

## RÉFLÉCHIR APRÈS CHARLIE

1<sup>er</sup> avril 2015, 18h-20h, Grand Amphithéâtre de l'Université de Lyon

### L'école juste ?

Daniel Frandji

ENS de Lyon, IFé, Triangle

Je voudrais d'abord remercier les organisateurs de ce cycle de conférence. Pour moi, comme pour de nombreuses personnes, le besoin d'échange, de réflexion, de compréhension, de faire quelque chose a rapidement prolongé la stupeur, voire la sidération, le sentiment d'horreur et aussi la colère qui ont suivi les attentats des 7, 8 et 9 janvier. En même temps, c'est pour moi un exercice bien difficile de prendre parole dans ce contexte. Je n'ai pas voulu m'y dérober, mais tenter « d'éclairer » la part des questions éducatives et scolaires impliquées ou au moins concernées par ces attentats et une situation aussi extrême (en quoi le sont-elles, c'est bien là la première question à laquelle il s'agirait de répondre) me paraît même une tâche assez redoutable. Une situation qui de fait invite d'autant plus à traquer tout dogmatisme, à éviter, autant que faire se peut, toute démagogie critique, par exemple face à la surenchère sécuritaire. Une situation enfin qui requiert de tenir compte des différentes et plurielles contraintes qui font que le monde social et en l'occurrence scolaire est tel qu'il est, sans pour autant être naïf pour le dire à la manière de Paul Veyne, c'est-à-dire sans oublier que « ce qui est pourrait ne pas être », que « le réel est entouré d'une zone indéfinie de possibles non réalisés »<sup>1</sup>.

Il me semble de toute façon qu'il y a là une exigence constitutive des sciences sociales que différentes grandes voix de nos disciplines énoncent d'ailleurs, certes chacune à leur manière, mais pour un fond de raisonnement commun : l'apport fondamental des sciences sociales, et en l'occurrence de la sociologie, consiste à dénaturer l'existant, comme on le dit souvent, c'est-à-dire à cerner les conditions de production de la réalité sociale ou des différentes régularités statistiques et normatives qui la constituent (pourquoi et comment le monde social est ce

<sup>1</sup> P. Veyne, *L'inventaire des différences*, Paris, Seuil, 1976, p. 62.

qu'il est), pour contribuer à penser les possibles démocratiques (virtuels, transversaux, minorés ou invalidés pour toutes sortes de bonnes ou mauvaises raisons) alternatifs à ce réel réalisé. C'est en tout cas ce que je m'efforce, tant bien que mal, de faire, à propos de l'école et des politiques éducatives via divers chantiers empiriques et la construction d'un cadre d'analyse qui permette tout autant de saisir ce qui fait que l'école est telle qu'elle est aujourd'hui, ce qu'elle produit, et comment elle le produit, comment notamment se produisent ses effets socialement sélectifs, mais aussi ce qu'elle pourrait être, qui pourrait ne jamais advenir, mais qui n'en a pas moins une nécessité et une réalité, celle donc du possible. Et c'est un peu de cela dont j'ai voulu parler ici, en centrant mon propos sur la manière dont on pense l'école et ses problèmes, ses apports à l'ensemble social et en l'occurrence à la démocratie : quel sens d'ailleurs donner à cette syntaxe « école et démocratie » ?

Trois raisons à cela. La première renvoie à des considérations scientifiques qui concernent cette exigence des sciences sociales qui ont aussi un rapport à la démocratie. Des considérations sur lesquelles je ne voudrais pas m'attarder ici mais que je ne souhaite pas esquiver, et qui me permettront surtout d'argumenter la manière dont la sociologie de l'éducation peut se reconfigurer dans la « syntaxe » via quelques travaux qui permettent d'en retravailler l'horizon autour de la notion de « droits pédagogiques » mise en avant par le sociologue britannique Basil Bernstein. La seconde est liée aux importantes transformations qui sont observables en matière de politique éducative et à la manière dont celles-ci contribuent à redéfinir, souvent de manière inquiétante, l'institution scolaire. Enfin, la troisième raison est directement liée à l'actualité qui nous rassemble aujourd'hui et à la nature des débats sur l'école qui ont suivi les attentats de janvier. C'est d'ailleurs le plan que je me propose de suivre, assez classiquement, car en trois parties, malgré le fait que je n'ai pas toujours été un « bon élève », mais finalement, peut-être suffisamment pour me retrouver à faire ce type de plan en « trois parties » (ce qui est de fait, comme pourraient le relever des collègues, l'un des habitus de base de la pensée ou du « formatage » scolaire : mais « pensée » ou « formatage », c'est justement une des questions qui se pose). D'autre part, avec ce plan, je me trouve contraint à ne parler des questions relatives à *Charlie* qu'en fin de parcours, alors que l'on est a priori là surtout pour ça. En espérant que ce détour, qui s'est imposé pour tenter d'être clair, soit pertinent : les attentats de janvier imposent de toute façon bien plus qu'une leçon de morale à réaliser dans les classes.

### **L'enjeu des sciences sociales, la sociologie de l'éducation, les savoirs et la syntaxe**

Sur le plan scientifique, je voudrais simplement rappeler que si l'un des enjeux fondamentaux des sciences sociales consiste à faire émerger ou au moins à aider à penser des possibles pour l'action collective, il faut au moins déjà qu'une telle

catégorie soit intégrée à la théorie mobilisée par le chercheur, ce qui pourtant n'est pas toujours le cas. C'est d'ailleurs là ce qui donne d'autant plus le prétexte à cette vaste « offensive » contre les sciences sociales que nous avons vu se déployer depuis au moins une vingtaine d'années. Une offensive qui se nourrit bien sûr d'abord d'idéologies diverses, de valorisation de conceptions instrumentales de la science, dont on attend alors surtout qu'elle apporte des réponses aux seules questions qui valent la peine d'être posées, c'est-à-dire les questions posées par ceux qui tiennent les fils du financement privé et public. Mais en même temps, cette « offensive » se renforce d'autant plus, je le pense, via les difficultés des sciences sociales, et en l'occurrence de la sociologie, à intégrer la catégorie du possible, qui ne trouve pas toujours de place dans leur appareillage méthodologique et conceptuel. C'est par exemple ce qu'a, à sa manière, récemment formulé Laurent Jeanpierre dans un article de contribution au site « Sauvons l'université » entièrement consacré à cette « offensive » contre les sciences sociales. Car, « Une large partie des sciences sociales », comme l'écrit donc ce collègue,

