

Un problème particulièrement « sensible » est enfin évoqué, c'est celui de l'évaluation des personnes, lequel revêt un aspect dramatique et le plus souvent « tabou » s'agissant de la toute petite minorité d'enseignants qui se trouvent face aux élèves (et pas seulement aux élèves des quartiers dits « difficiles ») en situation d'incapacité professionnelle lourde et permanente. Pour les auteurs, c'est bien sûr la formation des enseignants qui est ici en cause, mais aussi, dans les cas les plus graves, le recrutement, effectué sur des bases trop exclusivement académiques et qui témoigne parfois d'un manque de discernement ou d'un manque de courage. Plus généralement, l'adéquation entre la formation intellectuelle reçue à l'Université et les réquisits (pédagogiques et didactiques) du métier d'enseignant reste, en France, très imparfaite. C'est le rôle des IUFM d'assurer, à l'interface des deux systèmes, un rôle de médiation et de transfert. Assument-ils ce rôle correctement ? Ce nouveau dispositif a certes encore l'excuse de la jeunesse, mais pour combien de temps ? Une nouvelle économie de la deuxième année de formation en IUFM, renforçant l'importance du stage « en situation », paraît souhaitable aux auteurs, assortie d'une rééquilibrage des rapports entre la formation initiale, ce qu'ils appellent la « formation initiale différée » (au cours des deux ou trois premières années d'exercice) et la formation continue, étalée tout au long de la carrière, une carrière dont, par ailleurs, les auteurs, sans souscrire cependant au modèle de l'« ultra-libéralisme », regrettent de voir le déroulement trop exclusivement dépendre, en France, de l'ancienneté et du barème.

Dans la littérature actuelle de réflexion et de synthèse sur les questions d'éducation, *Réussir l'école* occupe une place originale. La position des auteurs est celle d'« observateurs engagés », ou plutôt d'acteurs ayant exercé de hautes responsabilités et qui mettent leurs connaissances et leur expérience au service d'une réflexion « distanciée », à la fois synthétique et concrète, critique et constructive. Bien sûr c'est un ouvrage fortement marqué par la conjoncture, plus « politique » que théorique, mais porteur d'un pouvoir d'information, d'analyse et de proposition réellement « efficace ». Il est publié dans une collection qui s'appelle, fort opportunément, « l'épreuve des faits ».

Jean-Claude Forquin

#### NOTE

(1) Sur tous ces points, cf. l'ouvrage d'O. Marchand et C. Thélot *Le travail en France (1800-2000)*, Paris, Nathan, 1997.

LADERRIÈRE (Pierre). – **L'enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée.** Paris : L'Harmattan, 1999. – 390 p.

Pierre Laderrière a regroupé dans cet ouvrage pas moins de vingt-cinq des communications qu'il a prononcées dans divers colloques internationaux, pour la plupart au cours des années 90, certaines remontant jusqu'en 1980. Elles abordent la question de la réforme des systèmes éducatifs en cinq chapitres successifs : les politiques éducatives, les problèmes (l'échec scolaire, la qualité de l'enseignement, etc.), les enseignants, l'enseignement supérieur, l'évaluation – suivis d'un chapitre moins politique, consacré à des réflexions sur l'éducation comparée.

P. Laderrière est un des rares Français à avoir figuré – pendant 35 ans, précise la préface de Michel Bernard – parmi le personnel du CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement), soit le centre consacré à l'éducation au sein de l'OCDE.

L'OCDE, pour qui l'ignore, est cette officine au service du Grand Capital, qui a prétendu, sous l'influence, bien sûr, des « libéraux anglo-saxons », dicter à nos gouvernements ce qu'il convenait de faire en matière d'éducation en lieu et place de la Société des Agrégés et de nos plus Grands Intellectuels Nationaux, je veux parler d'Alain Finkielkraut et de Régis Debray. Il est donc intéressant de voir un de ces valets de l'impérialisme américain jeter le masque et dévoiler crûment le futur de notre système éducatif, tel qu'on le prépare sur les fourneaux du libéralisme et qu'on le craint dans les colonnes du Monde.

