite sur un souci de l'égalité qu'ignorerait l'école américaine. C'est plutôt l'inverse qui est vrai. A la fin du XIXe siècle, Durckheim n'a pas un mot sur les inégalités sociales devant l'école, tandis que John Dewey, celui qui propose aux USA, comme Durckheim le fait en France, le discours qui va permettre de justifier l'école moderne, critique,

en 1899, le fait que 1 % seulement de la population accède à l'enseignement supérieur et 5 % au lycée (in *The school and society*, repris in Dewey, 1974).

Le discours de l'équité scolaire

Reprenons, pour ordonner notre petite enquête sur les discours de justice, les deux éléments indiqués par Fleurbaey, ceux qui composent la *solution* de justice (la forme d'une école juste) et ceux qui composent son *argumentaire* (pourquoi cette forme définit-elle la justice ?) et allons chercher ce discours dans les divers endroits où il m'a été donné de le rencontrer : communications à des congrès scientifiques ou articles savants, discussions avec des enseignants, administrateurs, chercheurs américains ou français, et aussi les statistiques sur l'école dont les catégories nous renseignent sur ce qui importe pour la justice- en attendant, peut-être de pouvoir donner à cette enquête une forme plus systématique.

La solution de justice

Nous pouvons définir une solution de justice comme : un objet réparti entre des sujets selon un principe de répartition. Bien sûr il existe de nombreux sujets potentiels de la justice scolaire, depuis les individus jusqu'aux multiples groupes que l'on peut découper dans la population des élèves, de nombreux objets (les punitions, les diplômes, les compétences, les pairs, la qualité de l'enseignement, ...) et plusieurs principes de justice, que la philosophie politique ou l'économie normative ont proposé, que la sociologie ou la psychologie sociale ont dégagé d'entretiens (Dubet, 2006) ou d'expériences (Kellerhals et al, 1988). Bien sûr aussi, les sujets, objets et principes présents dans le discours de justice ne diffèrent pas radicalement d'un pays à l'autre. Cependant, certains sans doute seront plus fréquents, plus prégnants, dans un système scolaire que dans l'autre et ce sont ces différences que nous aimerions commencer à apercevoir entre la France et les États-Unis.

Les sujets de la justice

S'agissant des sujets de la justice, ce qui saute aux yeux est bien sûr la prévalence des catégories ethnici-

ques aux USA et des catégories sociales en France. Gary Orfield (2001) montre, après l'avoir vécu de près, comment s'est joué, sur le terrain des statistiques et des données, la bataille pour que l'inconstitutionnalité de la ségrégation, votée par la Cour Suprême en 1954, se traduise par une suppression effective de la ségrégation. Le National Assessment of Educational Progress (NAEP), un dispositif qui observe depuis les années soixante-dix les performances des élèves américains, surveille les écarts entre les catégories ethniques (*blacks, hispanics, white*) et pas entre des catégories sociales, alors que L'état de l'École, en France, surveille les écarts entre les catégories socio-professionnelles, mais est muet, non seulement sur les catégories ethniques – on sait que, comme on dit, cela fait débat dans ce pays- mais aussi sur l'écart entre les élèves immigrés et les autres.

Quand les conditions sociales sont prises en compte aux États-Unis, par exemple dans la loi *No Child Left Behind* (2002), c'est sous la forme de la pauvreté ou de la richesse, (pourcentages d'élèves sous le seuil de pauvreté ou d'élèves qui ont droit à des repas gratuits à l'école) autrement dit des ressources, et non de la place dans les rapports de production.

L'ensemble de ces caractéristiques (ethnies + ressources) évoque un discours de justice du type : « compenser l'absence de ressources et les situations qui empêchent de s'en servir (appartenir à une minorité ethnique, mais aussi être handicapé physique, avoir une autre langue maternelle que l'anglais, etc.) ». Cela, à mon sens, explique pourquoi la loi *No Child Left Behind* (Ne laisser en arrière aucun enfant) (2002) prend pour cible tous ceux que caractérise une faiblesse des ressources réellement disponibles : les groupes qu'elle distingue, et dont elle stipule que chacun d'entre eux doit atteindre le niveau de compétences *proficient* en 2014, sont très disparates à des yeux français : les différents groupes ethniques, mais aussi les pauvres, les handicapés et les garçons. En revanche, nous aimons à montrer, en France, que le handicap d'être étranger n'est au fond qu'un handicap social (Vallet et Caille, 1996).