[...] ne disent que les raisons bien fondées qu'a la réalité d'être comme elle est. C'est important, mais ça ne suffit pas. Les sciences sociales doivent aussi se réapproprier la question du possible. On a, souvent à tort, reproché à Bourdieu de proposer une version déterministe du monde social qui n'était pas enthousiasmante pour construire un projet émancipateur. Même si c'est injuste scientifiquement, sur le plan d'une politique du savoir, c'est fondamental. Peut-on continuer à écrire des sciences sociales qui déploient des mécanismes montrant qu'il est difficile de changer le monde mais qui restent singulièrement muettes sur les possibilités de le transformer ?<sup>2</sup>

Le fait de citer les travaux de Pierre Bourdieu, y compris avec toutes les précautions oratoires qui s'imposent, n'est pas anodin, car c'est justement dans cette sociologie critique que le problème en question s'impose particulièrement (même si, et c'est là toute la force de cette sociologie, c'est aussi dans celle-ci que l'on trouve le moyen d'appréhender ce problème, voire de nous aider à le déjouer). Et c'est d'ailleurs un phénomène qui est particulièrement visible dans le cadre de ses travaux, sur l'école menés avec Jean Claude Passeron, la théorie bien connue dite de *La reproduction*<sup>3</sup>. Une théorie critique qui, je le rappelle, s'est attachée à dénoncer le maintien des inégalités et les rapports de domination (violence symbolique) qui se jouent à travers la scolarisation, mais sans suffisante analyse de la manière dont ces phénomènes sont agis par et dans l'école, et sans reconstruction et explicitation de ce qu'ils altèrent ou empêchent : les potentialités en matière de transmission et d'acquisition égalitaire des savoirs, l'horizon d'un travail éducatif démocratique. A minima, on peut dire que cette théorie, comme beaucoup d'autres (où ceci peut être bien plus manifeste) ne s'est pas suffisamment

<sup>2</sup> <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article6192>.

<sup>3</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964 ; *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

attachée à clarifier l'enjeu scolaire qui sous-tend la critique, quand, plus radicalement encore, son architecture conceptuelle et théorique n'installait pas un « dominocentrisme » qui contribuait à faire sortir ces « possibles » du domaine du pensable.

D'autres auteurs nous aident à mieux saisir cela au niveau du raisonnement sociologique en général, et notamment par exemple Philippe Corcuff, qui a clairement synthétisé les ingrédients de la pente dominocentrée dans laquelle nous entraîne la théorie bourdieusienne. En rapport au cadre conceptuel (via le concept de capital culturel, etc.), mais aussi *aux bases éthiques et politiques* très floues qui alimentent sa critique de l'ordre social (pas nécessairement adossée à une perspective d'émancipation) :

Comment mettre en évidence du négatif (des inégalités, des injustices, 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-domination, etc.) ? Comment échapper un jour à la domination, si tout est, invariablement et inéluctablement, domination ?

La sociologie de Bourdieu sait bien sûr par moments échapper à ces accents fatalistes par l'un de ses fils : la perspective d'une liberté relative par la connaissance que Bourdieu hérite d'un Spinoza corrigé par les Lumières. Mais, d'une part, comme le développe Corcuff, le fil émancipateur ainsi brandi ne constitue qu'un aspect d'une sociologie « éthiquement contrastée » (p. 29-30). D'autre part et surtout, me semble-t-il important d'ajouter de mon côté, ce questionnement relatif à la connaissance se trouve curieusement peu mobilisé et peu développé, ne donne pas lieu à un véritable programme d'analyse empirique dans le cœur même de la sociologie ainsi réalisée. Une sociologie de l'éducation et même de l'école, certes, mais pas vraiment, ou très peu, des savoirs, de leurs formes de transmission et d'acquisition. Une sociologie qui s'attache à dénoncer l'idéologie méritocratique qui légitime les fonctions sélectives de l'école tout en réduisant la complexité des problèmes relatifs aux savoirs que l'école est censée transmettre, voire tout en dénonçant aussi cette autre fonction de l'école comme ne pouvant être que de l'ordre d'une violence symbolique.

Certes, là aussi il faut encore nuancer et préciser : contrairement à ce qui apparaît dans leur second ouvrage publié en 1970 (*La Reproduction*), Bourdieu et Passeron, ensemble et chacun à sa manière, se sont attachés à ne pas faire de la « violence symbolique » et du thème de la reproduction sociale et culturelle un invariant historique, une donnée quasi anthropologique qui, d'une certaine manière, reviendrait à condamner la culture en elle-même, et aussi indissociablement, l'ambition « émancipatrice » de la sociologie. Le texte de 1964 (*Les héritiers*) était clair de ce point de vue : « Si la culture scolaire est aujourd'hui une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle le reste de faire comme si elle n'était que cela. » Le contraste est saisissant avec l'axiomatique de *La reproduction* (axiomatique présentée, rappelons-le, comme « premier élément des fonde-

ments d'une théorie de la violence symbolique ») mais aussi le cadre conceptuel global progressivement mis en œuvre sur ces bases qui ne permet plus vraiment de penser, voire de « tenir » cela. C'est ainsi que la conclusion du texte des Héritiers fait référence à une possibilité de démocratisation du système d'enseignement se devant déjà de passer, pour les auteurs, par la mise en place d'une « pédagogie rationnelle », ou « explicite », possibilité qui pourtant, ensuite, n'est plus mentionnée dans l'ouvrage *La Reproduction*. Celle-ci était liée à une importante hypothèse qui mettait en relation la production des inégalités d'apprentissage à ce que les auteurs appelaient une pédagogie implicite (dans des termes proches de ce que Basil Bernstein dénommait pour sa part une « pédagogie invisible »<sup>4</sup>). Pour le dire schématiquement, en gros, si l'école reproduit les inégalités sociales, c'est qu'elle ne transmet pas explicitement tout ce qu'elle exige des élèves.