Rassurons tout de suite le lecteur : si P. Laderrière a cru devoir éditer cet ouvrage, et l'éditer en français, c'est bien parce que la France, plus qu'aucun autre pays, résiste obstinément à l'hégémonie anglo-saxonne et à l'asservissement de l'éducation aux nécessités de l'horreur économique. Et, de fait, ce livre est traversé par le regret que les idées que défend l'auteur n'aient pas davantage inspiré les politiques. C'est en un sens un livre de déception, qui se termine par l'évocation désabusée « de la lenteur avérée des processus de réformes de l'enseignement et de la formation » (p. 388). Il semble d'ailleurs que notre auteur en ait conçu quelque dépit. N'écrit-il pas dans son introduction que diverses particularités françaises ont empêché que « ne se développe (dans ce pays) un intérêt pour ce qui pouvait se passer d'intéressant ailleurs » (p. 9) en matière d'éducation, et ont empêché aussi que l'on ait tiré tout le bénéfice qu'on aurait pu tirer des analyses de l'OCDE ? Ne va-t-il pas jusqu'à imputer une partie de la faute au « mésintérêt – pour ne pas dire plus – de l'élite académique française pour la pédagogie en tant que

moyen d'acquisition d'une réelle identité professionnelle » ? « Pédagogie » et « Profession » dans une même phrase : Qu'il s'étonne, après cela, de n'avoir pas réussi !

Rassurons le lecteur sur un second point. S'agissant de si nombreuses contributions sur une si longue période de temps, on pourrait craindre des incohérences, des redites, ou encore un ouvrage disparate. Il n'en est rien. Si l'on ajoute à cela que l'auteur puise ses arguments et ses exemples sur un grand nombre de pays et sur une longue période, force est de reconnaître que l'impérialisme culturel choisit ses agents avec un certain bonheur. Frappe, en vérité, la cohérence du propos, en sorte d'ailleurs que nous en tenterons une présentation et une analyse synthétique.

Seront présentés d'abord le discours de Pierre Laderrière, puis les éléments de la réforme qu'il préconise, puis les obstacles qu'elle a rencontrés, et les leçons qu'on peut tirer de l'expérience qui nous est ici relatée.

### Le discours

Les communications ici rassemblées sont toutes publiques, et, en ce sens, engageaient, au moins partiellement, l'organisation à laquelle appartenait l'auteur. Certaines formulations diplomatiques, qui n'empêchent d'ailleurs pas la netteté du propos, en témoignent. Sans doute, certains collègues de P. Laderrière auraient formulé ceci différemment, mais on peut considérer à tout le moins que rien de ce qui est dit ici n'est contraire aux idées du CERI sur l'éducation. Nous avons ici le cas d'un auteur qui a développé à l'intérieur d'une organisation une position qui est vraiment la sienne tout en étant nourrie de son environnement et compatible avec lui.

Or, surprise : à travers cet ouvrage, l'approche de l'éducation développée à l'OCDE apparaît plus proche de celle du Commissariat au Plan français que de celle des *Think tank* libéraux américains, alors même que les affinités idéologiques du Commissariat – la planification démocratique – et de l'OCDE – la promotion de l'économie de marché – sont d'inspiration opposée. Ce rapprochement s'opère pour une raison simple : voici deux institutions qui tiennent l'éducation, non pour une fin en soi, mais comme un moyen d'améliorer le monde « économique et social » selon une expression qu'elles affectionnent toutes deux. Elles ont donc de l'éducation une vision rationnelle – instrumentale si l'on préfère-, plutôt que cléricale – le Savoir décrypte l'ordre des choses, l'éducation doit repérer ceux qui sont capables d'y accéder et de l'approfondir. Cela les rapproche évidemment dans un univers dominé par les clercs.

Dans la vision rationnelle, la genèse de la réforme est la suivante : on commence par s'interroger sur les compétences dont les individus auront besoin dans la société de demain, on en déduit les modifications à apporter aux programmes d'études, puis on développe, par des procédures de recherche et de développement, une pédagogie capable de transmettre les nouveaux contenus, et enfin on évalue en permanence cette transmission de façon à en améliorer l'efficacité. C'est la vision de Pierre Laderrière. Les attitudes normative (« L'éducation ne doit pas être à la remorque de la société ») comme sociologique (« Il y a sûrement une bonne raison au fait que les choses ne se passent pas d'une façon aussi rationnelle »), lui sont étrangères. Si, par exemple, les programmes d'études ne sont pas ce qu'ils devraient être dans cette perspective rationnelle, c'est que « leur élaboration reste parfois assez chaotique » (p. 287). Une telle formulation permet évidemment d'imaginer que la raison bientôt l'emportera sur le chaos. D'autres interprétations (la puissance des groupes de pression ou des conceptions autres de ce que doivent être les programmes) seraient évidemment moins favorables à la réforme.

