



La nuit des profs : penser l'émancipation des élèves en contexte de diversité

Siavash Bakhtiar

© Une analyse de l'[IRFAM](#) – Liège, 2022 – n° 18

La notion d'*émancipation* est fondamentalement paradoxale. D'un côté, elle tient une position centrale dans la sociologie moderne. Elle est un des points de référence dans sa constellation sémantique — au même titre que la domination, l'exploitation, l'aliénation, le don, la solidarité... D'un autre côté, il faut reconnaître que ce concept peut apparaître comme «vaporeux». En effet, elle semble *aller de soi* : elle connote le but ultime d'une sociologie, souvent d'inspiration humaniste ou marxiste, qui vise à dépasser une certaine réalité idéologique, religieuse ou sociale. Or, cette évidence ne semble pas toujours partagée par les acteurs en prise avec les aléas d'une situation concrète. Par conséquent, cette analyse¹ vise, en premier lieu, à sonder les possibilités et les limites de l'émancipation, à partir du moment où on la dote d'une pensée *critique*. Cela mènera, dans un deuxième temps, à une approche *pragmatique* de la question. Finalement, la dernière section s'appliquera à faire le lien avec la pratique de l'enseignement.

Splendeurs et misères du concept d'émancipation

Pourquoi la «nuit des profs» comme titre ? Je l'ai choisi pour deux raisons. Premièrement, le terme *nuit* est une référence au titre d'un livre de Jacques Rancière, *La nuit des prolétaires* (1981), qui est une œuvre importante pour la compréhension de l'émancipation (Bakhtiar, 2018). En lisant ce livre, j'y ai perçu une ressemblance étrange entre la condition actuelle de nombreux enseignants avec celle de ces ouvriers lettrés du XIXe siècle, que le philosophe français décrit dans son livre. Les uns et les autres étant en prise avec un système de domination, ils trouvent quand même le temps, souvent la nuit, de développer une réflexion sur leur condition ou même de *s'imaginer capables de s'en extirper*. Deuxièmement, parler *des enseignants* me donne l'occasion de revenir sur les travaux de Pierre Bourdieu qui demeure une référence majeure si l'on veut traiter d'une théorie critique de la domination et des possibilités d'émancipation dans le système éducatif. Plus précisément, cela permet surtout de revenir sur l'analyse qu'elle offre de la capacité ou l'incapacité des individus à développer une pensée autonome ; mais aussi, de rappeler les limites de cette perspective qui repose tout sur le maître éclairé et ses «leçons», préparées

¹ Ce texte a été présenté dans un atelier organisé par [l'IRFAM](#) lors des IVe rencontres du [Réseau International Education et Diversité](#), le 2 juillet 2022 à Bruxelles.

le soir, mais pétries d'angoisses, de savoir si elles seront bien accueillies et comprises par ses élèves le lendemain. Bref, le lecteur doit voir dans ce titre métaphorique le fil conducteur auquel je me suis raccroché tout au long de l'écriture de cette réflexion, qui vise à offrir une pensée critique de l'émancipation, encore en chantier.

Aux grands soirs exceptionnels, je préfère les longues nuits ordinaires : celles qui jalonnent le quotidien des enseignants et enseignantes et nourrissent leurs illusions et leur désespoir. Parler de nuit permet d'évoquer le quotidien, le contingent, le concret et de se distancier des concepts trop solennels, comme celui d'«événement» (Badiou, 1988). Parler de nuit relève de la reconnaissance d'une incertitude indépassable et permanente, d'une contradiction chronique qui est fondamentale aux rapports ambivalents — qui sont par moments de confiance, et par moments de défiance — qu'ont les individus vis-à-vis des autres, des collectifs et des institutions qui composent la vie sociale. Enfin, parler de nuit met en lumière l'importance du *doute*. Un doute qui concerne l'aspect grandiose que peut prendre le projet émancipateur de l'éducation. Un doute qui mènerait à revoir cette position totalisante et opter pour une version plus «modeste» de l'émancipation (Boltanski, Fraser et Corcuff, 2014, 55). Cette représentation «modeste» de l'émancipation, qui guide mes propres travaux, délesterait un peu les enseignants et les éducateurs d'une lourde responsabilité imposée par une réalité éducative qu'ils ne maîtrisent pas, afin de concevoir l'émancipation comme un processus d'autonomisation coopératif, *car on ne s'émancipe jamais tout seul*.

