



HAL
open science

Comment penser le pouvoir avec Le Savant et le Populaire ?

Karim Hammou

► **To cite this version:**

Karim Hammou. Comment penser le pouvoir avec Le Savant et le Populaire?. Le Savant et le Populaire, 1989-2008. Retour sur un débat en suspens, Tanguy Cornu; Karim Hamou; Julie Moreira-Miguel; Jean-Christophe Sevin, Dec 2008, Marseille, France. hal-01500150

HAL Id: hal-01500150

<https://hal.science/hal-01500150>

Submitted on 2 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication présentée lors de la journée d'étude « Le Savant et le Populaire, 1989-2008. Retour sur un débat en suspens » organisée à SHADYC, Centre de la Vieille Charité, Marseille le 11 décembre 2008.

Comment penser le pouvoir avec *Le savant et le populaire* ?

Trois livres s'entremêlent dans *Le savant et le populaire*¹. Un livre épistémologique d'abord, dans lequel Passeron et Grignon interrogent la position du chercheur, du « savant » scrutant le populaire. De quelle position parle le savant ? Quels effets cette position a-t-elle sur son discours ? Un livre méthodologique ensuite. Comment parler du populaire ? Quels outils d'enquête mobilise-t-on habituellement pour mener l'enquête sur cet objet, et quels sont l'histoire et les effets de ces outils ? De ces deux points de vue, *Le savant et le populaire* offre, pour la part passeronienne du dialogue qui le compose du moins, une esquisse du *Raisonnement sociologique*.

Livre épistémologique, livre méthodologique. Un livre théorique, enfin, portant sur une armature conceptuelle notamment élaborée dans *Les héritiers*² puis *La reproduction*³. Elle connaîtra des développements aux styles de plus en plus distants dans les œuvres de Bourdieu, Passeron, Grignon, Boltanski, etc. au cours des années 1970 et 1980. C'est principalement cette armature conceptuelle sur laquelle j'aimerais revenir.

Auparavant, une brève remarque. S'il est un livre que l'on ne trouve pas dans *Le savant et le populaire*, c'est un livre empirique. Certes, Passeron et Grignon s'appuient sur des références à la réalité sociale, mais celles-ci se présentent comme des illustrations choisies pour leur caractère évocateur plutôt que des résultats validés par la rigueur empirique de leur construction. Passeron et Grignon ont publié des recherches de terrain solides, mais elles ne sont pas au cœur du *Savant et du populaire*. Dans ce dernier, les exemples se font volontiers impressionnistes⁴, les observations ouvrent sur des digressions au service du débat conceptuel – qu'il soit d'ordre théorique, épistémologique ou méthodologique.

¹ Grignon, C., Passeron, J.-C., *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil, 1989.

² Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

³ Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

⁴ Il ne faut certes pas perdre de vue que *Le savant et le populaire* reste une version écrite d'une série d'échanges oraux tenus lors de séminaires au CERCOM au début des années 1980.

Le savant et le populaire n'est donc pas un livre empirique. Il serait d'autant plus stimulant de le mettre à l'épreuve du terrain, ce que Passeron et Grignon appellent d'ailleurs de leurs vœux. Mais il est aussi utile de travailler de près l'armature conceptuelle, dont les références multiples et parfois implicites aux œuvres de Karl Marx, Max Weber ou Raymond Aron enferment une part de l'intelligibilité.

Il y aurait tout un travail d'élucidation à faire sur l'usage du couple autonomie / hétéronomie dans l'œuvre de Passeron⁵. De même pour l'emploi de concepts empruntés plus ou moins directement à un répertoire psychanalytique (dénégation, répression, illusion, imposition, refoulement, inconscient...). Mais c'est un autre ensemble de concepts que je voudrais interroger. Le travail de Jean-Claude Passeron, et plus encore celui de Pierre Bourdieu, ont largement diffusés en sociologie des termes comme domination et violence symbolique, qui sont des éléments cruciaux de leurs analyses dès *La reproduction*.

On retrouve ces outils conceptuels dans *Le savant et le populaire*, pour décrire un ensemble de phénomènes que je qualifierai d'un terme volontairement vague : des phénomènes de « pouvoir ». Ces termes – domination, violence symbolique, rapport de force – sont problématisés par les auteurs, et en particulier par Jean-Claude Passeron. Ce dernier se demande s'ils sont vraiment pertinents, à quelles conditions, etc. Ce regard critique n'est pas fortuit, puisqu'à bien des égards, *Le savant et le populaire* constitue un retour sur la théorie collective élaborée au cours des années 1960 au Centre de Sociologie Européenne, et dont *La reproduction* constitue l'une des pièces maîtresses.

