

La lutte contre les inégalités éducatives entre la sociologie critique de P. Bourdieu et la philosophie émancipatrice de J. Rancière

Cintia Indarramendi

Resumé

Les politiques de lutte contre les inégalités éducatives ciblées sur les groupes les plus défavorisés ont profondément évolué depuis leur mise en place à l'échelle internationale dans les décennies 1980 et 1990. Ces évolutions rendent compte aussi bien des aléas politiques que des difficultés à résoudre une aporie constitutive de ce type d'intervention : si « l'indifférence aux différences » ne fait que reproduire des inégalités, la différenciation par le ciblage risque de renforcer la stigmatisation des populations défavorisées. Cette tension peut à notre sens être éclairée à partir des débats théoriques sur les inégalités éducatives entre, d'une part, la sociologie critique de Pierre Bourdieu, et d'autre part, la philosophie émancipatrice de Jacques Rancière. Dans cet article, essentiellement théorique, nous proposons de étudier les débats entre ces deux approches, leurs apports et leurs limites afin d'élucider des tensions propres aux politiques éducatives de lutte contre les inégalités. Nous concluons sur les possibilités de surmonter ces apories à travers la réflexion pédagogique sur les normes constitutives aux objets de savoir. Notre réflexion prend appui sur notre travail de thèse dans lequel nous étudions comment se construisent, se mettent en place, et évoluent les politiques de lutte contre les inégalités en Argentine dans la période 1993-2013.

Mots-clés: Inégalités éducatives. Politiques éducatives. Sociologie critique. Pierre Bourdieu. Jacques Rancière.

Cintia Indarramendi

Universidade Paris 8, França

E-mail: cindarramendi@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-5586-7021>

Recebido em: 19/08/2019

Aprovado em: 19/12/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67116>

Resumo

A luta contra as desigualdades educacionais entre a sociologia crítica de P. Bourdieu et la e a filosofia emancipatória de J. Rancière

As políticas para combater as desigualdades educacionais voltadas para os grupos mais desfavorecidos sofreram profundas mudanças desde a sua criação em nível internacional nas décadas de 1980 e 1990. Esses desenvolvimentos refletem tanto as incertezas políticas quanto as dificuldades em resolver uma aporia que constitui esse tipo de intervenção: se a “indiferença às diferenças” apenas reproduz desigualdades, a diferenciação por meio de riscos direcionados reforça a estigmatização de populações desfavorecidas. Em nossa opinião, essa tensão pode ser iluminada a partir de debates teóricos sobre as desigualdades educacionais entre, por um lado, a sociologia crítica de Pierre Bourdieu e, por outro lado, a filosofia emancipatória de Jacques Rancière. Neste artigo, principalmente teórico, propomos estudar os debates entre essas duas abordagens, suas contribuições e seus limites, a fim de elucidar as tensões específicas das políticas educacionais para combater as desigualdades. Concluiremos sobre as possibilidades de superação das aporias entre essas duas abordagens por meio da reflexão pedagógica sobre as normas que constituem os objetos do conhecimento. Nosso pensamento baseia-se em nosso trabalho de doutorado, no qual estudamos como construir, criar e desenvolver políticas para combater as desigualdades na Argentina no período 1993-2013.

Palavras-chave:

Desigualdades educacionais.
Políticas educacionais.
Sociologia crítica.
Pierre Bourdieu.
Jacques Rancière.

Abstract

The struggle against educational inequalities between critical sociology and emancipatory philosophy

Policies to deal with educational inequalities targeting the most disadvantaged groups have undergone profound changes since their establishment at the international level in the 1980s and 1990s. These changes reflect both political uncertainties and the difficulties in resolving an aporia that constitutes this type of intervention: if “indifference to differences” only reproduces inequalities, differentiation through targeting risks to reinforce the stigmatization of disadvantaged populations. This tension can be brought to light with the theoretical debates between the critical sociology of Pierre Bourdieu and the emancipatory philosophy of Jacques Rancière. In this article, mainly theoretical, we propose to study the debates between these two approaches, their contributions and their limits in order to elucidate tensions specific to educational policies to fight against inequalities. We will conclude on the possibilities to overcome the aporias between these two approaches through the pedagogical reflection on the norms constituting the objects of knowledge. Our thinking is based on our PhD work in which we study how are built, set up, and evolve policies to fight against inequalities in Argentina in the period 1993-2013.

Keywords:

Educational inequalities.
Educational policies. Critical sociology. Pierre Bourdieu; Jacques Rancière.

I. Introduction

Les politiques publiques sont porteuses à la fois d'une idée du problème à résoudre, d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné et d'une théorie du changement social. Les politiques et programmes d'éducation prioritaire (PEP) sont conçus à l'échelle internationale à partir de la fin des années 1960 dans le but de cibler les populations défavorisées et de leur accorder un traitement spécial. Leur mise en place rend compte d'une rupture avec les principes d'égalité de traitement en éducation et d'un renouveau dans la compréhension des difficultés éducatives, de leur rapport avec les inégalités sociales et de la fonction de l'école dans le traitement de ces dernières.

Les PEP se sont développés en Amérique latine à partir des années 90 et en rapport avec les expériences européennes et nord-américaines. Elles ont souvent été encouragées et financées par des bailleurs externes tels que la Banque Mondiale (BM) et la Banque Interaméricaine de Développement (BID). Leur apparition un peu plus tardive et leur adaptation aux particularités socio-économiques et éducatives du contexte, dénotent une conception particulière de la problématique éducative ou sociale (et donc des populations ciblées) et des stratégies à mettre en place pour les résoudre. Comme dans les pays européens, ces politiques ont sans cesse évolué de manière importante, jusqu'à aujourd'hui, principalement pour tenter de remédier à l'absence de résultats probants, mais aussi pour répondre aux controverses dont l'approche en termes de compensation a fait l'objet.

Ces évolutions nous permettront d'identifier différentes périodes ou « âges » (Demeuse et al. 2008 ; Rochex, 2011) des PEP. En Argentine, par exemple, les politiques dites « de compensation » mises en place dans les années 1990, ont été fortement remises en question à partir de la crise politique et socio-économique de la fin 2001. Cette crise est une rupture pour les PEP et marque le passage d'une première période compensatoire vers une deuxième période de « promotion de l'égalité ». Le passage de la première à la deuxième période est fondé sur des critiques émises envers la compensation, la focalisation, et le regard déficitariste posé sur des populations pauvres de la principale PEP des années 1990. Un nouveau référentiel des politiques prioritaires, prenant appui sur des principes philosophiques de Jacques Rancière qui postule l'égalité comme point de départ, va inspirer la mise en place du Programme Intégral pour l'égalité éducative (PIIE), la principale PEP du gouvernement argentin élaborée en 2003 et mise en place en 2004. Cette évolution implique un changement dans l'équilibre des tensions qui sont au cœur des politiques éducatives prioritaires.

Dans le but de comprendre les débats qui ont eu lieu dans le milieu pédagogique argentin à la fin des années 1990 et le début des années 2000 et qui expliquent le basculement des PEP, nous avons été amenés à confronter la sociologie critique de Pierre Bourdieu avec la philosophie émancipatrice de Jacques Rancière. Notre démarche n'a pas comme but de considérer le PIIE comme une mise en place effective des

principes philosophiques de Rancière, dont la pratique politique s'éloigne nécessairement, mais le débat entre Bourdieu et Rancière est particulièrement éclairant pour étudier des tensions propres aux politiques focalisées et de compensation oscillant entre approches déficitaristes et approches spontanistes

Dans une première partie nous présenterons l'influence de la sociologie critique de P. Bourdieu et de la philosophie émancipatrice de J. Rancière dans les milieux sociologiques, pédagogiques et politiques argentin, en interrogeant plus particulièrement comment ils ont pu inspirer les politiques prioritaires. Nous présenterons ensuite les détails des débats entre les auteurs. Dans un premier temps en ce qui concerne les définitions de l'inégalité ou l'égalité éducative et dans un deuxième temps en interrogeant les stratégies politiques et pédagogiques qui se dégagent de ces conceptions. Pour finir nous réfléchirons aux possibilités de surmonter les apories entre ces deux conceptions de l'égalité et de l'émancipation à travers les outils de la pédagogie.

Notre propos se fonde sur notre thèse doctorale dans laquelle nous étudions comment se construisent, se mettent en place, et évoluent les PEP argentines. Nous avons mis en place un dispositif d'enquête comparatif dans trois provinces argentines. Nous avons ainsi pu étudier la définition d'une politique en tension entre des référentiels nationaux et des réappropriations locales à différents niveaux du système éducatif (Muller, 2000). Nos matériaux d'étude sont composés de textes réglementaires, d'évaluations et de tout type de document descriptif de la politique, de 13 entretiens avec de hauts fonctionnaires au niveau central, d'un entretien avec le Ministre de l'éducation nationale en poste en 2011, de l'observation participante des modalités de travail et du recueil d'entretiens avec trois équipes provinciales, d'entretiens avec des chefs d'établissement et des enseignants bénéficiant du programme dans 14 écoles, et 280 textes d'Initiatives Pédagogiques (ou projets d'établissement) développés et mis en place par les écoles PIIE de nos trois provinces.

