

**Documents du CRIE et de la CRCIE
(nouvelle série)
N° 1**

***L'habitus* dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central
dans sa théorie de la pratique à prendre en compte
pour analyser les pratiques d'enseignement**

YVES LENOIR

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Juin 2007

L'AUTEUR

Yves Lenoir, D. sociologie, professeur titulaire, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, spécialiste des questions relatives à l'analyse des pratiques d'enseignement et des dispositifs mis à l'œuvre dans l'enseignement, dont l'interdisciplinarité, les démarches d'enseignement-apprentissage et les manuels scolaires.

LES DOCUMENTS DU CRIE ET DE LA CRCIE

Les *Documents du CRIE* et de la *CRCIE* sont des publications du Centre de recherche sur l'intervention éducative et de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative qui ont pour objectifs, d'une part, de faire état de l'avancement des travaux des membres professeurs et étudiants du Centre dans le cadre de leurs recherches et, d'autre part, de diffuser des textes produits par ses membres professeurs et étudiants qui travaillent sur des objets traités par le CRIE et la CRCIE, ainsi que par des personnes invitées. Ces publications, comptes rendus de recherches, réflexions critiques, états de questions spécifiques, etc., ne constituent pas des productions achevées; elles sont avant tout proposées dans la triple perspective de rendre rapidement accessibles des résultats de travaux théoriques et empiriques en cours, de susciter le débat et des échanges critiques et de nourrir le dialogue entre chercheuses et chercheurs, et de recueillir tout particulièrement des suggestions de bonification de la part des lectrices et des lecteurs, de façon à ce que ces documents soient éventuellement publiés sous une forme achevée dans des revues scientifiques.

LE CRIE ET LA CRCIE

Le CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative) recourt au construit théorique d'intervention éducative pour analyser les pratiques enseignantes sous différents angles. La CRCIE (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative) étudie les pratiques d'enseignement en faisant appel au même construit théorique.

RESPONSABILITÉS

Directeur du CRIE: Philippe Maubant

Titulaire de la CRCIE: Yves Lenoir

© 2007 Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)
 Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE)
 Faculté d'éducation
 Université de Sherbrooke
 2500, boul. de l'Université
 Sherbrooke (Québec)
 J1K 2R1

Tél.: (819) 821-8000, poste 61091 ou 61339
 Fax: (819) 829-5343
 E-Mail: CRIE@USherbrooke.ca
 Internet: <http://www.crie.ca>

L'*habitus* dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement

Résumé – Le texte présente d'abord les deux motifs qui conduisent à considérer le concept d'*habitus* chez Bourdieu. D'une part, il vise par là à dépasser l'opposition séculaire entre objectivisme et subjectivisme, et plus particulièrement entre le structuralisme et la phénoménologie existentialiste. D'autre part, il est permis d'établir un certain rapprochement avec le concept de routine employé pour analyser la pratique d'enseignement. L'article rappelle ensuite que la théorie de la pratique que Bourdieu a élaboré à travers son œuvre recourt à ce concept central d'*habitus* qui provient du discours aristotélo-thomiste médiéval et qu'il retrouve exploité par Panofsky pour interpréter le lien étroit existant entre l'art médiéval et la scolastique. Il est ensuite question de préciser les caractéristiques du concept d'*habitus* et de ses rapports étroits avec la pratique, en introduisant différents autres concepts qui lui sont afférents, tel celui de sens pratique. Enfin, l'*habitus* est considéré sous l'angle de ses liens aux pratiques d'enseignement et de ses effets en termes de classes sociales. Enfin, la conclusion attire l'attention sur des conséquences aux plans conceptuel et méthodologique d'un recours à ce concept dans l'analyse des pratiques d'enseignement et relève deux aspects de distanciation adoptés face aux perspectives théoriques bourdieusiennes.

Mots clefs – *Habitus*, système de dispositions, logique pratique, sens pratique, sens commun, arbitraire culturel, violence symbolique, champ social, dépassement de l'objectivisme et du subjectivisme

Introduction

L'œuvre de Pierre Bourdieu est considérable. Depuis ses premiers travaux sur l'Algérie à la fin des années 1950 jusqu'à sa mort en janvier 2002, il a produit une somme sur le plan intellectuel qui en a fait un sociologue respecté et hautement estimé dans le monde entier. Il n'est pas question ici d'en esquisser ne serait que l'ampleur et la richesse, mais bien de nous centrer sur un des concepts centraux de cette œuvre, celui d'*habitus*, pour en faire ressortir l'intérêt pour l'analyse des pratiques d'enseignement. Ce concept est en effet crucial dans son œuvre et il y joue un rôle fondamental.

Deux motifs principaux nous conduisent à nous pencher sur ce concept, que nous avons rencontré au tournant des années 1970 lors de nos études en sociologie en nous frottant à ce livre de Bourdieu et Passeron et en l'approfondissant au sein d'un cours de sociologie, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970). La première raison tient à la position épistémologique de Bourdieu. Celui-ci s'inscrit, ainsi que le remarque Ansart (1990), «entre deux thèses extrêmes, celle d'une phénoménologie attachée à explorer les intentionnalités sans considération de leur enracinement social et un structuralisme repérant le thème de l'effacement radical du sujet» (p. 35). Comme d'autres intellectuels de son époque, Derrida et Foucault en particulier, il rejette le courant phénoménologique qui avait encore pignon sur rue au milieu des années 1950, essentiellement parce que ce courant ne se préoccupait guère des perspectives épistémologiques et historiques (Pinto, 2004). Critiquant particulièrement l'existentialisme tant sartrien que chrétien et le moralisme humaniste "mou" et subjectiviste qu'ils véhiculaient (*Ibid.*) et qui prônaient une vision de la liberté individuelle de choix et de l'action, il s'oppose également au structuralisme et aux courants structuro-marxistes qui privilégiaient les articulations structurelles plutôt que les êtres

humains. Comme Bourdieu (1987) le souligne, il entend réagir contre l'orientation mécaniste du structuralisme saussurien qui «conçoit la pratique comme simple exécution» (p. 23).