Qu'est-ce que *Le savant et le populaire* nous dit des phénomènes de « pouvoir » ? Comment s'y articulent domination et violence symbolique ? Quel lien peut-on établir entre rapports de force et rapports de sens ? C'est un premier défrichage de ces questions que j'aimerais soumettre à la discussion. Cette intervention constitue un effort pour interroger un vocabulaire dont l'évidence ne vient pas seulement de sa capacité descriptive, mais aussi du sentiment parfois trompeur de familiarité que l'on entretient avec lui⁶.

Pour amorcer ce défrichage, trois directions principales. Une lecture interne du *Savant et du populaire* d'abord. Un retour à quelques-unes des sources théoriques de l'ouvrage ensuite – je me concentrerai sur l'usage du modèle développé par Engels et Marx dans *L'idéologie allemande*⁷ (1 & 2), sur les thèses de Bourdieu et Passeron dans *La reproduction* (3), ainsi que sur la référence à la théorie de la domination de Max Weber (4). Je finirai par quelques remarques provisoires sur les sens du mot « pouvoir » sous la plume de Passeron.

⁵ Pour l'usage paradoxal de ce couple dans la théorie des champs de Pierre Bourdieu, cf. Lahire, B., *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 1999, p.52 et suiv.

⁶ Notamment lorsque, comme moi, on a été formé à la sociologie dans les années 1990 et 2000.

⁷ Engels, F., Marx, K., *L'idéologie allemande*, Paris, Nathan, 2005.

Passeron lecteur de Marx

Lorsqu'on découvre la pensée de Passeron et Grignon avec *Le savant et le populaire*, le point de départ de la réflexion sur le pouvoir est le suivant, avancé par Passeron : les sociétés stratifiées se caractérisent par « un rapport de domination qui associe, en toutes sortes de pratiques, dominants et dominés comme partenaires d'une interaction inégale »⁸. On comprend la portée implicite de cette affirmation lorsqu'on la rapproche de la position explicite défendue dans un texte un peu plus ancien : pour Passeron, le projet de la sociologie est toujours de lire « des rapports de force sous les rapports de sens »⁹.

Rapports de force et domination fonctionnent ici comme des synonymes : Passeron avance de façon substituable qu'une société se caractérise par des mécanismes de domination sociale¹⁰ ou par « des rapports de force entre groupes et classes »¹¹. Ce premier constat puise chez Marx l'essentiel de son inspiration. Passeron revient précisément sur l'un des modèles marxistes d'articulation entre rapports de force et rapports de sens, celui que l'on trouve dans *L'idéologie allemande*. C'est au travers de ce modèle que Passeron va exposer de la façon la plus complète sa conception de l'articulation entre rapports de forces et rapports de sens.

Le savant et le populaire reproduit en annexe un passage de *L'idéologie allemande* de Engels et Marx. On peut notamment y lire cette formule célèbre :

« Les pensées de la classe dominante sont aussi, à toutes les époques, les pensées dominantes, autrement dit la classe qui est la puissance matérielle dominante de la société est aussi la puissance dominante de la spiritualité. »¹²

⁸ Grignon, C., Passeron, J.-C., *Le savant et le populaire*, op. cit., p.20.

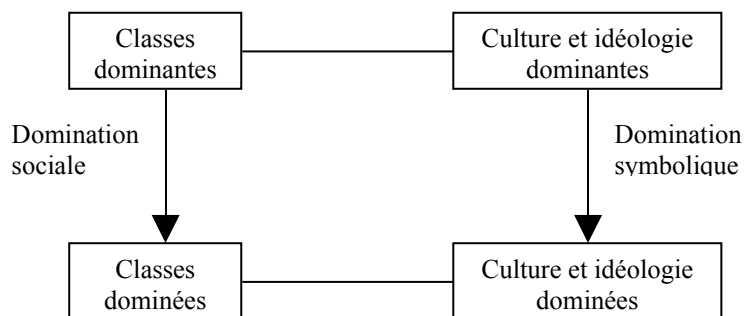
⁹ Passeron, J.-C., « Le sens de la domination », préface à Chevaldonné, F., *La communication inégale*, Paris, CRESM / CNRS, 1981, p.7.

¹⁰ Grignon, C., Passeron, J.-C., *Le savant et le populaire*, op. cit., p.25.

¹¹ *Ibid.*, p.27.

¹² Cité p.165.