L'importance des catégories socio-professionnelles en France tient sans doute à un héritage à la fois aristocratique (le rang) et marxiste (c'est la place dans les rapports de production qui détermine les intérêts et

le destin). Bien sûr les PCS de l'INSEE nous parlent aussi de la richesse des individus – les cadres sont plus riches que les ouvriers-, mais la différence sociale est censée « en dire plus long », que la différence de revenus. Sur ce point, l'INSEE, Bourdieu, Tchekov (La Cerisaie) et Proust (La Recherche...) sont d'accord. Certains américains aussi, bien sûr, Gatsby en fait l'expérience dans le roman de Fitzgerald, mais le discours politique s'articule là-bas différemment avec la hiérarchie sociale (Il affecte de l'ignorer – « les inégalités de richesse n'affectent pas notre égale dignité de citoyens »- tandis que, chez nous, il affecte de vouloir la combattre ou la compenser- « le politique est là pour atténuer les inégalités sociales »).

Les objets de la justice

Deux différences sont marquantes à cet égard. D'une part, nous nous intéressons en France aux inégalités de carrière scolaires et eux plutôt aux inégalités de compétences. Nous avons mis en place des mesures de compétences par échantillon depuis plus récemment qu'eux (Gauthier et Bardi, 2005), mais il est à noter que, même depuis que nous en disposons, nous continuons à privilégier les carrières sur les compétences pour mesurer les inégalités qui nous importent, les inégalités sociales. Ainsi, « L'état de l'École » (MEN DEP, 2004) donne les inégalités sociales de diplômes (indicateur 10), mais donne les compétences (indicateurs 16, 21) sans s'intéresser aux inégalités sociales qui les caractérisent. Pour une part, cela procède de ce que le système français présente des filières beaucoup plus nettes, et des embranchements sans retour plus que le système américain, mais ceci peut aussi s'interpréter comme deux conceptions différentes du système éducatif, d'un côté un système de tri, dont il faut vérifier l'équité en vérifiant que certains ne sont pas prédisposés à certains embranchements, de l'autre un système qui vise à équiper les jeunes de compétences, et dont on vérifie l'équité en vérifiant qu'il réussit à équiper toutes les catégories de façon égale.

D'autre part, le type d'égalité qui nous intéresse *in fine* est celle de l'accès aux sommets du système scolaire (les études de lettres à la Sorbonne, comme Olympie Universitaire (Bourdieu et Passeron, 1964), les Très Grandes Écoles (Euriat et Thélot, 1995)). Quand,

en France, on explique que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur se sont réduites sous l'effet de l'ouverture du second degré, on s'entend répondre que cela ne veut rien dire, selon un raisonnement implicite (« si l'université s'ouvre deux fois plus, elle vaudra deux fois moins ») qui signifie bien que seuls comptent les rangs, ou, ce qui revient au même, les sommets. À l'inverse, lorsqu'on parle aux États-Unis, du type d'égalité dont est responsable l'institution scolaire, il s'agit moins d'égaliser les chances d'arriver à un PHD d'Harvard, que d'amener tout le monde – ou de donner à tous des chances égales d'arriver à – un niveau de compétences suffisant pour tenter sa chance dans la société, pour être responsable et libre de ses actes, pour intégrer le *mainstream*, ou, si l'on préfère, de participer au rêve américain (Hochschild et Scovronick, 2003). C'est bien sûr cohérent avec la distance entretenue par l'école américaine avec la logique du tri³, comme l'est le fait qu'elle se soit souciée plus tôt que l'école française, localement, puis au niveau national en 2002, d'amener tous ses élèves à un seuil minimal de connaissances.

