

LOGIQUES PRATIQUES

LE « FAIRE » ET LE « DIRE SUR LE FAIRE »

BERNARD LAHIRE*

Résumé

Comment est-il possible d'ignorer ce que l'on fait et ce que l'on sait? À travers les réponses données à une telle question, c'est toute une théorie de l'action, de la réflexivité, de la connaissance et de la pratique qui se joue. Mais pour sortir du simple postulat philosophique de la « non-conscience » des acteurs à l'égard de leurs pratiques et de leurs savoirs, le sociologue peut s'efforcer de situer dans le fonctionnement du monde social les raisons de cette fréquente « non-conscience » et de la non moins fréquente distorsion entre ce que les acteurs font et savent et ce qu'ils disent faire et savoir. On peut ainsi considérer tour à tour le rôle de l'explicitation et de l'institutionnalisation des pratiques et des savoirs, la place de ces pratiques et de ces savoirs dans le cours de l'action (moyens ou fins, activités principales ou secondaires), le poids des contraintes de mise en forme narrative des pratiques, le caractère explicite ou implicite de l'apprentissage de ces pratiques et de ces savoirs, les effets de masquage d'une partie des pratiques dus à l'existence de pratiques-écrans et, enfin, l'intériorisation par les acteurs de logiques méta-discursives qui les empêchent d'exprimer les logiques pratiques.

15

Abstract

How can one ignore what one does and what one knows? Through the answers to this question there lies a whole theory of action, of reflexiveness, or knowledge and practice. Yet, to get away from the mere philosophical postulate of the "non-awareness" of the actors towards their practices and their knowledge, the sociologist can endeavour to locate the reasons for this frequent "non-awareness" and for the no less frequent discrepancy between what the actors do and know and what they say they do and know, in the way the social world functions. One can thus consider in turn the role played by the

* Bernard Lahire, Institut Universitaire de France, Université Lumière Lyon 2.

process of explicating and institutionalizing practices and knowledge, the place of these practices and this knowledge in the course of action (means or ends, main or secondary activities), the weight of the constraints due to the narrative description of the practices, the explicit or implicit nature of the learning of these practices and this knowledge, the masking effect of part of these practices caused by the existence of "screen practices" and, finally, the fact that the actors internalize metadiscursive logics which prevent them from expressing practical logics.

Comment est-il possible d'ignorer ce que l'on fait et ce que l'on sait? Comment peut-on méconnaître les savoirs que l'on maîtrise pourtant très bien en pratique, en acte? Comment peut-on être « inculte » par rapport à sa propre culture incorporée? À travers les réponses données à de telles questions, c'est toute une théorie de l'action, de la réflexivité, de la connaissance et de la pratique qui se joue (1).

Non, nous ne sommes pas spontanément « conscients » (2) de (et en mesure de parler de) ce que nous sommes, de ce que nous faisons et de ce que nous savons. Et c'est d'ailleurs bien pour cela que les sciences de l'homme et de la société existent et ont un sens. Si les acteurs étaient conscients et capables de parler de ce qu'ils font tel qu'ils le font, conscients et capables de parler de ce qu'ils savent..., les chercheurs en sciences sociales n'auraient guère de rôle ou de fonction sociale spécifiques : de bons instruments d'enregistrements suffiraient amplement alors à constituer un stock de savoirs sur le monde social.

16

Mais pour sortir du simple postulat (et de la pure croyance) philosophique de la « non-conscience » des acteurs à l'égard de leurs pratiques et de leurs savoirs, le sociologue peut s'efforcer de situer dans le fonctionnement du monde social les raisons de cette fréquente « non-conscience » et de la non moins fréquente distorsion entre ce que les acteurs font et savent et ce qu'ils disent faire et savoir. Car, après

1 - Nous développons cette théorie de l'action dans *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Collection Essais et Recherches, Série « Sciences sociales », 1998, 271 p. Voir aussi « Éléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIV, 1996, n° 106, pp. 69-96.

2 - Il est évident que tout acteur social (qui n'est jamais réductible à un « automate ») est le plus souvent globalement « conscient » de ce qu'il fait (il « sait » qu'il est en train d'enseigner, de manger, de cuisiner, de lire, d'écrire, etc.), mais il ne peut être « conscient » de tout ce qu'il fait, de la manière dont il le fait, de l'ensemble des gestes, des savoirs et savoir-faire qu'il met en œuvre dans son activité, etc. Il agit sans avoir nécessairement conscience de lui comme être agissant. Cf. sur ce point J.-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, 1995.

tout, si l'on restait dans l'ordre des postulats philosophiques ou des fondements anthropologiques non discutés et indiscutables, on trouverait autant de philosophes de la conscience que de philosophes de la non-conscience (particulièrement présents du côté de la tradition phénoménologique, de Husserl à Merleau-Ponty en passant par Heidegger). Impossible, en toute rigueur, de trancher scientifiquement la question par des arguments ou des citations philosophiques. Dans le petit jeu d'opposition des auteurs ou des traditions, on serait fatalement conduit, avec un peu d'honnêteté intellectuelle, à conclure au match nul. On peut donc s'efforcer de décomposer le problème de la « non-conscience » en le contextualisant, c'est-à-dire en le ramenant à ces conditions sociales de possibilité (3).