Par la « pédagogie explicite », il s'agirait de permettre à tous d'acquérir à l'école ce que certains ont déjà acquis en famille, et qui en l'état actuel fonctionne comme prérequis (ce que l'on doit déjà maîtriser quand on arrive à l'école : des références culturelles, des méthodes de travail, des outillages intellectuels, des rapports aux savoirs et au langage, etc.). Or, presque paradoxalement, l'école stigmatise les « besogneux » et dévalorise le « trop scolaire » : c'est ce que les auteurs dénoncent comme idéologie charismatique qu'ils retrouvaient particulièrement mobilisée dans les discours des enseignants (en fait surtout, des universitaires, car *Les Héritiers*, rappelons-le, concerne principalement l'Université). Et c'est de fait, pour ces auteurs, la logique d'un système scolaire demeurant beaucoup trop, comme ils le dénonçaient, « indifférent aux différences », ayant alors tendance à décliner difficultés et réussites scolaires dans « l'idéologie des dons ».

Mais cette hypothèse était assez théorique, peu accompagnée d'analyse des situations scolaires concrètes, ce qui depuis lors a pourtant été fait et concrétisé par d'autres recherches : dans les travaux de Basil Bernstein, justement, qui accroît considérablement la possibilité de saisir ces implicites et invisibles dans les pratiques pédagogiques à tous les niveaux d'enseignement ; dans les travaux en France de Vivianne Isambert-Jamati lançant la voix d'une sociologie de l'éducation prioritairement concernée par la question des savoirs<sup>5</sup>, dans ceux de Bernard Lahire qui nous montre ces implicites en œuvre dès l'école primaire et maternelle dès ses premiers travaux, relativement au problème du langage et de la culture écrite<sup>6</sup> ; dans les travaux du Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES) dirigés exemplairement en ce sens par Nicole Ramognino<sup>7</sup> ; dans les analyses du

<sup>4</sup> B. Bernstein, *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE, 1975.

<sup>5</sup> V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995.

<sup>6</sup> B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

<sup>7</sup> Notamment : N. Ramognino et P. Vergès éd., *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Vivianne Isambert-Jamati*, Aix-en-

groupe ESCOL et du Réseau de recherche RESEIDA, auxquels le LAMES a pu justement contribuer pendant une dizaine d'années, nourris par les importants apports de Jean-Yves Rochex, d'Élisabeth Bautier et d'autres. Les travaux de ce réseau, de plus, en mobilisant les analyses de Bernstein, assurant un lien entre approche didactique et sociologique, montrent comment ces pédagogies implicites et invisibles se sont aujourd'hui clairement reconfigurées en décrivant ce qu'ils appellent deux processus de différenciation (c'est-à-dire deux manières, au moins deux, dont les pratiques et dispositifs pédagogiques participent à la fabrication des inégalités scolaires). Un processus dit passif, l'autre actif<sup>8</sup>.

Le premier continue à développer l'hypothèse déjà formulée en 1964 par Bourdieu et Passeron. Ils nous montrent en quoi le type de pédagogie dit charismatique corrélait d'une école indifférente aux différences, est loin d'avoir disparu, via le maintien de formes de transmission de savoirs qui favorisent les élèves ayant acquis, le plus souvent en dehors de l'école, les ressources nécessaires à l'acquisition des connaissances scolaires.

Mais pour autant, cette forme de différenciation coexiste avec une seconde dite cette fois « active », liée à la prise en compte, par les enseignants ou les concepteurs de pédagogie, des différences, réelles ou supposées, de leurs élèves, en « différenciant » en conséquence les tâches, les exigences, les supports et modes de travail, etc., qu'ils adressent aux uns et aux autres. Nombreux objectifs et préoccupations paraissent à l'œuvre dans ces modes de différenciation : « faciliter la tâche aux élèves les plus fragiles ; leur permettre de parvenir au résultat attendu, d'obtenir des notes et appréciations qui ne les découragent pas et ne menacent pas l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils ont au sein du groupe de pairs ; maintenir la motivation et la participation d'un maximum d'élèves dans la réalisation des tâches et l'avancée du travail collectif ; préserver la qualité du climat de la classe... » (*ibid.*, p. 177). Mais ces objectifs et préoccupations « ne font pas toujours bon ménage avec les visées ou les normes propres aux enjeux de savoir et d'apprentissage » (*ibid.*). Et « les modes de faire différenciés que les enseignants mettent en œuvre, de façon volontaire ou non, consciente ou insue, en fonction des caractéristiques et des différences qu'ils perçoivent chez leurs élèves, conduisent fréquemment, par effet de cumul, à ce que les uns et les autres fréquentent des univers de travail et de savoirs différenciés, et inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissages potentiels » (*ibid.*, p. 178).

---

Provence, PUP, 2005 ; ou : N. Ramognino, « Les enjeux de la "culture commune" à l'école. L'école comme lieu de transmission et de construction des savoirs », dans Y. Dutercq et J.-L. Derouet, *Le collège en chantier*, Paris, INRP, 2004 ; N. Ramognino, D. Frandji et P. Vergès, « *Les "élèves en difficulté" : de la catégorie aux dispositifs* », Rapport de recherche remis au CNCRE, Ministère de l'EN, LAMES-MMSH, Aix-en-Provence, 2001.

<sup>8</sup> J.-Y. Rochex, « Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne », dans J.-Y. Rochex et J. Crinon éd., *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011, p. 173-198.