Tout comme dans *Choses dites* (Bourdieu, 1987), les premières pages du *Sens pratique* (Bourdieu, 1980) sont des plus explicites à cet égard: «De toutes les oppositions qui divisent artificiellement la science sociale, la plus fondamentale et la plus ruineuse, est celle qui s'établit entre le subjectivisme et l'objectivisme» (p. 43). Dit autrement, en refusant de poser le social dans des rapports dialectiques, ces deux dérives conduisent à l'appréhender selon une vision réductrice sur le plan scientifique. Dès lors, «pour dépasser l'antagonisme qui oppose ces deux modes de connaissance tout en conservant les acquis de chacun d'eux [c'est-à-dire le poids et le rôle des structures et la reconnaissance du sujet social et historique] [...], il faut expliciter les présupposés qu'ils ont en commun en tant que mode de connaissance savants, également opposés au mode de connaissance pratique qui est au principe de l'expérience ordinaire du monde social» (*Ibid.*, p. 43). L'une, subjectiviste, prétend réfléchir l'expérience immédiate et familière du sujet prise comme un allant de soi et trouve sa validité et sa vérité dans cette expérience elle-même¹; l'autre, objectiviste, récuse l'apport du sujet individuel et collectif et cherche à établir des régularités objectives du mode de fonctionnement social indépendamment des consciences et de l'action².

Nous retrouvons ici les mêmes éléments de critique énoncés par Freitag (1986). La question que se posent fondamentalement Freitag et Bourdieu, mais aussi d'autres auteurs comme Miguelez (1973) par exemple, est, ainsi que l'exprime clairement Ansart (1990), «de savoir si une telle conception du social se confondrait avec un structuralisme [ou à toute autre théorie du social] attaché à dissoudre le sujet dans le fonctionnement des structures et, à la limite, à proclamer la “mort du sujet”» (p. 240), ce qui est le cas du néopositivisme ainsi que Freitag et Miguelez le démontrent. À côté de l'illusion d'un déterminisme objectiviste, il importe également de refuser l'illusion subjectiviste de la liberté absolue de l'acteur, sans histoire et sans déterminants sociaux. Cette prise de position, que Bourdieu va fréquemment répéter dans ses différents ouvrages, est capitale pour comprendre la théorie de la pratique qu'il a élaborée.

Ainsi que le précise Vibert (2006) en analysant l'œuvre de Freitag, «sont alors évacuées les deux tentations symétriques de penser l'ordre social comme émergeant à partir de l'activité de sujets autonomes, rationnels et primitivement asociaux (schème contractualiste) ou comme mécanisme déterministe surplombant et impersonnel se surajoutant aux consciences individuelles pour les contraindre. Au contraire, l'insistance sur “l'objectivité des médiations significatives des pratiques sociales” (Freitag, 1995, p. 268) permet de mettre au jour les quatre dimensions indissolublement interreliées de la socialité humaine: l'individuation subjective indispensable à la signification sociale, l'intentionnalité symbolique de cette signification qui s'oriente en fonction d'objets de pensée à la fois “sociaux” (relatifs dans leur forme) et “universels” (nécessaires dans leur existence), la “contextualité de toute action ou expression humaine significative” propre à un monde “donné

¹ Voir à ce sujet Finger qui a relevé les limites de “l'apprentissage expérientiel”, de l'ordre de l'agir expérientiel, des expériences de la vie, et axé sur l'adaptation de l'être humain aux exigences sociales, propre à la conception pragmatique et à la tradition nord-américaine, par opposition à la “formation par les expériences de la vie”, où celles-ci constituent plutôt «le lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne» (p. 39), propre à la *lebensphilosophie*, d'inspiration allemande, qui privilégie la construction par l'être humain d'un sens à attribuer à ses actions, la mise à distance critique précisément de l'agir expérientiel.

² La critique vaut pour tout subjectivisme, dont le constructivisme radical, qui fait de la réalité sociale le produit de l'action libre de chaque être humain, et pour tout objectivisme, dont le néopositivisme, qui rejette dans la métaphysique toute prise en compte du sujet humain.

et signifié comme totalité” (Ibid., p. 270) et enfin, dernier constat qui découle des trois autres et les subsume: la présence ontologique de la société comme structure signifiante, unité synthétique à la fois idéale et concrète» (p. 83). En filiation avec la perspective hégélienne (Filion, 2006), Freitag pose, en opposition aux épistémologies positivistes, le processus – ou rapport – d’objectivation en tant que lien fondamental entre la réalité et la pratique, celle-là étant l’objectivation de celle-ci et, par là, résulte des pratiques constitutives des sujets humains. Le rapport d’objectivation (socio-historique et scientifique) est alors compris comme un processus dialectique fondamental de toute appréhension cognitive et sociale du réel, faisant appel à la médiation symbolique³ en tant que modalité opératoire essentielle pour surmonter la rupture (la distanciation) établie entre le sujet et l’objet posé et construit et pour donner du sens à l’objet traité sur les plans symbolique ou formel.

La seconde raison, découlant de la première, est le lien que le concept d’*habitus* entretient avec les notions de routine et de pratique qui font l’objet de nos travaux de recherche. Si Bourdieu utilise, mais très occasionnellement, le terme “routine” dans ses premiers ouvrages, c’est essentiellement de manière peu positive, en confrontant par exemple l’image du grand intellectuel que l’étudiant aspire à ressembler en rejetant «la routine des simples pédagogues» (Bourdieu, 1964, p. 62). Il va toutefois recourir au concept d’*habitus* pour qualifier plus largement ce que recouvre le terme. Il est à cet égard fortement inspiré par la lecture de Panofsky (1970), dont il a fait d’ailleurs la traduction, qui emploie le terme dans un sens qui rejoint celui d’*habitus*: «Les doctrines de la scolastique classique se routinisent en traditions d’école» (p. 75). Il existe bien un lien entre les deux et ce lien est d’autant plus renforcé que Bourdieu se centre sur l’éducation scolaire et que la question de la pratique est inséparablement et étroitement liée au concept d’*habitus*, en opposition précisément au rejet, qui vient d’être présenté, des logiques d’action imputées «tantôt à la rationalité des acteurs, tantôt à l’exécution mécanique d’une règle» (Sapiro, 2004, p. 319-320). Bourdieu développe une théorie de la pratique qui réfute ces deux tendances théoriques, tout en reprenant à l’une et à l’autre certains éléments, mais en excluant de sa perspective la double réduction, objectiviste propre au structuralisme et au néopositivisme qui évacuent le sujet⁴, et subjectiviste propre à l’existentialisme, à la phénoménologie sociale – que Bourdieu (1994) qualifie aussi de phénoménologie transcendantale – ou encore à certains courants interactionnistes qui ne considèrent pas les déterminations sociales et qui postulent que l’action humaine est sous-tendue par un calcul rationnel.