Les nuits de doute, les doutes de la nuit se suivent et se ressemblent. Elles mènent aussi à concevoir les concepts non comme des formulations, dotées d'un pouvoir magique, qui permettraient d'éclairer une bonne fois pour toutes la situation, comme une sorte de révélation, de «dévoilement»; mais plutôt comme des outils qui participent à un effort de discernement lent, qui ne donne pas de solution totalisante, mais qui est porteuse d'un espoir : «discerner des contours n'implique pas de les percevoir en haute définition» (Thoreau et D'Hoop, 2018, 24).

Percevoir les concepts comme des instruments de travail intellectuel implique qu'il faille parfois les réévaluer. Cette revalorisation s'apparente moins à une destruction ou à une délégitimation, qu'à une action de frottement contre l'empirique, de contrôle de leur efficacité pour l'analyse d'une situation donnée. Comme dirait Rancière (2012 : 22), il «*ne s'agit pas de gratter (...) les images pour que le vrai apparaisse, mais les faire bouger pour que d'autres figures s'y composent et s'y décomposent*».

Aussi, ce travail sur le concept est primordial pour donner un sens politique à la pensée. Une démarche qui est toujours située dans un cadre historique, mais qui n'est pas isolée des rapports de forces structurelles qui traversent la société et le temps, même si un univers politique consensuel tend, dans notre société sociale-démocrate libérale, à «*assoupir la critique sociologique et à édulcorer, voire neutraliser, les possibilités politiques de l'émancipation*» (Corcuff, 2000, 169). Pour Deleuze (2003), les concepts sont ainsi vidés de leur sens par «les nouveaux philosophes» et deviennent aussi inutiles que des «dents creuses» : ils sont utilisés par principe, sans se soucier de leur fonction sémantique ou de

leur intention politique. Il nous faut donc dégrossir, dépoussiérer, la notion d'émancipation afin d'affiner son efficacité normative. Premièrement, lui *donner un contenu incisif*, ensuite, en la *mettant en situation*, afin qu'elle puisse éprouver son efficacité comme outil critique. *De cette friction entre valeurs et faits émerge la complexité de la notion.*

Ce texte n'a pas pour objectif de donner une généalogie exhaustive de la notion d'émancipation, cependant il est important de rappeler que cette dernière suit le même parcours que celui de la critique sociale moderne, qui propose l'image d'un homme capable par ses facultés cognitives (esprit critique) de se libérer (s'émanciper) de la domination à laquelle il serait soumis : le sujet aliéné ne pouvant s'émanciper que par la raison². Par la suite, avec de nouveaux courants de pensée, influencés par des lectures hétérodoxes de Marx, le travail sur l'émancipation, sans totalement disparaître, sera souvent remplacé par une théorie critique de la domination. Menée un temps par les penseurs de l'École de Francfort, cette dernière atteindra ses lettres de noblesse avec la sociologie de la domination développée par Pierre Bourdieu, qui établit une conception de l'agent comme entité constituée par son contexte. La sociologie bourdieusienne donne une continuité à la vision humaniste, mais casse la conception prophétique et progressiste de l'émancipation inhérente à l'espèce humaine, en marquant une différenciation entre la capacité de perception (de la domination) des personnes ordinaires et celle des sociologues. Par conséquent, selon ce projet scientifique, l'émancipation ne serait pas accessible à tous, mais devrait passer par un processus de démythification réservé aux experts qui sont les seuls «*capables de dévoiler les mécanismes qui doivent une part de leur efficacité au fait qu'ils sont méconnus [aux personnes ordinaires] et de toucher ainsi aux fondements de la violence symbolique*» (Bourdieu et Wacquant, 1992, 168).

Pendant longtemps, ce modèle a servi de logique cardinale à la sociologie critique dont le rôle était de dévoiler les mécanismes d'exploitation matérielle et surtout symbolique imposés par une modernité néolibérale. Ce constat se retrouve aussi dans de nombreux travaux sociologiques sur l'éducation, fortement marqués par les travaux de Bourdieu et Passeron, où l'accent était désormais mis sur le rôle ambivalent joué par l'institution scolaire : comme contexte de la légitimation de l'ordre social dominant, mais aussi comme situation d'acquisition des outils techniques qui permet une «rupture relative de la dépossession» (Nordmann, 2006, 36).