Le discours de Pierre Laderrière est donc, l'auteur le revendique bien sûr, un discours de réformateur, et non un discours de scientifique. Sa puissance tient, on l'a dit, à sa cohérence, à l'ampleur et à la diversité des expériences dont il se nourrit. Ceci dit, le discours de la Réforme, comme d'ailleurs le discours qui la combat, obéit à quelques régularités (Hirschman, 1991, 1995), auxquelles cet ouvrage n'échappe évidemment pas. La réforme doit être entreprise :

– parce qu'elle est déjà mise en œuvre ailleurs. Par exemple dans les entreprises, présentées comme le lieu d'élection d'audits participatifs, menés, bien sûr, « en accord avec les personnels concernés » (p. 282) en lieu et place des brutales « évaluations extérieures » préconisées par certains responsables éducatifs. Par exemple, dans tel autre pays : on se réglera, p. 340, des précautions de langage avec lesquelles on suggère à la Belgique d'adopter l'école de base suédoise : « S'il existe, comme le pensent les examinateurs de l'OCDE, un certain inachèvement des réformes en Belgique, (...) quelles leçons peut-on tirer des pays de l'OCDE qui sont allés plus loin vers des scolarités de base unique et/ou des études plus polyvalentes ? ». Par exemple encore, on fait observer que les enseignants « ne font pas encore l'objet d'une appréciation aussi détaillée de leurs résultats que leurs élèves » (p. 278) ;

– parce que « c'est la loi, ou le sens, de l'histoire » (Hirschman, 1995). En témoigne l'usage du « encore » dans la citation ci-dessus ;

– parce que les politiques ont décidé de la conduire : Il est en général possible de trouver dans une déclaration politique un paragraphe suffisamment général qui permette de dire que « les ministres » se sont prononcés dans tel sens, et qu'il est parfaitement scandaleux que, maintenant, on n'agisse pas en cohérence avec ce choix ;

– parce que tout le monde est d'accord pour la mettre en place, que seuls quelques attardés résistent. On est ainsi heureux mais surpris d'apprendre que « l'autoanalyse des établissements scolaires est considérée par beaucoup comme un levier essentiel d'évolution des systèmes éducatifs » (p. 294) ;

– parce qu'il s'agit d'éviter une catastrophe : « ...si l'Europe ne veut pas être distancée dans la compétition industrielle et technologique » (p. 70) ;

– parce que ceux qui résistent à la réforme, s'ils réfléchissaient mieux, comprendraient qu'ils y ont eux-mêmes intérêt : « ...si le nouveau professionnalisme que revendique avec juste raison le corps enseignant n'inclut pas la dimension "recherche" évoquée ci-dessus, l'avenir de cette profession, aussi fondamentale soit-elle pour la société, s'en trouvera compromis » (p. 39).

Par ailleurs, si la réforme échoue :

– ce n'est jamais parce qu'elle pourrait être mauvaise. Pourtant, – mais c'est le seul exemple de cet ordre dans tout l'ouvrage – à observer la grille d'autoanalyse de l'établissement scolaire mise au point par le programme ISIP au début des années 80 (p. 280), on peine à croire qu'il y a besoin d'aller chercher à son échec d'autres explications que son caractère abscons. Sont privilégiées, en revanche, les explications qui ne mettent pas en cause le contenu même de la réforme. Par exemple, son coût, que l'auteur présente souvent, mais de façon discutable, comme une caractéristique en quelque sorte externe des réformes qu'il propose ;

– c'est plutôt parce que d'autres aspects de la réforme, qui apparaissent comme des préalables, ne sont pas implantés. À l'occasion, ces préalables peuvent apparaître comme d'une toute autre ampleur que la réforme initiale. Par exemple, lorsque nous apprenons que l'échec de l'autoanalyse des établissements vient de ce que « le statut du personnel enseignant, y compris dans sa dimension professionnelle, n'est en général pas orienté vers les tâches nouvelles entraînées par l'autoanalyse (des établissements scolaires) », nous ne sommes peut-être pas très éloigné de l'idée qu'on aurait échoué à faire voler une boule de pétanque à cause de la loi de la pesanteur.