Le concept d’*habitus*

Pourquoi traiter d’habitus?

Ainsi que nous venons de le rappeler, le concept d’*habitus* est essentiel pour saisir la théorie de la pratique que conçoit Bourdieu. Pour sa part, Leplat (1997) fait la distinction, sur le plan des compétences en usage dans la pratique, entre les compétences conscientes, dicibles et explicitables dans un discours de la pratique par le praticien lui-même, et les compétences incorporées à l’action. Celles-ci, relève-t-il, «s’expriment bien dans l’action, mais moins bien ou pas du tout par le discours» (p. 141). Ces compétences incorporées «sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées

³ Freitag (1995) définit le système symbolique comme une «structure objective de représentation significative ou conceptuelle du monde, d’autrui, de la société et de soi» (p. 302). Chez Freitag, le système symbolique renvoie au concept de culture et constitue la structure de médiation des pratiques en leur donnant sens. Vandenberghe (2006) note à ce propos que le langage courant est «l’exemple paradigmatique de la culture en tant que structure de médiation des pratiques significatives» (p. 127), des pratiques communicationnelles dirait Habermas (1987). Freitag (1986) identifie d’autres types de langage, dont le langage mythique, cosmologique, religieux, éthique, scientifique et technique.

⁴ À nouveau, voir Freitag (1986) et Miguelez (1973).

au contexte» (p. 142). Il existe clairement un lien de parenté entre ce type de compétences et ce qu'on appelle usuellement des routines dans le champ de l'éducation. Leplat (*Ibid.*) établit un rapprochement particulier entre ce concept de compétences incorporées avec celui d'action située chez Suchman (1987)⁵ et avec celui d'*habitus* de Bourdieu. Toutefois, ainsi que nous allons le montrer, le concept d'*habitus* s'avère plus large et plus riche socialement et historiquement que celui de routines ou de compétences incorporées.

L'origine du concept

«La sociologie de l'éducation dormait. À l'ombre de Durkheim, ce monument» a écrit Michel Verret (1968, p. 5). Et Verret d'ajouter: «Les monuments non entretenus se dégradent. Un beau jour Durkheim disparut. Restait le sommeil» (p. 5). Puis vint en 1964 «un petit livre au titre balzacien» (*Ibid.*, p. 5): *Les héritiers. Les étudiants et la culture* de Bourdieu et Passeron, «un coup de tonnerre dans un ciel serein» allèguent Baudelot et Establet (2004, p. 191). Dans ce livre, il n'est pas encore question d'*habitus*. Bourdieu parlera d'acculturation de la classe paysanne à la culture scolaire, d'héritage culturel qui «se transmet de façon plus discrète et plus indirecte» (p. 34) dans les classes cultivées «par une sorte de persuasion clandestine» (p. 34), d'adaptation aux modèles scolaires comme gage de la réussite, de privilège culturel, etc., bref de différents termes et expressions qui constituent le soubassement à partir duquel s'élaborera le concept d'*habitus*. Mais, déjà, se trouve au cœur de l'analyse la puissance de la «violence symbolique» qui affecte de différentes manières – par les façons de penser, le choix des idées, l'expression des goûts, les options de valeurs, les acquis patrimoniaux, la fréquentation des objets culturels, etc. – les modes de représentation de soi, des autres et du monde, et qui fonde, sur la base d'un «capital culturel» distinct, les inégalités sociales, par là les chances de réussite scolaire et sociale et ce que Bourdieu qualifiera plus tard de distinction (Bourdieu, 1979). Avec la «nouvelle sociologie de l'éducation» en Grande-Bretagne, dont l'ouvrage édité par Young (1971a) apparaît comme le livre de référence par excellence⁶, et avec l'approche néomarxiste de la reproduction sociale de Bowles et Gintis (1976) et de Meyer (1977) aux États-Unis⁷, Bourdieu s'inscrit dès le départ dans une perspective critique du système scolaire en Occident, en étudiant le cas particulier de la France en ce qui le concerne, dans une théorie de la reproduction des classes sociales (Van Haecht, 1990) par l'entremise d'une institutionnalisation des inégalités sociales.

Bourdieu (1987) rappelle que «le recours à la notion d'*habitus*, vieux concept aristotélo-thomiste [... qu'il a] complètement repensé, comme une manière d'échapper à cette alternative du structuralisme sans sujet et de la philosophie du sujet» (p. 20)⁸, «a fait l'objet d'innombrables usages antérieurs, chez des auteurs aussi différents que Hegel, Husserl, Weber, Durkheim ou Mauss» (p. 22), mais ces «usages [furent] plus ou moins méthodiques» (*Ibid.*). Toutefois, c'est par l'entremise

⁵ Voir aussi Baeriswyl et Thévenaz (2001a) qui dirigent un numéro thématique de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* sur la cognition située.

⁶ Pour une critique de la «nouvelle sociologie de l'éducation» et des théories de la reproduction sociale, voir Darder, Baltodano et Torres (2003), Forquin (1997), Halliman (2000), Giroux (1983), Van Haecht (2006), Wexler (1987).

⁷ Pour un développement de ces conceptions étatsuniennes et britanniques, voir entre autres Forquin (1997).