En effet, cette ambivalence nourrit la tension entre possession et dépossession des moyens techniques d'atteindre une parole autonome, entre l'égalité et l'inégalité des compétences chez les élèves. Elle alimente la discussion entre deux conceptions de l'émancipation : celle de la philosophie politique et celle de la sociologie critique, de leur légitimité, de leur efficacité et de leur limite en situation. Elle concerne non seulement les institutions, mais aussi différentes catégories d'acteurs, dont les enseignants et les éducateurs qui ont la mission de *mettre en pratique des valeurs* institutionnelles en s'en faisant les porte-parole, en les incarnant, non sans douter de leur validité suivant les situations d'enseignement.

² Il semble y avoir un consensus pour dire que l'acte de naissance de la notion d'émancipation serait la parution, en 1784, du texte «*Qu'est-ce que les Lumières?*» d'Emmanuel Kant (Corcuff, 2012).

L'expérience des enseignants est traversée par « *un conflit entre effets de confirmation institutionnelle et activité critique de contestation* » (Alexandre, 2010, 153).

Cette expérience étant nécessairement située, elle n'échappe pas aux désirs, pulsions et contradictions qui accompagnent les enseignants, ce qui peut engendrer une acceptation ou un rejet des programmes institutionnels. C'est en prenant ce positionnement critique que l'enseignant se rend compte du paradoxe de sa position : « *on ne peut pas à la fois enseigner et dire l'arbitraire de cet enseignement* » (Nordmann, 2006, 104).

Au centre de la divergence entre la philosophie politique ranciérienne et la sociologie critique bourdieusienne se trouve la tension entre égalité et inégalité face aux moyens d'atteindre une parole autonome. Le tour de force que réalise Rancière est celui d'aplanir l'inégalité entre savants et ignorants, pour en proposer une version inclusive. Selon lui, l'émancipation des « dominés » (élèves, minorités...) ne consiste pas en la possession d'un savoir, car *la question de la possession ou de la dépossession d'une connaissance est une conséquence d'une politique défailante, non la cause*. Rancière vise à abandonner la hiérarchie entre le théoricien et l'acteur, en vigueur au sein de la critique traditionnelle (marxiste ou bourdieusienne). Il faut laisser de côté les concepts réducteurs de « déterminations sociales », de « déficits culturels » et d'« aliénation », afin d'accepter une « déclaration d'égalité » comme postulat de base. Cette possible égalité des intelligences, défendue par Rancière, n'enlève rien à la nécessité d'une démarche critique, mais elle permet d'éviter que *l'incertitude intrinsèque à toute réflexion critique ne se transforme – souvent la nuit – en amertume ou désespoir*.

Il a parfois été reproché à la posture ranciérienne un utopisme, voir un « populisme », démesuré dans le sens où « *en sacralisant les cultures populaires comme des entités dotées d'une autosuffisance symbolique, [elle] oublie que certaines des caractéristiques de ces cultures sont associées au rapport de domination entre classes dans laquelle elles sont prises* » (Corcuff, 2012, 40). En effet, la conscience seule d'une condition ne libère pas de cette condition, et a priori ne peut affirmer l'égalité des intelligences. Rancière paraît conscient de la tendance utopiste de sa théorie quand il écrit : « *notre problème n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition* » (Rancière, 1987, 78-79).

Le philosophe français « populiste » pointe la prétention « scientifique » que s'arroge la sociologie bourdieusienne : si « la sociologie n'existe comme science qu'à condition de postuler l'ignorance des sujets qu'elle étudie (...), elle ne saurait être qu'un savoir réservé, exclusif » (Nordmann, 2006, 94). Cette *critique de la critique* (bourdieusienne) permet à Rancière (2017, 10) de mettre en doute l'existence d'une « pensée d'en bas ». Une (re)position symétrique des compétences qui permet de suggérer que s'il n'y a pas de pensée d'en bas, il n'y a pas non plus de pensée d'en haut. Il ne s'agit pas de surestimer ou de sous-estimer les acteurs, mais tout simplement de *donner de l'importance à chaque récit d'expérience*.