Or, pour poursuivre sur ces questions, il me faut alors préciser que ces travaux bénéficient généreusement de ceux de Basil Bernstein qui offre de fait des outils fondamentaux permettant de décrire le discours et l'action pédagogique et les rapports sociaux qu'ils « agissent »<sup>9</sup>. Car le social, dans cette sociologie, est action. Ledit « processus actif de différenciation » ne va d'ailleurs pas sans rappeler la « pédagogie invisible » que l'auteur avait mise en évidence, puis qu'il a reconfigurée comme manifestation d'un « modèle de compétence » qui comprend lui-même de nombreuses versions<sup>10</sup>. Des pédagogies, montre-t-il, qui sont plus ou moins socialement privilégiantes (bien plus que moins pour certaines) tout en renforçant une orientation de l'action pédagogique plus « régulatrice » (normalisante) qu'« instructrice », face à d'autres modalités qui relèvent d'une « pédagogie visible », ou de différentes versions d'un modèle dit de « performance », demeurant par exemple pour certaines d'entre elles plus classantes et hiérarchisantes (propos par exemple à rappeler en ces temps de débat en France sur les modalités « d'évaluation »<sup>11</sup>) : Ces travaux ont d'ailleurs donné lieu à d'importants approfondissements, plaidant pour la mise en œuvre de « pédagogies mixtes » que le langage de description bernsteinien permet de penser. Mais plus encore, ils contribuent à faire bouger aussi bien le cadre conceptuel de la sociologie de l'éducation que les bases éthiques et politiques de la critique sociologique, la conception de la justice en matière d'éducation, la syntaxe. Sur le premier point, Bernstein avait bien indiqué en quoi l'enjeu de sa recherche était de renouveler les conceptions classiques de la socialisation qui n'ont que trop été réduites à une sorte de « processus mystique d'intériorisation, de valeurs, de rôles et de dispositions » qui clôturait le domaine d'investigation de la sociologie et empêche de penser le changement (Bernstein, 2007, p. 139). Si la sociologie de l'éducation ainsi reconfigurée se veut une sociologie de l'action, elle se constitue alors aussi pleinement comme sociologie de la connaissance et volet de questionnement transversal à toute sociologie. Mais en même temps, c'est aussi chez Bernstein que l'on retrouve le plus clairement posée la question de la syntaxe « éducation et démocratie », sous la forme de l'énoncé de ce qu'il a appelé le modèle des « droits pé-

<sup>9</sup> Pour une introduction aux travaux de Bernstein, et notamment de ses rapports à l'œuvre de Bourdieu et Passeron, voir D. Frandji et P. Vitale éd., *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, PUR, 2008.

<sup>10</sup> B. Bernstein, *Pédagogie, Contrôle symbolique, Identité. Théorie, recherche, critique*. Québec, PU de Laval, 2007 (trad. par G. Ramognino et P. Vitale de *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Londres, Rowman & Littlefield, 2000).

<sup>11</sup> Si l'on suit Bernstein, ces modalités sont de fait intrinsèquement liées aux formes du discours pédagogique privilégiées, et donc aux rapports sociaux qu'elles inscrivent, autant qu'aux conceptions de la subjectivité qu'elles promeuvent. Et de ce point de vue, elles ne peuvent aucunement être traitées de façon autonome : assouplir l'évaluation peut fonctionner de pair, si l'on n'y prend garde, avec les modèles de compétence qui « assouplissent » les découpages curriculaires, un peu comme dans la mise en œuvre du « socle de compétence, de connaissance et de culture », tout en prenant le risque d'opacifier les attendus du travail scolaire au détriment des enfants qui ont le plus besoin de ces explicitations.

dagogiques », de manière assez brève et laconique dans l'introduction de son dernier ouvrage, mais plus longuement dans un autre texte antérieur. Un texte écrit dans une situation très particulière, voire ici aussi extrême pour la démocratie, et que nous avons eu la chance de pouvoir retrouver<sup>12</sup>.

Le propos est éclairant. À partir d'une réflexion sur les conditions minimales d'une démocratie effective, le chercheur montre la nécessité d'institutionnaliser trois « droits pédagogiques » :

– Le premier est celui du « droit à l'amélioration » des individus (*enhancement*, difficilement traduisible en français). Le terme est ambigu, et Bernstein donc de le préciser ainsi : « Je conçois l'amélioration 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'amélioration nécessite une discipline [...]. Elle 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 ». L'auteur suggère que ce droit est la condition même de « la confiance » et agit au niveau individuel et cognitif (*ibid.*, p. 14).

– Second droit : celui « d'être inclus », socialement, intellectuellement, culturellement et personnellement. Ce droit est aussi complexe, car être inclus ne signifie pas nécessairement être « absorbé » : « le droit d'être inclus exige que soit reconnu le droit d'être séparé, autonome. Être inclus est une condition pour faire partie de la communauté et ce droit opère au niveau du social » (*ibid.*, p. 14).

– Enfin, troisième droit, celui de « participer », participer aux procédures par lesquelles l'ordre est construit, maintenu, modifié. Et, « 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 ». La participation est la condition de la « pratique civique » et opère au niveau du politique (*ibid.*, p. 15).

---

<sup>12</sup> À Santiago du Chili en 1986, dans une conférence réalisée dans un pays sous couvre-feu, à la fin de la dictature Pinochet, et pour aider les collègues chiliens soucieux de préparer la « transition démocratique ». Bernstein y avait été convié avec notamment, comme autres chercheurs étrangers, Roger Frydman, Charles Taylor et Jacques Rancière. Les actes de cette conférence ont été publiés deux ans plus tard : R. Alvayay et C. Ruiz, *Democracia y participación*, Santiago du Chili, CERC, Ediciones Melquíades, 1988. Le texte de Bernstein intégré dans cet ouvrage a pour titre « Observaciones en torno a Educación y Democracia » (p. 199-218). Nous avons tenté de développer la réflexion sur ce modèle en rapport au contexte de sa production dans un article à paraître en 2015 : D. Frandji et P. Vitale, « The enigma of Bernstein's "pedagogic rights" », dans P. Vitale et B. Exley éd., *Pedagogic Rights and Social Justice. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment*, Londres, Routledge.