II. Voyage des idées et influences en Argentine

Alcira Argumedo explique que les penseurs latino-américains font face à un défi de taille : ils doivent maintenir un tronc latino-américain qui revendique les patrimoines historiques populaires (en résistance à l'idée impérialiste d'un vide culturel local) et qui incorpore en même temps les idées les plus avancées d'une pensée universelle à partir d'une posture critique : "Rompre avec la tutelle scientifique et la transestème eurocentrique" (Argumedo, 1996) sans négliger les avancées d'une pensée scientifique universelle.

Dans la « matrice de pensée latino-américaine » (Argumedo, 1996), on trouve plusieurs influences théoriques, qui ne sont pas uniquement des mélanges d'approches. Elles répondent à des formes politiques très proches. Argumedo nous montre que si nous trouvons des points en commun entre Bolivar, Marti et Artigas, ce n'est pas seulement parce que tous trois ont lu Rousseau, mais parce que ses idées ont été

repensées dans le cadre d'une lutte précise. C'est là, dans les luttes politiques, que l'on trouve l'unité de ce qui fait la matrice de pensée latino-américaine. Des idées et des concepts provenant de différentes sources idéologiques ont été absorbées et digérées de manière critique à l'intérieur des réseaux de sens d'une matrice propre et en réponse à des réalités et des situations précises. Nous proposons d'appréhender la réception de Bourdieu et de Rancière dans le contexte argentin à partir de cette matrice de pensée, en tant qu'approches universelles adaptées à des luttes précises.

Il est difficile de mesurer les effets des théories externes sur la production locale, mais les « voyages des idées » (Barbier, 2012) ainsi que l'importance de la formation des intellectuels argentins dans les pays « du Nord » en sont certainement des indices. L'étude des influences de la théorie externe sur la politique locale à travers la formation et les rapports des acteurs et des intellectuels mériterait sans doute une étude approfondie, mais cela excède les objectifs de notre travail.

II.1 Bourdieu en Argentine

Denis Baranger est un des seuls à avoir fait un travail d'objectivation des influences de Bourdieu en Argentine. Il affirme que Pierre Bourdieu est de nos jours le chercheur en sciences sociales le plus cité au niveau mondial « un phénomène qui est aussi présent en Argentine, si nous pensons à la quantité de fois où son nom apparaît dans les programmes d'étude des carrières universitaires et dans les communications scientifiques » (2010). Il montre que 30% des programmes des séminaires du cursus de sociologie de l'Université de Buenos Aires font référence à Bourdieu, 43% de ceux de l'Université de La Plata – les deux Universités les plus importantes de la province de Buenos Aires (Baranger, 2010 : 139). Si la « mode Giddens » de la fin des années 1980 paraît oubliée, personne n'a pu ignorer Bourdieu, même ceux qui ont des positions théoriques et épistémologiques bien éloignées.

L'influence académique de la sociologie de la reproduction a été profonde en Argentine. Les éléments proposés pour décrire et expliquer les situations d'inégalité sociale liées aux inégalités scolaires ont été largement répandues. Mais les lectures en ont été variées et particulières : « Bourdieu expliquait que le fait que des textes circulent hors contexte était à l'origine de formidables malentendus. Voilà comment en Argentine on l'a d'abord identifié comme structuraliste et après comme althusserien. Quand il a commencé à avoir un profil plus défini, dans les années 1980, ça l'a initialement propulsé dans les cultural studies » (Beranger, 2002).

Même si dans la théorie les références à Bourdieu sont très importantes, il est plus difficile de mesurer son influence sur l'action publique. Cependant de nombreuses critiques faites aux politiques de compensation mettent en rapport la théorie de la reproduction, les analyses de l'école de Chicago, et les définitions déficitaristes des pauvres dans les modèles politiques de compensation. Pour Neufeld : « à partir de ces théories dans la compensation l'échec scolaire sera expliqué par rapport aux cultures inférieures ou

différentes, produits d'ambiances familiales pathologiques et retardées, où les enfants sont désadaptés et problématiques à l'heure de leur intégration sociale » (Neufeld, 2005 : 57). La vaste production académique argentine de la fin des années 1990 et du début des années 2000 qui a inspiré le PIIE reproche à la théorie de la reproduction d'avoir encouragé ce regard déficitariste, et contribué à la naturalisation des inégalités à travers la création de représentations à priori sur les aptitudes éducatives des sujets (Baquero, 2002). Même si nous ne pouvons pas réduire (et la plupart des travaux ne le font pas) la thèse de la reproduction aux conséquences de la compensation en Argentine, les critiques faites à ces politiques résument pour une part celles de Rancière à la théorie de Bourdieu. Le contexte de ces critiques à Bourdieu a été un terrain fertile pour la légitimation d'un discours philosophique qui s'oppose à toute essentialisation, concernant l'étude de l'inégalité. L'échec de la compensation et la crise socio-économique et politique de 2001 vont être un terrain propice pour la légitimation de la théorie de Jacques Rancière de l'égalité comme point de départ.

II.II Rancière en Argentine

C'est principalement à travers le travail de Graciela Frigerio¹ que la théorie de Rancière arrive dans le débat pédagogique argentin. Elle aura une influence profonde sur la conception des nouvelles politiques éducatives post-crise, spécialement des politiques qui se veulent en rupture avec les politiques de compensation. Une nouvelle définition de l'égalité éducative sera affirmée en opposition aux politiques néolibérales et au regard déficitariste des politiques de compensation. Sa théorie a inspiré une nouvelle définition des objectifs éducatifs. En avril 2005, Rancière a été invité par Graciela Frigerio à Buenos Aires à participer à des échanges avec un groupe restreint de pédagogues argentins, dont certains ont conçu le PIIE, au « Centro de Estudios Multidisciplinarios », dirigé par elle.

La définition de l'égalité de Rancière et les critiques de Rancière à Bourdieu sont fortement présentes dans la nouvelle conception de la politique éducative que le PIIE matérialise. Nous avons évoqué également que le PIIE promeut une « nouvelle définition des inégalités éducatives, différente de celles des politiques compensatoires nationales. A partir de cette nouvelle définition, les politiques vont se centrer sur

¹ Graciela Frigerio est l'une des pédagogues les plus reconnues et son influence est majeure sur la scène politique argentine. Après l'obtention d'une Licence en Argentine, elle a obtenu un Diplôme d'Études Approfondies en Sciences de l'Éducation à Paris V, et soutenu sa thèse de doctorat dans cette même Université en 1981 sous la direction de Viviane Isambert-Jamati. Exemple des « idées voyageuses », elle maintient des liens très étroits avec la recherche en éducation en France, dont témoignent ses fréquentes invitations par le milieu académique à Paris. En bref, nous pouvons considérer que Graciela Frigerio est l'une des principales responsables de l'importation du débat Rancière-Bourdieu et de la lecture du *Maître Ignorant* sur la scène pédagogique argentine. Cfr par exemple Frigerio, Graciela 2003. «A proposito del Maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relacion transferencial». Revista Educacion y Pedagogia. Medellin, Universidad de Antioquia. Vol XV, No 36 p. 109-114. En ligne <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5965/5375> ou bien Frigerio, Graciela. «Las inteligencias son iguales» Revista Educarnos, OEI, Agosto 2008. En ligne <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3338>.

la notion d'égalité : égalité d'opportunités et égalité dans les pratiques pédagogiques sur la base du présupposé d'égalité de capacités » (Diniece, 2005 : 22). Le point de départ sera : « tous peuvent apprendre », en rupture avec la différenciation des capacités, ou « l'inégalité d'intelligences », que Rancière reproche à la thèse de la reproduction : « La reconnaissance de l'égalité de capacités de tous les sujets doit être le point de départ des pratiques pédagogiques » (Diniece, 2005 : 24).

III. Dialogues et débats entre la sociologie critique et la philosophie émancipatrice

III.I. Repères méthodologiques

Nous ferons dialoguer deux approches différentes, l'une philosophique et l'autre sociologique. Les bases épistémologiques sur lesquelles Bourdieu et Rancière appuient leurs arguments sont différentes, ainsi que les méthodes de justification des « vérités » qu'ils proposent. Leur objectif l'est aussi, d'un côté Bourdieu propose une description empirique de la réalité, de l'autre Rancière propose « le changement de la distribution du sensible ».