Les principes

Les plus grands philosophes politiques de l'équité sont américains. Rawls, bien sûr, était américain, mais Arneson, Arrow, Dworkin, Nagel, Nozick, Roemer, Sandel, Walzer et tant d'autres le sont aussi. Dans leurs théories, ces auteurs traitent souvent de l'éducation (Meuret, 2001a). Pourtant, dans les congrès américains de chercheurs en éducation, où sont donnés de multiples *papers* sur l'*equity* des tests, des professeurs, des manuels, *des school systems* vis-à-vis de tel ou tel groupe minoritaire (blacks, latinos, girls, mais aussi gays, limited english proficiency, fat, etc.), les noms de ces auteurs ne sont pas prononcés, ces théories ne sont pas évoquées. Autrement dit, la construction de la notion d'équité dans le champ éducatif doit bien plus aux luttes sociales ou au lobbying par lequel une minorité réussit à persuader de l'injustice de sa situation qu'aux théories de la justice produites dans le même pays. Par comparaison, mais ce serait à vérifier, il semble bien que l'influence de la théorie de la Reproduction sur la construction de la notion d'équité de l'éducation en France ait été bien plus nette. D'ailleurs, l'idée centrale de la Reproduction (l'école légitime la reproduction sociale en la fondant sur un mérite scolaire conçu de façon à avantager

les classes favorisées) est absente aux USA : Les plus radicaux des critiques s'attaquent à des politiques scolaires - Popkewitz, (1991) par exemple, accuse celle de Reagan de vouloir moraliser les pauvres -, mais pas à l'institution elle-même.

On peut interpréter cette absence de lien avec les théories aux États-Unis comme témoignant de l'existence d'un consensus assez fort autour d'un principe ou plutôt d'un horizon⁴ que l'on pourrait formuler ainsi : « L'école doit être *fair*⁵, c'est-à-dire ne pas handicaper certains par rapport à d'autres, en leur attribuant de moindres ressources, des enseignants de moindre qualité, des tests qui ne rendent pas justice à leur culture propre, etc. Si elle est *fair*, rien ne devrait l'empêcher d'amener tous les élèves à un niveau de compétences suffisant pour qu'ils soient tenus pour responsables du devenir de leur vie ». Le principe équivalent pour la solution de justice à l'horizon de l'école française serait : « L'école doit amener chacun, indépendamment de sa naissance, au rang social qu'il mérite par son mérite scolaire ». Une conséquence de cette différence dans les principes est que l'on trouve assez souvent employé par l'école américaine un mécanisme, on ne peut plus *fair*, mais on ne peut plus aveugle au mérite, et qui pour cette raison choquerait ici profondément : le tirage au sort. On tire au sort, dans de nombreux systèmes locaux de choix de l'école, lorsqu'une école est demandée au-delà de ses capacités. La légende des *Charter schools*⁶ raconte que l'une des premières fut créée, après des années de démarches et de luttes politiques acharnées, par un groupe de parents du Massachusetts mécontents du système public traditionnel, que dès son ouverture, cette école attira tellement de candidats que l'on tira au sort... et que les enfants de ces parents militants ne furent pas parmi les élus (Nappi, 1999).

Supposons que les deux solutions de justice que visent les écoles américaine et française soient celles que nous venons de présenter. Pouvons nous essayer de comprendre ce qui fonde ces différences ? C'est la question de l'argumentaire.

Argumentaires de justice

Dans *Gouverner l'école* (2007), j'ai essayé de relier diverses caractéristiques des systèmes scolaires

américain et français à ce que j'ai appelé leurs « modèles politiques d'éducation » respectifs, dont j'avance qu'ils ont été formulés à la charnière des XIX et XX siècles, en France par le sociologue Émile Durckheim, aux USA par le philosophe John Dewey. Peut-on relier ces modèles aux solutions ou aux « horizons » de justice des deux pays ?

Dans le modèle français, l'école arrache aux idées fausses, dessille, rend les individus critiques, capables de comprendre ce qu'exigent la raison et l'intérêt général. On peut concevoir la carrière scolaire comme une série d'épreuves de plus en plus difficiles sur le chemin qui conduit à une maîtrise parfaite de ces exigences. On peut y relier le schème du tri, du rebut (qui échoue passe du côté obscur, disons en empruntant, par pure provocation, à la culture de masse américaine). On peut y relier les embranchements, l'impossibilité tragique de proposer des filières non hiérarchisées au lycée, et un système binaire qui rejoue à chaque palier le choix entre la lumière et l'obscurité (Redoublement vs passage, Général vs Professionnel, S contre non S, Grandes Écoles vs Universités) et aussi le fait que ces dichotomies meurtrières pour l'égalité aient été infiniment moins dénoncées, en particulier par les sociologues, que les pourtant moins nocives « inégalités entre collègues » ne le furent quand les politiques et la technocratie s'avisèrent de le rendre « unique⁷ ». De même, dans le cadre d'une formation de l'esprit par le savoir, ce qu'il faut savoir *au minimum* n'a pas grand intérêt. Importe davantage ce que l'on peut savoir *au maximum* puisque c'est ce maximum qui construit le citoyen de référence, par rapport auquel quiconque d'ailleurs est toujours un peu en défaut. Pour cette raison, des personnages comme le major de l'X, le premier à l'agrégation, ceux qui sont dans