On le voit, chacun des droits pris en lui-même est un nœud de tension. Mais l'argument le plus fort concerne l'interrelation et la complémentarité des droits. Une démocratie effective requiert d'instituer des dispositifs qui visent et permettent, *indissociablement*, d'acquérir une compréhension critique du monde et de vivre ses frontières notamment intellectuelles, d'y être inclus sans y être absorbé et de participer à la production (reproduction - modification) du savoir et des orientations collectives. Tel est l'apport d'un dispositif éducatif à la démocratie ou ce qu'il s'agirait d'instituer. Les trois droits constituent une triade, un ensemble d'éléments interreliés, dont l'interrelation est la condition même de la démocratie. Bien sûr, en un lieu et un temps donnés, l'un peut exister sans l'autre, mais les conditions de l'horizon d'une démocratie ne sont alors pas réunies (Frاندji et Vitale, 2015). Or, reconnaissons qu'il y a là justement une grille d'analyse qui permet de saisir bien des problèmes de notre société actuelle et de la manière dont elle traite la question éducative. On s'accorde par exemple souvent à vouloir lutter contre l'exclusion (pour améliorer le sort des perdants de la compétition scolaire), à raccrocher les décrocheurs, à renforcer la cohésion sociale, ou encore à favoriser la participation (via des valeurs de communication, d'expression et de respect que les éducateurs ne sont pas les derniers à mobiliser), mais sans le droit à l'*enhancement*, l'apport démocratique d'une telle perspective paraît vain. Plus encore : la dissociation des droits altère ceux d'entre eux que l'on prétend mobiliser. Sans le droit à l'*enhancement*, l'idée même d'inclusion semble irrémédiablement illustrer la conception plutôt normalisante et régulatrice du droit désigné (être absorbé et non point le droit à être autonome) et le droit à la participation, un simulacre, ou, dans les classes, la manifestation de ce « populisme pédagogique » porté par les modèles de compétence dont parle Bernstein. Certes, c'est là l'une des pentes globales de notre société actuelle : une société qui ferait globalement de la démocratie une simple question d'intégration, d'expression, de participation communicationnelle, voire de compassion ou même de reconnaissance, mais qui freine, ou refuse de donner la possibilité de « vivre les frontières » (sociales, intellectuelles, personnelles) pour assurer conjointement le double développement, individuel et collectif. Et ce sont aussi les pentes que voyaient déjà s'affirmer Bernstein dans les réformes des politiques éducatives mises en place sous les gouvernements d'abord de Thatcher puis de Blair dont il avait pu suivre le développement de son vivant. À la fin de son texte chilien, Bernstein fait d'ailleurs référence aux nouvelles sémantiques alors mobilisées ici et ailleurs qui proposent une tout autre grammaire (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 placer les écoles dans l'économie de marché et sa base idéologique. (Bernstein, 1986)

## La transformation des politiques éducatives et les trois âges de l'éducation prioritaire

Ce qui me permet d'enchaîner sur mon second point lié aux transformations des politiques éducatives et à la manière même dont se pense aujourd'hui l'école, son travail, sa justice et son rapport à la démocratie, si on peut encore employer ce terme alors même justement que la plupart des institutions éducatives ont été l'objet d'importantes réformes et transformations qui se sont et continuent à s'énoncer bien moins en terme de « démocratisation » du système d'enseignement (comme on pouvait le dire banalement il y a encore quelques dizaines d'années) qu'en référence à sa nécessaire « modernisation ».

D'ailleurs, pour beaucoup, nous en serions à l'âge des « nouvelles politiques éducatives » : expression qui est souvent employée dans la littérature scientifique, même si le désaccord persiste encore en partie sur le sens que l'on doit donner à ce mouvement et à cette « nouveauté » : simple « modernisation » ou « rationalisation » des systèmes d'enseignement donc, pour les uns (surtout leurs promoteurs), transformation du « référentiel », « nouvelle forme » de régulation des politiques éducatives, concrétisation d'un « tournant néo-libéral » en matière d'éducation, voire, pour d'autres, un discours qui se voudrait plus radical, « nouvelle école capitaliste »<sup>13</sup>.

Deux caractéristiques principales corrélatives de ce « mouvement » ou de cette « nouveauté » peuvent être avancées. La première est sa dimension internationale : la logique suit en cela, sous des modalités singulières et énigmatiques, des chemins dessinés par les instances de décisions inter et supranationales (OCDE, Europe), dans la logique de mise en place d'une société/économie de la connaissance (société ou économie, les deux expressions sont également employées, et de la connaissance, ou des compétences ou autres habiletés ?). La France, qu'un certain discours réformiste a présentée comme restée longtemps en marge de ce grand mouvement, s'est beaucoup attachée à « rattraper son retard » (c'est souvent comme ça qu'on présente et légitime la chose) en la matière. Ainsi, le plus explicitement depuis 2007 – mais en fait le mouvement a commencé bien avant sous l'action d'autres gouvernements –, les réformes des systèmes universitaires et scolaires tentent d'installer les instruments vecteurs des « nouvelles » politiques. Des instruments bien sûr hétérogènes que l'on doit sérieusement continuer à questionner : progression du libre choix d'établissement (assouplissement de la carte scolaire) et de la pression concurrentielle, relance de

---

<sup>13</sup> L'expression « nouvelles politiques éducatives » a déjà donné son titre à l'ouvrage de N. Mons (*Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, PUF, 2007), mais elle est aussi utilisée dans le dossier consacré à cette question introduite par C. Maroy et P. Doray (« Les nouvelles politiques d'éducation et de formation, présentation du dossier », dans *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 11-29), et dans le prolongement de l'ouvrage dirigé par C. Maroy, *École, régulation et marché, une comparaison de six espaces locaux en Europe*, Paris, PUF, 2006.

certaines formes de décentralisation et de territorialisation, autonomie accrue des établissements, vision managériale du « pilotage », appel récurrent à l'innovation, pression de l'évaluation, diversification croissante de l'offre scolaire, remises en cause récurrentes du *Collège unique*, conception de plus en plus instrumentale des programmes d'enseignement, emphase sur l'excellence (des uns) et appel à la cohésion sociale ou à l'inclusion (pour les autres), très forte rhétorique de l'individualisation des parcours et des formations. Le « mouvement » semble peu sensible à l'alternance politique, une partie non négligeable de cette sémantique se retrouvant de fait aussi remobilisée au nom de la loi dite de « Refondation de l'école de la République » qui pourtant souhaite marquer une « rupture » en ce domaine (notamment en renouant avec des objectifs d'égalité).