Rancière critique la thèse de la reproduction de Bourdieu sans remettre en question la méthode de recherche de Bourdieu et Passeron, ni la validité des résultats. Sa critique est pragmatique, elle porte moins sur la vérité des énoncés de la sociologie que sur les effets de ces énoncés dans la construction de l'inégalité et de la domination (Nordmann, 2006). Il analyse la performativité de leurs énoncés constatifs (dans les termes d'Austin, 1970). Dans ce sens, il ne s'intéresse pas à la vérité ou à la fausseté des constats de la recherche mais analyse leurs effets sur la construction des représentations. Rancière « analyse la science sociale comme un texte littéraire » (Pelletier, 2008), il interroge la recherche empirique sur l'image du sujet qu'elle laisse voir et surtout sur les effets idéologiques qu'elle produira. Bourdieu pourrait répondre à ceci que Rancière ôte la substance de son travail, ce qui lui donne forme et sens, et le traite non pas comme un ouvrage de sciences humaines mais comme une sorte d'essai politique.

Rancière ne nie pas le rapport entre classe sociale et résultat éducatif, nous verrons plutôt qu'il s'appuie sur les résultats de Bourdieu pour interroger le rôle de la sociologie et du savoir scientifique dans la légitimation de la domination, dans la vérification de l'inégalité. Il propose le changement de la structure sociale de domination à partir d'une démarche discursive. Tandis que le sociologue critique étudie la structure sociale et la matérialisation des rapports sociaux, le philosophe a une conception immatérielle de l'inégalité.

III.II Le pouvoir performatif du dévoilement contre le pouvoir performatif du discours

La principale proposition pédagogique de Rancière apparaît en 1987 dans *Le Maître Ignorant*, un ouvrage dans lequel sa parole se confond souvent avec celle de Joseph Jacotot. Jacotot à la fin du XVIII^e siècle a démontré qu'il était possible d'enseigner ce que l'on ignore. Alors que le maître savant abrutit, le

maître ignorant peut permettre un véritable processus d'émancipation. Dans son ouvrage, Rancière, fait une critique approfondie des propos sociologiques (critique qui restera constante et qu'il avait entreprise dès 1984 dans l'ouvrage *L'empire du sociologue*, qu'il a dirigé) qui ne font pour lui que vérifier l'inégalité sociale, et en le faisant la légitimer. Face à la désillusion concernant la massification, la sociologie des années 60, 70 et 80 se concentre en France sur la mise en évidence et la dénonciation des inégalités scolaires. La philosophie de Rancière va mettre en question les efforts de cette sociologie qui tout en voulant dénoncer les inégalités, les consacre. Il conteste particulièrement l'idée d'une dépossession des dominés qui résulte de la thèse de Bourdieu et le rôle de démystification sociale du sociologue qui le place dans une position de domination.

Bourdieu, après Durkheim, part d'une approche rationaliste qui vise à observer et comprendre le monde social, à partir de l'« application méthodique de la raison et de l'observation empirique au règne social », application qui exige, d'une part une défiance de tous les instants à l'égard de la pensée ordinaire et des illusions que celle-ci engendre continûment, d'autre part un effort ininterrompu de (dé/re)construction analytique seul capable d'extraire de l'enchevêtrement foisonnant du réel les « causes internes et les forces impersonnelles cachées qui meuvent les individus et les collectivités » (Wacquant, 1995).

Dans le contexte des années 60, Bourdieu et Passeron ont remis en cause l'apparente fonction de mobilité sociale de l'école. Ils expliquent qu'on ne peut continuer uniquement par « inertie culturelle » à tenir le système éducatif pour un facteur de mobilité sociale selon l'idéologie de l'école libératrice, alors que tout tend à montrer que c'est une institution de conservation sociale et de légitimation des inégalités (Bourdieu, 1966). Et ceci parce qu'elle est un instrument au service de la culture dominante : l'école rend légitime cette culture et justifie la dépossession de certains derrière des principes méritocratiques. D'après Rancière, cette thèse est profondément paradoxale, tout comme l'est la proposition pédagogique que les sociologues dégagent, nous y reviendrons.

La thèse de la reproduction corréle le capital culturel du groupe familial et la réussite scolaire des enfants. Dans un calcul assez déterministe, Bourdieu postule qu'à partir du niveau culturel des parents de la première et de la deuxième génération, du passé scolaire, du type d'établissement, de la section et du lieu de résidence, nous pouvons rendre raison des variations les plus importantes de la réussite scolaire et donc calculer l'« espérance de vie scolaire » d'un enfant (Bourdieu, 1966). « A un volume déterminé de capital hérité correspond un faisceau de trajectoires à peu près équiprobables conduisant à des positions à peu près équivalentes » (La Distinction : 122). La démarche sociologique de Bourdieu, au moins dans un premier moment, consiste à dévoiler ces rapports entre capitaux hérités et trajectoires sociales.

La principale critique que Rancière fait au marxisme, Bourdieu inclus, c'est d'assumer l'inégalité comme point de départ : l'inégalité se matérialise dans la distance entre la science et l'idéologie. L'émancipation est dans le marxisme la fin du processus de réduction graduelle de l'inégalité, le processus

de conscientisation de la situation de domination. Rancière propose que la seule façon d'attendre l'égalité c'est de l'assumer, de l'affirmer, de la transformer en point de départ épistémologique et de la vérifier systématiquement. Un point fondamental de la théorie de Rancière est donc que l'égalité n'est pas le destin, l'objectif, mais l'origine. « Il n'y avait rien d'autre à faire que de persister à indiquer cette voie extravagante qui consiste à saisir dans chaque phase, dans chaque acte, le côté de l'égalité. L'égalité n'était pas un but à atteindre, mais un point de départ, une supposition à maintenir en toute circonstance » (Rancière, 1987 : 228-229). La pensée de Rancière remet ainsi en cause l'approche marxiste qui vise à dire la vérité sur les autres, à dévoiler, et à l'opposé affirme le besoin de travailler pour transformer, pour reconfigurer. L'égalité (en tant que positionnement dans une situation) s'atteint dès qu'on modifie la représentation. Il va ainsi postuler que seule l'affirmation de l'égalité produit l'égalité. L'objectif du philosophe, et la pensée qu'il encourage dans son œuvre, n'est pas de « démontrer que toutes les intelligences sont égales », mais plutôt de « voir ce qu'on peut faire sous cette supposition » (Rancière, 1987). Pour cela, il suffit qu'aucune vérité inverse ne soit démontrée. Il remet en question sous cette argumentation toute sociologie qui vise à donner des preuves des inégalités. Il s'attaque surtout à cette sorte de division du monde social qui place le maître aussi bien que l'intellectuel (et le sociologue) dans une position supérieure à celle des enfants ou du peuple. Il s'oppose à l'inégalité de départ dans le rapport maître-élève, intellectuel-dominé.

Rancière évoque *La misère du monde* et la citation en conclusion « *l'origine sociale, collectivement occultée, du malheur sous toutes ses formes* » pour souligner que la première souffrance est celle d'être traité comme souffrant. « *Et si le sociologue peut apporter quelque bien à celui qui est assis en face de lui, ce n'est pas en l'éclairant sur les causes de sa souffrance mais en écoutant ses raisons et en les donnant à lire comme des raisons et non comme l'expression d'un malheur. Le mal intellectuel premier n'est pas l'innocence, c'est le mépris (...). Et le mépris ne se guérit par aucune science, mais seulement par le parti pris de son opposé, la considération* » (1983 : XIII). Rancière reprend les mots de Bourdieu « *ce qu'il faut combattre c'est l'effet de verdict* » et « *l'effet de hiérarchisation* » et remet en question ces effets basés sur la présupposition de la dépossession. Contre l'émancipation à travers le dévoilement, il propose l'émancipation à travers l'énonciation égalitaire. C'est sur la conception déficitariste des dominés que Rancière va cibler ses arguments les plus forts contre la sociologie critique.

III.III Agents dépossédés ou paroles socialement rejetées dans l'impensable

Chez Bourdieu « les dominés sont absolument dépourvus d'armes de défense collective pour affronter les dominants et leurs psychanalystes du pauvre » (Bourdieu, 1984 : 42). Ce type d'affirmation, qui devient de plus en plus fréquent dans ses travaux au fur des années, montre des dominés complètement « dépourvus », dépossédés et un déterminisme puissant des situations de domination sur la subjectivité de ces derniers. Bien que Rancière pousse à l'extrême les affirmations de Bourdieu, le déterminisme social

devient plus prégnant dans les arguments de Bourdieu et laisse voir un regard assez misérabiliste sur les dominés, un point que Passeron et Grignon vont aussi signaler (Cf. *Le savant et le populaire*, 1989).

Bourdieu se défend contre cette critique, qui est pourtant constitutive de sa pensée : « Est-il besoin de dire que je n'ai jamais songé à célébrer les manières populaires et que j'ai essayé seulement d'en faire comprendre la logique ? » (Bourdieu, 1980 : 115). Rancière s'oppose à l'idée de « dépossession », argument au moyen duquel « les dominés » sont rendus incapables de développer un discours propre qui ne soit pas en rapport avec leur situation de dominés. D'autres philosophes, comme De Certeau, signalent ce déterminisme. En effet pour Bourdieu tous les acquis sont le lieu d'inscription des structures, la structure est gravée dans les pratiques et les dispositions des agents, et tandis que les structures peuvent changer, les acquis eux sont pérennes (De Certeau 1980 : 119). De Certeau s'attarde à décrire les microprocessus de résistance à la domination en ne réduisant pas l'expérience des dominés à celle de la domination, approche intéressante pour dépasser ces limites.