la botte de l'ENA, tous personnages emblématiques de la République, n'ont pas d'équivalents américains. Pour cette raison peut être aussi, dans mes entretiens avec les enseignants américains, je n'ai jamais entendu parler de « tête de classe », une expression qui désigne en France les sujets à qui il suffit de présenter le savoir pour qu'ils se l'approprient, et justifient ainsi l'idée que le savoir libère. Pour cette raison aussi, l'ouverture de l'enseignement est commandée en France plus qu'aux États-Unis par des considérations externes sur les besoins de main-d'œuvre. On se demandera si nous avons ou non besoin de 80 % de « niveau bac » pour concurrencer les japonais (Chevènement). De ce fait, l'ouverture du second degré s'est produite ici bien plus récemment que là-bas, avec les conséquences que nous avons vues sur les inégalités de carrière scolaires. Au contraire, l'ouverture de l'enseignement, comme l'idée d'un socle de compétences pour tous, fait bon ménage avec la notion qui résume le modèle américain, celle d'*empowerment* : accroître les capacités de tous d'avoir du pouvoir sur les choses, de multiplier les échanges de toutes natures : les compétences minimums qu'il faut viser sont celles qui permettent à chacun de « tenter sa chance » dans la société, de ne pas être exclu du « rêve américain » (Hochschild et Skovronick, 2003). Le modèle américain est davantage compatible avec l'idée que tout le monde peut apprendre, d'où l'importance de la *fairness* pour la justice de l'école, d'où la responsabilité de l'école vis-à-vis de l'objectif d'un savoir minimum pour tous, alors que, dans l'école française, un tel objectif est tributaire de facteurs externes, est sous la menace d'une société toujours suspecte de combattre les idéaux de l'école, soit par ses inégalités (selon la gauche) soit par son hédonisme, sa décadence morale ou son « hyperindividualisme » (selon la droite).

NOTES

1. Ces inégalités sont mesurées de façon concrète et parlante, sur un exemple, dans Steff et Logre, 2003.

2. En 1995, pour faire partie des 10 % de ménages les plus aisés, il fallait gagner 5,9 fois plus que pour faire partie des 10 % de ménages les plus pauvres aux USA, seulement 3,5 fois plus en France. (Luxembourg Income Study, citée par Piketty, 1997, p15)

3. Non point, bien sûr, que l'école américaine ne hiérarchise pas. L'effet du diplôme possédé sur le salaire est même plus fort aux USA qu'en France (voir Regards sur l'Éducation, 2007). Mais hiérarchiser et trier n'est pas tout à fait pareil, la notion de tri contient celle de rebut, de déchet. On y reviendra.

4. On ne peut jamais atteindre l'horizon, et pourtant il semble toujours assez proche pour orienter nos pas. C'est sans doute un horizon qui nous guide, l'image un peu floue d'une école juste presque à portée de

politique, plutôt que des principes, qui sont la traduction rationnelle que les philosophes nous proposent de ces images.

5. En 1983, Rawls requalifie sa théorie de la justice comme « *Justice as fairness, political, not metaphysical* », ce qu'on a traduit de façon plus ou moins heureuse par « la justice comme équité » (dans *Individu et Justice Sociale*, autour de John Rawls, (Points, Seuil, 1988)). Il faut entendre par « *fairness* » l'idée que la justice procède de règles et non de fins, qu'une société est juste comme un jeu peut l'être par application de règles assurant que personne ne vaut plus qu'un autre. La *fairness* que vise l'école américaine est à mon sens du même ordre.

