

---

## Justice, éducation, démocratie : dans le chantier théorique et empirique des « droits pédagogiques »

*Justice, education, democracy: Theoretical and empirical research on “pedagogic rights”*

**Daniel Frandji**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/13150>

DOI : 10.4000/rfp.13150

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2023

Pagination : 9-26

ISBN : 979-10-362-0760-0

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Daniel Frandji, « Justice, éducation, démocratie : dans le chantier théorique et empirique des « droits pédagogiques » », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 220 | 2023, mis en ligne le 01 décembre 2023, consulté le 06 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/13150> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.13150>

---



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Justice, éducation, démocratie : dans le chantier théorique et empirique des « droits pédagogiques »

---

**Daniel Frandji**

Université Lyon 2, UR 4571 Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

---

Ce dossier entend contribuer à la réflexion sur les rapports entre justice, éducation, démocratie, en développant la conceptualisation des « droits pédagogiques » discrètement formulée dans l'œuvre du sociologue britannique Basil Bernstein. Il s'agit là d'un pan de travail particulièrement heuristique, bien que méconnu, assez énigmatique, et de fait inachevé, de la théorie sociologique de l'éducation élaborée par ce chercheur.

Particulièrement heuristique, d'abord parce que celui-ci défend une conception tridimensionnelle de la justice en matière d'éducation : pour Bernstein, une action éducative juste (démocratique autant que démocratisante) doit viser à garantir trois droits, interdépendants et étroitement reliés entre eux ; soit, avant d'y revenir : le droit à l'*enhancement* (une forme de droit à l'apprentissage et à la construction de soi par appropriation d'outils culturels), le droit d'être inclus (garant de singularité et d'individuation) et le droit à la participation. Chacun de ces droits est un nœud de relations ne pouvant être explicité que dans la logique d'une pensée relationnelle, sociologique, et c'est bien là déjà l'intérêt de la proposition bernsteinienne que de nous inciter à déployer un tel raisonnement.

Mais l'heuristique du modèle tient surtout à l'élargissement de la conception de la justice ainsi proposée, celle-ci intégrant un axe central de réflexion sur les conditions de possibilité du développement culturel, individuel et collectif, des

pouvoirs d'agir et de penser (le développement de la normativité comme nous le formulerons pour retraduire le premier des droits). De fait, tel qu'on le trouve aussi travaillé dans son dernier ouvrage sur le thème de la diversification des « identités pédagogiques », ainsi que sur le thème des conditions permettant aux individus d'acquérir de « nouvelles possibilités » (Bernstein, [2000] 2007), ce questionnement constitue une dimension intrinsèque de la conception de la justice proposée par le sociologue, de manière complémentaire aux deux autres dimensions relatives aux questions d'inclusion et donc aux questions de « prendre place » (deuxième droit), comme aux possibilités de participation, et donc de « prendre part » (troisième droit), dans les dispositifs, structures et formations sociales.

De ce point de vue, ce que l'auteur présente comme le modèle des droits pédagogiques permet d'engager le débat avec les plus connues des théories de la justice scolaire qui se réfèrent difficilement aux trois droits (en majorant ou en se concentrant sur l'un d'eux uniquement). Et il forme surtout les bases d'un instrument de travail susceptible de renforcer l'analyse empirique des actions, des pratiques, comme des institutions et des politiques éducatives et de leurs évolutions. Ceci, dans la lignée de l'approche dynamique du social et de la « théorie descriptive » des phénomènes éducatifs que Bernstein s'est toujours efforcé d'élaborer, et qui trouve de fait ici, dans la formation du modèle des droits pédagogiques, un

complément original, quoique juste ébauché par l'auteur, et peu connu dans l'espace scientifique<sup>1</sup>.

Car rappelons que Basil Bernstein est un des chercheurs qui a le plus œuvré pour intégrer la question des savoirs, de leurs formes de transmission et d'apprentissage, dans le domaine d'objet de la sociologie de l'éducation : enjeu central de cette sociologie du curriculum, puis comme il la désignera lui-même, de «l'action pédagogique», qu'il a entrepris de construire et d'outiller en concepts descriptifs mis au service du renforcement de l'enquête empirique sur l'inscription des phénomènes éducatifs dans les rapports sociaux (Frاندji & Vitale, 2008; Vitale, 2022)<sup>2</sup>. Cette entreprise lui a permis de poursuivre, en la revisitant, l'inspiration durkheimienne, singulièrement celle de *L'évolution pédagogique en France* ([1938] 1999), ce «véritable traité des mutations scolaires» (Queiroz, 2010) qui, au nom du raisonnement sociologique, montre la possibilité de s'intéresser non seulement à l'histoire des «structures scolaires», mais aussi à celle des «idées» et «idéaux» pédagogiques, des pratiques, des savoirs sélectionnés et transmis aux élèves, des exercices et des rites, pour *in fine* mieux comprendre quels types d'individus, engagés

dans quels types de rapports sociaux, s'imposant, ou non, au terme de quelles luttes sociales, sont ainsi promus à chaque époque. Mais c'est aussi ce qui a conduit Bernstein à réviser les cadres théoriques de la sociologie critique de l'éducation initiée dans les années 1960-1970. Car, si ces travaux ont permis de visibiliser la reproduction des inégalités sociales, ou les relations de domination symbolique mises en jeu dans la scolarisation, ils l'ont fait sans suffisante analyse de la manière dont ces phénomènes sont agis par et dans «la structure même des processus de transmission et d'acquisition du système éducatif et de leurs hypothèses» (Bernstein, 2007, p.13). Et sans réelle reconstruction des potentialités d'une action éducative juste, démocratique et démocratisante. Pour l'auteur du modèle des droits, là est le problème principal posé par diverses analyses critiques qui semblent alors surtout dire que «le normal est le pathologique (inversion par rapport à Durkheim)» mais qui «décrivent rarement [...], pour ne pas dire jamais, la forme non-pathologique ou moins pathologique» (Bernstein, 1992).

Or, si d'autres travaux contemporains nous ont appris à dépasser la «pente dominocentrée» de l'analyse sociologique<sup>3</sup>, par explicitation des différentes conceptions de ce qu'il serait juste et bon de faire en matière d'éducation (notamment, Derouet, 1992; Dubet & Duru-Bellat, 2004; Garnier, 2010; Lynch & Payet, 2011; Garnier, Derouet & Malet, 2020), c'est surtout en s'intéressant à ce qui peut se jouer dans les différentes dimensions d'une «action pédagogique» que Basil Bernstein nous invite à le faire<sup>4</sup>.

---

1. Un premier travail de présentation et d'explicitation du modèle a été opéré dans Frاندji & Vitale (2016), Frاندji (2016) et Rochex (2021). Notons que le modèle des droits est aussi très peu connu en langue anglaise, malgré les nombreuses publications sur l'œuvre de Basil Bernstein. Exception faite pour quelques récents travaux en discussion avec les éléments de notre première publication : d'abord dans ceux de l'équipe australienne de Parlo Singh (Griffith University), qui croise la conceptualisation des droits avec certaines analyses de Jacques Rancière (Heimans, Singh & Kwok, 2022); dans un chapitre (2018) plus circonscrit empiriquement de Hauke Straehler-Pohl et Michael Serti (Freie Universität Berlin), pour analyser les présupposés normatifs accompagnant les analyses sociologiques des apprentissages mathématiques; ainsi que dans la récente thèse de Martelle Julia Baines (2022) (University of Sunderland), qui mobilise le modèle pour penser les conditions de possibilité de réussite d'étudiants de l'enseignement supérieur en art.

2. Basil Bernstein (1924-2000), chaire Karl Manheim de l'*Institut of education* à Londres, a obtenu en 2001, à titre posthume, le prix Williard Waller de l'Association américaine de sociologie, section sociologie de l'éducation. Il a publié cinq ouvrages, seul le premier, devenu un classique, avait été traduit en français (*Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, 1975), jusqu'à ce que Philippe Vitale et Ginette Ramognino traduisent son dernier ouvrage, paru dans une version révisée en 2000 chez Routledge, pour le publier en français, en 2007, aux Presses universitaires de Laval sous le titre *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. On trouvera une biographie intellectuelle de l'auteur ainsi qu'une bibliographie détaillée de son œuvre dans Frاندji & Vitale, 2008.

---

3. Pour le dire à la manière de Philippe Corcuff : dans le prolongement des analyses de Luc Boltanski (1990), il rappelle comment la pente dominocentrée de la sociologie peut se jouer dans sa focalisation trop exclusive sur la notion même de domination, «rendant alors celle-ci peu attentive aux relations quotidiennes mal thématiques à partir de cette notion» (comme la coopération, la civilité, le sens de la justice, etc.). Mais elle tient aussi au fait d'une critique sociale peu adossée à une «perspective d'émancipation» : «Comment mettre en évidence du négatif (des in-égalités, des in-justices, des dominations, etc.) sans l'intuition d'un positif, sans un système de valeurs permettant d'identifier du négatif (une vision de l'égalité, de la justice, de la non-dominance, etc.)? Comment échapper un jour à la domination, si tout est, invariablement et inéluctablement, domination?» (2003, p. 29-30).

4. Chez Bernstein, le concept d'action pédagogique est mobilisé dans un sens élargi. Nullement réductible aux pratiques scolaires, il renvoie à une action sociale transversale à tout fonctionnement social : «Il doit être bien clair que le concept de pratique pédagogique tel que je l'entends ne se limite

Notamment, en se préoccupant des enjeux d'apprentissage reliés au développement cognitif et social des individus. Ou encore – pour le dire en reprenant une expression souvent mobilisée par les travaux en sciences sociales –, en s'intéressant aux «relations de pouvoir» mises en jeu dans ces apprentissages. Mais avec une expression – relations de pouvoir – qu'il faut alors ici comprendre en deux sens différents : comme possibles rapports de «domination» (réalisés par la distribution inégale des droits, et les phénomènes de normalisation associés), autant que comme potentielle ouverture de capacité et de puissance d'actions, c'est-à-dire comme développement de la «normativité» individuelle et collective (Frاندji, 2016).