D'où un premier schéma, que Passeron associe à cette formule et qu'il attribue à une « vulgate marxiste »¹³ dont il conteste la pertinence :



La flèche qui part de « Classes dominantes » et aboutit à « Classes dominées » représente l'idée d'un rapport de force au bénéfice des premières et au détriment des secondes. Ce rapport de force, cette domination sociale trouve une double définition sous la plume de Passeron : conception marxiste (« exploitation économique et hégémonie politique »¹⁴) et conception wébérienne (« rapport de commandement, c'est-à-dire « chance qu'un ordre soit obéi » »¹⁵). Cette première partie du modèle, que Passeron et Grignon ne remettent pas en cause, fonde le concept de domination, et trouve ainsi ses racines théoriques dans l'œuvre de deux auteurs différents.

La seconde partie du modèle, par contre, est problématique pour Passeron. Il évoque ainsi une inquiétude sémantique : « que veulent dire les qualificatifs de « dominant » et de « dominé » quand on les applique à des symbolismes »¹⁶ ? Et précisant cette question, Passeron abandonne quelque peu l'acception marxiste de la notion de domination (« exploitation économique ») pour insister plutôt sur la conception wébérienne : « des « idées » commandent-elles à d'autres idées comme des hommes commandent à des hommes »¹⁷ ?

¹³ Grignon, C., Passeron, J.-C., *Le savant et le populaire, op. cit.*, p.28.

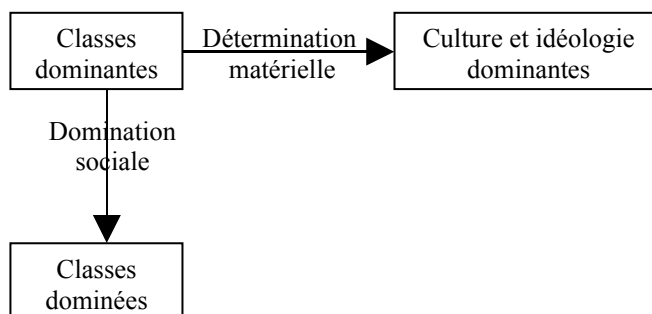
¹⁴ *Ibid.*, p.24.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p.26. On reviendra plus loin sur la question de compatibilité de ces deux définitions – marxienne et wébérienne – de la domination.

La construction du schéma tiré de *L'idéologie allemande* constitue, pour Passeron, l'explicitation d'une interprétation erronée à des fins "d'exorcisme". Il faut rompre avec cette représentation homologique des rapports de sens, explique-t-il. En effet, l'interprétation que résume ce schéma oublie un élément central de l'analyse marxienne : la nature du lien entre « classes dominantes » et « culture dominante ».



Pour Passeron, l'analyse marxienne de *L'idéologie allemande* visait d'abord à établir, contre l'idéalisme, la détermination matérielle des représentations présentes au sein d'une société. Le propos de Marx n'était pas d'établir l'existence d'une domination symbolique homologue à la domination sociale. Finalement, la thèse marxienne selon laquelle « les pensées de la classe dominante sont aussi, à toutes les époques, les pensées dominantes »¹⁸ serait un procédé rhétorique visant avant tout à contester l'argument selon lequel les idées majoritaires d'une époque ne devraient rien à la situation sociale qui caractérise cette époque. Les concepts de liberté et d'égalité, pour reprendre l'exemple de Marx, ne sont pas une pure création d'esprits philosophiques retravaillant les concepts légués par leurs devanciers. Ces concepts s'ancrent dans une expérience historique particulière, celle du rapport de domination sociale de la bourgeoisie sur la classe ouvrière.

Retour au texte d'Engels et Marx

Quittons un instant l'interprétation passeronienne, pour revenir à l'extrait de *L'idéologie allemande* reproduit en annexe du *Savant et le populaire*. On peut imaginer deux lectures du texte d'Engels et Marx, qui conduiraient à des représentations différentes de la flèche horizontale du schéma. D'un côté, Engels et Marx écrivent que « les individus qui constituent la classe dominante possèdent, entre autres choses, également une conscience, et en conséquence ils pensent »¹⁹. De l'autre, il avance que « les pensées dominantes ne sont pas autre chose que l'expression idéale des rapports matériels dominants »²⁰. D'où deux modèles. À suivre la première lecture, il faut bien compléter la logique marxienne et estimer que les individus qui constituent la classe dominées possèdent eux aussi une conscience