La critique des hiérarchies des intelligences ranciérienne ne donne pas un accès direct à l'émancipation, mais reconnaît à chacun la possibilité d'y accéder, sans le truchement d'une

autorité intellectuelle. *Il faut penser avec et non pour* : c'est l'apport principal de la conception ranciérienne de l'émancipation. Penser avec permet de partager la responsabilité de l'émancipation entre le théoricien (enseignant, éducateur, sociologue) et l'acteur (étudiant, parent, etc.). Cela mène à une politisation de la situation en aidant à passer d'une expérience personnelle à une expérience collective : *« cela permet à l'acteur de comprendre en termes sociaux des expériences qu'il avait tendance à vivre comme des épreuves individuelles »* (Martuccelli, 2004, 49).

D'une critique à l'autre : l'alternative pragmatique

Artisan d'une approche pragmatique de la critique sociale, Luc Boltanski (2009) reprend des éléments de la théorie de la domination de Bourdieu, mais il se dégage de la position de surplomb du « sociologue pastoral » qui aurait pour mission de dévoiler les structures de dominations aux consciences aliénées. La sociologie pragmatique de la critique boltanskienne pense sur un plan de symétrie, en stipulant que « l'opération du dévoilement doit être reconnue comme étant toujours susceptible d'être accomplie par les gens ordinaires impliqués dans la construction de la réalité. (...) [Le] but ultime est de montrer que les acteurs, grâce à leur réflexivité critique, sont capables non seulement de renforcer, mais aussi de saper la légitimité des différents régimes de normativité qui encadrent leurs pratiques » (Susen, 2012, 689-691). En d'autres termes, comme chez Rancière, la critique n'est plus réservée aux experts, les *acteurs ordinaires ne sont pas fixés dans un contexte hypostasié, mais sont co-constitutifs des situations qu'ils expérimentent* : « à travers leur remise en cause des apparences et de leur environnement, ils sont dotés de la capacité à convertir leur complicité avec le pouvoir en un exercice de réflexion sur le pouvoir » (ibid. : 691, souligné par l'auteur).

Cette perspective remet en cause la vision bourdieusienne des rapports de domination, qui seraient imperceptibles pour la grande majorité des acteurs : *« les agents sociaux, et les dominés eux-mêmes, sont unis au monde social (même le plus répugnant et le plus révoltant) par un rapport de complicité subie qui fait que certains aspects de ce monde sont toujours au-delà ou en deçà de la mise en question critique »* (Bourdieu, 2002 : 174). Du point de vue de la sociologie pragmatique boltanskienne, la critique est, au contraire, perçue comme un conatus social de l'existence humaine et le moteur de chacune de ses entreprises, et donc pas un outil conceptuel sous l'apanage des seuls intellectuels, mais plutôt comme l'effort fondamental de tout être afin de se persévérer comme dirait Spinoza (1965).

Toutefois, cette position interactionniste suscite la riposte des sociologues comme Bernard Lahire (2018, 67) qui avance que sous prétexte de redonner droit de cité et agency aux acteurs, Boltanski laisse à *« penser que tous sont peu ou prou critiques et même subversifs, alors qu'ils ne le sont, dans les faits, que très peu et très inégalement »*. Ce à quoi Jean-Marie Brohm (2004) répond en avançant qu'une sociologie apolitique et neutre, désimpliquée n'est qu'une illusion : la moindre enquête sur les discriminations, l'exclusion scolaire ou le racisme, renvoie le sociologue à ses propres positions politiques ou éthiques. Aussi, pour

être un concept critique efficace, l'émancipation doit se penser au pluriel, à plusieurs, même si cela demande une conception plus « modeste » de la notion.

Reste la question des institutions. Cet aspect prend un espace considérable dans la sociologie de l'éducation bourdieusienne. Il faut reconnaître que l'approche pragmatique l'esquive : « *les institutions sont à la fois nécessaires et fragiles. Bénéfiques et abusives* » (Boltanski, 2009, 130). Pour Boltanski (2008, 26), c'est par ses fonctions sémantiques qu'il faut envisager l'institution, car « le problème, c'est que comme elle n'a pas de corps, cet être ne peut pas parler, au moins autrement qu'en s'exprimant par l'intermédiaire de *porte-parole*, c'est-à-dire d'êtres d'os et de chair comme nous le sommes tous ».