De l'innommé à l'institué

Tout d'abord, certaines pratiques, certains savoirs ne sont pas immédiatement catalogués, classés comme des pratiques ou des savoirs repérables en tant que tels ; c'est tout juste si on apprend parfois à les nommer. Cela peut aller de soi, mais il faut toujours rappeler que les acteurs peuvent d'autant mieux parler de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent que leurs pratiques et leurs savoirs ont été désignés, nommés, distingués verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs. Entre le tour de main de métier qui n'a pas nécessairement de nom et un corpus de savoirs et de savoir-faire comme celui que constitue le savoir médical, la différence est grande. Lorsqu'on demandera aux uns et aux autres ce qu'ils « savent » et ce qu'ils « font », ceux dont les savoirs ou les savoir-faire sont objectivés (et donc socialement clairement identifiés, nommés avec quelque autorité) (4) auront plus de facilité à « déclarer » leurs savoirs et leurs pratiques.

17

De ce point de vue, les pratiques et les savoirs sont d'autant plus visibles et déclarables qu'ils sont clairement *portés par des institutions*. Plus la pratique et le savoir sont liés à des temps et des lieux *spécifiques*, relativement *autonomes*, et plus ils sont visibles et désignables comme tels. Par exemple, si l'on découpe sans difficulté apparente les « pratiques de travail », c'est parce qu'existent usines, bureaux, entreprises... , bref, des lieux et des temps de travail qui *autonomisent* et rendent du même coup *visibles* ces pratiques. De même, s'il est aisé aujourd'hui (mais cela n'a pas toujours été le cas dans l'histoire, et le phénomène reste encore variable selon le groupe social d'appartenance) de parler de « pratiques de loisirs », c'est bien parce que le

3 - Sur un point – la différence entre ce que nous déclarons et ce que nous faisons – on peut aujourd'hui se référer au travail précurseur d'Irwin Deutscher intitulé *What we say/What we do. Sentiments & acts* (Scott, Foresman and Compagny, Glenview, Illinois, Brighton, England, 1973).

4 - Comme le rappelait Émile Benveniste, l'*auctoritas* possède le pouvoir de « faire exister ». Cf. E. Benveniste, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*. 2. Pouvoir, droit, religion, Paris, Minuit, 1969, p. 143.

monde social a séparé des temps et des lieux spécifiquement consacrés à cet effet (clubs de sport, parcs de loisirs, centres et associations culturels, clubs de vacances...).

Si l'on demande à un enquêté ce qu'il a fait entre 8 h et 12 h et qu'il répond : « Je travaillais », cela ne signifie pas que tout ce qu'il a effectivement, réellement fait entre 8 h et 12 h relève des « pratiques de travail », mais c'est par l'officiel et l'explicite qu'il définira plus volontiers son activité. Ce n'est qu'après de nombreuses autres questions plus précises qu'il évoquera éventuellement le fait d'avoir rêvé éveillé à ses prochaines vacances, les discussions informelles avec ses collègues, les moments où il a lu son journal, photocopié ou rempli des papiers personnels, etc. Rien de plus évident pensera-t-on ? Et pourtant ce principe d'effacement de certaines activités (ici moins officielles) est important si l'on veut comprendre les raisons des décalages entre ce que les acteurs font et ce qu'ils disent faire. De même, si l'école enseigne bien le « français », les « mathématiques », l'« histoire-géographie », etc., les élèves n'apprennent pas à l'école que ces savoirs officiels-là... Ils apprennent aussi parfois à s'ennuyer en salle de classe, à tricher, à séduire leurs camarades, à ruser avec l'autorité de l'enseignant, etc. Selon le registre dans lequel on placera les élèves qu'on interroge, ils ne parleront que de leur expérience de sociabilité ou, au contraire, que des situations, pratiques et savoirs officiels. La version de la réalité que l'on obtiendra dépendra de la manière dont on conduira l'entretien et il n'y a donc pas de continuité naturelle des pratiques et des savoirs en acte aux déclarations.

Moyens et fins ; activités principales et secondaires

18

S'effacent de même sans difficulté toutes les micro-pratiques ou tous les micro-savoirs pris dans les cadres plus larges de pratiques ou de savoirs. Ces micro-pratiques et micro-savoirs sont souvent alors considérés comme des *moyens* pour atteindre des *fins* autres, des éléments *secondaires* et *annexes* dans le cadre d'activités perçues comme *principales* : par exemple, lorsqu'un enquêté déclare avoir cuisiné et non avoir lu une recette de cuisine ou lorsqu'il dit avoir bricolé et non avoir lu un plan de montage, c'est parce que l'activité de lecture n'est dans ces deux cas perçue que comme un moyen pour arriver à une fin (faire à manger, monter un meuble) et qu'elle entre donc comme micro-activité secondaire dans le cadre d'une activité principale (5). De même, lorsqu'un enquêté déclare « s'être rendu à son travail », il dira