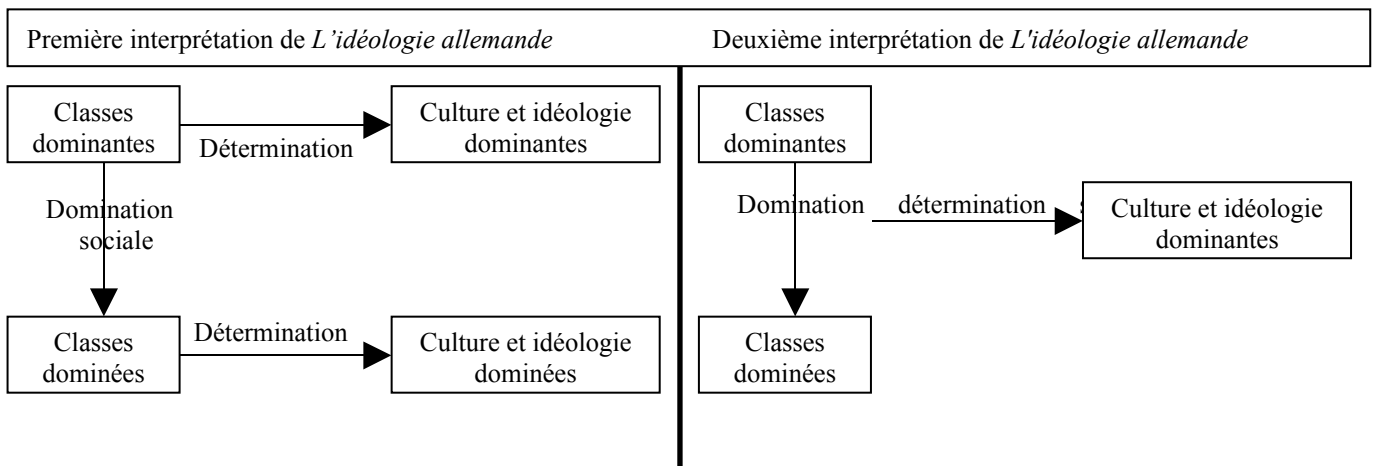
¹⁸ Cité p.165.

¹⁹ Engels, F., Marx, K., *L'idéologie allemande*, 1952. En ligne :

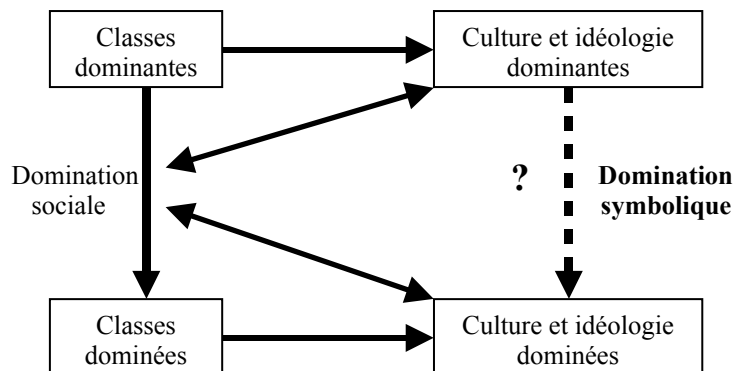
http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels_Marx/ideologie_allemande/Ideologie_allemande.pdf

²⁰ *Ibid.*

et pensent. A suivre la seconde lecture, ce n'est pas tant la classe dominante qui détermine les idées dominantes d'une époque, que le rapport de domination lui-même. Deux schémas donc :



Laquelle de ces deux interprétations Passeron privilégie-t-il ? D'une certaine façon, les deux. Passeron réarticule le modèle marxien (et à ces yeux « *c'est le schéma qu'on pourrait tirer de La reproduction* »²¹) :



Grignon, Passeron p.28

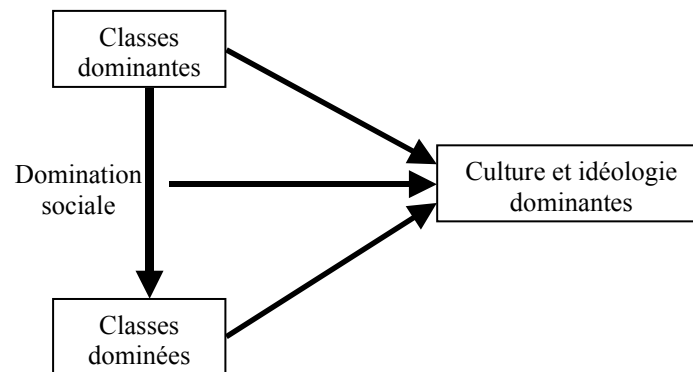
Le syncrétisme est à la fois séduisant et problématique. Séduisant, parce que l'idée d'une double détermination des cultures dominante et dominées – représentée par le dédoublement des flèches horizontales, multiplie les occasions de travail empirique. Passeron y insiste fermement, qui souhaite contribuer par son schéma à « *localiser les tâches de description et d'explication* »²².