Nous revenons ainsi à notre propos initial : *l'incertitude des enseignants*, des porte-paroles, mais aussi de tout acteur capable d'une réflexion critique. L'impossibilité de dépasser l'ambivalence vis-à-vis des institutions ne laisse le choix que d'une réponse sémantico-politique. On serait tenté d'enrichir le concept de quelques variants, comme *émanciper*, *s'émanciper*, *s'auto-émanciper*, etc. qui permettrait peut-être de s'assurer une « sécurité sémantique minimale » (Boltanski et coll., 2014, 52). Ce serait sans doute, une définition alternative et « modeste », mais plus efficace et inclusive de l'émancipation.

Penser avec ou pour les acteurs dominés

Illustrons le propos, dans cette troisième partie, par les travaux de chercheurs et acteurs qui contribuent à un positionnement critique, tout en évitant les pièges d'une lecture misérabiliste des obstacles en matière d'éducation, en situation de diversité socioculturelle.

Ainsi, Renaud Erpicum (2022, 32-33) explique que le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège propose des activités dans les Ateliers du mercredi qui « visent à assurer l'égalité, la solidarité et l'émancipation » a de jeunes âgés de 7 à 11 ans de nationalités et de milieux socioculturels très divers. Ces activités se basent sur le concept du *Plus Grand Dénominateur Commun* (PGDC) afin de garantir une version « constructive et positive » du vivre-ensemble. Cela s'inscrit dans une volonté de trouver une alternative entre un universalisme, qui risque de rendre invisibles les marqueurs d'identités de certains usagers minoritaires, et une posture différentialiste qui pourrait décliner en traitement spécifique pour chaque individu, ou groupe d'individus, au risque de passer à côté de l'objectif de créer du commun.

Cette notion de PGDC repose le principe suivant : « *[la] solution proposée à une demande différenciée puisse être appliquée et bénéficier au plus grand nombre sans discriminer indirectement ceux qui en sont à l'origine. Cela peut s'obtenir en permettant à chacun de s'approprier une demande spécifique tout en neutralisant son caractère différentialiste, en adoptant des dispositions générales, neutres, ayant fait l'objet d'une concertation préalable et non déformée par un prisme religieux, philosophique ou culturel* » (Erpicum, 2022, 33).

Donnons deux exemples concrets d'application de ce principe : le menu fragmenté pour contourner les interdits alimentaires et la gestion des fêtes. C'est dans la description du

deuxième que je retrouve des résonances avec le postulat ranciérien d'égalité des intelligences et les énoncés de la sociologie pragmatique. Il me semble qu'il y décrit un « glissement » des rapports de productions de paroles (et de savoirs) entre les délégués, les éducateurs et les jeunes, qui peut être comparable à la symétrisation de l'axe sociocognitif entre maîtres (experts) et étudiants (acteurs) prôné par Rancière et par les sociologues pragmatistes. Afin d'éviter d'éventuelles tensions qui pourraient surgir dans l'organisation de fêtes religieuses ou des anniversaires, « *[la proposition] est alors faite aux enfants de créer une fête qui sera leur fête à tous, une fête qu'ils inventent eux-mêmes en mettant ce qu'ils veulent dedans, ce qui fait sens pour eux. Une fête qui vaut pour toutes les autres* » (Ercicum, 2022, 34). Ce premier geste, qui met en valeur non seulement la parole et l'imagination des acteurs, me semble être parfaitement en accord avec les postulats ranciériens et pragmatiques, qui stipulent qu'au lieu de penser pour les acteurs, il faudrait penser avec eux en faisant confiance à leur intelligence. Cela ne veut pas dire qu'ils ont toujours raison ; leur donner la parole ne veut pas dire tout accepter, mais simplement les « prendre au sérieux » (Barthe et coll., 2013, 187).