Comme nous nous le verrons tout au long de ce dossier, il y a là de quoi soutenir un nouveau regard sur les questions de justice. Et de quoi, surtout, contribuer à préciser l'analyse des nouvelles orientations normatives, comme des divers défis et tensions aujourd'hui observables au cœur de la plupart des terrains de l'action publique éducative, entre préoccupations de performance, logiques managériales, demandes de reconnaissance, réussite éducative, garantie de bienveillance, visée inclusive et accès aux droits; au moment même où, comme cela s'observe en France, les inégalités sociales de parcours et de réussite ne cessent de s'accroître. Là sont de fait les principaux angles de discussions soutenus par le présent numéro de la *Revue française de pédagogie*, qui, tout en s'attachant à retravailler ce modèle des droits pédagogiques, vise à mettre à l'épreuve sa fécondité pour la recherche comme pour le débat sur l'éducation.

Ce texte d'introduction au dossier a trois objectifs. Dans un premier temps, s'il entend présenter le modèle, il vise surtout à montrer la possibilité de le préciser, parfois en le révisant, en puisant dans d'autres conceptualisations : occasion de rappeler

en quoi chacun des trois droits correspond à autant de traditions de recherche en sciences sociales (ou du moins ont été objet d'une théorisation). Dans un second temps, nous identifions les deux usages possibles du modèle : il est certain que celui-ci peut être considéré comme un modèle normatif, au sens où il prétend définir les conditions d'une école, et plus largement d'une action éducative, juste. Mais le modèle déploie tout autant sa pertinence comme outil d'analyse empirique des pratiques, politiques, ou *doxas* pédagogiques. Ce qui nous conduira à terminer ce texte en déployant le fil des contributions, théoriques et empiriques, au dossier : huit contributions au total, avec cette introduction, incluant la traduction inédite du texte de Basil Bernstein esquissant le modèle.

## Du modèle au chantier de sa reformulation

Si le modèle des droits pédagogiques (notés DP dans la suite du texte) est brièvement présenté dans l'introduction du dernier ouvrage publié par Bernstein (2007, p.13-15), celui-ci avait en fait été esquissé plus tôt, à l'occasion d'un séminaire qui s'est tenu à Santiago du Chili, en 1986, à la fin de la dictature d'Augusto Pinochet : le texte republié et traduit en français dans ce dossier en est issu<sup>5</sup>. Ce séminaire ne portait que marginalement sur des questions d'éducation, thématique en rien centrale dans la réflexion collective plus largement attachée à penser la «participation citoyenne» posée comme condition fondamentale de la démocratie. Il nous faut tenir compte du double contexte de production du texte : le contexte historique et politique exceptionnel qui a conduit à la programmation de ce séminaire entièrement consacré à préparer la

---

pas aux relations en milieu scolaire. Par pratiques pédagogiques, j'entends non seulement celles qui ont cours dans les écoles, mais aussi les relations entre docteur et patient, entre psychiatres et soi-disant malades mentaux, entre architectes et urbanistes. En d'autres termes, la notion de pratique pédagogique comme un contexte social fondamental à travers lequel s'exerce la reproduction-production culturelle. À partir de cette définition assez large, les modèles de description que je vais essayer de créer ont nécessairement une certaine généralité afin de pouvoir répondre à la différenciation des instances de reproduction culturelle» (Bernstein, 2007, p. 25).

---

5. Les actes du séminaire ont été publiés deux ans plus tard : Alvayay & Ruiz, *Democracia y participación* (1988). Le texte de Basil Bernstein, traduit en français dans ce dossier, a pour titre «Observaciones en torno a Educación y democracia». Le séminaire était organisé par le *Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea* (CERC) et le *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación* (CIDE). La présentation du modèle dans l'ouvrage de 2007 est presque identique à celle effectuée dans ce texte chilien, avec toutefois quelques révisions significatives (nous précisons quel texte nous mobilisons dans les pages qui suivent). Je tiens à remercier Cristian Cox (PUC, Santiago du Chili) de m'avoir permis de découvrir ce texte et l'histoire de sa production.

«transition démocratique» dans un pays alors sous couvre-feu<sup>6</sup>; ainsi que son contexte intellectuel, au regard des contributions de certains des autres intervenants invités, tels Jacques Rancière, Charles Taylor ou Roger Frydman, qui ont nourri la pensée bernsteinienne. On peut soutenir l'hypothèse que ce contexte historique oblige Basil Bernstein à clarifier sa propre critique des fonctionnements scolaires inégalitaires, et à reconstruire, bien plus explicitement qu'il ne l'a fait jusqu'alors, les possibles alternatifs, démocratiques, envisageables en ce domaine. Le contexte intellectuel résonne fortement encore pour nous aujourd'hui, car certains des autres intervenants réunis sont en pleine élaboration des pensées philosophiques et politiques entreprenant de repenser les promesses de justice constitutives de ces «nouvelles grammaires de revendication politique», plus articulées autour des enjeux d'identité, de différence et de domination culturelle, qu'à ceux de redistribution économique (Fraser, 2005). Rappelons que quelques années plus tard seulement, Charles Taylor (1992) publiera le premier texte connu proposant la notion de «*Politics of recognition*», empruntée à un ancien concept hégélien, pour penser le sort des minorités dans les sociétés complexes et multiculturelles; texte dont on connaît désormais la fortune, au fondement des théories de la reconnaissance (Honneth, 2000; Renault, 2004). Et ce n'est qu'un an plus tard que, de son côté, Jacques Rancière publiera *Le maître ignorant* (1987), déployant sa réflexion sur l'éducation : thèse attachée à repenser le concept d'émancipation intellectuelle, mais se rapprochant de certains des présupposés caractéristiques de ce que Bernstein décrira plus tard comme «nouveau discours pédagogique» (un «modèle de la compétence»), soutenant l'idée qu'il n'y a que «des différences, pas de déficits», au

risque du «populisme pédagogique» (2007, p.77)<sup>7</sup>. Or, si ces autres intervenants au séminaire semblent trouver ici une occasion de poursuivre le registre déjà éprouvé de leurs analyses, Bernstein introduit d'emblée quant à lui son propos en faisant part de son embarras. Ce qui l'a manifestement conduit à clarifier, et en fait à réviser (jusqu'au dernier moment avant sa communication sur place, selon l'anecdote rapportée par notre collègue Cristian Cox présent dans ce séminaire), son propre travail :

— Comme tous mes confrères présents, j'ai trouvé ce séminaire extrêmement intéressant. Je ne pensais vraiment pas que l'éducation et la démocratie pouvaient se conjuguer à l'unisson. Je me suis donc retrouvé avec une nouvelle syntaxe. La plupart des recherches réalisées par mes soins et par mes collègues permettent difficilement que l'on se réfère conjointement à ces deux termes, me confrontant à la difficulté de savoir comment aborder ce sujet, chose qui me paraît extrêmement stimulante (Bernstein, 1988; texte traduit dans ce dossier).

C'est ainsi qu'à partir de quelques hypothèses sur «les conditions minimales d'une démocratie effective», inspirées par la contribution de Charles Taylor, mais aussi de quelques préoccupations héritées de l'œuvre de Marcel Mauss sur lesquelles nous reviendrons, Bernstein argumente la nécessité d'institutionnaliser trois droits connectés entre eux; droits qu'il appelle – pour conserver la formulation anglaise reprise en 2000 – *Enhancement, Inclusion et Participation*. Pour l'auteur, ces droits engagent des niveaux différents d'exercice (individuel et cognitif, *Communitas*, pratique civique, comme il les désigne), et sont reliés à des conditions d'accomplissement différentes (individuelle, sociale et politique). Si chacun d'entre eux doit être précisé et même en partie reconceptualisé, comme nous entendons ici le faire, toute l'originalité et la force heuristique de la proposition tiennent, à notre avis, à l'enjeu de leur interdépendance. Car celle-ci conduit à concevoir le rapport éducation/démocratie (la visée d'une action

---

6. Rappelons qu'Augusto Pinochet, au pouvoir depuis le coup d'État de septembre 1973, chutera après le référendum de 1988, ce qui engagera la transition du Chili vers la démocratie. Cette dictature militaire se soldera par d'importantes violations des droits de l'homme et l'instauration d'une politique ultra libérale. On sait comment cette politique se manifestera particulièrement en éducation, et aussi comment ses effets s'en font toujours sentir, malgré les fortes mobilisations et efforts visant à la réformer. Pour la sociologie et l'histoire du système éducatif chilien et son développement, voir notamment Martinic & Elacqua, 2010.

---

7. Notons cependant que l'éducation n'est pas l'objet de l'intervention de Rancière dans ce séminaire. Celle-ci sera republiée, révisée, en français, en 1990, sous le titre «Les usages de la démocratie», dans l'ouvrage *Aux bords du politique*, aux éditions La fabrique (réédition 1998 chez Folio).

éducative juste, démocratique autant que démocratisante) dans la conjugaison d'une théorie du lien social et d'une théorie de la connaissance et du processus de subjectivation. Autrement dit, la justice, en ce domaine, n'est pas qu'une affaire de chance, d'obtention de place ou même de dignité; si elle est cela, elle est indissociablement et intrinsèquement aussi une affaire de possibilités d'action et de réflexion, de pouvoir d'agir, de penser, ou, pourrions-nous dire, de se construire comme individu autonome, par et dans ce monde social que l'on peut ainsi contribuer à maintenir, réviser et/ou transformer.