5 - L'une de nos enquêtées achète certaines revues de cuisine et de jardinage non « pour lire », précise-t-elle, mais « pour faire des choses ». « La vraie lecture » est, pour elle, agrégée de lettres classiques, la lecture de romans et d'essais qui se suffit à elle-même, qui fait qu'on lit « pour lire » et non pour une raison (une fin) extra-textuelle. Cf. B. Lahire, *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*, Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, DRED, PPSH/Rhône-Alpes (avec la collaboration de L. Bourgade et R. Gasparini), septembre 1995.

rarement qu'une fois au volant de sa voiture, il a changé x fois de vitesse, qu'il a accéléré y fois, freiné z fois, qu'il s'est arrêté au rouge, qu'il a écouté la radio et pensé à ce qu'allait être sa réunion de travail, etc. On voit donc que la visibilité d'un savoir, d'une expérience ou d'une pratique ne dépend pas seulement de sa légitimité culturelle, mais aussi de son mode d'insertion dans le cours de l'action.

À la question « Qu'avez-vous fait... ? », les acteurs répondent rarement en décrivant par le détail leurs multiples et, en définitive, innombrables activités, mais se contentent ordinairement d'en mentionner les grands continents, les principaux temps : se lever, prendre son petit déjeuner, prendre une douche, se préparer, partir au travail, travailler, déjeuner, travailler, sortir du travail, rentrer à son domicile, etc. Ils ne rentreront dans le détail de leurs activités que si l'interrogation les force à y plonger, c'est-à-dire à changer la focale de leur objectif : décrire ce qui est pris au petit déjeuner, dire précisément ce par quoi ils commencent et ce par quoi ils finissent, s'ils lisent le journal ou tout autre chose durant ce temps socialement attribué au « petit déjeuner », s'ils en profitent plutôt pour discuter avec leur femme ou leurs enfants...

C'est bien pour cela que le sociologue qui étudie les pratiques ordinaires d'écriture et de lecture doit sans cesse lutter contre les découpages premiers des activités sociales qui ont tendance à les effacer et à les rendre invisibles aux yeux mêmes de leurs pratiquants : il s'agit de micro-pratiques de courtes durées qui entrent à titre d'activités secondaires dans des cadres sociaux d'activité plus larges (elles sont des activités insérées dans d'autres activités) ; elles sont des moyens qui entrent dans la réalisation de fins extra-scripturales. Bien que les questions soient soigneusement centrées sur les pratiques d'écriture et de lecture, le pacte tacite de nos grilles d'entretien consistant à parler de pratiques de lecture et d'écriture insérées dans des activités très différentes de l'existence quotidienne (achats, voyage, relations avec la famille, les amis, économie domestique, cuisine, bricolage, télévision, etc.) est parfois rompu par des enquêtés issus de milieux populaires : si nous parlons de liste de commissions, les enquêtés finissent par parler achats et goûts alimentaires de façon autonome, si nous évoquons les listes de choses à emporter en classe verte fournies par l'école, ils opèrent un glissement de l'écrit à la réalité de la classe verte, commentant l'événement ; si nous posons la question de la consultation du programme imprimé de télévision, ils développent leur propos autour du programme télévisé sur écran. Le sociologue doit alors recentrer à chaque fois les propos des enquêtés sur des pratiques (d'écriture ou de lecture) qui ne sont habituellement pas notées dans de telles situations. Que certains enquêtés rompent le pacte, que l'enquêteur soit sans cesse obligé de ramener les propos vers la question des actes de lecture et d'écriture, tout cela montre bien une certaine résistance vis-à-vis de cette dissociation des pratiques langagières par rapport aux domaines de pratique au sein desquels elles s'insèrent.

Pratiques et récits de pratiques

En utilisant les structures narratives qui sont ordinairement (culturellement) à leur disposition, les enquêtés parlent souvent assez généralement des choses (« en général, je fais ceci et cela... »), sans entrer dans le détail technique, dans les modalités concrètes de leurs pratiques. Ils disent plus volontiers « ce qu'ils font » que « comment ils font », il effacent assez systématiquement les « détails », c'est-à-dire les aspects qu'ils jugent secondaires par rapport à ce qui constitue l'intrigue principale. Pèsent ici sur eux les contraintes narratives de la sélection du « principal » et du « secondaire » (6).

De la même façon, la mise en cohérence narrative, pour les besoins du compte rendu verbal de ses activités à destination d'autrui, peut en grande partie détruire ce qui fait la logique non logique des pratiques, notamment du point de vue de leur enchaînement, de leur succession réelle dans le temps. Tout observateur qui dispose des moyens d'objectivation des pratiques peut ainsi constater que les acteurs sont sans cesse pris dans une multitude d'activités qui se chevauchent, se couparent, s'entremêlent... Lorsqu'on leur demande de dire ce qu'ils ont fait, les acteurs opèrent ainsi le plus souvent une formidable abstraction de manière à pouvoir mettre en ordre et en forme une expérience complexe.