On retrouve le même objectif dans la « perspective interactionniste » que Joëlle Morrissette (2010, 2011) développe dans ses travaux et qui se rapproche fortement de la sociologie pragmatique, autant dans la méthode que dans sa portée politique. L'objectif de cette perspective vise clairement le renversement des catégories totalisantes qui, dans la plupart des cas, surplombent les situations et les capacités des apprenants. Ce renversement interactionniste aurait pour objectif « une (re)socialisation de l'évaluation des apprentissages ». Dans son analyse de l'évaluation formative des apprentissages dans l'enseignement primaire, Morrissette (2010) souligne l'importance de cette dernière comme « *une pratique sociale qui se déploie dans une coconstitution de sens continue entre l'enseignant(e) et l'élève* ». Les échanges entre ces derniers permettent un aplanissement des hiérarchies, qui se fait au fil du temps dans « *un processus qui repose sur un système de convention d'attentes mutuelles négociées dans l'interaction* ». Comme dans le cas présenté par Ercicum, on voit ici aussi une valorisation des récits que les acteurs — ici, les élèves et leurs parents issus de l'immigration — donnent de leurs pratiques ; mais aussi une reconnaissance des acteurs, même les plus marginalisés, comme participant à la production des savoirs à propos de problèmes qui les concernent. En d'autres termes, selon ce point de vue interactionniste, l'émancipation ne peut être envisagée qu'au terme d'un processus inductif qui favorise une compréhension d'une expérience qui est ancrée dans une complexité de « manière de faire » quotidienne, pour reprendre l'expression de Michel de Certeau (1990). Elle permet aussi de relever des pratiques et manières de penser qui vont de soi parmi les enseignants, et qui sont rarement remises en cause, comme l'identification de ces « conventions » qui réifient les apprenants dans des postures fixes d'« élèves forts et des faibles » (Morrissette, 2011, 19-20).

Un autre exemple d'accord pragmatique serait selon Morrissette (2011, 24), l'utilisation de l'ardoise sur lequel les élèves peuvent écrire leur réponse, ce qui permet d'identifier de manière informelle et collective les élèves qui nécessitent de l'aide. Le rapprochement entre ces « accords pragmatiques » et la notion plus générale de « compétences interculturelles »,

développée par Altay Manço (2002), est patent. Il offre une piste pragmatique aux défis que pose la nécessité de la cohésion sociale et du vivre-ensemble à l'école. Ainsi, l'approche interactionniste peut permettre de diminuer, sans toutefois la faire disparaître, l'angoisse des enseignants et enseignantes face aux diversités présentes dans leurs classes, par l'effet de la délégation d'une partie des responsabilités aux acteurs. Ce partage, cette négociation propose des pistes de sorties d'un problème donné — même si cette solution n'est jamais absolue, et sera toujours située et incomplète, à reconstruire à jamais.

Ainsi, Morrissette (2011, 23) dégage trois pratiques pédagogiques dans son analyse qu'elle divise en trois « zones territoriales » : la zone partagée, la zone admise et la zone contestée. Si la première concerne les pratiques consensuelles et routinières qui sont rarement remise en question, les deux suivantes sont plus intéressantes pour alimenter une réflexion analytique. La zone admise comprend des routines particulières qui ne sont pas effectuées par tous les enseignants ; comme la prise en charge individuelle de certains élèves en fin de journée pour corriger les devoirs, et voir ce qui a posé des problèmes. Enfin, la zone contestée est celle où émergent des tensions et de confrontations entre différentes pratiques qui débouchent sur des « *accords pragmatiques* » [qui montrent] bien que les enseignantes développent un « *savoir y faire* » viable même dans un contexte qui peut être défini comme problématique ».

Conclusion

L'objectif de ce texte consistait à mettre en relief l'intérêt de repenser l'émancipation et son rôle de concept cardinal dans les récits et les pratiques en relation avec l'enseignement en contexte de diversité socioculturelle. J'ai fait valoir qu'en tant que concept fortement teinté par la tradition humaniste, elle a été longtemps soupçonnée par la sociologie critique d'être un concept utopique qui voile les rapports de domination de la société moderne. Ce diagnostic mène à penser que la perspective d'une réévaluation de l'émancipation pour lui (re)donner son mordant en tant que concept critique passe par un double mouvement. Premièrement, accepter que les doutes et les angoisses de beaucoup d'enseignants et éducateurs reflètent cette tension qui existe entre l'optimisme et le populisme des théories de l'émancipation et le pessimisme et l'historicisme de la sociologie critique. Ensuite, dans un deuxième temps, la nécessité de résorber – mais sans pour autant la dissoudre – la division entre approches sociologiques et philosophiques, car cette discorde a produit des effets appauvrissants pour les deux camps. En m'inspirant du nouveau courant pragmatique en sociologie qui encourage une approche plus flexible, j'ai tenté de dégager des pistes de réflexion qui allient une variété de perspectives et de méthodes analytiques, mais qui ont toutes en commun une demande de valorisation des compétences des acteurs à participer à la composition des savoirs. Je soutiens que l'ouverture permet à ce postulat coconstructiviste de modifier, sans l'aplanir, l'axe asymétrique des relations entre enseignants et élèves de toute origine. Cela devrait permettre aux enseignants de se délester un peu de la responsabilité qui leur incombe traditionnellement comme ultimes garants de l'émancipation, pour une version plus « modeste » de cette dernière. Les élèves et leurs familles, quant à eux, pourraient enfin avoir la *possibilité* — mais sans l'assurance