Problématique également, pour deux raisons principales. D'abord parce qu'en fusionnant les deux schémas que l'on peut trouver dans le Marx de *L'idéologie allemande*, Passeron choisit un mode de représentation qui n'était pas nécessairement le seul possible. Ce faisant, il construit la culture d'une société stratifiée comme composée de « bulles » logiques – la (ou les) culture(s) populaire(s) d'un côté, la culture dominante de l'autre. Il privilégie en ce point clairement la

²¹ Grignon, C., Passeron, J.-C., *Le savant et le populaire*, op. cit., p.28.

²² *Ibid.*

première des deux interprétations de Marx. On aurait pu également imaginer une autre schématisation, plus proche de la deuxième lecture de *L'idéologie allemande* :



Evidemment, dans ce schéma, ce qui se joue dans le cadre « culture dominante » reste muet – comment se produit la synthèse (si synthèse il y a) entre les trois flèches représentant une détermination matérielle du symbolique ? Cette boîte noire pourrait être l'occasion d'imaginer des concepts neufs, de prendre au sérieux l'idée, avancée par Passeron, que des rapports entre symboles ne fonctionnent pas forcément dans la même logique que des rapports entre groupes ou individus (p.25). Laissons de côté cette question des concepts neufs pour l'instant.

Le second problème vient, à mes yeux, de la résurgence surprenante de la question discréditée par Passeron dans le premier temps de son raisonnement. Il présentait la notion de domination symbolique comme le fruit d'une lecture grossière de Marx, et voilà que cette domination symbolique réapparaît sur le nouveau schéma qu'il propose, affectée d'un point d'interrogation. Ce point d'interrogation a quelque chose de mystérieux car Passeron prétend ouvrir un chantier à l'observation empirique (« *on n'a pas ici une flèche homologique mais un point d'interrogation* »²³) tout en assignant *a priori* le résultat logique de cette observation (le concept de domination symbolique). On ne détient pas d'avance la réponse, expose Passeron, « *quand on se demande, dans une configuration donnée, ce qu'est le rapport de domination symbolique* »²⁴. Mais l'on pense savoir au moins que ce rapport existe – c'est déjà beaucoup. Charge au travail de terrain, donc, de raffiner la description empirique d'une place logique prédéfinie par la théorie. Ou dans les termes de Passeron, charge au terrain de parcourir « *un circuit complexe d'interactions symboliques et de constitutions de symbolismes* » pour « *donner un contenu à D'* »²⁵, i.e. à la flèche « domination symbolique ? ».

J'aimerais consacrer la suite de mon intervention à interroger ce point d'interrogation, cette flèche en pointillés figurant un rapport de domination symbolique.

²³ Grignon, C., Passeron, J.-C., *Le savant et le populaire*, op. cit., p.29.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

Le modèle de La reproduction

La présence de la flèche en pointillés dans le schéma trouve la justification suivante sous la plume de Passeron, dans *Le savant et le populaire* : « *l'effet proprement symbolique de toute pouvoir social d'imposition du sens* » correspond à « *l'ensemble des effets produits par la reconnaissance de sa légitimité qu'un pouvoir est capable d'imposer en imposant la méconnaissance des rapports de force qui lui permettent d'exercer son action* »²⁶. Pour comprendre pleinement cet argument, il faut revenir à *La reproduction*. Bourdieu et Passeron y définissent un pouvoir de violence symbolique comme un pouvoir (social) « *qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes* »²⁷.

A suivre cet argument, on pourrait dire d'une domination sociale qu'elle fonctionne aussi comme violence symbolique (ou domination symbolique) si, et seulement si, elle parvient à imposer sa légitimité. Comment cette mécanique de la croyance en la légitimité est-elle rendue possible ? Comment une domination sociale peut-elle produire en même temps une domination symbolique ? Par l'action pédagogique, expliquent d'abord Bourdieu et Passeron. Avec la notion d'action pédagogique, *La reproduction* identifie un processus social fondamental. Mais du point de vue logique, le problème de la croyance en la légitimité n'est pour l'instant que déplacé. La question n'est plus de savoir comment une domination sociale parvient à imposer sa légitimité, mais celle de la façon dont l'action pédagogique réussit son travail d'inculcation.