Rancière, partant d'une approche non-structuraliste, avance que le problème vient plutôt du fait que la parole des dominés est inaudible parce qu'ils sont définis socialement comme incapables de parler ; une définition à laquelle contribue le discours sociologique. Ce à quoi il faut remédier, c'est à la distribution sociale des places et des fonctions qui « rejette dans l'impensable la parole de quelques-uns ». Ce n'est qu'en affirmant l'égalité de tous, malgré tout, que l'on peut troubler cet « ordre absurde » (Rancière, 1987). Rancière donne ainsi au discours, à la parole, la fonction centrale de remédiation de la structure inégale des places. Pour lui, l'inégalité est traduite dans la partition d'espaces, de temps, d'emplacements, ce qui fait croire qu'elle est une donnée naturelle. La démocratie est pour lui le déplacement permanent entre ces espace-temps, la possibilité permanente d'une nouvelle partition qui n'a pas de réalité objective (Rancière, 2005).

L'argument de la dépossession des dominés est lié à celui de leur homogénéité. L'unité de la catégorie de dominés est un point de la thèse de la reproduction que Rancière remet également en cause. Cette catégorie englobe et confond « d'une part, ceux qui participent de droit au conflit réglé qui structure le champ politique au sens large, et, de l'autre, ceux qui sont si radicalement exclus qu'ils ne peuvent même pas y être pensés » (Nordmann, 2006 : 148). Pour apparaître, ces derniers doivent en redéfinir les termes. La diversité des dominés échappe à Bourdieu, il ne voit que « des individus irrémédiablement isolés » (Nordmann, 2006). Sa thèse structuraliste et holiste s'intéresse aux règles générales de la société, elle ne permet pas de comprendre des processus microsociaux qui créent de la pluralité dans les situations de domination, et donc dans la subjectivité des dominés, ce que De Certeau s'attache à étudier. Dans cette perspective, rien de l'habitus des dominés n'échappe à l'imposition de la structure (De Certeau, 1980).

Rancière s'attaque à ce qu'il voit dans l'œuvre de Bourdieu comme « hiérarchie des intelligences ». Notons que pour Bourdieu, ce type d'affirmation est une radicalisation de sa thèse jusqu'au point où elle

devient absurde (1989). A un niveau sans doute plus structurel que Rancière, les auteurs des *Héritiers* cherchent à connaître les processus de domination qui transforment les classements scolaires en différences de don ou d'intelligence, qui sont des inégalités naturalisées : « *Le classement scolaire est un classement social euphémisé, donc naturalisé, absolutisé, un classement social qui a déjà subi une censure, donc une alchimie, une transformation tendant à transformer les différences de classe en différences d'« intelligences », de « don », c'est à dire en différence de nature* » (Bourdieu, 1984 : 266) . Pour comprendre ces processus de naturalisation de l'inégalité sociale en inégalité d'intelligence, « *il faudrait analyser toutes les formes de légitimation du second ordre qui viennent redoubler la légitimation scolaire comme discrimination légitime, sans oublier les discours d'allure scientifique, le discours psychologique, et les propos mêmes que nous tenons* » (Bourdieu, 1984 : 267-268). Bourdieu reconnaît lui aussi le rôle de la science sociale, et de son propre discours dans la création de représentations sociales qui légitiment le statu quo.

Insister sur la domination en tant que processus, mouvement, et pas en tant qu'ensemble de catégories stables, peut contribuer à relativiser l'argument de la dépossession des dominés comme quelque chose de structurel et stable. Pour Judith Butler, c'est le fait de considérer la domination comme catégorie et non comme résultat d'un processus qui a des effets d'essentialisation. Elle rappelle que la conflictualité des normes est productrice des politiques et des sujets et, prenant appui sur la répétition telle que l'élabore Derrida, formule l'idée que la domination n'est pas une réalité unifiée, une essence qui se reproduit par simple inertie. Pour Butler, la domination n'a de réalité que parce qu'elle est continuellement reproduite, recrée, par une série d'actes répétés, mais que chaque répétition, en même temps qu'elle renforce l'ordre auquel elle obéit, introduit la possibilité d'un déplacement, d'un écart (Butler, 2004). Alors que Bourdieu souligne que tous obéissent presque toujours aux injonctions muettes de l'ordre existant, Butler remarque que tous ne leur obéissent jamais tout à fait exactement. Chaque acte qui assure la permanence de la domination s'avère être l'occasion d'un décalage, d'une modification (Nordmann, 2006 : 143). Bourdieu dirait que la performativité du dévoilement réside dans l'accroissement de ces possibilités de déplacement. Cette position s'avère pertinente pour trancher le débat entre Bourdieu et Rancière autour de la dépossession. Elle peut être un point intermédiaire entre une position plutôt déterministe et une autre plutôt idéaliste. Ajoutons que si la « vulgarisation » des catégories d'analyse de la thèse de la reproduction a pu contribuer à la légitimation de l'inégalité, c'est parce que les processus que ces catégories décrivent sont devenus des termes clos, figés. Nous voyons là l'intérêt d'insister sur le caractère processuel de la réalité sociale, qui permet toujours les déplacements.

Reste toujours la problématique de la fonction du sociologue et de son rapport avec l'autre et sa parole, que Latour comme Rancière signale : « *Comme si on pouvait simplifier le monde social et en connaître les composants sans se donner des moyens compliqués et coûteux pour donner la parole aux*

acteurs ordinaires et pour leur laisser déployer leurs propres mondes » (Latour, 1998). La dépossession des dominés place l'intellectuel, le sociologue dans une position de domination, du moins de surplomb. De Certeau l'analyse en termes de « docte ignorance » des sujets et cite Bourdieu (1972) qui explique que « *c'est parce que les sujets ne savent pas, à proprement parler, ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent* ». Ce que Bourdieu propose pour éviter l'écueil de cette position de domination de l'intellectuel, c'est d'encourager la réflexion sur la science et le monde intellectuel (Bourdieu, 1982 : 10). Tout un nouveau débat s'ouvre autour de la place des intellectuels, mais ce débat n'est pas l'objet du présent article.

IV. Pédagogie et enseignement

IV.1 Expliquer ou annuler les effets du message

Bourdieu cherche à savoir pourquoi certains sont mieux placés que d'autres dans ces luttes et quels sont les processus qui leur permettent de conserver cette place de domination. Si Bourdieu cherche à expliquer la réalité sociale, à connaître les lois des rapports sociaux de pouvoir et de domination, c'est parce qu'il voit là le moyen de les démocratiser. Ainsi postule-t-il le pouvoir performatif de la démystification, tout comme Spinoza : « *Je ne dis pas que le message de la reproduction soit à proprement dire prophétique, mais, à la façon de la prophétie, il propose une vérité qui bouleverse les structures mentales, qui change la vision du monde. Auparavant, le système scolaire apparaissait comme un endroit où l'on allait apprendre des choses universelles, progressistes, etc. Vient un message qui bouleverse les idées reçues en montrant que le système d'enseignement exerce des effets conservateurs. Ce message, il faut le neutraliser (...). Vingt ans après tout le monde est d'accord pour reconnaître comme évident que le système scolaire reproduit. Mais on fait comme si c'était un fait de la nature. Vous n'allez pas changer la loi de la pesanteur ! Le paradoxe c'est que maintenant je dois rappeler que la loi de la pesanteur, c'est ce qui a permis de voler – c'est ce que j'ai toujours dit, dès Les héritiers, notamment avec la conclusion sur la pédagogie rationnelle (...). C'est parce qu'on connaît les lois de la reproduction, qu'on peut avoir une toute petite chance de minimiser l'action reproductrice de l'institution scolaire* » (Bourdieu, 1989 : 77).

Rancière se concentre, selon les mots de Bourdieu, sur l'annulation des effets du message. Il veut les neutraliser, mais sans nier le fait que le système scolaire est un système de reproduction. Il nie la réalité objective et propose une stratégie purement discursive qui postule l'égalité comme point de départ. Un propos fortement idéaliste.