Deux expériences permettent de prendre conscience de l'arbitrarité du travail de mise en forme symbolique que suppose ordinairement la mise en récit : la rupture avec ces formes de récits que l'on trouve chez des enfants en très grande difficulté scolaire et la rupture littérairement visée par certains romanciers, qui veulent ainsi faire apparaître l'aspect conventionnel des structures narratives traditionnelles sur lesquelles reposent la grande majorité des œuvres fictionnelles.

20

Lorsque, au cours d'un entretien, on pose une question – apparemment simple – à un élève de cours élémentaire deuxième année sur ce qu'il fait le soir en rentrant de l'école, celle-ci suppose en fait bien souvent que l'enfant sache se placer dans le registre du récurrent, du régulier, de l'habituel ou du général (« En général, je prends mon goûter, puis je vais faire mes devoirs, puis je vais m'amuser, puis je mange et je me couche à telle heure ») et donc qu'il adopte une attitude un peu « théorique » et classificatrice par rapport à sa propre expérience. Or, certains élèves ne parviennent pas à tenir ce registre et développent des discours sur des faits particuliers, racontés au passé composé et comportant des détails non pertinents pour le type de discours attendu (« Un jour, avec quelqu'un, dans telle situation, cela s'est passé comme ça et comme ça et comme ça... ») (7).

6 - B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, pp. 243-284.

7 - Voir le Portrait 4 : La situation difficile du « petit dernier » dans *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 1995.

Côté littérature, on peut remarquer que William Faulkner produit une écriture caractérisée par ses phrases inachevées, ses implicites (les lieux non indiqués, les personnages désignés par de simples pronoms...), ses suites d'actions sans autre transition que les « et », « et puis » (classiquement stigmatisés scolairement) et dans un ordre qui n'est pas forcément chronologique ou qui l'est bien trop. Faulkner retrouve aussi par son travail d'écriture les analogies pratiques, sensibles, qui trament l'ordinaire de l'existence sociale, rappelant à la manière de Proust que le présent d'une histoire est toujours gros de tout le passé réactivé par l'analogie des situations (un mot, un bruit, un geste ou un parfum font retrouver des sensations passées : par exemple, quand Benjy entend le mot « caddie » prononcé par des joueurs de golf, c'est tous les sentiments qu'il avait à l'égard de sa sœur « Caddy » qui refont surface) (8).

Faulkner joue sur les implicites, les enchâssements d'événements, d'histoires plus ou moins homologues, et retrouve ainsi les rapports pratiques au monde, la succession des « faire » et des « dire » dans un ordre qui, privilégiant le déroulement effectif des actions sur leur mise en cohérence narrative, donne le sentiment d'une incohérence, d'une confusion. En effet, les actions sont souvent écrites par l'auteur telles qu'elles apparaissent effectivement au personnage qui les vit, ce qui confère un aspect totalement décousu à la situation (une parole est « coupée » par une action qui se déroule dans le même temps, puis reprend, etc.). La description de la succession des actes et des paroles au plus près de leur chronologie effective (comme le ferait un analyste de conversation ou un ethnographe extrêmement précis) donne à lire un texte dont la cohérence habituelle se défait. Faulkner met en lumière ainsi le caractère arbitraire et artificiel des structures narratives classiques, scolaires notamment (avec, par exemple, un début, un développement et une fin), qui supposent le choix d'un seul fil conducteur, l'organisation textuelle d'un événement principal (d'où les injonctions et évaluations scolaires du type : « ne pas se perdre dans les détails », « parler d'une chose à la fois », « ne pas sauter du coq à l'âne »...). Les ruptures faulknériennes opérées par rapport aux structures doxiques de la narration forcent la réflexion sur les principes de mise en cohérence langagière du monde social.

Faulkner met en évidence les structures temporelles qui sont souvent les nôtres dans la vie quotidienne. Il rend compte, par le travail sur la forme littéraire, de l'incessant passage (sans rupture ou transition formelle dans son écriture) d'un acte à un autre, d'un acte à une parole, d'une parole à un acte, d'une parole à une autre parole (ces actes et ces paroles se chevauchant et n'étant liés ensemble par aucun lien narratif), que nous opérons quotidiennement sur le mode du cela-va-de-soi. Mais en nous amenant à trouver bizarre son écriture, en dérangeant nos structures de perception, nos principes ordinaires de mise en cohérence des événements, il rend, du même coup, étrange la sensation naïve qui consiste à trouver normales, bien fondées, les fictions narratives que nous avons apprises, d'une certaine manière, à nous racon-

8 - W. Faulkner, *Le Bruit et la fureur*, Paris, Gallimard-Folio, 1988.

ter à nous-mêmes sous l'effet socialisateur de l'école et au travers de nombreuses lectures. À travers la diffusion de ces structures narratives (mais aussi, plus loin dans le système scolaire, des structures dissertatives, argumentatives, rhétoriques, logiques...), de ces *principes de mise en cohérence* ou de *mise en forme du monde* que l'école tente de garantir en sanctionnant ceux qui ne mettent pas les formes attendues, c'est d'une certaine manière l'ordre symbolique qui est maintenu.