Passeron résume sa thèse dans un article de l'*Encyclopaedia universalis* : « *L'action pédagogique proprement dite est celle qui exerce l'influence la plus profonde et la plus durable sur la personnalité culturelle des individus parce qu'elle [...dispose...] de ces moyens spécifiques qu'autorisent la durée et la continuité – répétition de l'exercice, progressivité de l'acquisition et contrôle des résultats* »²⁸. On comprend que l'originalité des moyens de l'action pédagogique lui donne plus de chances que d'autres types d'influence de transformer ceux auxquels elle s'applique. Mais comment passe-t-on de « plus de chances » au constat du succès des objectifs servis par ces moyens ? En d'autres termes, à quoi l'action pédagogique, celle qu'exerce la famille ou l'école par exemple, doit-elle son succès ?

Le problème se résout, dans *La reproduction* comme dans l'article de l'*Encyclopaedia universalis*, par une formule surprenante. Je ne m'arrête que sur la résolution proposée dans l'encyclopédie, plus synthétique que la proposition 2 du premier livre de *La reproduction* : « *Qu'est-ce*

²⁶ *Ibid.*, p.27.

²⁷ Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La reproduction*, *op. cit.*, p.18.

²⁸ Passeron, J.-C., « Pédagogie et pouvoir », rubrique Pédagogie in *Encyclopaedia universalis* v.12, 1972, p.107. Ces propriétés de l'action pédagogique conduisent par ailleurs l'auteur à discréditer la capacité des « médias de masse » à exercer une influence « de masse », dans la mesure où ceux-ci sont dépourvus des qualités spécifiques de l'action pédagogique (*ibid.*, p.107). Voir le texte Julie Moreira-Miguel, « Le savant et le populisme ».

qu'enseigner ? C'est, assurément, réussir une transformation de l'enseigné »²⁹. Argument qui, par sa conviction inébranlable en l'efficacité de l'enseignement, ne manque pas de déstabiliser le jeune enseignant que je suis. Autrement dit, un enseignement qui ne parviendrait pas à transformer l'enseigné ne serait pas un authentique enseignement. Une action pédagogique qui ne serait pas couronnée de succès ne serait pas une authentique action pédagogique. L'argument peut être juste, mais il est alors seulement formel. Si l'on décide de n'appliquer l'expression « action pédagogique » qu'aux cas où, effectivement, celle-ci produit « son effet propre, i.e. proprement symbolique »³⁰, alors, pour reprendre la conclusion de la proposition 2 de *La reproduction*, « l'action pédagogique implique nécessairement [d'une nécessité logique, et non empirique] comme condition social d'exercice l'autorité pédagogique »³¹. On passe ici subrepticement de l'action pédagogique à l'autorité pédagogique. On peut ne pas être tout à fait satisfait de cette pirouette argumentative, qui laisse dans l'ombre la question de l'épreuve pédagogique – d'autant que l'observation empirique du système scolaire développée dans le deuxième livre de *La reproduction* ne s'en tient heureusement pas à une définition aussi restrictive de l'action pédagogique.

Le paradoxe du voleur

Une authentique action pédagogique s'appuierait donc *nécessairement* sur une autorité pédagogique. Les enseignés croient en la légitimité du pédagogue – ou le pédagogue n'est plus pédagogue, et les enseignés plus élèves. On retrouve ici une logique qui n'est pas sans évoquer la théorie de la domination de Max Weber, ou plus exactement l'interprétation qu'en a donnée en France Raymond Aron. Cette dette est explicite dans les premières pages de *La reproduction*, qui présentent un hommage critique à trois auteurs : Durkheim, Marx, et Weber. Bourdieu et Passeron y soulignent que Max Weber « est le seul à se donner expressément pour objet la contribution spécifique que les représentations de légitimité apportent à l'exercice et à la perpétuation du pouvoir »³². Mais ils récusent la dimension qu'ils considèrent psychologiste de la théorie webérienne : chez Weber, les relations de pouvoir seraient des rapports interindividuels d'influence ou de domination issus d'une « genèse psychologique des représentations de légitimité »³³.

Qu'est-ce que reconnaître la légitimité d'une domination sociale selon Bourdieu et Passeron ? Les auteurs reprennent un exemple développé par Max Weber dans *Economie et société*³⁴. Le hors-la-loi, écrivent-ils, accorde « objectivement force de loi à la loi qu'il transgresse du seul fait qu'en se cachant pour la transgresser il ajuste sa conduite aux sanctions que la loi a la force de lui imposer »³⁵. « Des

²⁹ Passeron, J.-C., « Pédagogie et pouvoir », *op. cit.*, p.109.