⁸ E. H. Weber (1970) indique que dans la lecture médiévale thomiste d'Aristote connotée de néoplatonisme l'*habitus* est associé à un état «d'actuation ontologique, définitivement conservé comme perfection» (p. 282) qui résulte du donné sensoriel (*phantasma*), à la «forme intelligible participée» qui renvoie à «une participation plus ou moins riche à cette valeur métaphysique qu'est l'acte d'être» (p. 304), lequel se distingue de l'essence de l'être (son âme). Ainsi, la participation intellectuelle, l'acte de cognition, est à la source des formes intelligibles, de l'objet de connaissance, ce qui constitue la thèse averroïste qui renverse la doctrine alors établie de l'Église catholique.

d'Erwin Panofsky que Bourdieu emprunte vraiment le concept d'*habitus*. Chronologiquement, tout d'abord dans *L'amour de l'art*, dont la première publication date de 1966, Bourdieu, Darbel et Schnapper (1969) renvoient à plusieurs occasions à Panofsky et introduisent le concept d'*habitus*. À quelque cinq occasions, ils en esquissent les contours en posant une différence nette entre les classes sociales dans l'accès à «ce système d'habitudes et d'aptitudes qui définit l'attitude cultivée» (p. 152) et dans la compréhension des œuvres d'art: «Une disposition durable et assidue à la pratique culturelle, précisent-ils, ne peut se constituer que par une pratique assidue et prolongée» (p. 161). Et, avec un sens des formules qui caractérise Bourdieu, les auteurs ajoutent: «Dans la mesure où elle produit une culture (*habitus*) qui n'est que l'intériorisation de l'arbitraire culturel, l'éducation familiale ou scolaire a pour effet de masquer de plus en plus complètement, par inculcation de l'arbitraire, l'arbitraire de l'inculcation» (p. 162). Ainsi culture et *habitus* sont ici pris pour des synonymes et ils s'inscrivent et doivent se comprendre dans les rapports entre classes sociales où ils les distinguent les unes des autres.

Bourdieu recourt de manière explicite aux travaux de Panofsky dans *Le métier de sociologue* (Bourdieu, Chamborédon et Passeron, 1968) et dans la postface (Bourdieu, 1970a)⁹ qu'il écrit à la suite de *Architecture gothique et pensée scolastique* (Panofsky, 1970), ouvrage originellement publié en 1951 et que Bourdieu a traduit. Panofsky y avance le concept d'habitude mentale pour qualifier le mode de pensée – la scolastique – qui marque la période médiévale allant de 1130-1140 à 1270 environ, année de la première condamnation par Étienne Tempier, alors évêque de Paris – condamnation reprise et renforcée en 1277 – des thèses averroïstes aristotéliennes, portées en particulier par Siger de Brabant et auxquelles furent associées les œuvres de Saint Thomas d'Aquin, lequel s'était efforcé de concilier Aristote et la pensée chrétienne alors fortement dominée par la théologie augustinienne (Powicke et Emden, 1936; Verger, 1973; E. H. Weber, 1970). Il montre combien la scolastique a affecté étroitement la formation de l'architecture gothique, particulièrement par le biais de «la *manifestatio* comme élucidation et clarification» (Panofsky, 1970, p. 91). Ces habitudes mentales forment des catégories de perceptions communes à la société de l'époque et constituent un *modus operandi* qui agit comme principe unificateur de pratiques différentes. Et Panofsky (1970) de souligner que «de telles habitudes mentales sont à l'œuvre dans toutes les civilisations» (p. 83). Scobeltzine (1973) par exemple, dans *L'art féodal et son enjeu social*, met en évidence «que le "style" roman, comme par la suite le "style" gothique, ne sont pas des agrégations de pratiques artisanales et des recettes d'ateliers sans liens les unes avec les autres, mais des ensembles cohérents régis par un certain nombre de principes, d'aspirations, de schémas de structures communs, qui ne sont pas spécifiques au domaine de l'art, mais intéressent le mouvement de la société tout entière» (p. 7-8). Ils procèdent «d'un système de pensée permettant de décrire le monde extérieur, comme celui plus enfoui des pulsions et des désirs inconscients de l'individu, suivant des lignes de force adaptées à une certaine pratique sociale» (*Ibid.*, p. 317).

Dans la postface du livre ci-haut mentionné, Bourdieu (1970a) met en évidence que l'approche de Panofsky (1970) vise à dépasser la méthode structurale, alors dominante sur le plan de la recherche et l'existentialisme sur le plan philosophique, pour appréhender la logique des homologies constatées entre les structures des divers systèmes symboliques d'une société donnée à une époque donnée. Il esquisse alors les contours de sa théorie de la pratique en jetant les bases du concept d'*habitus*.

⁹ Bourdieu (par exemple, 1970b, 1971a, 1971b, 1980, 1987) se réfère également à Panofsky (1970) dans ses autres textes.

Habitus et pratique

Ainsi que Bourdieu (1987) le note lui-même, le concept d'*habitus* a évolué à travers ses écrits. Un des éléments de critique les plus fréquents porte sur la dimension déterministe attribuée à l'*habitus* qui supprimerait toute autonomie de la part des sujets humains. Cette critique, qui émane tout particulièrement de l'individualisme méthodologique, voit dans les êtres humains «des acteurs individuels, des “atomes logiques” de l'analyse» (Ansart, 1990, p. 147). Renvoyant particulièrement à l'ethnométhodologie et aux travaux de Boudon (1979, 1984), elle rejette les perspectives conflictualistes pour penser la dynamique sociale en termes de comportements individuels. Selon cette critique, la vision bourdieusienne suppose «que les situations, les structures déterminent complètement les agents et établissent ainsi que les schèmes de causalité où les comportements sont l'effet mécanique des conditions. Elles laissent entendre que les agents sont comme des êtres sans connaissance ni choix que les structures manipuleraient comme des marionnettes» (Ansart, 1990, p. 149). À l'inverse, mais cette opposition n'est aujourd'hui plus considérée, une critique marxiste a reproché à Bourdieu de ne pas avoir suffisamment insisté sur la structure sociale capitaliste comme dimension déterminante des inégalités sociales de classe (Van Haecht, 1990), par là sur le «dualisme scolaire comme trait structurel fondamental de la société occidentale» (*Ibid.*, p. 67). Nous allons revenir sur la première critique, la lecture de Bourdieu nous conduisant à l'écarter.