Comme les récits oraux des enfants de milieux populaires, mais en un tout autre lieu de l'espace social et avec la légitimité littéraire en plus, Faulkner conteste les principes de cohérence narratifs qui sont passés dans l'ordre du « naturel », de l'évidence. Il fait apparaître ainsi le caractère artificiel, arbitraire, de ce qui est habituellement pourtant tenu pour la manière de rendre « le réel même ». Avec beaucoup de finesse et d'inventivité littéraires, Faulkner parvient à trouver des manières de dire autrement le cours du monde, à rendre étranger à nous-mêmes les structures doxiques narratives et à nous rappeler qu'entre l'ordre du « faire » et l'ordre du « récit du faire », l'écart est grand (9).

Apprentissages explicites et constructions implicites

Concernant les savoirs, on garde davantage à l'esprit les savoirs issus de nos apprentissages explicites et l'on ne sait guère parler en revanche des dispositions cognitives, évaluatrices, affectives, etc., construites non consciemment dans les liens d'interdépendance qui nous reliait à d'autres acteurs. Autant il peut être facile de déclarer que l'on sait lire, écrire et compter ou que l'on est capable de résoudre une équation du second degré, autant il est difficile de désigner les dispositions construites indépendamment de tout dispositif *pédagogique explicite*. Dans certaines situations de socialisation, l'enfant (puis l'adulte) est amené à *construire* des habitudes, des dispositions, des savoirs et des savoir-faire dans des cadres socialement organisés, sans qu'il y ait eu véritablement « transmission » expresse (volontaire, intentionnelle).

Ainsi, dans bien des situations d'apprentissage non formelles de métiers, ce qui se « transmet » n'est pas un « savoir », mais un « travail » ou une « expérience », comme l'ont bien montré Geneviève Delbos et Paul Jorion dans le cas des paludiers : « Mais que voit l'enfant ? Son père et sa mère au travail sur le marais. Il voit des gens au travail, il ne voit pas du « savoir » ou des « connaissances », ceux-ci sont soit communiqués, soit abstraits, et dans ce dernier cas par un travail spécifique » (10). Même invisibilité des « savoirs » dans l'appropriation des postes de travail par des

9 - Et ce, même si le « récit du faire » est bien sûr, en tant que pratique, lui aussi dans l'ordre du « faire ».

10 - G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, Paris, MSH, 1984, p. 128.

ouvriers peu qualifiés d'une entreprise de fabrication et de montage d'appareils de réfrigération (11). À écouter les ouvriers parler de la manière dont ils sont entrés « brutalement », sans préparation aucune, dans leur poste de travail, on pourrait croire qu'aucune compétence technique n'est requise, mais qu'il est surtout question d'avoir (ou de ne pas avoir) une disposition pragmatique (« savoir se débrouiller » ou « se démerder »). Lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont pas objectivés mais, au contraire, indissociables des hommes (des corps) qui les mettent en œuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous une forme mimétique (voir faire/faire comme) et dans une relation interpersonnelle. L'important est d'être à ce qu'on fait et de ne pas « avoir la tête ailleurs ». Aucun savoir n'apparaît donc comme tel et les ouvriers considèrent eux-mêmes leur travail comme n'étant « pas compliqué ».

L'analyse peut être réitérée à propos de multiples situations de socialisation (familiales notamment) où ce que les enfants rencontrent, ce ne sont pas des contenus de savoir à s'approprier, mais des formes d'activité, des habitudes gestuelles ou langagières, etc. Bien sûr, l'enfant construit ses « structures cognitives » à travers son insertion dans ces multiples formes de vie sociale (et de jeux de langage), mais il ne s'engage pas dans ces pratiques pour « apprendre », « accumuler du savoir » ou « construire des savoirs et des savoir-faire. »

De plus, des dispositions (morales ou culturelles) « indésirables » peuvent toujours être constituées par les enfants, étant donné la place qu'ils occupent dans la configuration des relations d'interdépendance familiales, sans que personne ne l'ait voulu ni même souhaité. Angoisses, complexes, découragements ou inhibitions face à certaines situations, mésestime de soi, blocages mentaux et sensori-moteurs, rapports anxieux à certaines tâches, etc., tout cela peut aussi se « transmettre » et venir brouiller ou rendre difficiles d'autres constructions mentales et corporelles. Difficile, dans tous les cas, de parler de réalités non sues, c'est-à-dire de réalités corporelles et mentales qui se sont construites à notre insu.

23

Des « chiens plus chiens »...

Dans chaque domaine de pratiques, il existe toujours un pôle plus « représentatif » du domaine que les autres, un pôle auquel on pense assez spontanément lorsque le domaine est évoqué et qui, du même coup, empêche de voir le reste du domaine. Comme le rappelait Luc Boltanski pour rendre raison du fait que les cadres les plus « cadres » sont ceux qui ont les propriétés sociales les plus rares (cadres sortant de HEC, travaillant dans le marketing, la publicité ou l'informatique, possédant Mercedes ou BMW, etc.) et non les plus statistiquement représentatifs : « On peut montrer aisément que, comme il existe des « rouges » plus « rouges » et des « chiens »

11 - B. Lahire, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, pp. 33-56.

plus « chiens » que d'autres, tous les exemplaires formellement inclus dans la catégorie « cadre » ne constituent pas au même degré de « bons exemples » de la catégorie. » (12). Effet de la mise en forme symbolique (publicitaire notamment) du groupe cadre...