³⁰ Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La reproduction*, *op. cit.*, p.26.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.* p.19.

³³ *Ibid.* p.28.

³⁴ Weber, M., *Economie et société I. Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket Agora, 1995, p.66.

³⁵ Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La reproduction*, *op. cit.*, p.28-29.

pratiques qui prennent objectivement en compte »³⁶ une domination sociale sont la manifestation d'une reconnaissance de la domination, et l'expression d'une domination symbolique. On ne peut manquer de s'interroger sur le double sens du terme reconnaissance³⁷ sur lequel s'appuient les auteurs. La notion de reconnaissance peut renvoyer à la fois l'idée d'un accord quant à la justesse d'une chose. C'est le sens du terme reconnaissance, par exemple, comme synonyme d'aveu ou d'obligation³⁸. La notion de reconnaissance peut aussi renvoyer à l'idée de perception, de « prise en compte » de cette chose (quitte à tenter de l'éviter, de la supprimer ou de la transformer). C'est le sens du terme reconnaissance, par exemple, lorsqu'un « général envoie un détachement faire une reconnaissance »³⁹. En quel sens le voleur reconnaît-il la loi ? La prend-il en compte, ou lui accorde-t-il le sentiment d'une obligation morale ?⁴⁰

Le paradoxe s'explique si on rapproche cette thèse de la légitimité accordée objectivement par le voleur à la loi de l'argument de Passeron dans *Le savant et le populaire*, cité précédemment : « l'effet proprement symbolique de toute pouvoir social d'imposition du sens » correspond à « l'ensemble des effets produits par la reconnaissance de sa légitimité qu'un pouvoir est capable d'imposer en imposant la méconnaissance des rapports de force qui lui permettent d'exercer son action »⁴¹. A définir la reconnaissance comme « prise en compte », on était tenté de dire que le voleur reconnaît la loi en ce sens qu'il la prend en compte pour éviter la sanction policière et judiciaire. Mais si l'analyse de Passeron évoque l'idée de reconnaissance de la légitimité, alors elle semble plutôt mobiliser la notion de reconnaissance au sens d'obligation morale. Voulant éviter la sanction « que la loi a la force de lui imposer », le voleur méconnaît-il la domination sociale, médiatisée par la force policière, et qui permet à la règle de la propriété privée d'avoir force de loi ?

De l'une à l'autre de ces formulations, Passeron passe d'un sens du terme reconnaissance à un autre. Reconnaître, est-ce « prendre en compte » ? Est-ce se soumettre ? Est-ce approuver ? Ces distinctions n'apparaissent pas clairement dans le modèle de *La reproduction*. On retrouve ce problème dans *Le savant et le populaire*, au cœur du point d'interrogation caractérisant la « domination symbolique ». Ces ambiguïtés autour de la notion de reconnaissance sont en outre renforcées par un usage flou du terme de pouvoir lui-même.

³⁶ *Ibid.*, p.28.

³⁷ Relevé par exemple par Bernard Lahire, cf. Lahire, B., *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, p.42.

³⁸ Dictionnaire de l'Académie française, 8e édition.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Emprunté à Weber, l'exemple du voleur substitue le mot de « reconnaissance » là où Weber parlait de « validité » de l'ordre en question. Cf. Hammou, K., « Le troisième protagoniste des rapports de domination. Resituer la direction administrative au cœur de la *Herrschaftssoziologie* de Max Weber », *Tracés* n°14, 2008.

⁴¹ Grignon, C., Passeron, J.-C., *Le savant et le populaire*, *op. cit.*, p.27.

Reconnaître quel pouvoir ?

Dans *La reproduction*, le mot « pouvoir » est très peu présent. Il désigne généralement des acteurs puissants (l'Etat, les grandes fortunes de l'industrie, etc.)⁴². Il est ponctuellement utilisé en d'autres sens. Pour décrire un exercice, un processus d'abord, c'est-à-dire un pouvoir *de* (« *pouvoir de transmuier des avantages sociaux en avantages scolaires* »⁴³, à propos du système d'enseignement). Et puis, dans la même page, il est décrit comme une possession, une capacité puisqu'il est quelque chose que l'on peut « *conserver et consacrer* »⁴⁴. Il est d'ailleurs utilisé comme synonyme de « privilèges ». Au moins trois sens du terme pouvoir, donc : le pouvoir comme institution, le pouvoir comme influence que l'on exerce, le pouvoir comme privilège que l'on possède⁴⁵.