Notons que dans les deux textes (1988 et 2007), Bernstein argumente surtout la construction d'un outil méthodologique mis au service de l'analyse empirique. Les trois droits créent un « modèle » permettant de comparer « tout ce qui se passe dans les divers systèmes éducatifs » et de vérifier si et comment « tous les élèves bénéficient de ces droits, ou s'il y a une distribution inégale de ces droits » (2007, p. 14-15). Il semble donc que celui-ci avait pour vocation d'enrichir, en la complétant, la « théorie descriptive » élaborée par l'auteur : ce « langage de description » destiné à outiller l'analyse sociologique des réalisations pratiques des dispositifs pédagogiques, comme à explorer les possibles qu'elles recèlent. Il ne cherche pas à construire une éthique, sur le modèle des philosophies politiques normatives (Kymlincka, [1990] 2003), mais à consolider l'analyse empirique destinée à saisir comment s'opèrent les phénomènes de domination sociale et culturelle diagnostiqués par les sociologies critiques (inégalités, phénomènes de normalisation et de contrôle symbolique), tout en rendant compte de ce qui peut contrarier (ou contredire) ces phénomènes, et faire ainsi force « d'interruption » (ce qui conduit certains auteurs à désigner la sociologie de Bernstein comme « sociologie de l'interruption », contribuant à réviser la sociologie de la reproduction déjà construite (cf. sur ce point, Moore, 2013 et Singh, 2017).

Pour autant, renforcer l'analyse empirique n'est justement pas l'usage qui est fait du modèle ensuite, ni par Bernstein lui-même, ni par ses successeurs : d'où son aspect inachevé. En fait, si l'auteur – après n'avoir plus fait référence au modèle entre les deux textes de 1986 et 2000 – semble conférer à ce dernier une place importante dans la dynamique de son travail, il ne le remobilise plus, par la suite, dans aucun

des chapitres de cet ultime ouvrage soucieux de réassembler les acquis de près de 40 ans de recherche. Comme un élément subitement retrouvé au moment final de sa rédaction – l'écriture de son introduction – qui donne sens à l'ensemble (réintroduit le tout), mais non encore suffisamment élaboré pour être déployé dans le corps des analyses? D'où notre objectif de développer ce modèle des droits pédagogiques, en le remettant au travail, dans la double épreuve théorique et empirique (voir figure 1), en particulier relativement à certaines des énigmes et des problèmes auxquels il nous confronte.

### **Pour la nécessaire retraduction des droits**

À savoir, d'abord, le problème généré par la désignation même des trois droits ici considérés. Manifestement, ceux-ci doivent être reformulés, pour les préciser (ce que le corpus des sciences sociales contemporaines nous permet d'effectuer), autant que pour éviter de confondre les logiques qu'ils portent avec celles entretenues par certains référentiels normatifs qui peuvent aujourd'hui mobiliser les mêmes catégories, ou des attentes que l'on pourrait croire similaires (école inclusive, performance et efficacité, participation).

Ceci vaut déjà pour le premier droit mentionné, d'ailleurs difficilement traductible en français sans risques de glissement, le droit à l'« *enhancement* » (« *The first right is the right to individual enhancement* »). Car le terme d'*enhancement* est fort « ambigu », y compris déjà en langue anglaise, comme le concède Bernstein lui-même, le définissant seulement, de manière imagée, ainsi :

— Je conçois [l'*enhancement*] comme une disposition permettant de vivre les frontières, qu'elles soient sociales, intellectuelles ou personnelles, non comme des prisons, des stéréotypes, mais comme des points de tension condensant le passé et ouvrant sur des futurs possibles. [L'*enhancement*] nécessite une discipline. Il ne porte pas tant sur la créativité, bien que celle-ci puisse en être le résultat; [l'*enhancement*] porte sur les frontières et la possibilité de vivre les frontières comme des points de tension entre le passé et des futurs possibles. [...] [Ce] n'est pas seulement le droit d'être plus personnellement,

plus intellectuellement, plus socialement, plus matériellement, c'est le droit d'avoir les moyens d'acquérir une compréhension critique et de nouvelles possibilités (2007, p. 14).

L'auteur suggère que ce droit est la condition même de «la confiance» et agit au niveau individuel et cognitif. Il est celui qui associe une théorie de la connaissance et de la subjectivation à la théorie de la justice formulée par le modèle. La métaphore de la frontière et la référence aux «points de tension» marquent une conception dynamique, appropriative, de ces questions. C'est pourquoi, si Ginette Ramognino et Philippe Vitale avaient proposé de traduire l'expression : «*the right to individual enhancement*» par celle de «droit à l'amélioration du potentiel individuel» (Bernstein, 2007, p. 14), c'est plutôt en utilisant le concept de «normativité», emprunté à Georges Canguilhem ([1950] 1975), que nous proposons de le faire : le droit au développement de sa normativité (Frاندji & Vitale, 2016). La notion d'«amélioration» est commode, d'autres auteurs la conserveront d'ailleurs dans leurs contributions à ce dossier. Mais celle-ci, surtout ainsi accompagnée de la référence à un «potentiel individuel», rappelle encore trop cette conception germinative du développement de l'enfant (Schneuwly, 2002) à tonalité essentialiste ou innéiste, fort présente dans les discours sociaux contemporains, qui savent alors en faire un outil de classification (il y aurait des «hauts potentiels» et donc forcément d'autres qui le seraient moins).

Dans le même temps, le concept de normativité affirme bien plus l'idée centrale engagée dans la métaphore des frontières, ouvrant sur de nouveaux possibles, refusant tout à la fois de penser les possibilités de l'individu comme soit extérieures, soit empêchées, brimées ou simplement mécaniquement déterminées par les contraintes et les normes constitutives de la culture et du fonctionnement social. La «discipline» mentionnée par Bernstein est travail et mise au travail. Elle est condition de la subjectivation. Rappelons que Canguilhem a forgé ce concept de normativité pour penser la vie, dont la maladie et la santé, et les connaissances que l'on s'en donne, sans se référer à la «normalité» (cf. Le Blanc, 1998) : la santé n'est pas un retour à la normale, mais la capacité sous-tendue par les normes d'en produire de nouvelles. Ainsi, contrairement à la normalisation, la normativité postule l'invention, la révision,

l'agir, bref, une possibilité, collectivement produite, d'action individuelle et collective (Ramognino, 2007, 2022). Ce qui permet à Le Blanc d'affirmer :

— Là est le nerf de la normativité : inscrire l'invention des normes nouvelles au cœur des normes déjà existantes. [...] La santé n'est pas une réalité normale mais une possible normativité, [c'est-à-dire] la possibilité de dépasser la norme qui définit le normal à un moment donné (Leblanc, 1998, p. 74).

D'où la pertinence de mobiliser ce concept pour penser la dynamique de la subjectivation comme l'argumente aussi Jean-Yves Rochex dans ce dossier. Le gain possible de normativité, mis en jeu dans le premier droit, est lié à l'appropriation dynamique des objets de culture, au travail qui s'opère en ce domaine : «vivre les frontières» donc, au sens où celles-ci ne sont plus seulement séparations mais possibles espaces d'échanges. Il inscrit la réflexion sur le développement des formes sociales, et ainsi de cette forme ultime du social qu'est l'individu, dans une histoire ouverte, non pas pour négliger les phénomènes de normalisation (les prisons désignées par Bernstein), mais, tout au contraire, pour en circonscrire et préciser la description.

## Inclusion et participation

Le second droit pédagogique semble *a priori* plus clair, d'abord parce que plus habituel, surtout pour le lecteur d'aujourd'hui : il s'agit du droit «d'être inclus», «socialement, intellectuellement, culturellement et personnellement» (Bernstein, 2007, p. 14). Car «être inclus est une condition pour faire partie de la "*communitas*" et ce droit opère au niveau du social» (*ibid.*)<sup>8</sup>. Bernstein développe très peu son

8. Notons que les traducteurs de l'ouvrage de Bernstein (2007) utilisent tantôt le terme «intégration» tantôt celui d'«inclusion», pour désigner le second droit, quand le sociologue utilise bien le terme anglais «*Inclusion*». Par ailleurs, c'est bien le terme latin de *Communitas* qu'utilise Bernstein, et non pas le terme de communauté (*Community*), tel que traduit aussi en 2007 : ce terme latin serait plus censé correspondre à la formation d'une communauté d'égaux. La référence est vraisemblablement celle (mais non citée par Bernstein) de l'anthropologue britannique Victor Turner, invitant à penser les deux dimensions de «Structure» (caractérisant des statuts fixes et différenciés) et de «*Communitas*» (un état transitionnel où les distinctions sociales sont abolies), constitutives

propos sur ce second droit. Il précise toutefois en quoi ce dernier est aussi complexe que le premier, tout en déployant, en une seule phrase, la tension fondamentale qui le constitue et en fait un élément fondamental de problématisation du social. Car, insiste-t-il, «être inclus» ne signifie pas nécessairement être «absorbé» :

— le droit d'être inclus exige que soit reconnu le droit d'être séparé, autonome (*ibid.*, p.15).

Précision donnée, d'après nous, non sans référence aux considérations durkheimiennes sur l'intégration : ce «processus» forme l'un des deux piliers de la théorie de la socialisation conçue par le fondateur, notamment dans *Le suicide* (Durkheim, [1897] 1983), lui permettant de penser les possibilités d'une «société cohérente et vivace», protectrice autant que productrice d'indépendance et d'individuation (Steiner, 2005, p.47). Autrement dit, l'indépendance dans l'interdépendance, le «Je» par et dans le «Nous». Mais pourquoi alors Bernstein parle-t-il ici d'inclusion? Sans doute, en 1986, ne pouvait-il pas prévoir la fortune de ce terme qui n'a depuis lors cessé de s'étendre, jusqu'à devenir l'un des principaux référentiels des actuelles politiques éducatives, même si le sociologue ne devait sans doute pas ignorer les travaux du rapport britannique Warnock (1978) ayant préfiguré la visée d'une *Inclusive Education*, depuis lors fortement soutenue et recontextualisée par les agences supranationales (Ebersold, 2009, 2021). D'où la nécessité d'une nouvelle conceptualisation : pour éviter l'équivoque, comme pour revitaliser la portée du modèle des DP.

Or, parmi d'autres candidats possibles à la reconceptualisation, certains efforts de définition du concept d'«hospitalité» apparaissent fort intéressants (Gotman, 1997; Stavo-Debaugé, 2009). C'est ainsi que la compréhension des tensions constitutives du «droit d'être inclus» ne peut qu'être renforcée par la distinction, formulée par Anne Gotman, entre «logique d'accueil» et «d'hospitalité». La première est reliée à une forme de solidarité fonctionnant sur un «principe d'identité» : l'accueilli ou le «reçu» doit devenir «même» en contrepartie. Alors

---

d'une communauté (pour penser leur complémentarité fonctionnelle et non des formes exclusives l'une de l'autre; cf. Astruc, 2016).

que la seconde, utilisable pour penser le second droit, repose sur un principe d'altérité : «laisser venir, être réceptif à» (Gotman, 1997, p. 8).