Les effets de masquage d'une partie des pratiques dus à l'existence de pratiques-écrans sont aussi visibles en matière de pratiques de l'écrit. Ainsi, dans les représentations communes, c'est l'école qui a réussi à imposer sa conception de ce que c'est que « lire » et de ce que c'est qu'« écrire ». C'est parce que l'école a créé l'équivalence des termes « écrire » et « rédiger » qu'aujourd'hui des enquêtés ne peuvent entendre la question : « Est-ce que vous écrivez ? » que comme une question du type : « Est-ce que vous rédigez des textes ? », situant immédiatement le champ des réponses du côté des lettres, des textes littéraires ou du journal personnel. Or, la plupart des écritures domestiques (listes, petits mots, pense-bêtes, livres de comptes...) sont des écritures a-textuelles et souvent dépourvues de toute syntaxe (qui plus est, elles sont insérées dans des cadres d'activité plus larges). Ce n'est pas non plus un hasard si les lectures non-littéraires, courtes, parfois hachées ou discontinues, documentaires ou informatives, sont totalement omises par les enquêtés lorsqu'on ne veille pas à aller les repêcher par des questions conçues à cet effet (13). *Imperceptibilité* de ces pratiques comme de « vraies pratiques de lecture », *immémorabilité* et, du même coup, *indéclarabilité* de ces pratiques à l'occasion des enquêtes culturelles. Ouvrir un livre de physique pour faire un exercice, ce n'est pas lire ; « relire » son cours pour se le remémorer ou, éventuellement, en apprendre par cœur certains passages, ce n'est pas lire ; « consulter » le dictionnaire ou l'index d'un livre, ce n'est pas lire ; suivre les indications écrites d'une notice technique d'appareil électroménager, ce n'est pas lire ; tricoter en suivant les consignes de sa revue de tricot, ce n'est pas lire ; regarder les horaires de bus ou de train affichés, ce n'est pas lire ; regarder les noms de rue ou les publicités durant un trajet en automobile ou en bus, ce n'est pas lire... L'école appelle « lecture » les actes de lecture qui prennent place dans le cadre de l'enseignement du français, mais ne les désigne plus ainsi dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, de l'histoire-géographie ou de la technologie.

Un minimum de réflexivité sur les enquêtes concernant les lectures étudiantes (14) fait clairement apparaître, par exemple, que ce sont les étudiants les plus « littéraires »,

12 - L. Boltanski, *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982, p. 466.

13 - A.-M. Chartier, J. Debayle, M.-P. Jachimowicz, « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », *Les Étudiants et la lecture*, Emmanuel Fraisse (sous la direction), Paris, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1993, pp. 73-98.

14 - Cf. B. Lahire, *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Collection « Cahiers de l'OVE », 1997, 175 p. (avec la collaboration de M. Millet et E. Pardell).

lisant plus fréquemment que les autres des livres *in extenso*, qui sont avantagés par ces enquêtes : le format (genre d'imprimés et usage des imprimés) de leurs lectures est celui qui se prête le mieux aux remémorations concernant le nombre d'heures passées à lire dans la semaine ou le nombre de livres lus. Les lecteurs les plus « scientifiques », et tous ceux qui s'en rapprochent, sont en revanche les plus mal placés pour faire apparaître dans les enquêtes la spécificité de leur mode de lecture qui ne correspond pas au format classique (le livre de fiction légitime qu'on lit du début jusqu'à la fin, sur plusieurs jours, avec des séquences de lecture suffisamment longues pour être identifiables et dont on peut parler avec des amis après l'avoir lu). Sachant que les nouveaux « héritiers » occupent désormais plutôt le pôle « scientifique », on est étonné de voir que ceux-ci continuent à être hantés (et dominés) par des représentations de la « lecture littéraire », pourtant très éloignées de leurs propres pratiques. En effet, dans l'ordre actuel des choses, la lecture hachée, discontinue, informative, documentaire, rapide, technique, etc., apparaît aux yeux de la plupart des commentateurs-lettrés, ainsi que de ceux qui ont de telles pratiques de lecture, comme une « infra-lecture », une « sous-lecture » ou une « dégradation de la vraie lecture ».

Si l'on veut donc véritablement accéder aux *pratiques* de lecture des étudiants, force est de constater qu'on ne peut pas s'en tenir à leurs déclarations premières qui, en certains cas, « jouent contre eux ». Comprendre que « ce qu'ils disent de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent » est très dépendant des catégories de perception (et de désignation) qu'ils ont intériorisées au cours de leur socialisation (familiale et scolaire notamment), c'est pouvoir les aider à parler réellement de ce qu'ils font et savent.