Ainsi que le développe Ansart (1990), la conception de l'*habitus* chez Bourdieu relève d'un structuralisme génétique, ce que reconnaît Bourdieu (1987): «j'essaie d'élaborer un structuralisme génétique: l'analyse des structures objectives – celles des différents champs¹⁰ – est inséparable de l'analyse de la genèse au sein des individus biologiques des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation des structures sociales et de l'analyse de la genèse de ces structures sociales elles-mêmes» (p. 24). Reconnaisant l'effet structural des relations qui s'établissent socialement sur les plans tant du symbolique que de l'agir humain, il importe pour Bourdieu de rompre avec une lecture spontanée, perceptuelle ou journalistique, des faits et phénomènes sociaux, et de parvenir par un travail de rupture épistémologique (Bourdieu, Chamborédon et Passeron, 1968), qui s'inspire de Bachelard (1965, 1966), au dégagement d'un système de relations, à un construit théorique, qui puisse saisir la logique du système à l'étude, sa genèse et son institutionnalisation, et à l'identification des conséquences, des effets de ce système interprétatif¹¹. Le travail conceptuel consiste à donner du sens, à attribuer un sens à un ensemble de manières partagées de penser et de faire, non à accumuler, à additionner des faits en postulant qu'ils vont parler d'eux-mêmes. Telle est la fonction de l'*habitus*.

La définition du concept¹² d'*habitus*¹³ formulée par Bourdieu qui nous paraît la plus complète est la suivante: «Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes géné-

¹⁰ Le concept de champ qu'introduit Bourdieu dans son œuvre renvoie à l'ensemble des individus qui participent à un système de relations au sein d'un domaine spécifique, politique ou intellectuel par exemple: «je dirai qu'il y a autant d'intérêts qu'il y a de champs, comme espaces de jeu historiquement constitués avec leurs institutions spécifiques et leurs lois de fonctionnement propres. L'existence d'un champ spécialisé et relativement autonome est corrélative de l'existence d'enjeux et d'intérêts spécifiques» (Bourdieu, 1987, p. 124).

¹¹ Voir Vanhulle et Lenoir (2005) pour une critique, qui va dans le même sens, de la faiblesse des approches théoriques et interprétatives des études québécoises sur la formation à l'enseignement.

¹² Il serait sans doute plus exact de parler de *construct*, de construit, en ce sens qu'il s'agit d'une entité produite pour expliquer un phénomène, pour en exprimer l'unité et la cohérence, à partir de la théorisation des relations établies entre un ensemble d'observables.

¹³ Bourdieu (1994) fait du système de dispositions durables et transposables un synonyme d'*habitus*.

rateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement “réglées” et “régulières” sans être en rien le produit de l’obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l’action organisatrice d’un chef d’orchestre» (Bourdieu, 1980, p. 88-89). Un *habitus* est un principe générateur et unificateur qui exprime les caractéristiques intrinsèques et relationnelles d’un ensemble d’êtres humains appartenant à un même champ, par là à une classe de position sociale. Il s’agit d’un schème classificatoire qui rend distinctif et qui différencie en même temps (Bourdieu, 1987). Mais, ajoute Bourdieu (1994), «l’essentiel est que, lorsqu’elles sont perçues au travers de ces catégories sociales de perception, de ces principes de vision et de division, les différences dans les pratiques, les biens possédés, les opinions exprimées deviennent des différences symboliques et constituent un véritable langage. Les différences associées aux différentes positions, c’est-à-dire les biens, les pratiques et surtout les manières, fonctionnent, dans chaque société, à la façon des différences constitutives de systèmes symboliques, comme l’ensemble des phonèmes d’une langue ou l’ensemble des traits distinctifs et des écarts différentiels qui sont constitutifs d’un système mythique, c’est-à-dire comme des signes distinctifs» (p. 24). De notre point de vue, Bourdieu est ici proche de la conception de la valeur d’échange/signé chez Beaudrillard (1972, 1976).

L’*habitus*, ensemble de dispositions, de schèmes de perception, d’appréciation et d’action, est le fruit d’une genèse sociale, le fruit d’une acculturation sociale en fonction de l’héritage culturel – relevant de l’histoire des générations antérieures dans une culture donnée – et d’un arbitraire culturel socialement imposé par inculcation aux nouvelles générations¹⁴. L’*habitus* est ainsi le produit d’une double historicité (Bourdieu, 1994). Mais il est en même temps une «grammaire génératrice des pratiques» (Bourdieu, 1972, p. 178). Il agit bien dès lors comme médiation entre le système des régularités objectives et le système des conduites individuelles, et il les intériorise. Ainsi, l’*habitus*, en tant qu’intégration de dispositions sociales, rend possible par la pratique du sujet humain l’extériorisation de l’intériorisation de cet *habitus*.

En effet, les schèmes de pensée, de perception et d’action qui caractérisent l’*habitus*, par leur intégration progressive de la naissance à l’âge adulte, conduisent à l’intériorisation des conditions objectives qui marquent la société et le champ social dans lesquels vivent les sujets humains. Pour Bourdieu, comme le relève Wacquant (1996), «quand l’*habitus* affronte le monde social dont il est le produit, il se trouve “comme un poisson dans l’eau”, car il ne sent pas le poids de l’eau et il considère le monde dans lequel il vit comme un fait admis» (p. 220). Ainsi, peu à peu, les êtres humains incorporent l’extériorité; ils adoptent des schèmes inconscients qui orientent leur façon de penser et d’agir. Searle (2004) établit un rapprochement entre son concept de *background* et l’*habitus*. Il relève que dans la vie quotidienne les humains sont généralement inconscients des structures sociales qui les régissent et de la logique de ces structures linguistiquement établies.

Et, signale Bourdieu (1994), s’établit sur la base des *habitus* «le fondement d’une sorte de consensus sur cet ensemble d’évidences partagées qui sont constitutives du sens commun» (p. 126). Le sens commun renvoie à ces conduites diversifiées, à la limite infinies mentionne Bourdieu (1980), qui sont considérées comme raisonnables, acceptables dans les limites des régularités objectives, en harmonie avec la logique du champ social concerné et, par là, possiblement sanctionnées positivement. Ainsi, sur la base d’un *habitus* découlant de la même double historicité, s’établit un sens pratique, «nécessité sociale devenue nature, convertie en schèmes moteurs et en automatismes corporels» (*Ibid.*, p. 116). Ces pratiques, dont les fondements demeurent obscurs, inconscients aux

¹⁴ Bourdieu s’appuie ici sur la conception de l’éducation formulée par Durkheim (1966). Nous y reviendrons.