absolue — de se faire entendre, de valoriser leur expérience et *potentiellement* — mais sans la certitude totale — de participer à la composition des savoirs et de la réalité sociale.

Bibliographie

- Alexandre O. (2010), « Une sociologie de l'émancipation est-elle possible : à propos de la critique de Luc Boltanski », *Raisons politiques*, n° 39, p. 151-161.
- Badiou A. (1988), *L'être et l'événement*, Paris : Seuil.
- Bakhtiar S. (2018), « The Emancipated Student: Rethinking Knowledge, Equality and Democracy », *European Journal of Social Science Education and Research*, v. 5, n° 3, p. 32-40.
- Barthe Y. et coll. (2013), « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, n° 103, p. 175-204.
- Boltanski L. (2008), « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination » *Tracés. Revue de Sciences humaines, hors-série*, p. 17-43.
- Boltanski L. (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris : Gallimard.
- Boltanski L. Fraser N. et Corcuff P. (2014), *Domination et émancipation. Pour un renouveau de la critique sociale*, Presses universitaires de Lyon.
- Bourdieu P. (2002), *Interventions, 1996-2001. Science sociale et action politique*, Marseille : Agone.
- Bourdieu P. et Wacquant L. (1992), *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Brohm J-M. (2004), « Sociologie critique et critique de la sociologie », *Éducation et sociétés*, n° 13, p. 71-84.
- Corcuff P. (2000), « Nouvelles sociologies, anthropologies et éthique de l'émancipation. Pistes programmatiques », *L'homme et la société*, n° 136-137, p. 157-169.
- Corcuff P. (2012), *Où est passée la critique sociale ? Penser le global au croisement des savoirs*, Paris : La Découverte
- de Certeau M. (1990), *L'invention au quotidien (vol. 1)*. Paris : Gallimard.
- Deleuze G. (2003), *Deux régimes de fous*, Paris : Éditions de Minuit.
- Epicum R. (2022), « L'Espace Laïcité contre le défi de la marginalisation. Inclusion des jeunes : pour un accompagnement qui renforce les liens sociaux », *Diversités et Citoyennetés*, n° 59, p. 31-35.
- Lahire B. (2018), « Les ambitions théoriques de la sociologie », *Sociologie*, n° 9, p. 61-71.
- Manço A. (2002), *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Martuccelli D. (2004), « Les nouveaux défis de la critique », *Éducation et sociétés*, v. 13, n° 1, p. 43-56.
- Morrisette J (2010), « Une perspective interactionniste », *SociologieS*.
- Morrisette J. (2011), « Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles », *Recherches qualitatives*, v. 30, n° 1, p. 38-59.
- Nordmann C. (2006), *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris : Éditions Amsterdam.
- Rancière J. (1987), *Le maître ignorant*, Paris : Fayard.
- Rancière J. (1998), *Aux bords du politique*. Paris : La fabrique.
- Rancière J. (2012), *La nuit des prolétaires. Archives d'un rêve ouvrier*, Paris : Pluriel.
- Rancière J. (2017), *Le philosophe plébéien*, Paris : La Fabrique.
- Spinoza B. (1965), *Éthique*, Paris : Flammarion.
- Susen S. (2012), « Une sociologie pragmatique de la critique est-elle possible ? Quelques réflexions sur De la critique de Luc Boltanski », *Revue philosophique de Louvain*, v. 110, n° 4, p. 685-728.
- Thoreau F. et D'Hoop A. (éds), *L'Appel des entités fragiles. Enquêter avec les modes d'existence de Bruno Latour*, Presse Universitaire de Liège.