La retraduction en ces termes du second droit paraît encore plus pertinente si l'on ajoute que cette logique d'altérité concerne les deux hôtes (celui qui reçoit et celui qui est reçu), en relation de réciprocité. Car dans ce cas, l'altérité peut aussi être comprise comme ce que ces deux interactants deviennent conjointement dans leur relation l'un à l'autre, dans leur co-construction. Il reste que, même ainsi retravaillé, c'est encore toute la force du concept durkheimien d'intégration que l'on retrouve ainsi soutenu par le second droit. C'est-à-dire cette conception relationnelle, résolument non individualiste et non normative, du concept d'intégration (Schnapper, 2007), qui n'avait pas conduit Durkheim à en faire un prédicat des individus (appelés à s'intégrer comme cela peut se dire banalement aujourd'hui), mais des collectifs (ce sont eux qui sont plus ou moins intégrés). Car la mention de l'individu «absorbé» ne va pas sans rappeler les problèmes de l'excès d'intégration, limitant l'individuation d'indépendance, jusqu'au suicide altruiste : «quand la société est fortement intégrée, elle tient les individus sous sa dépendance, considère qu'ils sont à son service, et par conséquent ne leur permet pas de disposer d'eux-mêmes à leur fantaisie» (Durkheim, [1897] 1983, p. 223); le défaut de collectif intégrateur (suicide égoïste), lui, ne peut qu'empêcher,

— ce continuel échange d'idées et de sentiments [...] qui fait que l'individu, au lieu d'être réduit à ses seules forces, participe à l'énergie collective et vient y reconforter la sienne quand elle est à bout (*ibid.*, p. 224).

Enfin, le troisième droit est celui de «participer» : participer «aux procédures par lesquelles l'ordre est construit, maintenu, modifié» (Bernstein, 2007, p. 15). Bernstein précise encore moins ce dernier droit, sans doute parce que celui-ci était déjà amplement travaillé tout au long du séminaire chilien; il a été la porte d'entrée dans la réflexion sur la démocratie de la plupart des intervenants (et a donné son nom au titre de l'ouvrage qui en a suivi). Simplement, pour lui, «il faut absolument être clair sur le terme de participation». Celle-ci doit exister «non seulement au niveau du discours, au niveau de la réflexion, mais aussi à celui de la pratique, une



pratique qui doit déboucher sur des résultats». Il s'agit du droit «de participer à la construction, au maintien et à la transformation de l'ordre». Ainsi, la participation est posée comme condition de la «pratique civique» et opère au niveau du politique (*ibid.*).

On sait comment les enjeux de participation se sont depuis lors beaucoup déployés, par exemple à partir de la notion, polysémique, d'*empowerment*. Objet d'une importante littérature anglo-saxonne depuis les années 1980, l'empan de cette notion est aussi bien large puisque celle-ci permet de rompre avec toutes modalités d'intervention considérées comme paternalistes, hiérarchiques et inégalitaires, dans de nombreux champs (Bacqué & Biewener, 2013). En France, on retrouve aujourd'hui aussi ces préoccupations dans le champ de l'éducation, notamment par l'intermédiaire de la forte promotion de pratiques éducatives orientées vers une participation active des enfants, l'expression et la prise en compte de leurs paroles, soutenue par les mouvements d'éducation populaire, comme le rappelle Sidonie Souvignet dans ce dossier. Et elles sont aussi encore très présentes, retravaillées et développées, dans nombre de réflexions sociologiques et philosophiques de premier plan sur la démocratie et la justice (notamment, dans la théorie du «prendre part» défendue par Nancy Fraser [2005]; dans le registre de l'éthique de la coopération proposée par Richard Sennett [2012]; ou sous la figure de «l'ère de la symétrie» questionnée par Jean-Paul Payet et Anaïk Purene [2016]). De ce point de vue, les candidats aux possibilités de retraduction du troisième droit sont sans doute nombreux. Bernstein s'est-il ici inspiré du propos du philosophe Jacques Rancière qui, dans le texte révisé en français de sa communication chilienne, pose cette question de participation au centre de sa définition de l'émancipation (Rancière, [1990] 1998, p. 91)?

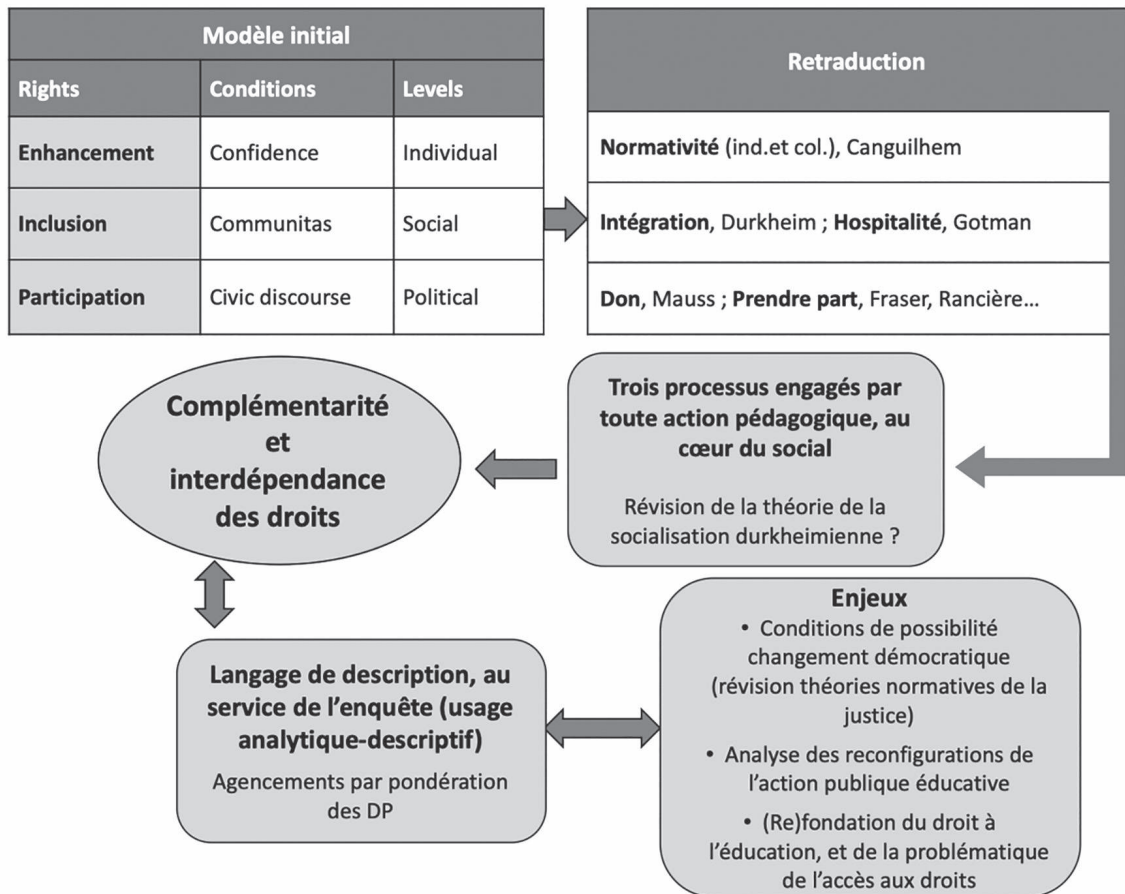
Ou serait-ce plutôt la théorisation de Charles Taylor qui lui en a soufflé l'inspiration? Celui-ci, dans sa contribution au séminaire chilien, déploie une critique du fonctionnement capitaliste et bureaucratique, conduisant à déposséder les individus du pouvoir de se gouverner eux-mêmes, et ainsi «de se réaliser», tout en argumentant la nécessité, pour une démocratie, de voir se développer un sentiment d'«égale dignité» entre citoyens.

Pourtant, l'intérêt bernsteinien pour la participation semble avant tout s'inscrire dans la filiation maussienne, celle ouverte par l'*Essai sur le don* (Mauss, [1923-1924] 1999) telle que nous la retrouvons mobilisée dans l'argumentation générale du modèle (même si curieusement Mauss n'apparaît pas en bibliographie du texte chilien). De fait, pour Bernstein, la première condition d'«une démocratie effective» (expression qu'il reprend à Charles Taylor) tient au fait que les acteurs sociaux «doivent sentir qu'ils participent aux enjeux de la société». Avec cette précision :

— «Enjeu» est peut-être une mauvaise métaphore, car par ce terme j'entends non seulement que les gens souhaitent recevoir quelque chose mais aussi souhaitent donner quelque chose. Cette notion d'enjeu présente deux aspects, recevoir et donner. Les gens doivent sentir qu'il y a pour eux enjeu dans les deux sens du terme (Bernstein, 2007, p. 13).

Compris en ce sens, dans la logique de l'échange symbolique maussien, le troisième droit est alors susceptible de renforcer le premier, par la prise en compte du possible développement de la normativité collective, associé à celui de la normativité individuelle. On retrouve en ce point la proposition soutenue par Nicole Ramognino (2007, 2022) d'élargir le concept de normativité emprunté à Canguilhem, en distinguant la normativité individuelle (la capacité de l'individu d'inventer des solutions aux problèmes qu'il rencontre, de réviser les normes existantes, d'accroître ses compétences et de réaliser ses projets), la normativité collective (la capacité collective de faire de même, de se réviser, d'ouvrir le champ des possibles, les possibilités d'apprentissage collectif) et la normativité de l'action (qui permet de développer les deux autres). Proposition utile en ce sens que Bernstein, à l'instar de bien de ses contemporains, semble surtout être préoccupé par le développement de la normativité individuelle, telle qu'elle se conçoit dans l'expression du premier droit.