Pour Rancière, il n'y a rien à décrire parce que la réalité sociale n'existe que dans l'acte. Pour lui, toute impuissance n'est pas l'effet de la structure, elle n'est qu'une marque du mépris à l'égard des semblables. Elle n'est pas attachée à des situations concrètes et matérielles, elle n'est constituée que du

regard d'autrui. Nordmann pose la question de la légitimité et de l'utilité de cet argument (2006 : 193). Si la participation de tous au langage, la possession de la parole, assure l'égalité alors les dispositions pour utiliser les outils langagiers sont également partagées par tous : « *n'y a-t-il pas là une dénégalation de la façon dont le pouvoir s'investit dans le langage, déterminant des rapports différenciés à la langue ? (...)* Dès lors qu'on étudie la façon dont le rapport à la langue, à la langue écrite et plus encore à la littérature est infléchi par des déterminations sociales, on ne peut qu'objecter à Rancière que de telles rencontres ne relèvent pas que du hasard » (Nordmann, 2006 : 197). Si les dispositions ou les capacités sont partagées, les outils ou leurs usages, eux, ne le sont pas. Pour Bourdieu, méconnaître le poids des déterminations sociales est une illusion de communisme culturel et sa remarque sur l'art pourrait s'appliquer à la langue : « *tout mon livre (La Distinction) est là pour rappeler que l'accès à l'œuvre d'art requiert des instruments qui ne sont pas universellement distribués* » (Bourdieu 1980a : 13).

Ainsi Rancière, qui n'accorde pas autant d'importance à ces instruments, voit dans la dénonciation de Bourdieu d'une inégalité dans la distribution des instruments qui permettent de s'appropriier des capitaux et des pouvoirs, l'affirmation de l'inégalité des intelligences. Pour lui, la dépossession et « l'inégalité d'intelligences » qui s'installe entre le sociologue et le pauvre, est celle qui sépare le maître savant et « explicateur » de l'élève « expliqué ».

IV.II Pédagogie rationnelle ou abrutissement

Bourdieu identifie dans ses travaux, différentes causes de l'inégalité éducative : inégalités dans la manipulation des structures logiques simples et complexes, inégalités dans la familiarisation avec l'art et la culture, inégale information sur le système éducatif, inégale qualité de l'enseignement entre établissements, entre autres, qui relèvent tant de la socialisation familiale que du fonctionnement de l'institution scolaire.

En 1968, Bourdieu écrit « Quelques indications pour une politique de démocratisation » afin de résumer les mécanismes institutionnalisés, dès la maternelle, capables de contrecarrer les mécanismes sociaux qui peuvent mener à la « transformation démocratique ». Voici certaines de ses propositions : faire une place très importante aux exercices de verbalisation (à travers la manipulation des structures logiques complexes) ; donner à tous les enfants les expériences que les enfants des classes favorisées doivent à leur famille ; action d'information sur les établissements, bourses d'enseignement secondaire aux familles défavorisées ; réduire les différences de qualité entre les établissements secondaires ; proposer des enseignements complémentaires de rattrapage et de compensation ; donner une place prépondérante à l'enseignement de la langue maternelle. Si ces mesures partent du constat de l'inégalité et visent clairement à compenser les écarts, elles montrent que, au moins dans ses premiers travaux, il existe un espace pour la remédiation.

Bourdieu et Passeron avaient déjà fait dans *Les Héritiers* une proposition pédagogique « subordonnée à la connaissance que l'on se donnera de l'inégalité culturelle socialement conditionnée et à la décision de la réduire » (1964 : 120) : la « pédagogie rationnelle ». Cette pédagogie propose de faire acquérir à l'école ce que certains possèdent grâce à leur culture maternelle et ainsi de rendre explicites les implicites des exigences scolaires qui contribuent à la reproduction. Et voici le paradoxe pour Rancière : la proposition pédagogique de Bourdieu consiste en une généralisation et une imposition de la culture dominante ; une critique qui peut également être faite aux politiques de compensation. L'objectif de « donner à tous les expériences culturelles » des classes aisées contribue à légitimer ces expériences et une certaine approche de la culture. Rancière y fait référence pour montrer comment cette proposition pédagogique ne parvient pas à échapper à la domination culturelle des savoirs légitimes : « à cette trahison individuelle (s'obliger à acquérir les dispositions qui permettent aux classes privilégiées d'assimiler la culture légitime) semble d'abord s'opposer la chance collective d'une « pédagogie rationnelle », transformant les savoirs implicites de la culture héritée en éléments d'un apprentissage égalitaire. Mais la question rebondit. L'arbitraire est alors hors de prise aussitôt : rationaliser l'apprentissage de la culture légitime, n'est-ce pas renforcer l'arbitraire de la légitimité en général ? Au demeurant, un privilège distribué à tous est une contradiction dans les termes. La pédagogie rationnelle ne peut fonctionner, comme toute pédagogie, qu'à la marge : en optimisant les chances de succès des membres les mieux placés de la classe dominée : « mobilité contrôlée d'un nombre limité d'individus » servant « la perpétuation de la structure des rapports de classe » (La reproduction : 69). La pédagogie rationnelle ne peut donc que renforcer la dissimulation du système. Des Héritiers à la Reproduction, elle est devenue une utopie aussi illusoire que la pédagogie libertaire (Rancière, 1983 : 253-254).

La problématique que Rancière met en avant est centrale dans les travaux de Bourdieu qui se heurte à une contradiction, une aporie. Afin d'échapper à la naturalisation d'une culture et d'un habitus de classe, il penche tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. Si ses premières propositions pédagogiques ne remettent pas en cause la « domination » de certaines pratiques culturelles, ceci est moins clair dans le rapport au Collège de France de 1985. Comme Forquin le souligne, cette tension nous permet de « mettre l'accent sur la complexité des rapports entre école et culture et l'impossibilité de voir en celle-là le simple véhicule ou le reflet d'une culture posée comme une entité une et indivise » (2004). Et, nous l'avons évoqué plus haut, cette critique est la même que celle faite aux politiques de compensation : elles portent un regard déficitariste sur la culture des pauvres, ce qui a pu contribuer à la légitimation des inégalités qu'elles visent à réduire.

De plus, Rancière signale que cette compensation ne pourra jamais atteindre les résultats auxquels parviennent ceux pour lesquels la culture dominante est la culture maternelle. Sans nier la reproduction donc, Rancière va différencier deux types d'actes pédagogiques, ceux qui forcent une capacité voilée à

apparaître, et ceux qui confirment une incapacité. Instruire peut donc signifier deux choses exactement opposées : confirmer une incapacité dans l'acte même qui prétend la réduire, ou à l'inverse, forcer une capacité, qui s'ignore ou se nie, à se reconnaître et à développer toutes les conséquences de cette reconnaissance (nous voyons là encore l'absence de considération pour les outils). Le premier acte s'appelle abrutissement, le deuxième, émancipation (Rancière, 2002). C'est en quelque sorte ce qu'il considère être l'effet d'« abrutissement » des travaux de Bourdieu que Rancière met en question. Contre la présupposition de l'incapacité, Rancière propose la confirmation de la capacité.

Pour Bourdieu, il s'agit plutôt et toujours de disséminer les armes qui permettront d'inverser les rapports de domination. Et seule la culture peut y parvenir. *« Ce dont je suis sûr, c'est que la possession des armes nécessaires pour se défendre contre la domination culturelle, contre la domination qui s'exerce par la culture et en son nom, devrait faire partie de la culture. Il s'agirait d'une culture capable de mettre à distance la culture, de l'analyser et non de l'inverser, ou plus exactement d'en imposer une forme inversée. C'est en ce sens que mon livre (La Distinction) est un livre de culture et de contre-culture (...) Bref, il s'agit de disséminer des armes de défense contre la domination symbolique »* (Bourdieu, 1980a : 13). Nous sommes confrontés à deux visions différentes de l'émancipation et du rapport à la culture qui vont donc définir deux types de stratégies pédagogiques et politiques différentes. Bourdieu, dans cette citation, évoque l'idée d'une culture qui pourrait se distancier d'elle-même, l'émancipation résidant dans cette possibilité d'analyser sa propre culture et son rapport à la culture. Pour Rancière, la démocratisation est *« la possibilité permanente d'une nouvelle partition »*, le changement permanent de position entre « explicité » et « expliciteur. » L'émancipation apparaît ainsi comme le renversement permanent des places sociales. Il n'y a pas place dans sa théorie pour des « armes de défense » ou des instruments, parce qu'ils sont toujours l'imposition d'un arbitraire culturel et surtout une définition de l'autre comme incapable.

Pour Rancière, le rapport entre intellectuel et dominé, tout comme celui entre un maître (censé posséder le savoir) et un élève (censé comprendre), est loin d'être un processus émancipatoire, c'est un processus « d'abrutissement » : *« Le mythe pédagogique divise l'intelligence en deux. Il y a, dit-il, une intelligence inférieure et une intelligence supérieure. La première enregistre au hasard des perceptions, retient, interprète et répète empiriquement dans le cercle étroit d'habitudes et besoins. C'est l'intelligence du petit enfant et de l'homme du peuple. La seconde connaît les choses par les raisons, elle procède par méthode, du simple au complexe, de la partie au tout. C'est elle qui permet au maître de transmettre ces connaissances en les adaptant aux capacités intellectuelles de l'élève et de vérifier que l'élève a bien compris ce qu'il a appris. Tel est le principe de l'explication. Tel sera désormais pour Jacotot le principe de l'abrutissement »* (Rancière, 1987 : 16).