Naturellement, Pierre Laderrière sait bien, par exemple, le jeu d'influences et les rapports de force qui

président à l'élaboration des programmes d'études. S'il écrit que leur élaboration est « chaotique », ce n'est pas qu'il se leurre, – et d'ailleurs il n'est pas faux de penser que le processus des influences et des rapports de force est chaotique –, mais qu'il choisit la formulation qui est le plus susceptible d'affaiblir les tenants de la thèse adverse. C'est bien du discours que l'auteur utilise, non de ses « idées » ou de ce qu'il « pense », que nous traitons ici.

Ce discours réformateur est, par nature, l'inverse d'un discours interprétatif qui s'efforce, lui, de toujours trouver à l'état actuel des choses les raisons les mieux cachées, les plus fondamentales et les plus générales. Les tenants du discours interprétatif trouveront sans doute qu'en son fond, le propos de cet ouvrage est naïf. L'auteur leur répondra qu'il vaut largement mieux courir ce risque que celui de renforcer la situation que l'on critique en exagérant la force de la logique qui la produit.

Voyons maintenant le contenu des réformes pour lesquelles plaide Pierre Laderrière.

### La réforme

Deuxième surprise, cette réforme emprunte plus aux mouvements pédagogiques des années 70 ou aux réformes socio-démocrates des pays nordiques qu'à la panoplie libérale. En particulier, P. Laderrière attribue un rôle éminent à l'État. Il regrette que les pays de l'Est aient trop souvent jeté ce dernier avec l'eau du Communisme (pp. 55 et sq.).

Selon le CERI, la nécessité de la réforme procède de ce que l'évolution économique et sociale requiert des citoyens plus éclairés et des travailleurs plus qualifiés. Il faut donc que l'enseignement soit plus efficace, mais aussi plus équitable, puisqu'il ne faut « laisser personne au bord de la route ». À cet égard, l'auteur partage l'optimisme éducatif des anglo-saxons, s'éloigne de tous ceux qui, en France, n'ont accepté qu'avec réticence l'objectif des 80 % au niveau du bac. Il faut aussi enseigner les compétences qui seront vraiment utiles aux adultes, alors qu'autrefois, on pouvait leur enseigner n'importe quel savoir, puisque la seule chose qui importait était que le système, à la faveur de ces enseignements, trie les élèves les plus travailleurs et les plus intelligents. C'était avant que le Savoir soit utile à d'autres qu'aux clercs, ce dont il semble que ces derniers ne se soient pas encore remis.

Il en découle que des réformes sont nécessaires et dans l'organisation des systèmes éducatifs, et dans l'enseignement lui-même, et bien sûr dans le métier d'enseignant.

Quant à l'organisation : le modèle proposé n'est pas le marché et la concurrence entre établissements, et encore moins l'affaiblissement du rôle de l'État, mais une sorte de planification décentralisée, dans laquelle l'État définit la stratégie, puis les régions et les établissements scolaires sont chargés de la mise en œuvre, la pertinence et l'efficacité de leur action étant évaluée en permanence par la mesure des résultats qu'ils obtiennent. Dans le cadre de ce modèle, qu'on pourrait appeler « entrepreneurial éclairé », il faut développer la recherche en éducation, fondamentale (les mécanismes de l'apprentissage) comme appliquée, une politique systématique de l'innovation, une formation des enseignants fondée sur la recherche, et aussi l'encadrement intermédiaire dans les établissements scolaires (p. 55), etc.

Quant à l'enseignement : il doit s'insérer dans le cadre d'une « formation tout au long de la vie », viser « la réussite de tous à travers des parcours adaptés aux aptitudes et aux besoins de chacun » (p. 73), porter sur du non disciplinaire (les attitudes sociales, la créativité, les capacités de haut niveau (synthèse, analyse, ...) p. 286), sur de l'interdisciplinaire (pp. 77 et sq.) ou, à défaut, utiliser une pédagogie de projets multidisciplinaires.

Les enseignants doivent travailler en équipe (p. 290), selon un horaire qui inclue d'autres tâches que l'enseignement en classe ; leurs performances doivent être évaluées (p. 45) ; ils doivent apprendre à penser l'enseignement de leur discipline dans le cadre de l'ensemble de l'apprentissage des élèves, (p. 46), etc.