Ainsi posé, le droit à la participation paraît moins équivalent au «droit à la différence», ou à la «réalisation de soi», considéré par Taylor (ce que Nancy Fraser [2005] reconstruira comme risque de psychologisation et de réification identitaire inscrit au cœur de la théorie de la reconnaissance posée par cet auteur), qu'au droit à être partie prenante de l'échange symbolique, à modifier les cadres



**Figure 1** Le modèle des droits pédagogiques remis au travail

normatifs ou, dans le langage de Bernstein, les «voix» (les formes de classification, les formes culturelles, les disciplines, les identités...) dans lesquels les individus vivent et travaillent. Il peut s'agir du droit du «prendre part» bien sûr, contribuant à symétriser le fonctionnement social, mais sans pour autant voir celui-ci se muer en injonction (en «devoir pédagogique» selon la formule utilisée dans la contribution de Sophia Stavrou, Célia Poulet et Iris Loffeier à ce dossier) comme dans cette logique de contrôle d'un genre nouveau, «congruente avec un néolibéralisme exigeant des individus responsables d'eux-mêmes, autonomes et actifs» décrite par Payet (2016, p.270). Ou encore, en référence à Rancière, d'un «droit au dissensus», tel qu'il peut être ignoré, minoré ou bien

peu institué, par l'impératif gestionnaire et managérial (Stavrou, Poulet & Loffeier, ici encore; mais aussi sur ce point, Singh, Heimans & Kwok, 2022), tout comme par la défense des valeurs de la République et la promotion des pratiques citoyennes dans les établissements scolaires (texte de contrepoint de Philippe Raimbault dans ce dossier).

### La théorie de la socialisation durkheimienne révisée

On le voit, chacun des droits est en lui-même un nœud de tensions. Ils ne peuvent correctement être saisis que dans la visée d'une approche relationnelle,

dynamique, processuelle, du social. Nous avons vu comment d'autres travaux de sciences sociales pouvaient permettre de les retraduire, en les précisant, même si les différentes conceptualisations ainsi retenues n'ont pas toutes prioritairement été conçues pour penser des questions d'éducation.

D'où la possibilité de compléter la notion de «droit» utilisée par l'auteur, et avec elle de préciser l'enjeu autant que la portée globale du modèle, la manière dont il est possible de s'en saisir. Car le travail de retraduction de chacun des droits nous convie à identifier trois des processus constitutifs d'une formation sociale mis en jeu par toute action d'apprentissage (une «action pédagogique» dans les termes de l'auteur); action qui elle-même se donne à penser comme travail de spécification de ces processus. Autrement dit, et c'est donc ainsi qu'il paraît possible de reformuler le propos bernsteinien : les trois pôles du modèle balisent les différents processus sociaux qui s'actualisent, se composent et se nouent au cœur d'une «action pédagogique» (quelle qu'elle soit). Celle-ci les met en mouvement, dans des directions, sous des formes et des modalités diverses, que le travail d'analyse, outillé par le modèle, doit permettre d'identifier. Cette «action pédagogique» est intrinsèquement une action sociale, génératrice de formes sociales, et, potentiellement, sous certaines conditions, de justice. Elle prend la forme d'une dynamique complexe d'activation, autant que de distribution et de spécification, par pondération, hiérarchisation et plus ou moins grande altération, de ces trois différents processus pouvant contribuer au double développement de la normativité individuelle et collective, à l'indépendance et au prendre-part.

Une telle lecture nous semble conforme à la définition large que Bernstein, nous l'avons vu, donne de la notion d'action pédagogique, considérée comme action sociale transversale à tout fonctionnement social, à travers laquelle «s'exerce la production-reproduction culturelle» (Bernstein, 2007, p.25). Avec cette réflexion sur les droits pédagogiques, le sociologue britannique ne contribue-t-il d'ailleurs pas à réviser la théorie fondamentale de la socialisation par laquelle Durkheim aborde, tout au long de son œuvre, «les questions posées par le processus qui, tout en permettant l'individuation, assure la cohésion sociale propre à la forme moderne de solidarité» (Steiner, 2005, p.43)? Car là où Durkheim distingue

deux processus complémentaires (le processus d'intégration, comme condition de cohésion sociale, et le processus de régulation, comme condition d'unité morale), le modèle ajoute la participation (une dimension plus pragmatique du social). Et il complète, en la repensant, la définition du processus de régulation (bien moins achevée dans l'œuvre durkheimienne), par la logique de l'*enhancement*, la question de la normativité. On sait, Philippe Steiner l'a fortement rappelé (à la suite notamment de Besnard, 1987; cf. aussi Queiroz, 1999), comment Durkheim a progressivement abandonné le concept d'anomie (défini tout négativement comme défaut de régulation dans *Le suicide*), en relation au développement de sa réflexion sur «l'effervescence sociale» et, ainsi au souci de penser le changement social (Steiner, 2005, p.62). Le défaut de régulation peut être fatal à la vie sociale (du moins à celle de l'individu qui est moins préservé du suicide quand il n'y a pas de suffisante régulation : suicide anomique); mais dans ces situations dites d'«effervescence sociale», le déficit de régulation – ou le «désordre» – peut aussi être le creuset de création de nouveaux idéaux propres à renforcer l'individuation positive associée au processus d'intégration sociale. C'est d'ailleurs dans ces termes que Durkheim s'attache à rendre compte de la révolution des idéaux pédagogiques incarnée par Rabelais, dans cette période de grande effervescence sociale qu'aurait été la Renaissance (Durkheim, [1938] 1999). Et c'est justement cette transformation du cadre théorique sociologique fondateur, le délestant de ses côtés trop fonctionnalistes pour penser le changement, que Bernstein continue à accomplir avec le modèle des DP.

### Les deux usages du modèle

D'où les deux usages possibles du modèle, normatif et descriptif-analytique, que ce dossier propose de mettre en avant pour les soumettre à discussion. L'usage dit normatif caractérise les conditions d'une action pédagogique juste (démocratique). Il est directement lié aux possibilités de penser les conditions du changement, et en l'occurrence, du changement démocratique. Ce que la réflexion sur le modèle permet d'entrevoir et de poser, c'est qu'il ne peut y avoir un tel changement dans le champ des phénomènes éducatifs que si les trois dimensions évoquées

par les DP sont coordonnées et changent ensemble. Dans le cas contraire, on peut se retrouver face à des pratiques alternatives (comme lorsqu'on parle de «pédagogies alternatives»), des aménagements ou des innovations, qui sont susceptibles de faire bouger l'une de ces dimensions, mais qui qui seront insuffisants pour aboutir à un changement démocratique, voire iront à l'encontre d'une telle visée.

On se réfère ici à l'apport le plus original du modèle qui concerne le constat de l'indissociabilité, de la complémentarité et de l'interdépendance des trois droits mentionnés. La justice en matière d'éducation ne peut être garantie, ou du moins approchée, que par l'intermédiaire d'actions qui visent et permettent – indissociablement – d'acquérir une compréhension critique du monde et de vivre ses frontières, pour y développer sa normativité, d'y être inclus sans y être absorbé, et de participer à la production-reproduction-modification des ordres et orientations collectifs. Les trois pôles du modèle constituent un ensemble d'éléments étroitement solidaires, dont l'interdépendance est la condition même d'une institution éducative «juste», c'est-à-dire démocratique et démocratisante. Notons que c'est surtout en cela que le modèle peut soutenir la discussion avec la plupart des autres théories de la justice scolaire aujourd'hui disponibles. Car même quand ces théories sont des théories pluralistes de la justice (en ce sens qu'elles identifient plusieurs manières d'argumenter ce qu'il est juste de faire en matière d'éducation, et posent l'idée normative d'une justice éducative qui ne peut que composer avec cette pluralité), elles se préoccupent peu souvent du premier des DP, le développement de la normativité. Bien sûr, la confrontation du modèle des DP ainsi conçu avec ces autres théories de la justice mériterait d'être développée, ce que nous esquissons en rapport aux plus connues d'entre elles (cf. encadré 1).

Mais cet usage normatif, scientifiquement assumable, en rapport notamment à son explicitation (Boltanski, 1990), apparaît complémentaire de l'usage analytique du modèle, dans l'enquête empirique, celui-ci permettant de décrire, d'expliciter et de questionner ce qui se joue dans les pratiques, dispositifs, politiques, idéologies ou *doxas* pédagogiques étudiés. Ici, le modèle intégré dans le langage de description du chercheur permet de cerner les agencements plus ou moins spécifiques incarnés par les

différentes formes de distribution, de pondération et de hiérarchisation des droits entre eux, au cœur même de la complexité des situations éducatives et scolaires observées. Cela permet de repérer ces agencements, pour expliciter les orientations normatives soutenues, tout en relevant ce que celles-ci peuvent minorer, limiter ou empêcher de garantir pour les apprenants (les possibles de l'action).

Bien sûr, comme nous le verrons dans les contributions réunies dans ce dossier, rien n'est aisé ni totalement abouti en matière de mobilisation empirique du modèle; modèle dont ces travaux montrent d'ailleurs en quoi il ne peut trouver sa pleine validité que dans la proximité et le complément des autres catégories descriptives. Par ailleurs, il ne faudrait pas croire que la théorie de la justice incarnée par le modèle, si elle permet de renforcer l'analyse empirique, ne continuerait pas ici encore à s'élaborer et à se préciser (voir à être remise en jeu). Car d'une part, l'enquête empirique, outillée par le modèle, loin de simplement se contenter de relever ce qui manque pour qu'il y ait justice (le droit minoré ou altéré), peut d'autant plus aussi s'interroger sur les raisons de ces manques, ou autrement dit renforcer la réflexion sur les conditions de possibilité, en situation, de la complète réalisation des droits pédagogiques (voir sur ce point les deux contributions de Sidonie Souvignet et de Sophia Stavrou, Célia Poulet et Iris Loffeier). D'autre part, la mobilisation du modèle devrait aussi pouvoir contribuer à identifier les éventuelles nouvelles orientations normatives qui pourraient être en train de s'inventer ou d'émerger dans divers terrains éducatifs (préoccupations que l'on peut retrouver dans les contributions de Serge Ebersold et de Sidonie Souvignet), ce qu'un usage trop rigide (en fait classificateur) du modèle pourrait empêcher d'observer. Ce dernier point est d'autant plus important que Bernstein lui-même a insisté sur le caractère révisable de la «théorie» (son langage de description) qu'il s'est efforcé de construire, au nom de l'avancée de la «recherche»<sup>9</sup>.