Rancière en raisonnant en termes d'intelligence, ferme la question épistémologique de la connaissance. Rancière continue à affirmer que le mot « comprendre » « arrête le mouvement de la raison,

détruit sa confiance en elle-même, la met hors de sa voie propre en brisant en deux le monde de l'intelligence ». Le « petit expliqué » investit son intelligence dans un travail de deuil ». (Rancière, 1987 : 17-18). Concevoir la pédagogie à partir du besoin d'« expliquer » ou de « faire comprendre » met l'autre en position de dominé et donc d'étouffer son intelligence.

Pour Rancière, la proposition de Bourdieu et Passeron laisse peu de place pour la réforme : « *On en conclura alors que l'inégalité scolaire est amendable au prix d'un supplément de savoir qui explicite les règles du jeu et rationalise les apprentissages scolaires. C'était la conclusion de Bourdieu et Passeron dans leur premier livre commun Les Héritiers. Mais le refus de savoir peut aussi s'entendre comme intériorisation réussie de la logique du système : on dira alors que le maître est l'agent d'un processus de reproduction du capital culturel, lequel, par nécessité inhérente au fonctionnement même de la machine sociale, reproduit indéfiniment ses conditions de possibilité. Tout programme réformiste se voit alors d'emblée taxé de vanité. C'est dans ce sens que conclut le livre suivant de Bourdieu et Passeron La Reproduction. Il y a donc une duplicité de la démonstration. Elle conclut d'un côté à la réduction des inégalités, de l'autre à leur perpétuation éternelle* » (Rancière, 2004).

Ce paradoxe de la thèse de Bourdieu et Passeron vaut pour toute politique de compensation qui vise à réduire la distance entre la culture scolaire et la culture des milieux défavorisés uniquement dans un sens, c'est-à-dire sans remettre en question le particularisme de la culture scolaire ou dominante et sans essayer de relativiser cet arbitraire. D'autre part, l'objectif de compensation partant de l'idée d'un déficit chez certains, l'institutionnalise au risque de contribuer finalement à consacrer les inégalités qu'il vise à réduire et à les naturaliser.

Rancière fait une lecture des dispositifs politiques qui ont été mis en place sur la base de la thèse de la reproduction, qui nous permet de voir quelles sont pour lui les limites de la compensation : « *De la sociologie de Bourdieu les réformateurs socialistes tirèrent donc un programme qui visait à réduire les inégalités de l'Ecole, en y réduisant la part de la grande culture, en la rendant moins savante et plus conviviale, plus adaptée aux manières d'être des enfants des couches défavorisées c'est-à-dire, pour l'essentiel des enfants issus de l'immigration. Ce sociologisme réduit n'en affirmait malheureusement que mieux le présupposé central du progressisme qui commande à celui qui sait de se mettre "à la portée" des inégaux, de limiter le savoir transmis à ce que les pauvres peuvent comprendre et dont ils ont besoin. Il reproduit la démarche qui « confirme l'inégalité présente au nom de l'égalité à venir* » (Rancière, 2002).

Rancière y voit une baisse de la qualité éducative, des exigences, une adaptation pour répondre aux aptitudes des plus pauvres : rendre les savoirs moins savants et plus conviviaux en les adaptant aux enfants défavorisés (ou immigrés). Or l'objectif des politiques prioritaires dans leur premier moment a été, au contraire, d'intensifier le travail et les ressources allouées aux secteurs défavorisés pour « compenser » les écarts dus à la socialisation primaire. L'objectif de « rendre les savoirs moins savants et plus conviviaux »

est loin également de la proposition de « pédagogie rationnelle » qui vise d'abord à rendre explicites les règles de l'institution scolaire et pas à les affaiblir ou à les adapter. Bourdieu et Passeron ont averti du danger de cette démarche d'adaptation des savoirs. Ils soulignent deux risques que la thèse du handicap social peut entraîner : la baisse des exigences et, plus grave encore, la promotion des cultures des classes défavorisées comme cultures parallèles. Si Rancière a pu relever le paradoxe de la généralisation d'une culture dominante qui contribue à la légitimer, c'est parce que ni Bourdieu, ni Passeron, ne parle de promotion de culture parallèle. L'adaptation des connaissances, même si elle est rarement l'objectif affiché des politiques prioritaires, a été effective. Nous formulons d'ailleurs l'hypothèse que la philosophie de Rancière peut avoir les mêmes conséquences de baisse des exigences.

IV.III Pédagogie émancipatrice ou populisme pédagogique

Jacotot s'est vu contraint d'enseigner en français à des étudiants hollandais qui ne parlaient pas cette langue, et leur a demandé de l'apprendre en s'aidant d'un texte traduit dans les deux langues. D'après Rancière, les résultats ont été surprenants : les élèves ont pu, sans aucune explication et à partir de leurs stratégies propres de comparaison des deux textes, apprendre le français. La première conclusion que Jacotot et Rancière tirent de ceci est que : « *tous les hommes sont capables de comprendre ce que d'autres ont compris* » (1987 : 9). C'est sur cette base que Rancière peut affirmer que les paroles que l'élève apprend le mieux sont celles qu'il apprend sans maître « explicateur », par ses propres moyens.

L'acte du maître savant est d'expliquer, de dégager les éléments simples des connaissances et de les faire comprendre aux esprits jeunes et ignorants. Cet ordre « explicateur » de l'enseignement et de la pédagogie subordonne l'intelligence de l'élève à celle de l'enseignant. L'élève a un livre destiné à faire comprendre une matière et un maître prend la parole pour lui expliquer. La question de Jacotot et de Rancière est « *pourquoi l'élève va-t-il avoir besoin de ce secours ?* » (1987 : 12). Pourquoi est-il censé comprendre davantage « *les raisonnements qui lui expliqueront ce qu'il n'a pas compris ? (...) l'élève a-t-il compris les raisonnements qui lui enseignent à comprendre les raisonnements ?* » (12-13). Le maître est celui qui est censé, avec sa parole, abolir la distance entre l'élève et le savoir, mais il est aussi et d'abord celui qui crée la distance (la même distance que le sociologue crée et vient réduire). L'incapacité à comprendre est une fiction qui légitime la pédagogie. « *C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse* » et qui crée l'incapable pour affirmer l'écart entre son intelligence et celle de l'immature, de l'ignorant, du bête (1987 : 15). Ces critiques portent sur une pédagogie de la parole, du oui-dire, que critiquent également Bourdieu et Passeron pour proposer une pédagogie des modes de faire, des instruments, que Rancière ne semble pas évoquer. Ainsi l'incapacité apparaît comme une « grande tricherie » : « *je ne peux pas, je ne comprends pas... Il n'y a rien à comprendre. Tout est dans le livre. Il n'y a qu'à raconter – la forme de chaque signe, les aventures de chaque phrase, la leçon de chaque livre. Il faut commencer à*

parler. Ne dit pas que tu ne peux pas. Tu sais dire je ne peux pas (...) Il faut juste découvrir qu'il n'y a rien de caché, pas de mots sous les mots, de langue qui dise la vérité de la langue. On apprend des signes et encore des signes, des phrases et encore des phrases » (1987 : 43).

Ces affirmations ne veulent pas dire que la figure du maître est totalement inutile. Dans la proposition du maître émancipateur, il est là « *mais il retire son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre* ». (Rancière, 1987 : 25). Le travail du maître consiste à poser une contrainte, c'est un travail sur la volonté de l'élève : « *On appellera émancipation la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté* » (Rancière, 1987 : 26). Le maître apparaît ici comme celui qui pose l'exercice, qui encadre la volonté, mais c'est un exercice qui confronte à l'élève à ses propres capacités, pas à celles du maître. On peut enseigner ce qu'on ignore si on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence. Dans cette perspective, la place pour les contenus d'apprentissage est peu visible ainsi que la nécessité pour l'intelligence de « se soumettre » à des instruments pour s'émanciper. Le maître émancipateur ne va pas évaluer l'apprentissage à partir des contenus, parce que le faire le mettrait à une place de détenteur du savoir en opposition à celle de « l'incapable ». Le maître émancipateur juge l'effort : « *Il faut être savant pour juger des résultats du travail, pour vérifier la science de l'élève. L'ignorant (...) ne vérifiera pas ce qu'a trouvé l'élève, il vérifiera qu'il a cherché. Il jugera s'il a fait attention* » (1987 : 54). Dans ce propos, tout semble consister en une recherche presque interne du savoir dans laquelle l'objet, ce que l'on trouve, n'a pas d'importance, ni « l'effet » du contenu et des outils sur la pensée. Ce qui compte est le fait de chercher. Cette conception de l'apprentissage chez Rancière est fortement idéaliste et nous trouvons ici la claire influence de la philosophie kantienne.