La seconde caractéristique concerne le fait que ces réformes et transformations se réfèrent de moins en moins à une perspective sociologique. Là aussi je ne peux dire cela que rapidement, mais globalement l'école et l'ensemble de ses « problèmes » semblent aujourd'hui bien moins pensés dans des catégories sociologiques et de plus en plus dans celles de l'économie ou des sciences de la gestion, du discours médical (l'extension des « dys »), des neurosciences, des psychologies individualistes ou de celles des didactiques qui leur sont compatibles. Dans les catégories d'une « organisation » déjà, dont le régime de rationalité est rabattu sur un modèle industriel et marchand, comme le formule Christian Maroy – dont les travaux font partie de ceux qui nous aident à concevoir les infléchissements normatifs portés par les nouvelles appréhensions du monde scolaire<sup>14</sup>. D'un côté, celui-ci est gagné par une logique de marché qui radicalise une compétition concurrentielle supposée stimuler des progrès dans les performances des établissements. De l'autre, il est atteint par une préoccupation de plus en plus prégnante de « rationalisation industrielle » : montée d'un discours sur la nécessité d'améliorer la « qualité » et l'« efficacité » du système, priorité mise sur le *management* puis le *leadership*, le développement de l'évaluation à partir de tests standardisés, la recherche d'innovation et de bonnes pratiques. Et sur ces bases, on ne peut que constater

[...] que l'on parle de moins en moins d'institution scolaire (terme marqué par sa connotation juridico-politique, mais aussi bien entendu sociologique) et de plus en plus de « système scolaire », ce qui inéluctablement attire des notions voisines telles que interdépendances, coordination, *input*, *output*, processus, produits, mais aussi rétroaction ou régulation. Cette vision systémique, très ancienne dans une discipline comme la théorie des organisations, tend à se substituer au vocabulaire de la sociologie et du droit, où l'institution est supposée assurer la socialisation des êtres sociaux, constituer simultanément et parfois de façon contradictoire, des citoyens, des travailleurs et des personnes, selon les principales fonctions que Durkheim (1922) avait relevées par rapport à l'institution scolaire. (Maroy, 2009, p. 210)

<sup>14</sup> C. Maroy, « Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement », dans X. Dumay et V. Dupriez éd., *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 209-224.

Là où l'école se vivait comme une « institution » permettant le passage de l'enfance au citoyen, elle semble de plus en plus considérée comme « une organisation produisant des compétences, des qualifications utiles pour s'insérer socialement et professionnellement, dont il faut favoriser au mieux l'efficacité et l'équité » (*ibid.*, p. 209) ; un système producteur d'une appropriation des savoirs et compétences utiles par de nouvelles générations, pensées de plus en plus « comme une somme d'individus à équiper en capital humain, parfois en capital social » (*ibid.*, p. 211). Un système, il me faut ajouter et y insister, qui entend en priorité s'adapter à la « diversité » des individus qu'il se doit d'accueillir, d'intégrer ou d'inclure, dans la logique d'un traitement « individualisé » ou « personnalisé », comme nous avons pu l'observer dans de nombreux pays. Car cette rhétorique parfois associée à des enjeux formulés en termes « d'équité » imprègne la plupart des discours. Elle se décline en multiples catégories qui toutes manifestent la prégnance d'une lecture individualiste et essentialiste des questions scolaires : diversité des « talents », des « potentiels », des « besoins », des « aspirations », des « rythmes d'apprentissage » ou de toutes autres caractéristiques qui sont de plus en plus pensées comme « déjà-là », axiomatique de départ des mesures éducatives, bien plus qu'élément intrigant devant susciter l'analyse de l'action sociale et scolaire qui les génère.

J'ajoute, d'ailleurs, que si les énoncés de la sociologie critique de l'éducation ne sont pas aujourd'hui ignorés ou méconnus, nous les rencontrons recontextualisés dans le même ordre de discours. Le comble étant sans doute atteint de ce point de vue, lorsqu'on remarque en quoi la critique de l'école « indifférente aux différences », corrélat de celle de l'idéologie des dons (Bourdieu, Passeron, 1964), nourrit désormais l'argumentation des désavantages subis par les *gifted and talented pupils* (et la justification des nombreux dispositifs dits adaptés à ces publics tels qu'ils se créent dans la plupart des pays). Elle justifie de même une rhétorique de « l'innovation pédagogique » renouvelant des modalités de transmission des savoirs que la sociologie nous a pourtant permis de reconnaître comme chargées d'implicites et d'invisibles, et donc plutôt socialement sélectives et privilégiantes, principalement ces formes actives de différenciation auxquelles nous nous sommes intéressés.

Il se trouve que c'est ce que nous avons particulièrement observé dans le cadre d'une vaste étude comparative sur ce segment particulier des politiques éducatives que sont les « politiques d'éducation prioritaire » dans plusieurs pays européens<sup>15</sup>. En quelque sorte l'équivalent des ZEP françaises. Sauf que justement ce que nous avons mis en évidence, c'est que partout où elles se sont installées, ces politiques se sont beaucoup transformées, depuis leurs premières formulations dans les années 1960 (ou début des années 1980 en France). Et l'hypothèse que nous faisons également, c'est que ces transformations ne procèdent pas que

---

<sup>15</sup> M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.-Y. Rochex, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, t. II : *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon, ENS Éditions, 2011.

des transformations globales dont je viens de parler, mais plutôt qu'elles y ont contribué activement, elles ont été l'un des lieux où se sont expérimentés bien des instruments et conceptions scolaires dont on parle ici et la manière dont ils (re)définissent la « syntaxe ». C'est ainsi que l'on a pu mettre en évidence trois âges et modèles de ces politiques : du modèle de la *compensation* à celui de la *lutte contre l'exclusion* jusqu'à l'émergence d'un nouveau modèle qui semble faire des thèmes d'une adaptation à la *diversité* (des « potentiels », des « aspirations », des « talents »...), de la prise en compte des *besoins spécifiques* et de la *gestion des risques*, son *credo* principal.

Il est encore difficile de bien clarifier ce modèle, et la conception de l'école qu'il met en forme. Mais le scénario que le troisième âge identifié met en place s'agence un peu ainsi : par l'école il s'agirait de maximiser les capacités de tous, de s'adapter à la « diversité » – les « différences » n'étant plus guère pensées en termes d'inégalités –, c'est-à-dire détecter et mobiliser le potentiel de chaque enfant méritant afin de lui offrir l'environnement scolaire et éducatif suffisamment stimulant pour qu'il puisse se développer de façon optimale ; réguler les effets de cette compétition, gérer les risques et veiller à la cohésion sociale. N'est-ce pas alors l'idée même d'école commune qui pourrait y être emportée ? Mais par-delà elle, surtout, l'horizon des droits pédagogiques, dont l'interrelation ne bénéficierait finalement qu'à ceux qui ont bénéficié des bonnes stratégies, ce nouveau modèle ne conduirait-il pas les autres (les plus nombreux) à être « absorbés », à vivre les frontières comme des prisons et à comprendre que le développement de leur capacité d'agir et de penser ne serait ici, à l'école, qu'empêché, forcément limité, et qu'il ne pourrait se jouer qu'ailleurs ?