6. Les Charter schools sont des écoles financées sur fonds publics, dispensées d'observer la plupart des normes qui s'appliquent aux autres écoles publiques (horaires, curricula, carte scolaire, etc.), mais dont le contrat (*charter*) peut être résilié si leurs élèves n'atteignent pas un niveau minimum dans les disciplines fondamentales. Pour plus amples considérations sur ces écoles, on peut voir Meuret (2005)

7. Le modèle durkheimien accueille volontiers la dénonciation des inégalités produites par les mauvais comportements des « consommateurs scolaires » ou par la ségrégation urbaine mais beaucoup moins volontiers l'idée que l'école puisse produire elle-même des inégalités. On peut lire *Les Héritiers* (1964) comme une façon habile de faire survivre le modèle durkheimien à la découverte des inégalités sociales devant l'école : c'est la présence perverse de la société dans une école où elle devrait n'avoir que faire qui cause ces inégalités. L'erreur de Durkheim est de ne pas avoir été assez durkheimien, de ne pas avoir compris que la société impure réussirait à contaminer jusqu'à sa pure école. Autrement dit, la critique de l'école est, dans ce livre, d'autant plus forte qu'il s'agit d'en sauver une idée pure - ce pourquoi les enseignants se sont tant reconnus dans ce discours qui faisait d'eux, en apparence, des agents de la domination sociale. Dans les années soixante, le « retard français » à ouvrir l'école était maximum (Duru-Bellat et Kieffer, 1999, p265), il est donc plus que probable que le surcroît d'inégalité sociale devant l'école par rapport aux pays qui, eux, avaient alors ouvert leur école y était maximum. Dans ces conditions, persuader toute une génération- dont l'auteur de ces lignes, évidemment- qu'une telle situation était due entièrement à une domination sociale qui existait dans tous les pays, et non à une singularité de l'école française, était un tour de passe passe dialectique, ou, pour parler comme le Président Mao, une position « de gauche en apparence, de droite en réalité » dont on a vu, en effet, peu d'exemples.

BIBLIOGRAPHIE

- Dewey, J. (1974) *Selected writings*, Archambault, R.D. (Ed) Chicago : Chicago University Press,
- Dubet, F.(2006) *Injustices*, Paris : Seuil.
- Duru- Bellat, M. et Kieffer, (1999) La démocratisation de l'enseignement revisitée, *Cahiers de l'IREDU*, n ° 60, Dijon.
- Euriat, M. et Thélot, C. (1995), Le recrutement de l'élite scolaire depuis quarante ans, *Education et Formations*, n° 41.
- Fleurbaey, M.(1996) *Théories économiques de la justice*, Paris : Economica,
- Gauthier, R.F, Bardi, A.M et al. (2005), Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école? *Rapport IGEN/IGAEN*, Paris : MENESR.
- Hochschild, J. Scovronick, N. (2003) *The American Dream and the Public Schools*, Oxford. : Oxford University Press,
- Kellerhals, J, Coenen-Hutter, J., Modak, M. (1988) *Théories de justice dans les groupes*, Paris : PUF
- Meuret, D. (2001a) *School Equity according to the Theories of Justice*, p. 17, in *pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. & Hutmacher, W., Eds., Dordrecht : Kluwer publishers.
- Meuret, D (2001b) *A system of equity indicators for educational systems*, p. 31, in *pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. & Hutmacher, W., Eds., Dordrecht : Kluwer publishers.

- Meuret, D. (2002) Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain, *Carrefours de l'Éducation*, 13, 126-151.
- Meuret, D. (2005), Les Charter schools et les écoles publiques : alternative, aiguillon ou menace, V.E.I. *Diversité*, n° 140.
- Meuret, D. (2007) *Gouverner l'école*, Paris : PUF.
- Nappi, C.R., 1999, *Why Charter schools? The Princeton story*. Fordham foundation.
- Orfield, G. (2001) Why data collection matters? in *pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. & Hutmacher, W., Eds. Dordrecht : Kluwer publishers.
- Piketty, Th., (1997), *L'économie des inégalités*, Paris : La Découverte,
- Popkewitz, Th. (1991) *A Political Sociology of Educational Reform*, New York : Teachers College Press,
- Steff, S. et Logre, J. (2003), *J'ai rêvé d'une autre école*, Paris : LHarmattan.
- Vallet, L.A. et Caille, J.P. (1996) Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école ou le collège français, MEN-DEP, *Dossiers Education et Formation*, n° 67.