Il est intéressant de voir que Rancière parle de « distribution » de savoir, pas de processus de transmission et appropriation : « *la distribution du savoir ne comporte en elle-même aucune conséquence égalitaire sur l'ordre social. L'égalité comme l'inégalité ne sont jamais que la conséquence d'elles-mêmes. Toutes deux (la pédagogie traditionnelle et les pédagogies modernistes) prennent l'égalité comme but, c'est-à-dire qu'elles prennent l'inégalité comme point de départ et travaillent sous sa présupposition. Elles divergent seulement sur la forme de "savoir de l'inégalité" qu'elles présupposent* » (Rancière, 2004).

Pour Rancière, dans sa conception immatérielle de la domination, la pensée n'apparaît pas comme une production outillée, matérielle, et développée en fonction d'une situation objective. La pensée est immédiate (non-médiatisée). Son travail pourrait être lu comme une négation de la fonction des instruments de la conscience qui sont extérieurs aux sujets, au-delà de la conscience et de la volonté des agents et du processus d'appropriation. Ainsi intelligence et dispositions ou capacités à agir deviennent des synonymes : « *Le troisième point, enfin, tient à l'affirmation de l'égalité intelligence, de l'égalité capacité de n'importe qui, de tout collectif de manifestation et d'énonciation, à formuler les termes d'une question politique* »

(Rancière, 1999). Comme face à la contrainte du maître émancipateur, tous face à une contrainte politique auront les mêmes capacités à formuler leurs intérêts, il suffit simplement de confirmer leur capacité à le faire. Les contenus, les connaissances, les savoirs qui peuvent outiller les possibilités d'action n'ont aucune place dans la théorie du philosophe. La puissance, la capacité, sont une donnée ou un présupposé qui n'ont nul besoin d'instrument, et qui sont donc une pure virtualité (même performative). Ceci tient au fait que la vérification de l'égalité chez Rancière n'exige pas l'abolition de toute inégalité. Elle est une énonciation immatérielle, une posture que Bourdieu définirait comme populiste : nier la concentration chez quelques individus de la capacité de production du discours sur le monde social, et accorder au peuple la « connaissance infuse » de la politique (*La distinction* : 463), connaissance qui ne relève pas de la seule intelligence, bien entendu, mais des rapports de domination dans le champ scientifique, politique ou social.

La négation des instruments chez Rancière va l'éloigner de la dialectique entre théorie et praxis. Et donc sa proposition « pédagogique », qui postule l'égalité comme point de départ et la reconnaissance des différentes voix, semble, dans les mots de Bernstein, éluder la question même de la pédagogie : « *Il est fondamental pour les élèves de savoir et de sentir qu'eux-mêmes, les expériences qui les ont façonnés, et les modes de paraître sont reconnus, respectés et valorisés. Mais cela ne signifie pas que là réside l'intégralité de la rencontre pédagogique. Car ne voir la rencontre pédagogique que comme une diversité des voix potentielles et leurs relations entre elles, c'est éluder la question même de la pédagogie, c'est-à-dire la modalité de la classification et du cadrage approprié* » (Bernstein, 2007 : 250).

Le populisme pédagogique est défini par Grignon et Passeron comme ce qu'il y a de plus faux, comme un « *anti-intellectualisme d'intellectuels en difficulté* » (1989 : 10). Un aspect central pour comprendre les risques de ces arguments, qui finissent par renoncer aux exigences scolaires, est de prendre en considération que même si la culture scolaire est une culture de classe, elle n'est pas que cela : « *Chez les étudiants comme chez les professeurs la tentation première pourrait être d'utiliser l'invocation du handicap social comme alibi ou excuse, c'est-à-dire comme raison suffisante pour abdiquer les exigences formelles du système d'enseignement. Autre forme de la même abdication, mais plus dangereuse parce qu'elle peut s'armer d'une apparence de logique et se parer des apparences du relativisme sociologique, l'illusion populiste pourrait conduire à revendiquer la promotion à l'ordre de la culture enseignée par l'École des cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées. Mais ce n'est pas assez de constater que la culture scolaire est une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle reste telle que d'agir comme si elle n'était que cela (...) Il est indiscutable que certaines des aptitudes qu'exige l'École, comme l'habilité à parler ou à écrire et la multiplicité même d'aptitudes, définissent et définiront toujours la culture savante. Mais le professeur de lettres n'est en droit d'attendre la virtuosité verbale et rhétorique (...) qu'à la condition qu'il tienne cette vertu pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une aptitude susceptible d'être acquise*

par l'exercice et qu'il s'impose de fournir à tous les moyens de l'acquérir » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 118).

Pour Bourdieu et Passeron, l'aptitude à écrire et parler qui caractérise la culture savante est susceptible d'être acquise par tous, à travers l'exercice. Pour Rancière, ces « méthodes de pauvres » (1987) ne seront jamais que cela et elles enferment les pauvres dans leur situation de pauvre. Il y a dans la proposition de Bourdieu et Passeron des aspects de la culture savante qui sont structurels et à transmettre et des aspects qui ne relèvent que d'une culture de classe, de l'imposition. Nous trouvons avec Bernstein et son analyse des structures analytiques et logiques complexes un élément pour penser une politique d'émancipation qui devrait permettre de différencier ces deux aspects, afin de revisiter ceux de la culture de classe, les relativiser et proposer d'autres pratiques culturelles comme légitimes. Si les arguments populistes sont dangereux, c'est parce qu'ils contiennent le risque d'oublier que tout dans la culture scolaire ne relève pas de la domination, que tout dans les savoirs scolaires ne relève pas de l'imposition culturelle et qu'il y a des normes constitutives dans les savoirs et les pratiques (Rochex, 1995) indispensables pour outiller la pensée. L'approche de Rancière paye le prix « de l'abstraction de l'individu et de l'analyse des distributions du pouvoir et des principes de contrôle qui spécialisent sélectivement les modes d'acquisition et leurs réalisations » (Bernstein, 2007 : 78).

V. Conclusion : Apports et limites de la sociologie critique face à la question éducative

Dans cet article nous avons abordé, à travers la théorie sociologique de P. Bourdieu et la philosophie de J. Rancière, le complexe débat entre approches déficitaristes et approches spontanéistes de l'apprentissage. Ce débat nous a permis de soulever des tensions propres aux politiques de lutte contre les inégalités éducatives, qu'elles se soient ou non directement inspirées de ces débats.

Pour résumer, Rancière appelle égalité métapolitique la volonté de dénoncer les illusions, pour lui le problème central auquel se confronte toute politique démocratique est que la légitimité de la parole n'est dévolue qu'à quelques-uns. Bourdieu appelle à son tour « communisme culturel » le postulat populiste de l'égalité de la parole de tous, pour lui les énoncés populistes qui accordent au peuple la connaissance infuse de la politique contribuent à consacrer tout en la dissimulant la concentration chez quelques individus de la capacité de production du discours sur le monde social (*La distinction* : 463). L'axe central de différenciation de ces deux postures correspond aux approches épistémologique de la philosophie et la sociologie. Si pour Bourdieu, il y a quelque chose à dissimuler ou à démystifier avec la parole, c'est l'objectivité des rapports sociaux de domination. Si pour Rancière la parole possède sa vérité propre, c'est parce que son approche ne s'intéresse pas à expliquer l'objectivité du monde social et des rapports sociaux, ou leur matérialité. Dans son approche philosophique de la réalité, l'égalité devient réelle en l'énonçant. Bourdieu est confronté dans son débat avec Rancière à la même problématique que Marx en son temps avec

toute philosophie classique qui méconnaissait la réalité pratique à laquelle elle correspondait. « *Les classes existent deux fois, une fois objectivement, et une deuxième fois dans la représentation sociale plus ou moins explicite que s'en font les agents et qui est un enjeu des luttes* ». (Bourdieu, 1984 : 62). Cette définition de Bourdieu, basée sur celle marxiste de la classe en soi et la classe pour soi, est un point central qui différencie nos deux auteurs. Pour Rancière, la classe n'a pas d'existence objective, elle n'est qu'un produit du sociologue. Son travail néglige le niveau d'existence objective, « la force des choses » (Prost, 1992). Si l'inégalité n'est pas seulement une prise de position à un moment donné, mais le résultat objectivé d'un processus socio-historique, le postulat de Rancière peut voiler à son tour.

Pour conclure nous souhaitons insister, après Nordmann, sur l'intérêt de dépasser le seul registre de la confrontation de ces deux approches pour penser aux apports de l'une et de l'autre pour la conception d'une théorie de l'émancipation et des possibles interventions politiques qui en découlent. Un moyen de dépasser les apories entre les deux approches est probablement de travailler sur ce qu'aucune de deux ne nous donne : des éléments pédagogiques pour penser la transmission et l'appropriation de savoir. Nous voudrions justifier l'intérêt d'un travail de transmission du savoir et des normes, l'intérêt de la pédagogie, qui semble minoré par les deux approches. Même si les processus de transmission et d'appropriation impliquent toujours une violence symbolique, ils restent la seule façon de s'approprier des outils pour remettre en question l'ordre social et éviter des exclusions futures (Lahire, 1997). Le paradoxe propre à l'accès au savoir vient du fait que ce n'est qu'à partir de l'accès aux normes qu'on peut s'en écarter : *C'est d'avoir été confronté et d'avoir dû assumer cette normativité vitale propre à l'ordre symbolique, d'en rencontrer incessamment l'écho dans la culture, la science, le langage, le travail, c'est-à-dire dans tout ce qui fait que l'espèce humaine se produit elle-même en produisant ses moyens d'existence que le sujet peut devenir normatif au sens de Canguilhem (1966), capable d'instituer ses propres normes, et donc de produire des activités et des énoncés nouveaux* (Rochex, 1995 : 28).