Logiques méta-discursives et logiques pratiques

On peut avoir appris des manières de dire ou d'écrire qui nous permettent apparemment de parler de nos pratiques, même si c'est de manière inadéquate et en partie fausse. Ainsi, rares sont les institutions transmettant des savoirs qui n'accompagnent pas le travail sur les habitudes, et donc sur les corps, par un travail de « transmission » de cadres discursifs, idéologiques (discours officiels, thèmes de discours pré-construits...). On reconnaît, par exemple, des instituteurs ou professeurs d'école fraîchement sortis de leur formation (École normale ou, maintenant, IUFM) par le fait qu'ils peuvent tenir – avec la plus grande candeur – des discours sur leurs pratiques sans lien particulier avec leurs pratiques pédagogiques effectives. On retrouve dans de tels discours l'ensemble des leitmotivs pédagogiques du moment (« l'enfant au centre du système », « l'autonomie de l'enfant », « la découverte des règles par l'enfant », etc.) qui sont comme déconnectés des pratiques réelles.

Tout se passe comme si l'idéologie pédagogique, le discours officiel, etc., vivaient une vie parallèle, autonome et sans grand rapport avec les pratiques pédagogiques

en acte telles qu'un observateur extérieur peut les discerner. Mais c'est que ces discours tenus sur le métier s'articulent moins à ces pratiques-là (pratiques du métier) qu'à des pratiques identitaires collectives : ils servent en fait davantage à créer et à maintenir l'illusion de communauté au d'identité collective qu'à orienter effectivement les pratiques de classe. Les prendre au mot, les prendre pour ce qu'ils prétendent être (et dire) au premier abord, c'est manquer leur véritable fonction, c'est-à-dire leur véritable contexte de pertinence. En pareil cas, constater une différence ou une contradiction entre les discours et les pratiques, c'est pointer en définitive l'existence d'une double réalité non consciente chez les acteurs : les discours qu'ils tiennent renvoient à d'autres pratiques (identitaires) que les pratiques de métier (manières de faire professionnelles) qu'ils prennent pour objet ; de leur côté, les pratiques de métier n'ont pas nécessairement de mots et de cadres discursifs pour se dire le plus adéquatement possible. Il est certain que le sociologue (ou l'ethnologue) a un rôle particulièrement délicat à jouer en ce qui concerne le deuxième aspect des choses, dans la mesure où il doit aider les pratiquants à dire leurs pratiques au plus près de ce qu'elles sont.

Le travail du sociologue

Certains sociologues s'enferment (et enferment, du même coup, leurs lecteurs) dans l'idée d'une fracture radicale et à jamais irréductible entre « ce qui se fait » et « ce qui se dit de ce qui se fait ». Or, en cette matière comme en de nombreuses autres, c'est en continuant à marcher (même sans certitude ni facilité) qu'on peut éventuellement commencer à trouver de nouveaux chemins, de nouvelles manières de faire. Le constat philosophique et massif de l'insolubilité absolue du problème conduit en fait à toutes les formes de paresse empiriques. Or, dans la pratique du métier de sociologue, et avec les imperfections que celle-ci suppose, on peut en définitive réduire considérablement l'écart entre l'« ordre du faire » et l'« ordre du dire sur le faire ».

26

Tout d'abord, plus on connaît son objet et plus on apprend à connaître les questions à ne pas poser et celles à poser si l'on veut observer ou enregistrer autre chose que le simple jeu ou effet des catégories de perception dominantes. On imagine ce que serait l'état des connaissances sociologiques sur la question des pratiques d'écriture si le chercheur se satisfaisait de la réponse : « Ah ! moi, j'ai horreur d'écrire ! » à la (très mauvaise) question : « Est-ce que vous écrivez ? ». Des entretiens qui, selon les enquêtés, devraient durer quelques minutes seulement (« Ça va aller vite, moi je n'écris jamais ! »), peuvent ainsi se prolonger plusieurs heures... Même chose en ce qui concerne les pratiques de lecture évoquées à de nombreuses reprises tout au long de ce texte.

Ensuite, on peut veiller au choix du lieu d'entretien qui peut être déterminant pour faire renaître (ou mettre à distance) les pratiques effectives. Par exemple, les ensei-

gnants interviewés dans leur salle de classe sont dans une situation pertinente pour parler de leurs pratiques pédagogiques. Entourés de toutes les traces de l'activité pédagogique effective (cahiers d'élèves, fiches de préparation, différentes choses affichées, etc.), ils sont plus *disposés* que dans n'importe quelle autre situation à parler de leurs pratiques quotidiennes.