### **L'école au cœur du traitement de l'attentat *Charlie***

J'en arrive donc à mon dernier point, relatif au traitement de l'actualité qui nous rassemble et qui est finalement l'enjeu principal de mon propos ici, lequel ne visait, on l'aura compris, à rien d'autre que de susciter la réflexion sur la part des questions éducatives et scolaires qui peuvent être mises en jeu dans notre réflexion « après *Charlie* ». Et ce même si – je voudrais d'ailleurs commencer par dire cela, car je ne peux m'empêcher de le penser – les questions posées par cet attentat bien sûr concernent, mais ne relèvent que médiatement des questions scolaires (et en tout cas, c'est du moins là l'un des enjeux de mon propos que de le rappeler, pas vraiment de la manière dont cela s'affirme beaucoup trop dans le débat public, en tout cas médiatique et politique).

En fait sur ce point, et pour paraphraser les termes d'un échange que j'ai récemment eu avec un collègue, il ne faut sans doute pas craindre de faire un détour par un « matérialisme de base » : la disparition du fanatisme, du racisme, de l'intolérance, la défense de la liberté d'expression et d'une société pacifiée, etc. n'ont de sens et ne se construisent que dans des sociétés où tous les membres

ont les mêmes droits, les mêmes possibilités de contribuer au développement de l'ensemble social, et sont eux-mêmes libres et égaux. Or, si l'école contribue potentiellement à l'acquisition de ces droits, si l'école peut être conçue comme un des lieux fondamentaux de constitution d'une société démocratique, c'est encore loin d'être le cas dans les faits, à la mesure déjà de son fonctionnement hyper sélectif et concurrentiel et des importantes inégalités qu'elle contribue à produire.

Je sais que je n'apprends pas grand-chose en rappelant ces éléments car ceux-ci sont maintenant bien connus : les indicateurs statistiques, notamment via les enquêtes PISA, montrent comment la France est l'un des pays où le poids des appartenances sociales est parmi les plus forts dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Plus encore, ils nous montrent que ces inégalités se sont accrues, de même que les écarts entre la situation des élèves les plus faibles et les plus forts, depuis au moins une quinzaine d'années (les années 2000). Et d'autre part, c'est là une formulation qui devrait encore plus être précisée car certains travaux nous ont depuis un moment déjà rappelé que l'école fait plus que reproduire et légitimer des inégalités, mais qu'elle peut aussi conduire à « détruire des individualités », du moins à « empêcher des subjectivités de se faire » (il y a déjà une vingtaine d'années<sup>16</sup>).

Alors bien sûr, il faut voir ce que l'on entend ainsi par subjectivité, comment se produisent ces phénomènes, mais aussi, justement, en quoi ils pourraient ne pas l'être et quelles solutions se présentent pour nous aujourd'hui, point sur lequel pour ma part je ne suivrai pas vraiment les analyses de François Dubet qui m'a semblé, selon les moments et publications, un peu trop raisonner dans le cadre d'un paradigme de la « lutte contre l'exclusion », minimisant la question des savoirs. Le modèle de « l'école juste » que celui-ci promeut me semble d'ailleurs s'en ressentir ou se complexifier en référence aux trois droits pédagogiques. Reste qu'évoquer où nous en sommes aujourd'hui en matière de différenciation et d'inégalisation scolaire demeure un enjeu fondamental qu'il convient d'autant plus aujourd'hui de rappeler face à la manière dont le débat public a traité les questions scolaires après le drame *Charlie*.

On peut d'ailleurs remarquer que ce sont surtout deux institutions qui ont été immédiatement mises au centre du débat après les attentats : l'école, donc, et la prison. Ce qui déjà, en soi, n'est pas banal : en général, dans les débats sociaux ordinaires, ces deux institutions sont plutôt opposées (vous savez, selon la banale expression « ouvrir des écoles c'est fermer une prison », ou vice-versa, ce à quoi on pourrait rétorquer que c'est loin d'être vérifiable : beaucoup de sociétés ouvrent à la fois des écoles et des prisons, en rapport, notamment, avec ce que l'on fait des dites écoles). Celle-ci comme « fabrique potentielle de djihadiste », et

---

<sup>16</sup> F. Dubet et D. Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

celles-là pour une grande part dans le registre de ce que serait sa « faillite », la faillite de l'école de la République dont on doit restaurer la morale et l'autorité.

En fait il y a eu deux moments importants : le premier à l'occasion de la « minute de silence », qui n'a visiblement pas été respectée par tous dans les établissements scolaires, et des propos d'élèves rapportés qui ont déclenché les foudres du débat public, médiatique et politique. Des voix à droite et à l'extrême droite ont déclenché toutes les armes de l'arsenal juridique, normalisant ou violent habituel : nécessité d'exclusion des enfants concernés (ce qui peut provoquer une mort scolaire), suppression des allocations pour les parents, etc. Et quelques plaintes pour apologie du terrorisme (par exemple au moins pour une adolescente de 14 ans, dont on a donc cru nécessaire de traiter le cas de la même manière que celui de quelques adultes très médiatisés, spécialistes dans les propos du genre), puis appel des mesures sur le drapeau, la Marseillaise, les uniformes, le rétablissement de l'autorité contre le laxisme, l'appel à une laïcité que l'on transforme (et en fait élimine) en forme répressive et excluante. Jusqu'au ridicule irresponsable voire dans la lignée d'une pente obscurantiste (au sens du terme défini dans la plupart des dictionnaires<sup>17</sup>). Pourtant, dès qu'on sort de ce registre médiatique de calcul politicien, et qu'on questionne ce qui s'est passé dans les établissements, on voit des choses beaucoup moins simplistes et une « situation scolaire » bien moins démoralisante qu'on ne l'imagine. Je pense notamment aux témoignages riches d'enseignement de ces enseignants en ligne sur le site du collectif *Aggiornamento*<sup>18</sup>. Des enseignants qui montrent comment le débat s'est instauré, non sans grandes difficultés, incertitudes, appréhensions, pentes moralistes, idéalistes, populistes ou misérabilistes (dans le discours des élèves comme des adultes y compris des enseignants qui en viennent parfois cependant ensuite à y réfléchir à nouveau), parfois propos inacceptables : un enjeu comme celui-ci ne pouvant assurément être réglé en quelques punitions ou remontrances. Et, en tout cas pour ma part, quand je lis ces témoignages, je persiste à demeurer confiant vis-à-vis du travail des enseignants qui, pour le coup et selon les lieux, se sont retrouvés assez seuls à devoir improviser quelque chose. Le second élément, c'est le plan du ministère de l'Éducation nationale immédiatement mis en place : la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République ».