9. «Si je cherche les aspects vulnérables de la théorie, je pense qu'ils ont été, ou seront révélés par la recherche empirique. En conséquence, ils conduiront à des développements, des modifications et au remplacement de la théorie. Ainsi, la théorie, pour son propre salut, est essentiellement dépendante de la recherche. Il y a donc obligation de construire un langage conceptuel et de fournir des modèles facilitant la recherche empirique. Et c'est ce que j'ai tenté de faire, au prix de grands efforts» (Bernstein, 2007, p. 303).

Dans la production francophone, un champ de recherche sur la justice scolaire, visant à en thématiser les différentes figures, s'est ouvert avec les premiers travaux de Derouet (1992), suivis par ceux de Dubet et Duru-Bellat (notamment Dubet, 2004 ; Dubet & Duru-Bellat, 2004 ; Duru-Bellat, 2009). Rappelons que Jean-Louis Derouet, tout en lançant ce programme de recherche visant à dépasser certaines apories des sociologies critiques, avait pour l'essentiel mobilisé le modèle dit des Cités formalisé par L. Boltanski et L. Thévenot (1991), avant même que cette sociologie pragmatique ne s'intéresse à d'autres principes de justification et régimes d'action. Or, si ces conceptions de justice peuvent toujours être retrouvées dans les réalités empiriques éducatives, la discussion devrait déjà être conduite au niveau de l'axiomatique générale du modèle des Cités. Soit ce qui, dans les premiers travaux de Boltanski et Thévenot, désigne « les contraintes auxquelles doivent répondre une convention, ou une valeur, pour pouvoir constituer une "grandeur" » (1991, p. 96-106) et que reprenait tel quel Jean-Louis Derouet (1992). Car cette axiomatique concerne bien moins des questions d'apprentissage et de développement cognitif et social, que des questions de classement et de sélection : la pluralité qu'elle ouvre désigne différentes manières de définir et de légitimer des « meilleurs » (de former un « principe d'ordre », ou si l'on veut une inégalité légitime).

C'est bien là ce que l'on peut comprendre des propos de Jean-Louis Derouet : « Une organisation scolaire doit [...] satisfaire à deux conditions », entendons, pour être juste : « d'une part rendre l'école pour tous réellement accessible à tous, en compensant les inégalités d'implantation géographique, de fortune, qui peuvent éloigner certains enfants de l'école ; d'autre part, faire accord sur le principe de sélection qui permet de passer de l'école pour tous à l'école pour les meilleurs. Cette tension traverse un certain nombre de thèmes, qui constituent autant de passages obligés de toute théorie scolaire » (Derouet, 1992, p. 83). Autrement dit, la théorie de la justice ici déployée est surtout une théorie de l'école sélective, et de principes d'une juste sélection. D'où d'ailleurs l'association trop rapide, et insatisfaisante, tant sur le plan logique qu'historique, du modèle dit « civique » au modèle de l'égalité des chances méritocratique : cette « conception individualiste » de l'égalité que dénonçait déjà H. Wallon, telle qu'elle s'est imposée historiquement, et dont on ne cesse aujourd'hui de rappeler la « face sombre » (Delahaye, 2015) directement liée aux missions de tri et de sélection qui ont progressivement été associées au système scolaire massifié (cf. pour prendre toute la mesure de cette confusion, sur le plan historique, Garnier, 2010 ; Mole, 2010).

L'autre théorie pluraliste posée par François Dubet et Marie Duru-Bellat s'argumente justement en référence aux possibilités de déjouer « les injustices », impliquées par le principe méritocratique (cf. *Le mérite contre la justice* de Duru-Bellat [2009]). De fait, ici, l'École juste ne pourrait être que le produit plus ou moins stabilisé d'une combinaison d'au moins quatre principes croisés (pouvant être argumentés par recours à la philosophie politique normative), atténuant réciproquement leurs effets. À savoir (1) ce modèle méritocratique, principe de justice redistributive, qui pour ces auteurs ne pourrait pas être abandonné, en tant que participant structurellement des sociétés démocratiques, mais dont il serait possible de corriger les limites, par recours : au modèle (2) soutenant une politique de compensation et/ou de « discrimination positive » ; à celui (3) garantissant un minimum de ressources et de protection aux plus faibles, ou pouvant soutenir l'idée d'une « égalité des résultats » en lien, comme pour le précédent, avec le principe de différence rawlsien (cf. Meuret, 1999) ; ainsi que par un autre modèle (4), pouvant conduire à assurer une certaine indépendance de la sphère scolaire (Walzer, 1997), de manière à ce que ses hiérarchies n'impliquent que peu de conséquences au sortir de l'école (thématique fort retravaillée sous le thème de l'emprise du diplôme sur les destins individuels, dans Dubet, Duru-Bellat et Véretout (2010). Ainsi, dans cette conceptualisation de la justice, la question de l'apprentissage semble bien prise en compte, mais principalement en rapport à la visée d'institution d'un « minimum de savoirs et de compétences garantis » (modèle 3) : principe formant argument de justice en ce qu'il se préoccupe du sort des vaincus de la compétition scolaire (Dubet, 2004). Or, ainsi formulé, ce principe de justice pourrait, sans autre précision, plus s'entendre au nom du droit à l'inclusion bernsteinien, assorti du droit à la participation, qu'au nom du développement de la normativité (que l'on ne peut pas décider en tant que tel). Tout dépend bien sûr du

contenu et de la définition de ce minimum, et de la manière dont il contribue ou pas à déjouer la sélectivité sociale de l'institution scolaire : questions devenues sensibles suite à la mise en place de socles commun ou minimum de connaissances et de compétences dans les politiques scolaires.

Notons que depuis au moins une vingtaine d'années, d'autres travaux puisent aussi dans la philosophie politique normative (au sens de Kymlicka, [1990] 2003) de quoi trouver des alternatives et/ou compléments aux logiques méritocratiques de compétition pour penser la justice scolaire. Et, surtout, désormais, dans ces théories dites de la reconnaissance, qui, depuis le même espace disciplinaire, s'attachent quant à elles à élargir le concept de justice sociale en permettant de décrire comme injuste cet ensemble de phénomènes « désignés par les concepts de souffrance sociale et de souffrance psychique » et couvrant les « lésions des différentes strates de l'identité collective » (Renault, 2004, p. 180). Soit ces théories, en grande partie ouvertes par le travail de Charles Taylor (1992) – mais déjà précocement par lui engagées dans le séminaire chilien comme nous l'avions vu –, que l'on retrouve de plus en plus mobilisées dans les travaux sur l'éducation (notamment, Lynch & Payet, 2011 ; Garnier, Derouet & Malet, 2020 ; Bauer & Radhouane, 2021).

Précisons que très peu des diverses théories philosophiques de la justice s'intéressent aux questions d'éducation – Nancy Fraser, d'après Ferrarèse (2015), argumente même la nécessité de ne pas intégrer l'éducation dans son travail –, exception notable chez Walzer (1997) qui consacre un chapitre à la sphère éducative, ainsi surtout que chez Honneth, en rapport d'abord à l'usage fondamental des travaux de psychologie sociale de George Herbert Mead, lui permettant de compléter les premières pistes hégéliennes de conceptualisation de la lutte pour la reconnaissance, sur le plan de la socialisation et de la genèse sociale de l'identité (Honneth, 2000), puis en poursuivant cette démarche par discussion avec la psychologie du développement, pour défendre la thèse du primat de la reconnaissance sur la connaissance (Honneth, 2007). D'où la portée de la contribution de Jean-Yves Rochex à ce dossier, constatant en quoi une telle théorie peut conduire à réduire le social à sa seule dimension intersubjective, ignorant ici encore le travail opéré par l'appropriation des instruments de culture permettant le développement de la normativité (droit à l'*enhancement*).

C'est ainsi que le modèle des droits pédagogiques peut apporter un complément décisif au dépassement du dilemme constitué par les deux problématiques de la redistribution et de la reconnaissance qui s'opposent, se confrontent, ou cherchent à se compléter dans l'espace des réflexions sur la justice (Fraser, 2005). Mais surtout pour donner une possibilité accrue d'analyse des diverses manifestations de ce dilemme dans les actuelles politiques éducatives, invitant à questionner les distributions de droits s'opérant au nom des rhétoriques, telles celles d'« inclusion » ou de « réussite éducative », qui peuvent prétendre se substituer au principe méritocratique, tout en visant la plupart du temps à en compenser les effets négatifs dans les territoires, et pour les publics, les plus défavorisés.

---

Ce sont en tout cas là une partie des réflexions avancées par les contributions à ce dossier. Des contributions qui nous invitent à penser les apports, les possibilités, comme les limites et difficultés du modèle des DP, de sa portée et de ses usages, dans la double épreuve théorique et empirique.