êtres humains socialisés d'une certaine manière, leur paraissent chargées de sens: elles sont «habitées par un sens commun. C'est parce que les agents ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent» (*Ibid.*, p. 116).

Nous retrouvons ici, exprimé plus largement, le concept de compétences incorporées développé par Leplat (1997). La perspective bourdieusienne, tout comme celle de Leplat, met en relief que l'*habitus*, «histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, [...] est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit: partant, il est ce qui confère aux pratiques leur indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat» (Bourdieu, 1980, p. 94). Plutôt que de privilégier une conception de l'action pleinement consciente et rationnelle en fonction de finalités explicites (un sujet totalement autonome) ou, à l'inverse, de l'action comme pur produit d'un déterminisme externe (une absence de sujet), Bourdieu, par la notion d'*habitus*, rend compte «du fait que les conduites (économiques ou autres) prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin, sans être nécessairement le produit, ni d'une stratégie consciente, ni d'une détermination mécanique. Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils y sont poussés par une contrainte mécanique» (Bourdieu, 1987, p. 127). Ainsi, Bourdieu réunit dialectiquement les structures objectives, sociohistoriquement produites, et les représentations subjectives et considère qu'elles doivent être analysées dans leurs rapports constitutifs.

Si, ainsi que Duru-Bellat et Van Zanten (1999) le relève dans leur analyse de *La reproduction*, la conception de l'*habitus* qui y est présentée par Bourdieu (1970b) reposait essentiellement sur le déterminisme des contraintes objectives, sa conception évolue et s'ouvre par la suite pour faire place à une relative autonomie de l'action du sujet. Certes, si les êtres humains se produisent en produisant la réalité humaine et sociale, cette production est déterminée au moins en partie par les structures et les conditions sociales dans lesquelles ils vivent. Dotés de ce sens pratique qui conduit à agir dans une situation donnée en fonction du sens commun déterminé par les schèmes de perception, d'appropriation et d'action qui relèvent de l'*habitus*, qui assurent une capacité d'anticipation, les dispositions acquises socialement, historiquement et génétiquement possèdent des capacités génératrices, adaptatives, créatrices, actives. L'*habitus* n'est pas seulement structure structurée; il est aussi structure structurante, c'est-à-dire qu'il est source de stratégies potentielles (Bourdieu, 1972, 1980, 1994) qui permettent des ajustements aux situations.

L'*habitus* se manifeste au quotidien par le sens pratique qui lui permet d'agir dans la société en recourant à des stratégies – ce qui assure au sujet une certaine autonomie – et en adaptant automatiquement ses pratiques aux exigences sociales normées ou perçues, sans devoir incessamment anticiper. En recourant à la notion de stratégie pour caractériser la capacité d'adapter ou d'inventer des moyens face à des situations nouvelles afin de remplir des fonctions usuelles, Bourdieu (1994) y voit «l'instrument d'une rupture avec le point de vue objectiviste et avec l'action sans agent que suppose le structuralisme (en recourant par exemple à la notion d'inconscient)» (p. 79). Les conduites humaines détiennent un espace d'autonomie relative qui conduit à les orienter, mais qui ne peut pas nécessairement en rendre compte. Elles possèdent une «indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat» (Bourdieu, 1980, p. 94). Toutefois, les stratégies mises en œuvre ne sont ni du ressort d'une activité consciente, même si elles sont orientées vers une fin, ni du ressort d'un déterminisme mécanique. Répétons cette phrase bien connue de Bourdieu (1987): «Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils n'y sont poussés par une contrainte mécanique» (p. 127).

Un dernier élément constitutif de l'*habitus* chez Bourdieu que nous retenons se réfère à sa conception en opposition avec le choix rationnel de la pratique. Chez Bourdieu (1980), «il faut reconnaître à la pratique une logique qui n'est pas celle de la logique pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle ne peut donner et de se condamner ainsi soit à lui extorquer des incohérences, soit à lui imposer une cohérence forcée» (p. 144). D'une part, la logique pratique s'inscrit dans l'immédiateté et l'urgence de l'action et requiert, dans ce contexte flou et multiforme, «le sacrifice de la rigueur au profit de la simplicité et de la généralité» (*Ibid.*, p. 144). Cette logique demande des pratiques "pratiques", c'est-à-dire commodes, faciles d'usage et efficaces en fonction du décryptage réalisé de la situation. Bourdieu souligne ainsi l'existence d'une "logique pratique" qui est pratique à la fois parce que ces pratiques «peuvent remplir leurs fonctions pratiques qu'en tant qu'elles engagent, à l'état pratique, des principes qui sont non seulement cohérents – c'est-à-dire capables d'engendrer des pratiques intrinsèquement cohérentes» (*Ibid.*, p. 145) en fonction des situations, et parce qu'elle recourt au principe de l'économie de logique: elle est simple et commode puisqu'elle ne s'appuie que sur quelques principes générateurs fortement interreliés (des schèmes pratiques) qui imposent la structuration de et dans l'action, c'est-à-dire que cette logique – que nous associons à l'univers de sens commun – est facilement maîtrisée, maniable et opérationnalisable, mais aussi économique en temps et en énergie.

Nous retrouvons ici le concept d'*habitus* en tant que *modus operandi* de pratiques de sens commun. Gueorguieva (2004) met en évidence que l'acteur, qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective, n'a aucune prétention ni à la vérité ni à la généralisation, mais il s'inscrit dans un souci de connaissance immédiate «à partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme)» (p. 4). Il ne partage donc pas l'idéal de vérité du savoir théorique, c'est-à-dire qu'il ne vise pas le savoir pour le savoir. Plus encore, il n'a pas parmi ses caractéristiques cette préoccupation de la justification et de la certitude logique des propositions qui caractérise le savoir scientifique et philosophique. Le sens commun, étant la cognition engagée dans l'action, «vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique. Son idéal régulateur est la vérité pratique» (*Ibid.*, p. 14). Cognition de l'agir, elle cherche des réponses appropriées et efficaces à des situations problématiques en tenant éventuellement compte des opinions d'autrui.