Enfin, tout concepteur de grille d'entretien peut veiller à ne pas introduire des questions qui feraient glisser les enquêtés des logiques pratiques dans lesquelles ils sont pris vers les logiques discursives qu'ils ont appris à mobiliser en situation de présentation plus « formelle », « publique », « officielle ». Ainsi, à l'opposé d'une sociologie (souvent implicite) des « valeurs », des « représentations » et des « opinions » qui reste abstraite dans tous les moments de sa pratique (entretiens recueillant ce que les interviewés « pensent », les « opinions » ou les « représentations » de ceux-ci sur le sujet qui préoccupe le sociologue, théorie qui met en avant la « philosophie » des enquêtés, leurs propos généraux, explicites et ne portant sur aucune situation pratique particulière), une sociologie qui entend saisir les pratiques et les savoirs effectifs devrait porter son regard, à défaut parfois de pouvoir directement observer les pratiques (notamment dans l'univers familial), sur l'énonciation de situations, régulières ou exceptionnelles mais toujours particulières. Il s'agit de faire parler de situations pratiques plutôt que de demander de « livrer des représentations » en général. Cela suppose, bien entendu, une bonne connaissance préalable des situations possibles.

Le problème ne réside donc pas dans le fait que nous ignorons ce que nous savons et ce que nous faisons, mais que nous ne disposons pas toujours des bons cadres (contextuels et langagiers) pour parler de ce que nous faisons et de ce que nous savons. C'est là où se fonde le rôle du sociologue, qui va permettre aux acteurs de reprendre maîtrise sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils font en annulant les effets des « mauvais cadres », des catégories de perception parasites et des découpages culturels ordinaires venant empêcher une description adéquate (pormi une série de descriptions virtuelles possibles) de ce qui se sait et de ce qui se fait. Proposer des cadres plus adéquats, contourner et déjouer les effets négatifs des catégories de perception, des structures narratives ou des logiques méta-discursives, aider l'enquêté à « accoucher » d'une expérience qu'il possède en situation pratique mais qu'il n'arrive pas ordinairement à formuler, voilà la tâche du sociologue qui étudie les pratiques et leurs logiques spécifiques.

Oui, les acteurs font ce qu'ils font et savent ce qu'ils savent mieux que quiconque. Oui, ils sont sans doute les mieux placés pour dire ce qu'ils font et savent. Mais, non, ils ne disposent pas immédiatement des moyens de perception et d'expression qui leur permettraient de livrer ces expériences spontanément. Lorsqu'il est bien fait, le travail du sociologue, qui demande le concours et la confiance de l'enquêté, consiste à donner les moyens à ce dernier de dire des choses qui ne trouvaient pas (ou mal)

le chemin de leur mise en visibilité. « Accouchement », « maïeutique », « travail » (de contournement, de ruse, de mise en condition...) qui ne se comprend que si l'on prend en compte l'effet de filtre des structures culturelles de perception et d'expression.

Comme nous l'énoncions en commençant, c'est toute une théorie de la pratique, de l'action, de la connaissance et de la réflexivité qui est en jeu dans ces questions. Si nous pensons, comme certains représentants de courants subjectivistes en sciences sociales, que « tout individu est toujours le mieux placé pour mettre en vue ses propres savoirs au travers du compte rendu et de l'exposé qu'il donne de ses propres pratiques » (15), alors il ne serait pas pertinent de concevoir l'intervention du sociologue comme un *travail* ou une *construction* complexes.

Pour pouvoir faire accéder l'ordre des pratiques à l'ordre du discours, pour se donner une petite chance de « rendre raison » des pratiques et de leurs logiques, il faut donc se mettre en position d'échapper à l'alternative, souvent dénoncée et pourtant encore si puissante, du misérabilisme et du populisme (16). Le misérabilisme scientifique confisque radicalement la parole au pratiquant ordinaire et lui dénie ses savoirs et savoir-faire : les profanes n'y connaissent rien, ils ne savent ni nécessairement « faire excellentement » ni même parler de ce qu'ils font lorsque, par hasard, ils se trouvent posséder quelques savoirs et savoir-faire. Le Théoricien, le Scientifique, le Savant ou l'Expert, quelle que soit la figure revendiquée, sont les seuls à détenir de vrais savoirs, et l'intelligence pratique est alors réduite à bien peu de choses. De son côté, le populisme scientifique ne rend pas un meilleur service au pratiquant (quel qu'il soit) en lui faisant croire qu'il peut aisément *dire* ce qu'il *fait* et qu'il n'existe strictement aucune différence notable entre ces deux ordres-là, faisant fi de tous les obstacles culturels (langagiers, discursifs, institutionnels, etc.) qui, objectivement, empêchent une telle tâche énonciative de s'accomplir avec bonheur. La position, des plus facile et démagogique, du sociologue populiste qui dit aux acteurs : « Vous savez dire mieux que moi, et sans mon aide, ce que vous faites et savez sur le monde », s'avère aussi peu respectueuse de ceux qu'elle prétend parfois ne pas vouloir considérer comme des « idiots culturels » (*cultural dopes*) que celles du sociologue misérabiliste. Irrespectueuse (et irresponsable) car méconnaissant (ou ne voulant pas voir) les effets de dénégation, d'imposition au silence, de cécité, de mise en veille, d'inhibition, etc., que le monde social (par l'intermédiaire notamment des catégories de perception culturelles intériorisées) exerce, souvent à leur insu, sur (contre) les acteurs.

15 - P. Pharo, *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*, Paris, CEREQ, 1985, p. 17.

16 - C. Grignon et J.-C. Posseron, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989.