C'est ainsi que Jean-Yves Rochex montre comment le modèle permet de dépasser le dilemme formé par deux des discours (au sens de Bernstein) qui tendent désormais à reconfigurer l'enjeu scolaire : le discours de l'école de la performance déployant

surtout une conception utilitariste de la scolarisation et celui de l'inclusion, tel qu'il peut s'argumenter dans les problématiques de la relation bienveillante, du respect de l'identité ou de l'autoréalisation de soi. Le discours de la performance ne peut s'intéresser qu'à la seule question de l'efficacité des apprentissages, au nom des enjeux d'employabilité pour le développement de la compétitivité économique. Dans ce cas, il peut alors bien plus viser à équiper les individus apprenants en capital humain et social, en savoirs, *skills* ou compétences immédiatement utiles

sur le marché du travail, qu'à développer leur normativité. Quant au second discours, il est possible de l'entendre comme une forme de recontextualisation des théories philosophiques de la reconnaissance sur le terrain des réflexions scolaires (cf. encadré 1), alors même que de telles théories se préoccupent bien peu des enjeux de l'appropriation des objets de culture. Au cœur de son analyse, l'auteur propose ainsi une relecture critique forte de la théorie de la reconnaissance, dans la version d'Axel Honneth (2000); théorie qui, tout en s'intéressant à la genèse sociale de l'identité, semble réduire le social à sa seule dimension intersubjective, minorant les enjeux de normativité. Or, dans la logique du premier droit, il s'agit de rappeler que l'individu ne s'éprouve pas seulement dans le regard des autres (qui lui accordent ou lui dénie reconnaissance), mais bel et bien aussi par et dans les formes symboliques, formant ce «registre tiers», constitué par ces «outils» «instruments» et «moyens de travail» (Marx), «artefacts sémiotiques» (Vygotski), ou «technologies de l'intellect» (Goody), qui, pour paraphraser J.-Y. Rochex dans ce dossier, sont indissociablement espaces de contraintes et de possibles, qui sont socialement élaborés et doivent être socialement transmis et appropriés.

Deux autres contributions permettent de revenir sur l'énigme de la normativité juridique soutenue par le langage des droits. Pourquoi en effet Bernstein mobilise-t-il cette notion de droits, jusqu'alors étrangère à son œuvre, et peu familière à l'écriture sociologique? N'y a-t-il ici qu'un usage métaphorique et peu contrôlé de cette notion, ou entendait-il volontairement inscrire sa réflexion dans le sillon de l'*Universal Declaration of Human Rights* de 1947 (qui dans son article 26 intègre le droit à l'éducation dans le dispositif juridique des «droits fondamentaux»<sup>10</sup>), et de la *Convention against Discrimination in Education of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 1960)? Mais surtout, qu'apporte et

qu'implique ce recours à la terminologie des droits, tant du point de vue juridique que sociologique? Questions complexes, mais non sans conséquences, qui marquent aussi l'heuristique du modèle. Car celui-ci peut nous aider à refonder la problématique d'origine anglo-saxonne de «l'accès aux droits», associée à l'idée de «non-discrimination», qui depuis les années 1990 a fait un bond qualitatif avec l'extension de l'idée d'«inclusion» à l'ensemble de l'action publique (Lafore, 2014, p. 23). Le fait est que cette problématique peut sous-tendre un droit «non pas d'essence collective et solidariste [...], mais foncièrement individualiste» (*ibid.*, p. 26). Il s'agit d'une norme de régulation de la compétition sociale, solidaire d'une transformation de la place du politique (à la fois minimisé et renforcé dans son rôle de «régulation» et de «gouvernance») aux enjeux décisifs, puisque pouvant soit «nous aider à redécouvrir les interdépendances qui nous contraignent mais aussi donnent en partage les ressources pour être des individus [...]»; soit renforcer la promotion d'une action sociale de services «entendue selon le paradigme du marché comme des dispositifs ordonnés à la satisfaction immédiate des “besoins” et des “demandes” individuelles de chaque usager» (*ibid.*, p. 31-32).

Or, c'est l'un des apports de la contribution de Serge Ebersold à ce dossier de montrer en quoi et comment le modèle bernsteinien permet bien mieux de fonder la première possibilité (donner en partage les ressources pour être des individus), en nous aidant à nous démarquer de la vision la plus actuellement dominante de l'ambition d'école inclusive et son «accessibilité», portant la seconde (une action sociale de services selon le paradigme du marché). Le chercheur, en remobilisant ses propres travaux, montre de fait comment le modèle permet de repenser les enjeux démocratiques propres aux sociétés inclusives (en délestant ces dernières des conceptions individualistes et managériales du social qu'elles peuvent engager), même si la problématique de l'accessibilité travaillée par l'auteur contribue aussi à préciser celle des DP.

De son côté, prenant au mot le modèle, le juriste Philippe Raimbault s'attache, dans sa contribution, à examiner les correspondances possibles des droits pédagogiques dans l'ordre juridique français. Il confronte donc chacun de ces droits à ce nouveau «droit de l'éducation» censé rendre effectif ce

10. Le droit à l'éducation va aussi à la même époque être inscrit, mais avec d'autres formulations, dans les instruments constitutionnels de plusieurs pays. Ainsi, en France, l'article 13 du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 stipule : «La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État».

droit fondamental «à l'éducation», historiquement constitué. Mais ces correspondances sont loin d'être évidentes pour le premier comme pour le troisième des droits, et surtout elles le sont encore moins pour l'enjeu, fondamental, de leur interdépendance. À ce jour l'instrument juridique ne semble s'instituer que comme liste d'éléments séparés (peut-il en être autrement?) et ainsi n'apparaît pas comme perspective substantielle globale de renforcement de la démocratie dans et par l'école.

Les deux articles suivants montrent comment le modèle des droits, intégré dans le langage de description bernsteinien, enrichit l'analyse pouvant être conduite sur des terrains très différents. À l'occasion d'un travail mené sur le terrain de la mise en œuvre des activités périscolaires en France, Sidonie Souvignet interroge la promotion des pratiques de participation des enfants soutenue par les acteurs de l'éducation populaire (agissant en partenariat avec le monde scolaire). Dans la logique d'études de cas réalisées sous méthode ethnographique – concourant, de manière exploratoire, à étendre la sociologie de la pédagogie bernsteinienne à l'analyse de ces pratiques périscolaires – ce travail montre en quoi le seul effort visant à instituer le droit à la participation ne garantit en rien celui de l'*enhancement*, quand bien même les modes du faire participatif ne contribuent pas à brouiller un peu plus la logique même du travail d'étude scolaire. Paradoxe pour des pratiques soutenues par des acteurs souvent enclins à dénoncer les processus de normalisation à l'œuvre dans l'institution scolaire, mais qui s'éclaire autant dans la lignée des conceptions normatives portées par l'éducation prioritaire, que dans celle, surtout, des nouvelles divisions du travail éducatif mises en jeu dans la logique d'une action éducative partenariale, comme l'auteure le suggère en conclusion de son article. Ce faisant, une telle analyse appelle à être largement poursuivie dans le champ de la territorialisation de l'action éducative, déployant cette action partenariale.

Sophia Stavrou, Célia Poulet et Iris Loffeier s'attachent, quant à elles, à décrire les enjeux démocratiques de formations destinées aux professionnels intervenant dans les établissements pour personnes âgées dépendantes, un tout autre champ d'études bien éloigné de l'univers scolaire donc. À partir d'une enquête menée auprès de deux organismes

de formations proposant des sessions autour de l'amélioration de la qualité des soins, pour «faire vivre la bientraitance», l'analyse montre que ces dispositifs pédagogiques opèrent un hiatus entre les bénéficiaires (les résidents) et les apprenants (les professionnels formés), en s'appuyant sur les devoirs pédagogiques des professionnels au seul bénéfice des droits des résidents. Quand les droits pédagogiques se muent en devoirs : c'est bien là une autre belle formulation des divers paradoxes, des tensions et des défis que la théorie descriptive bernsteinienne, complétée par le modèle, nous permet de voir, de décrire, d'explicitier et de questionner, au cœur de différents terrains éducatifs et champs professionnels.

Notons que ces travaux contribuent ainsi à poursuivre, en les actualisant, tant conceptuellement qu'historiquement, plusieurs pistes d'analyse ouvertes par Basil Bernstein. Car rappelons que si celui-ci a beaucoup enrichi la critique des modèles pédagogiques au «parfum émancipateur», censés permettre à certaines voix marginalisées de s'assumer, ou de combattre l'élitisme (Bernstein, 2007, p.78 et p.250), rappelant les enjeux des problématiques de la reconnaissance, ses dernières préoccupations couvraient aussi l'observation de la progressive et complémentaire intégration du curriculum dans une culture managériale (Stavrou, 2017), au nom des enjeux de «reconvertibilité» et de la construction d'identités pédagogiques projetées qui répondent aux exigences du marché économique (cf. Bernstein, 2007, p.113; et sur le thème des identités dans l'analyse bernsteinienne, la contribution de S. Stavrou, C. Poulet et I. Loffeier, ici même)<sup>11</sup>. Ces

11. Dans son dernier ouvrage, Bernstein décrit l'avènement d'un nouveau modèle pédagogique (un «modèle générique de performance») basé sur le principe de «reconvertibilité», déployant une conception utilitariste de l'enseignement, tel qu'il peut accompagner la politique dite du *lifelong learning*, elle-même en lien avec des transformations s'opérant dans le marché du travail. De fait, dans ce contexte, les acteurs sociaux doivent être adaptés à ce qui peut leur être demandé tout au long de leur vie. Le concept de reconvertibilité, détaille-t-il, «place l'insistance sur "quelque chose" que l'acteur doit posséder pour être formé de façon appropriée et reformé en fonction des contingences techniques, organisationnelles ou du marché. Ce "quelque chose", qui est essentiel pour la survie de l'acteur, de l'économie et probablement de la société, est la capacité à recevoir un enseignement, à répondre efficacement à des pédagogies concurrentes, successives et intermittentes. Des processus cognitifs et sociaux doivent être spécialement développés pour un futur ainsi pédagogisé». Cependant, Bernstein insiste sur le fait que la capacité à répondre à un tel futur dépend justement d'une capacité, pas d'un savoir-faire : «la capacité qui permet à un



orientations étaient donc déjà observables dans les réformes des politiques éducatives anglo-saxonnes, tout au long des années 1980 et 1990, dont le sociologue a pu suivre la mise en œuvre jusqu'au début des années 2000. Comme nous le voyons à la fin de son texte chilien, republié ici même en français, où l'auteur esquisse le modèle des droits, pour surtout mener la réflexion sur l'évolution de la relation entre système scolaire et système productif, ce dernier fait d'ailleurs référence aux nouvelles sémantiques alors mobilisées, qui proposent une tout autre grammaire que celle des droits pédagogiques (on était, rappelons-le, en 1986) :

— Pour finir, il est toujours intéressant de voir que dans l'actualité du Royaume-Uni et des États-Unis, l'intérêt ne porte pas sur les droits et l'égalité dans l'éducation, mais sur la responsabilité, l'efficacité et la mesure. Il est raisonnable de se demander : la responsabilité par rapport à qui, l'efficacité dans quel but, la mesure pour servir quels intérêts ? La responsabilité, l'efficacité et la mesure feront bien peu pour la promotion d'une éducation démocratique, mais beaucoup plus pour positionner les écoles dans l'économie de

---

acteur de se projeter lui-même de façon signifiante plutôt que pertinente, dans ce futur, et de retrouver un passé cohérent» (2007, p. 102). Et, assurément, du développement de la normativité visant à être garantie par le droit à l'*enhancement*.

marché et sa base idéologique (Bernstein, 1988; texte traduit dans ce dossier).