D'autre part, il importe en conséquence, ainsi que le souligne Bourdieu, d'abandonner cette vision de l'action rationnelle des acteurs par rapport à une fin, au sens wébérien. Ceux-ci agissent largement en fonction d'*habitus* et, par là, de manière non consciente des enjeux et des finalités sociales: «Ils visent des fins sans les poser comme telles» (Bourdieu, 1994, p. 154). En recourant à la notion de stratégie dans son rapport à l'*habitus*, Bourdieu entend mettre en évidence «que les conduites (économiques ou autres) prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin, sans être nécessairement le produit, ni d'une stratégie consciente, ni d'une détermination mécanique. [...] l'*habitus*, système de dispositions acquises dans la relation à un certain champ, devient efficient, opérant, lorsqu'il rencontre les conditions de son efficacité, c'est-à-dire des conditions identiques ou analogues à celles dont il est le produit. Il devient générateur de pratiques immédiatement ajustées au présent et même à l'avenir inscrit dans le présent» (p. 127-128).

Comme nous l'avons déjà mentionné pour l'enseignement (Lenoir et Vanhulle, 1996), «on ne peut plus soutenir [...] que la pratique enseignante est une action exclusivement rationnelle et norma-

tive, ainsi que la sociologie wébérienne la définit. Pour Max Weber (1964a, 1964b)¹⁵, ainsi que Joas (1993) le relève, “seule l’action rationnelle par rapport à une fin satisfait aux conditions requises pour être complètement considérée comme une action” (p. 265). L’action sociale, que Weber classe en quatre types¹⁶, dont, pour ce qui nous concerne le plus immédiatement ici, l’activité rationnelle en finalité qui implique le recours à la rationalité cognitive-instrumentale, “is rationally oriented to a system of discrete individual ends (*zweckrational*) where the end, the means, and the secondary results are all rationally taken into account and weighed. This involves rational consideration of alternative means to the end, of the relations of the end to other prospective results of employment of any given means, and finally of the relative importance of different possible ends. Determination of action, either in affectual or in traditional terms, is thus incompatible with this type”¹⁷ (Weber, 1964a, p. 117). En outre, Rothier-Bautzer (2004) dénonce le modèle rationaliste qui, ignorant les contraintes contextuelles, conçoit la pratique comme la mise en exécution dans la pratique des planifications résultant de délibérations préalables. Ce modèle mentaliste, représentationniste, computationnel relève de courants cognitivistes déjà stigmatisés par Varela (1989)» (p. 216-217).

Ce sont des schèmes pratiques, nous dit Bourdieu (1987), «c’est-à-dire des «principes imposant l’ordre dans l’action» [...], des schèmes informationnels» (p. 97) qui nous guident. Ces schèmes, découlant des *habitus* acquis, nous permettent de classer, de hiérarchiser, de distinguer, etc., sont presque toujours implicites et ne détiennent en conséquence qu’un degré relatif de cohérence, puisqu’ils ne sont pas objectivés. Mais ils répondent de manière pratique en fonction de la logique de la pratique. Bourdieu (1994) prend plusieurs pages pour montrer que l’acteur social qui a intégré un *habitus* donné, développe une “complicité infra-consciente” avec le monde social dans lequel il vit: «Les agents sociaux qui ont le sens du jeu, qui ont incorporé une foule de schèmes pratiques de perception et d’appréciation fonctionnant en tant qu’instruments de construction de la réalité, en tant que principes de vision et de division de l’univers dans lequel ils se meuvent, n’ont pas besoin de poser comme fins les objectifs de leur pratique» (p. 154-155). Il introduit ici une distinction importante pour l’analyse de la pratique en recourant à Husserl. Celui-ci établit une différence entre le projet, qui est un rapport au futur, «qui pose le futur en tant que futur, c’est-à-dire en tant que possible constitué comme tel, donc comme pouvant arriver ou ne pas arriver» (*Ibid.*, p. 155), et la protension qui est une «anticipation préperceptive, [un] rapport au futur qui n’en est pas un, un futur qui est quasi présent» (*Ibid.*, p. 155), du fait que cette protension découle d’un *habitus* et contient déjà la certitude des opérations à venir. La pratique anticipée est un “déjà-là” qui ne re-

¹⁵ Par exemple, dans *L’éthique protestante et l’esprit du capitalisme*, Weber (1964b) écrit: «la vie peut être rationalisée conformément à des points de vue finaux [*letzt*] extrêmement divers et suivant des directions extrêmement différentes» (p. 81).

¹⁶ Les trois autres types sont, premièrement, l’action déterminée en valeur reposant sur la croyance en une valeur intrinsèque inconditionnelle (éthique, religieuse, esthétique, etc.) qui vaut pour elle-même, indépendamment du résultat; deuxièmement, l’action affectuelle, fondée sur les émotions, les passions et les sentiments; troisièmement, l’action traditionnelle, découlant de la coutume et appliquée de manière non réfléchie (Weber, 1964a). Selon Ladrière (1993), la rationalité pratique ne s’exerce pleinement et dans toute sa complexité que lorsque l’action est à la fois agir rationnel en finalité et agir rationnel en valeur, car le premier met en œuvre un savoir empirique et analytique et le second un savoir moral-pratique.

¹⁷ Notre traduction: l’activité rationnelle en finalité «est rationnellement orientée vers un système de fins individuelles et discrètes quand la fin, les moyens et les résultats secondaires sont tous rationnellement pris en compte et évalués. Ceci implique de prendre en considération les moyens alternatifs permettant de parvenir à telle fin, les relations qu’entretient la fin avec d’autres conséquences qu’on peut anticiper en utilisant tel ou tel autre moyen et, finalement, l’importance relative des différentes fins possibles. La détermination de l’action dans des termes, soit affectuels, soit traditionnels, est, par conséquent, incompatible avec ce type d’action rationnelle».

quiert pas des investissements conceptuels, des efforts réflexifs, mais seulement une mise en application déjà formatée. L'*habitus* repose sur des schèmes interprétatifs incorporés qui agissent de manière tacite, inconsciente, sur les pratiques et les rendent adéquates au regard de cet *habitus*.