Bref, nos grands intellectuels – cf. ci-dessus – ont en Pierre Laderrière et en l'OCDE, plus encore qu'en Philippe Meirieu, leur adversaire principal. Cela pourra leur faire un sujet de conversation, lors de leur prochain repas au MEDEF.

### Les échecs de la réforme

Qui compare l'état du système éducatif français en 1980 et aujourd'hui, soit aux deux extrémités de la période couverte par le livre, doit en réalité reprocher à P. Laderrière de sous-estimer les progrès qui ont été faits en France dans la direction qu'il souhaite, qu'il s'agisse du travail en équipe, de l'évaluation, et, plus encore, de l'organisation du système (décentralisation, massification, souci des élèves en difficulté). Pourtant, à d'autres égards, et plutôt ailleurs qu'en France, il est arrivé à P. Laderrière ce qui peut arriver de pire à un réformateur, soit non pas de voir sa réforme rejetée, mais de voir se mettre en place une autre réforme.

Au lieu que les pays latins se convertissent au non-disciplinaire, ce sont plutôt les pays anglo-saxons qui ont accru l'importance des disciplines fondamentales dans leur enseignement. Au lieu que la décentralisation prenne la forme d'une dévolution en cascade des compétences en fonction de leur généralité, elle a pris dans beaucoup de pays la forme d'une dévolution totale de domaines particuliers, comme si chaque élément du tout – région, établissement scolaire – avait préféré rechercher le statut de corps politique indépendant, fût-ce sur une partie des prérogatives, plutôt que celui de partie semi-autonome d'une organisation globale extrêmement bien conçue. Autrement dit : plutôt que la déconcentration, la décentralisation ; plutôt qu'une autonomie des établissements encadrée par la tutelle administrative, une autonomie arbitrée par les usagers à travers le choix de l'école ; plutôt que le modèle managérial de la planification centralisée, le modèle politique du marché et de la pluralité des cultures.

D'où certains échecs secondaires ou corollaires : celui de l'innovation exemplaire supposée faire tache d'huile, dans laquelle P. Laderrière reconnaît que l'OCDE, avec bien d'autres, s'est fourvoyée au cours des années 70 ; celui d'une évaluation purement technique et interne, idée que P. Laderrière semble encore défendre lorsqu'il critique l'usage des évaluations – des pays ou des établissements – comme palmarès. Pour lui, l'évaluation devrait seulement servir à « éveiller l'attention des responsables, acteurs et partenaires à des dysfonctionnements complexes nécessitant études, recherches, ... » (p. 306). Longtemps, l'auteur de ces lignes a défendu le même point de vue, avant de réaliser qu'il était illusoire d'espérer qu'une telle évaluation technique se mette en place hors de la pression, et aussi de la légitimité, conférée par une évaluation politique, en appelant évaluation « politique » celle d'un sujet qui peut souverainement décider, précisément sans études supplémentaires, que le tableau qu'on lui dresse est satisfaisant ou non, qu'il s'agisse d'un usager qui change d'établissement ou d'un responsable politique qui décide que, dans tel domaine, « cela ne peut plus continuer ainsi ».

En bref, cet ouvrage aide à percevoir ceci : alors qu'à peu près tous les spécialistes de l'éducation s'efforçaient d'implanter une redistribution progressive des prérogatives entre les acteurs traditionnels de l'école, d'autres réformes, qui donnaient du pouvoir à des acteurs nouveaux, se sont mises en place, parfois à partir d'une action politique forte (la décentralisation mitterrandienne, la centralisation thatcherienne, et surtout blairienne), parfois à partir d'initiatives émanant des milieux économiques (apparition d'un marché des services aux écoles aux USA, par exemple).

## La réforme autrement ?

Cet ouvrage, en ce sens, témoigne de la charnière entre deux époques : celle où la question de la réforme de l'éducation se décidait entre spécialistes, entre partisans de telle ou telle « pédagogie », et celle où, de multiples façons, les usagers et, *de ce fait*, les politiques, s'invitent dans le jeu.