L'action pédagogique est à la confluence de cette ambiguïté. Dans son article de l'*Encyclopaedia universalis*, Jean-Claude Passeron multiplie les usages du terme pouvoir sans s'appuyer sur une définition stable. Passeron épingle les groupes intellectuels espérant naïvement que la pédagogie renversera le « *pouvoir politique* »⁴⁶, avant d'évoquer « *le pouvoir pédagogique* » comme l'un des « *pouvoirs sociaux* »⁴⁷ (1^{er} sens). Peu après, Passeron présente le « *pouvoir pédagogique* » comme quelque chose que détiendraient des individus ou des institutions (2^e sens). Enfin, Passeron évoque le travail pédagogique comme un type particulier d'« *action d'influence* » adossé à « *des moyens spécifiques* », réflexion placée sous le titre « *le pouvoir de la pédagogie* »⁴⁸ (3^e sens). Il finit par une formule qui mêle intimement ces trois sens du pouvoir : « *le pouvoir pédagogique n'est un « bien vacant » dans aucune société [...]. Le pouvoir de prédisposer les individus à agir d'une manière déterminée est nécessairement un enjeu* »⁴⁹. Le pouvoir pédagogique est-il une institution contrôlée (sens 1), un bien approprié (sens 2), ou un exercice appuyé sur un dispositif (sens 3) ?

Ce flottement se retrouve dans *Le savant et le populaire*. La pensée passeronienne s'appuie sur une conception précise des rapports de force, de la domination, de la violence symbolique, de la légitimité. Elle laisse toutefois de côté le terme de pouvoir. Cette absence est justifiée par Passeron, à partir de Weber : le concept de pouvoir est socialement amorphe, reprend-il, et il faut donc lui préférer celui de domination. Mais du concept « sans forme sociale fixe » (*Macht*, le

⁴² Voir par exemple Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La reproduction*, *op. cit.*, p.177, occurrence du mot pouvoir référencée dans l'index.

⁴³ *Ibid.*, p.204.

⁴⁴ *Ibid.*, occurrence référencée dans l'index.

⁴⁵ Ces distinctions s'inspirent notamment des réflexions de Michel Foucault sur le terme de pouvoir, cf. notamment Foucault, M., « *Il faut défendre la société* ». *Cours au Collège de France. 1976*, Paris, Gallimard / Seuil, 1997, et Foucault, M., « Le sujet et le pouvoir » in *Dits et écrits II. 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001, p.1041-1062.

⁴⁶ Passeron, J.-C., « Pédagogie et pouvoir », *op. cit.*, p.107.

⁴⁷ *Ibid.*, p.108.

⁴⁸ *Ibid.*, p.107.

⁴⁹ *Ibid.*, p.108.

pouvoir) au concept dont on peut identifier des formes sociales récurrentes (*Herrschaft*, la domination), ne laisse-t-on rien échapper de la réalité sociale ?

Quoi qu'il en soit, il me semble que c'est dans la confusion entre les sens 2 et 3 que se clarifie le mystère de la formule « *enseigner, c'est réussir une transformation de l'enseigné* »⁵⁰. Effectivement, au sens 2, en tant que propriété, le pouvoir pédagogique ne peut signifier que la capacité collectivement validée d'une transformation d'autrui. L'enseignant possède un pouvoir pédagogique parce qu'il dispose du statut social et des ressources attachées à ce statut pour soutenir sa prétention à transformer l'enseigné. Mais au sens 3, en tant qu'exercice, le pouvoir pédagogique ne signifie qu'une tentative soumise à épreuve. Enseigner, en ce sens, c'est tenter une transformation de l'enseigné.

Pour conclure

J'aimerais reprendre rapidement les quelques difficultés conceptuelles qui me semblent présentes dans la façon dont *Le savant et le populaire* propose de lire les phénomènes de pouvoir, pour les soumettre directement à vos réactions :

Tout d'abord, la domination symbolique constitue, dans *Le savant et le populaire*, une place logique vacante que le travail empirique aurait pour simple fonction de combler. Ensuite, l'ouvrage tend à osciller entre deux sens différents de la notion de reconnaissance dont la distinction n'est pas toujours nette. Enfin, la mobilisation de la notion de pouvoir se caractérise par un flou conceptuel, notamment dans l'hésitation entre un usage du terme pouvoir comme propriété (statistiquement avérée) et un usage du terme pouvoir comme exercice (soumis à épreuve).

⁵⁰ *Ibid.*, p.109.