Propos en un sens visionnaire en rapport avec le développement des diverses réformes internationales qui déclinent et accentuent désormais nombre de variations nationales ou locales de cette grammaire (Ball, 2012; Singh, 2017; Malet & Garnier, 2020; van Zanten, 2021); le modèle des droits pouvant alors d'autant plus nous aider à nourrir l'exercice de ré-imagination (et de reconceptualisation) sociologique que cela peut susciter (Heimans, Singhs & Kwok, 2022).

Le texte dit de contrepoint d'Anne Barrère clôture ce dossier pour en proposer une synthèse en résonance avec d'autres travaux : le modèle, en remettant au centre du débat la question de la production d'un individu démocratique, propose de renouer avec une finalité socio-politique globalement affaiblie par la fonction de certification sociale jouée par l'école. Mais, pour l'auteure, ces questions devraient pouvoir encore être abordées du point de vue de la manière dont nos attentes normatives s'insèrent dans l'expérience des enfants et des jeunes, autant qu'en rapport aux nouvelles attentes de vie se déployant dans une société de la singularité. On le voit, les chantiers de travail ne manquent pas, en relation aux enjeux des droits pédagogiques, pour les communautés de recherche sur l'éducation.

## Bibliographie

- ALVAYAY R. & RUIZ C. (dir.) (1988). *Democracia y participación*. Santiago du Chili : CERC, Ediciones Melquiades.
- ASTRUC R. (2016) «Retour sur l'anthropologie de Victor Turner». *Communauté des chercheurs sur la communauté (CCC)*, 7 novembre 2016. En ligne : <<https://wordpress.com/page/comunautesdeschercheurssurlacommunautete>. [wordpress.com/1101](https://wordpress.com/1101)>.
- BACQUÉ M.-H. & BIEWENER C. (2013). «L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation?». *Idées économiques et sociales*, n° 173, p. 25-32.
- BAINES M. J. (2022). *Boundaries of Experience and Imagination in Arts Education: An Exploration of Bernstein's Pedagogic Rights in Practice*. Thèse de doctorat, philosophie, University of Sunderland.
- BALL S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Londres : Routledge.
- BAUER S. & RADHOUANE M. (2021). «Les apports de la perspective fraserienne pour comprendre les enjeux de justice sociale en éducation». *L'éducation en débats : analyse comparée*, vol. II, n° I, p. 42-59.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- (1988). «Observaciones en torno a Educación y democracia». In R. Alvayay & C. Ruiz (dir.), *Democracia y participación*. Santiago du Chili : CERC, Ediciones Melquiades, p. 199-218.

- (1992). «La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique». *Critiques sociales*, n° 3-4, p. 20-57.
- ([2000] 2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Les Presses de l'Université Laval (trad. fr. par G. Ramognino et P. Vitale).
- BESNARD P. (1987). *L'anomie, ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim*. Paris : PUF.
- BOLTANSKI L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- CANGUILHEM G. ([1950] 1975). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- CORCUFF P. (2003). *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. Paris : Textuel.
- DELAHAYE J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à Madame la Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : IGEN.
- DEROUET J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- DUBET F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2004). «Qu'est-ce qu'une école juste?». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 105-114.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. & VÉRÉTOUT A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURKHEIM É. ([1938] 1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- ([1897] 1983). *Le suicide*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- EBERSOLD S. (2009). «Inclusion». *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83.
- (dir.) (2021). *L'accessibilité ou l'école réinventée*. Londres : ISTE/Wiley éditions.
- FERRARESE E. (2015). «Nancy Fraser ou la théorie du "prendre part"». *La Vie des idées*. En ligne : <<https://laviedesidees.fr/Nancy-Fraser-ou-la-theorie-du-prendre-part>>.
- FRANDJI D. (2016). *L'école dans ses mouvements. Sociologie de l'éducation à l'âge des nouvelles politiques éducatives*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Descartes.
- FRANDJI D. & VITALE P. (dir.) (2008). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- (2016). «The enigma of Bernstein's "pedagogic rights"». In P. Vitale & B. Exley (dir.), *Pedagogic Rights and Democratic Education. Bernsteinian Explorations of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. Londres : Routledge, p. 13-32.
- FRASER N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale. Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- GARNIER B. (2010). «Politiques et rhétoriques de l'«École juste» avant la Cinquième République». *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 5-12.
- GARNIER B., DEROUET J.-L. & MALET R. (dir.) (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GOTMAN A. (1997). «La question de l'hospitalité aujourd'hui». *Communications*, n° 65, p. 5-19.
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard / Éd. du Seuil.
- HEIMANS S., SINGH P. & KWOK H. (2022). «Pedagogic rights, public education and democracy». *European Educational Research Journal*, n° 21(1), p. 71-82. En ligne : <<https://doi.org/10.1177/14749041211011920>>.
- HONNETH A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éd. du Cerf.
- (2007). *La réification. Petit traité de théorie critique*. Paris : Gallimard.
- KYMLINCKA W. ([1990] 2003). *Les théories de la justice. Une introduction*. Paris : La Découverte.
- LAFORE R. (2014). «L'accès aux droits de quoi parler-on?». *Regards*, n° 46, p. 21-32.
- LE BLANC G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : PUF.
- LYNCH C. & PAYET J.-P. (2011). «L'égalité en éducation : redistribution, reconnaissance, représentation et relations affectives». *Éducation et sociétés*, n° 27, p. 5-22.
- MALET R. & GARNIER B. (dir.) (2020). *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et culturels*. Berne : Peter Lang.

- MARTINIC S. & ELACQUA G. (dir.) (2010). *¿ Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago du Chili : UNESCO, Oficina de Santiago, PUC.
- MAUSS M. ([1923-1924] 1999). «Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives». In M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, 8<sup>e</sup> éd., p. 145-171.
- MEURET D. (1999). «Rawls, l'éducation et l'égalité des chances». In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck, p. 37-54.
- MOLE F. (2010). *Une école laïque pour une République sociale : controverses pédagogiques et politiques, 1900-1914*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MOORE R. (2013). *Basil Bernstein: The Thinker and the Field*. Londres : Routledge.
- PAYET J.-P. (2016). «Une symétrisation au service de la décence?». In J.-P. Payet & A. Purenne (dir.), *Tous égaux! Les institutions à l'ère de la symétrie*. Paris : L'Harmattan, p. 261-274.
- PAYET J.-P. & PURENNE A. (dir.) (2016). *Tous égaux! Les institutions à l'ère de la symétrie*. Paris : L'Harmattan.
- QUEIROZ J.-M. (DE) (1999). «Durkheim, le dualisme et l'individu». *L'Année sociologique*, 3<sup>e</sup> série, vol. 49, n° 1, p. 109-130.
- (2010). «L'école est un territoire spécial». In B. Bier, A. Chambon & J.-M. de Queiroz, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative?* Paris : ESF.
- RAMOGNINO N. (2007). «Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action». *Langage et société*, n° 119, p. 13-41.
- (2022). *L'énigme sociologique. II. Ce que nous appelons social*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- RANCIÈRE J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- ([1990] 1998). «Les usages de la démocratie». In J. Rancière, *Aux bords du politique*. Paris : Folio, p. 74-III.
- RENAULT E. (2004). «Reconnaissance, institutions, injustice». *Revue du MAUSS*, n° 23, p. 180-195.
- ROCHEX J.-Y. (2020). «Promouvoir la diversité et la reconnaissance ou l'égalité et le développement de la normativité? Plaidoyer pour le modèle des droits pédagogiques de Basil Bernstein». In B. Garnier, J.-L. Derouet & R. Malet (dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 29-50.
- SCHNAPPER D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris : Gallimard.
- SCHNEUWLY V. (2002). «Le développement du concept de développement chez Vygotsky». In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute, p. 291-304.
- SENNETT R. (2012). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Paris : Albin Michel.
- SINGH P. (2017). «Pedagogic governance: Theorising with/after Bernstein». *British Journal of Sociology of Education*, n° 38(2), p. 144-163. En ligne : <<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1081052>>.
- STAVO-DEBAUGE J. (2009). *Venir à la communauté. Une sociologie de l'hospitalité et de l'appartenance*. Thèse de doctorat, sociologie, EHESS.
- STAVROU S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Paris : L'Harmattan.
- STRAEHLER-POHL H. & SERTI M. (2018). «The recognition of pedagogic rights in mathematics classrooms: A framework for reflecting implicit normative assumptions in the sociology of mathematics education». In U. Gellert, C. Knipping & H. Straehler-Pohl (dir.), *Inside the Mathematics Class. Advances in Mathematics Education*. Cham : Springer. En ligne : <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-79045-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-79045-9_2)>.
- STEINER P. (2005). *La sociologie de Durkheim*. Paris : La Découverte.
- TAYLOR C. (1992). «Politics of recognition». In A. Gutmann (dir.), *Multiculturalism and the «Politics of Recognition»*. Princeton : Princeton University Press.
- VAN ZANTEN A. (2021). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF, coll. «Que sais-je?», 4<sup>e</sup> éd.
- VITALE P. (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- WALLON H. ([1946] 1985). «L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement». *Enfance*, n° 35.
- WALZER M. (1997). *Sphères de justice*. Paris : Éd. du Seuil.
- WARNOCK H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres : HMSO.