Nous retrouvons cette même idée chez Bernstein « *l'acquisition du code entraîne nécessairement à la fois l'acquisition de l'ordre et le potentiel pour le perturber* » (2007 cité par Rochex 2007). Pour lui, la proposition pédagogique n'est pas déterministe pour deux raisons principales : « 1. *Interne* : bien que le dispositif ait pour fonction de contrôler l'impensable, dans ce contrôle même, il rend accessible la possibilité de l'impensable. Ainsi le dispositif contient son propre paradoxe : il ne peut pas contrôler ce qui a pour raison d'être de contrôler. 2. *Externe* : la distribution du pouvoir qui s'exprime par son intermédiaire crée des lieux potentiels de contestation et d'opposition » (cité par Rochex 2007).

Rochex, prenant appui sur Coulon (1988), différencie deux approches des institutions et des situations éducatives, l'une qui insiste sur l'imposition des normes et l'autre qui se concentre sur leur production en situation. Ces deux approches se dégagent de l'objectivisme et du subjectivisme et peuvent bien résumer une posture déterministe et des postures plus spontanéistes ou populistes. Rochex propose

d'examiner « si cette opposition ne repose pas sur la tentation commune de l'une et l'autre approche de dissoudre la tension interne à la notion de norme en hypostasiant ce qu'elle doit aux rapports de distinction ou de conflit, de négociation ou d'interaction, entre acteurs et groupes sociaux, au détriment de ce qu'elle doit au caractère « intérieurement normé » des pratiques et objets de savoir et de culture » (Rochex, 1995 : 110). Le besoin s'impose de travailler à différencier ce qui est constitutif et propre à l'évolution de la culture humaine et des objets et champs culturels, à transmettre, et ce qui est le résultat de l'imposition d'une approche dominante de la culture, à relativiser. Ainsi le concept de norme et de normativité (l'idée des normes propres aux objets culturels) peut contribuer et nous aider à surmonter cette tension.

Comme dernier point nous souhaitons affirmer l'intérêt de s'écarter des visions totalisantes dans lesquelles toute pratique des défavorisés est le résultat de la domination (à juger à partir des représentations de la culture légitime) pour comprendre la richesse du particularisme culturel, de la singularité des dominés. Si nous pouvons être très critiques sur la manière dont les discours actuels sur la diversité font passer pour de l'inné (talent, potentiel, capacité) ce qui peut relever fortement d'une socialisation primaire inégale, pouvant ainsi contribuer à naturaliser l'inégalité, la reconnaissance de la pluralité de pratiques est ce qui peut nous permettre de contribuer à la délégitimation d'une seule approche de la culture.

Bibliographie

- Argumedo, A. (1996) *Los silencios y las voces en América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.
- Austin, J. (1970). *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris
- Barbier, JC (2012) « Le voyage des idées politiques, une exploration européenne ». *Les politiques sociales*, pp.53-67
- Beranger, D. (2010) "La recepción de Bourdieu en Argentina", *Desarrollo económico*, vol. 50, n° 197, pp. 129-146, abril-junio, ISSN 0046-001X.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P. (1966) « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, no 3, juil.-sept. 1966, p. 325-347
- Bourdieu, P. (1968). « Quelques indications pour une politique de démocratisation ». In Poupeau F. Discepolo T. (dir.) *Pierre Bourdieu Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, 2002, Marseille, Agone.
- Bourdieu, P. (1977) « Donner la parole aux gens sans parole » in Poupeau F. Discepolo T. (dir.) *Pierre Bourdieu Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, 2002, Marseille, Agone.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980a). « Heureux les pauvres en esprit » in Poupeau F. Discepolo T. (dir.) *Pierre Bourdieu Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, 2002, Marseille, Agone.

- Bourdieu, P. (1980c). *Le Sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984) « Tout racisme est un essentialisme » in Poupeau F. Discepolo T. (dir.) *Pierre Bourdieu Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, 2002, Marseille, Agone.
- Bourdieu, P. (1985). Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport commandé aux professeurs du Collège de France pour une réforme de l'Enseignement in Poupeau F. Discepolo T. (dir.) *Pierre Bourdieu Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, 2002, Marseille, Agone.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). « Retour sur la réception des héritiers et de la reproduction in Poupeau F. Discepolo T. (dir.) *Pierre Bourdieu Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, 2002, Marseille, Agone.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science*. Paris : INRA.
- Bourdieu, P. et Passeron JC. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C., (1968). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. Paris : Mouton de Gruyter.
- Bourdieu, P., et Passeron J.-C., (1970) *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Butler, J. (2004). Resignificación de lo universal: Hegemonía y límites del formalismo. En Butler, J. Laclau, E. & Slavov, Z. Contingencia, hegemonía, universalidad . Barcelona: FCE.
- Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago*. Paris : PUF.
- De Certeau, M. (1980). *L'Invention du quotidien, 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Demeuse M., Frandji D., Greger D. & Rochex J.-Y. (eds) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : ENS éditions.
- Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Latour, B. (1998) « Pour être de gauche, il ne suffit pas de parler des dominés. Ni de donner des leçons de morale aux pouvoirs au nom d'une sociologie. La gauche a-t-elle besoin de Bourdieu? » *Libération* 15 septembre 1998
- Muller, P. (2000). « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique ». *Revue française de science politique*, n°2, 189-208.
- Neufeld (2005). « ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación ». In Llomovatte, Kaplan (dir.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires : Noveduc.
- Nordmann, C. (2006). *Bourdieu/Rancière. La politique entre Sociologie et Philosophie*. Paris : Editions Amsterdam.
- Pelletier, C. (2009). « Emancipation, Equality and Education: Rancière's critique of Bourdieu and the Question of Performativity ». *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol 30 (2), 137-150. <http://eprints.ioe.ac.uk/3196/>
- Pelletier, C. (2012). « No time or place for universal teaching: The Ignorant Schoolmaster and contemporary work on pedagogy ». In J. P. Deranty and A. Ross (eds.) *Jacques Rancière and the contemporary scene*. London: Continuum Press, pp. 99-116.

- Pelletier, C. (2012). « Review of Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation by Charles Bingham and Gert Biesta ». *Studies in Philosophy and Education* n°31.
- Prost, A. (1992) « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation » in Plaisance, Eric Dir. *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990*. L'Harmattan.
- Rancière, J. (1983). *Le Philosophe et ses pauvres*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (1984). « L'éthique de la sociologie ». In Collectif 'Révoltes logiques', *L'empire du sociologue* (13-36). Paris : La Découverte.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris : La Fabrique
- Rancière, J. (1999), « Jacques Rancière : la politique n'est-elle que de la police ? » Entretien réalisé par Monferran, J-P. En ligne : <http://1libertaire.free.fr/JRanciere06.html>, consulté le 19/07/2013
- Rancière, J. (2002) « Jacques Rancière: Le Maître ignorant » Propos reproduits par Cvejic Bojana. Mai 2002. En ligne : <http://1libertaire.free.fr/JRanciere18.html> consulté le 20/07/2013
- Rancière, J. (2003). L'actualité du "Maître ignorant". Entretien avec Jacques Rancière, réalisé par Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris le vendredi 24 janvier 2003.
- Rancière, J. (2004) *Malaise dans l'esthétique*. Paris : Galilée.
- Rancière, J. (2005). Entretien avec Jacques Rancière à propos de l'ouvrage *Le Maître ignorant*. Propos recueillis par Anne Lamalle et Guy Dreux. *Revue Nouveaux Regards*, n°28, janvier-mars 2005.
- Rancière, J. (2010). Entretien avec Jacques Rancière. Émancipation et éducation. En ligne <http://www.cnt-f.org/nautrecoleg/?Emancipation-et-education>, consulté le 18/07/2013
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : La Fabrique.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF
- Rochex, J.-Y. (2007). « L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste » in Frandji, D. & Vitale, P. (dir.). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, 2008
- Rochex J-Y., «As tres idades das politicas de educaçao prioritaria : uma convergência europeia», *Educação e Pesquisa*, vol. 37, n° 4, 2011, p. 871-882
- Wacquant, L. (1995). *Durkheim et Bourdieu : Le socle commun et ses fissures*. Centre de sociologie européenne du Collège de France, Department of Sociology University of California-Los Angeles, Berkeley.