Deux exemples :

– bien que sans la moindre preuve, je soupçonne Pierre Laderrière d'instrumentaliser à plusieurs reprises les entreprises, dont les « besoins » se trouveraient opportunément coïncider avec les visées des réformateurs pédagogiques, par exemple en ce qui concerne les distances à prendre avec le cloisonnement de l'enseignement par discipline. Très récemment, l'OCDE, pour la mise au point d'indicateurs de compétences non disciplinaires, a demandé, non seulement à des économistes, mais aussi à des philosophes, des anthropologues et des sociologues de lui dire les compétences dont l'individu aurait besoin au 21<sup>e</sup> siècle pour mener une vie responsable et autonome. Ce n'est pas que les préoccupations de l'OCDE se seraient brutalement élargies. C'est plutôt que si on imagine *vraiment* de tenir compte des demandes des entreprises pour la définition des compétences de base, il est aussitôt évident qu'il est parfaitement inopportun de tenir compte des demandes de ces seuls acteurs, et qu'il faut élargir l'interrogation ;

– ayant été un des (nombreux) acteurs de la mise en place des indicateurs OCDE de l'enseignement, l'auteur de ces lignes s'est trouvé quelque peu confus d'apprendre par cet ouvrage (p. 304), qu'avant la tentative où il s'était commis, et qui s'est trouvée aboutir à la publication réelle et régulière d'indicateurs, une première tentative avait eu lieu dans les années 70, qui y avait échoué. Or, on comprend à lire Pierre Laderrière qu'une des différences entre les deux tentatives était que la première était conduite par des « réformateurs » du premier type, qui se proposaient de mesurer par les indicateurs l'avancée des réformes qu'ils préconisaient (l'interdisciplinarité par exemple), alors que la seconde a été le fait de personnes qui acceptaient davantage de mesurer les grandeurs qui importaient aux politiques ou au public (coût, compétences transmises, espérance scolaire, inégalités garçons/filles, ...), quitte à parfois s'efforcer d'amener le politique à s'intéresser à certains aspects qu'il jugeait secondaires (l'équité de l'éducation, par exemple). Il est d'ailleurs bien possible que la génération actuelle des indicateurs de l'OCDE apparaisse un jour, à son tour, trop technique, trop interne, pas assez utile aux usagers ou aux politiques.

Qui veut influencer l'avenir des systèmes éducatifs doit tenir compte de cette évolution. À celui là, cependant, la hauteur de vue, la capacité de maîtriser des comparaisons internationales, la cohérence et la ténacité dont Pierre Laderrière témoigne dans cet ouvrage seront plus que jamais nécessaires.

Denis Meuret  
IREDU, Université de Bourgogne

## BIBLIOGRAPHIE

HIRSCHMAN A.O. (1991). – *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard.

HIRSCHMAN A.O. (1995). – *La rhétorique progressiste et le réformateur*, in J. Affichard et J.-B. de Foucault, *Pluralisme et Équité*, Paris, Éditions Esprit.

MEURET (Denis) (Éd.). – *La justice du système éducatif*. – Bruxelles : De Boeck Université, 1999. – 250 p.

L'ouvrage *La justice du système éducatif*, édité sous la responsabilité de Denis Meuret, est issu d'un séminaire qui s'est tenu à l'IUFM de Rennes en novembre 1997. Il rassemble, autour d'un même projet ou d'une même préoccupation, à savoir une interrogation sur les enjeux de justice des politiques et des pratiques scolaires dans les démocraties contemporaines, une douzaine de contributions qui relèvent d'approches diverses, philosophiques, sociologiques, économiques, pédagogiques, mais qui ont en commun d'être ancrées dans des travaux de recherche à forte armature méthodologique et théorique.

Dans sa contribution intitulée « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », François Dubet établit une distinction entre quatre approches différentes de la question de la justice à l'école, que l'on retrouve à des degrés divers dans les textes qui composent l'ouvrage. La première serait centrée principalement sur les théories philosophiques de la justice, dont il s'agirait de dégager et de tester les implications possibles en ce qui concerne les politiques et les pratiques éducatives. C'est typiquement cette démarche qu'accomplit Denis Meuret dans son étude sur « Rawls, l'éducation et l'égalité des chances », où sont analysées les conséquences possibles pour les politiques scolaires des trois principes fondamentaux de la théorie de la justice proposée par cet auteur, à savoir le principe d'égalité de liberté, le principe de juste égalité des chances et le principe de différence. Mais la référence à des théories normatives de la justice élaborées dans la période récente parallèlement à l'œuvre de Rawls ou en interaction avec elle sous-tend aussi les réflexions