Un plan en 11 mesures qui rentrent dans 4 blocs, à savoir :

1. *Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'école* (de loin le bloc le plus développé, en 3 mesures assez détaillées couvrant 2,5 pages sur les 5 consacrées aux mesures, dont : renforcer la

<sup>17</sup> Par exemple, Larousse : « Opposition à la diffusion de l'instruction, de la culture, au progrès des sciences, à la raison, en particulier dans le peuple ». Voir sur ce point les propositions de l'UMP : <http://www.u-m-p.org/actualites/a-la-une/propositions-de-lump-pour-leducation-113712001>.

<sup>18</sup> <http://aggiornamento.hypotheses.org/2538>.

transmission des valeurs de la République ; rétablir l'autorité des maîtres ; et créer un nouveau parcours éducatif : le parcours citoyen).

2. *Développer la citoyenneté et la culture de l'engagement avec tous les partenaires de l'école* (deux mesures).

3. *Combattre les inégalités et favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance dans la République.*

4. *Mobiliser l'enseignement supérieur et la recherche.*

Il faudrait bien sûr revenir en détail sur ce plan et ces mesures. Mais déjà, on voit comment celui-ci risque de rencontrer le mouvement caricatural énoncé : si le combat contre les inégalités est bien avancé, il l'est de fait en 3<sup>e</sup> position, et encore via des mesures qui pourraient paraître insuffisantes, voire qui contribuent un peu plus à incarner certaines des logiques mêmes de la transformation du système scolaire évoquées. Car je pense ici notamment à ce qui s'est mis sous la mesure (la 8<sup>e</sup> sur 11 !) dite « Renforcer les actions contre les déterminismes sociaux et territoriaux » et qui, curieusement, dans le premier document qui a été édité, est dite devoir passer par la valorisation de la coopération entre les entreprises et le monde économique.

Je n'ai rien contre les entreprises et le monde économique, mais j'ai du mal à comprendre leur rapport avec les inégalités et déterminismes sociaux. En ligne sur le site du ministère, il y a eu me semble-t-il ensuite une seconde version où a été ajoutée l'annonce de mise en place « d'une politique active de mixité pour agir sur la composition des collèges »<sup>19</sup>. Soit ce sur quoi plusieurs collègues chercheurs, notamment sociologues, ont immédiatement insisté en déclenchant de leur côté l'arsenal critique dont ils disposent (en osant parfois un « on vous avait bien prévenus » que l'on pourrait trouver déplacé) et en disant souvent des choses très justes sur la dégradation de la mixité sociale dans les établissements suite à l'assouplissement de la carte scolaire, sur les discriminations ressenties par beaucoup d'élèves, dans le contexte de ségrégation sociale et scolaire, mais aussi ethnique. Considérations très justes, quoique pas nécessairement suffisantes pour les droits pédagogiques, car souvent encore dans la logique d'une « syntaxe » pas toujours claire ou compatible. Mais pour conclure, et tant qu'à faire, quitte à citer pour terminer la réflexion « Après Charlie » d'autres chercheurs, c'est à Jean Bauberot que je pense, quand celui-ci rappelle que « le combat de la laïcité passe aussi, au moins dans la tradition jaurésienne, par celui de la justice sociale »<sup>20</sup>. Reste pourtant peut-être à encore faire avancer cette notion même de justice sociale elle-même, quand on parle de sa déclinaison en scolarisation, et en tout cas à ne pas la confondre avec un quelconque système de compassion que l'on adresserait aux « perdants de la compétition scolaire ».

<sup>19</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>.

<sup>20</sup> <http://www.humanite.fr/jean-bauberot-les-lois-de-liberte-sont-aussi-des-lois-de-laicite-562867>.



## Le programme des conférences

*Réfléchir après Charlie*

La réaction massive en faveur de valeurs républicaines qui ne soient pas nationalistes a été une belle réponse aux terroristes et au racisme antisémite et anti-arabe mais nous savons bien que les ennemis de la république ne sont pas défaits pour autant. **Nous savons aussi que nous devons, en tant qu'enseignants-chercheurs ou chercheurs en sciences humaines et sociales, chercher à comprendre ce qui nous a conduits à ce 7 janvier 2015 et ce, pour mieux résister à de réelles tendances centrifuges dans notre société.** Il nous a semblé nécessaire de prendre le temps de mener une réflexion sur les questions que pose cette situation inouïe et de partager nos analyses qui seront complexes mais qui seront exposées avec clarté et simplicité, en s'appuyant sur les méthodes des sciences humaines et sociales : historicisation, études de terrain, approches comparées, sens critique, philologie.

L'Université de Lyon (avec l'aide du laboratoire Triangle) a donc pris l'initiative d'un cycle de conférences et d'un petit journal en ligne *Réfléchir après Charlie*.

Les conférences se déroulent le mercredi de 18h à 20h dans l'amphithéâtre de l'Université de Lyon (sauf la séance du 29 avril qui se déroulera à l'amphithéâtre Descartes de l'Ecole normale supérieure de Lyon)

1. **18 mars : Philippe Corcuff** (Sciences Po-Lyon)  
« De l'expérience de chroniqueur à *Charlie Hebdo* à la tragédie et après »
2. **1<sup>er</sup> avril : Daniel Frandji** (ENS de Lyon-IFÉ)  
« L'école juste ou l'horizon des droits pédagogiques ? »
3. **29 avril : Makram Abbès** (ENS de Lyon)  
« La pensée islamiste comme illustration de l'anti-modernité »
4. **6 mai : Jean Kempf** (Université Lumière-Lyon 2) et **Vincent Michelot** (Sciences Po-Lyon)  
« Libertés de culte et d'expression en perspective transatlantique »
5. **20 mai : Valérie Sala Pala** (Université Jean Monnet de Saint-Etienne)  
« Quand les politiques publiques produisent des catégories, des discriminations et de la ségrégation ethniques »
6. **3 juin : Emmanuel Taïeb** (Sciences Po-Lyon)  
« Théories du complot »