Nous pensons que cette distinction entre projet et protension peut être importante dans l'analyse des pratiques d'enseignement, car elle devrait permettre de mieux cerner les pratiques fondées sur l'*habitus* enseignant. Elle devrait particulièrement permettre de repenser le rapport établi entre la relation à voie haute (ou de la trace écrite) que l'enseignant fait de l'activité qu'il va enseigner, qui relève de la phase préactive, et l'effectuation même de cette activité en classe lors de la phase interactive. Il est permis de formuler l'hypothèse qu'il existe une place importante à la protension dans la projection en tant qu'action anticipée qui s'appuie sur ce que Schutz (1987) appelle des "motifs-en-vue-de" (une visée projective).

Habitus et analyse de la pratique d'enseignement

Bourdieu conçoit les processus éducatifs dans une perspective génétique de production d'*habitus*, c'est-à-dire d'acquisitions progressives de dispositions, de schèmes de perception, d'appréciation et d'action, d'une "grammaire génératrice des pratiques"¹⁸ qui agit en tant que médiation entre les relations objectives et les comportements individuels. C'est son livre, *La reproduction*, publié avec Passeron en 1970, qui systématise sa conception de la fonction de reproduction sociale de l'école.

La thèse qu'avancent Bourdieu et Passeron (*Ibid.*), directement liée à celle que défendait Durkheim (1966)¹⁹, repose sur l'assertion que la pratique pédagogique exercée en classe relève d'un processus culturel propre à une société donnée qui a pour finalité l'imposition de cette culture en fonction d'un arbitraire: «La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est arbitraire en tant que la structure et les fonctions de cette culture ne peuvent être déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel, n'étant unies par aucune espèce de relation interne à la "nature des choses" ou à une "nature humaine"» (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 22-23). Le processus éducatif scolaire relève d'un arbitraire culturel symbolique, d'un processus d'inculcation de cet arbitraire culturel en accord avec l'idéologie sociale dominante et est à la source de l'intériorisation par les jeunes générations confrontées à ce processus «d'un *habitus* durable et transposable» (*Ibid.*, p. 52).

De manière à pouvoir exercer ce que Bourdieu et Passeron qualifie de violence symbolique dans le cadre scolaire, «parce que toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel» (*Ibid.*, p. 19), il importe,

¹⁸ C'est à Chomsky que Bourdieu (1970a) emprunte l'idée de grammaire génératrice «comme système des schèmes intériorisés qui permettent d'engendrer toutes les pensées, les perceptions et les actions caractéristiques d'une culture, et celles-là seulement» (p. 152).

¹⁹ Pour Durkheim (1966), rappelons-le, «l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné» (p. 41). Immédiatement à la suite de cette définition à forte résonance sociale déterministe, Durkheim précise qu'il résulte de cette définition «que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération» (*Ibid.*, p. 41). Et il ajoute, quelques lignes plus loin, que le développement d'un système d'idées formées de sentiments et d'habitudes propres à la collectivité, «telles [...] les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales et professionnelles, les opinions collectives de toute sorte» (*Ibid.*, p. 41), constitue l'être social. Et «constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation» (*Ibid.*, p. 41).

soulignent-ils, que cette violence symbolique ne puisse se présenter comme telle et soit plutôt légitimée de diverses manières²⁰, dont celle qui consiste à donner les apparences de l'autonomie au système scolaire et de son recours à un ensemble de principes comme l'égalité des chances et l'équité sociale. Duru-Bellat (1999), dans ses commentaires sur cette thèse, avance que «cette «conspiration du silence» autour des conditions sociales de la réussite scolaire est primordiale pour que l'école remplisse sa fonction de légitimation de l'ordre social. Elle doit «tout faire» pour que son fonctionnement soit perçu comme légitime, c'est-à-dire fondé sur des différences de compétence entre élèves» (p. 76). L'école va alors être présentée comme objective, légitime, indiscutable, et fait appel entre autres à l'idéologie du don pour «naturaliser» sur le plan scolaire les inégalités sociales en inégalités de compétences (*Ibid.*).

Ainsi la violence symbolique se trouve-t-elle occultée en s'appliquant de manière douce et cachée dans la plupart des sociétés occidentales, alors que s'opèrent à partir du système d'enseignement, face à une diversité dans l'héritage culturel (par exemple, la maîtrise de la langue maternelle, l'exposition aux œuvres d'art, la pratique d'un art, le bagage culturel familial, l'importance qui y est accordée à la lecture et le type de textes lus, le développement du dialogue dans les échanges, les voyages comme développement de la représentation spatiale et de l'ouverture à l'autre, l'accès à certains médias, la vision du monde, les perspectives d'avenir), la sélection, la disqualification, la ségrégation et l'exclusion sociales.

Nous retrouvons ici des affinités importantes entre la conception de la fonction de l'école et celle développée par la «nouvelle sociologie de l'éducation» britannique. Le concept d'*habitus* rejoint également sur plusieurs points – entre autres au regard du curriculum caché, du capital culturel, des inégalités scolaires – les travaux menés par la «nouvelle sociologie de l'éducation» britannique, plus particulièrement ceux en lien avec les travaux de Bernstein (1971, 1975) sur la structuration des savoirs et de Young (1971a, 1976) sur la stratification des savoirs scolaires. Ainsi, selon Bernstein (1971), «la manière dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue le savoir scolaire qui s'adresse au public reflète à la fois la distribution du pouvoir et les principes du contrôle social» (p. 47). Young (1971b, 1997), selon une approche semblable à celle de Bernstein dont il reprend et développe la typologie, insiste sur le fait que la sélection et l'organisation des contenus cognitifs et culturels de l'enseignement traduisent les présupposés idéologiques et les intérêts sociaux des groupes dominants. Le concept d'*habitus* place la culture au cœur du processus constitutif des êtres humains²¹. Il pose que la culture – il serait plus exact de dire les divers types de culture, incluant la culture scolaire – assure la médiation entre l'école, les conditions politico-économiques et la vie quotidienne. Le curriculum et sa mise en œuvre doivent alors être considérés non seulement d'un point de vue socio-éducatif, mais aussi sous leurs enjeux sociopolitiques et socioculturels (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), ce qui exige de considérer le curriculum

²⁰ Nous retrouvons ici la conception de l'idéologie d'Ansart (1974, 1977) qui met en évidence que le propre des idéologies, sans quoi elles ne pourraient fonctionner et mobiliser des tranches sociales de la population, est, d'une part, de produire du discours qui parasite, brouille et occulte les enjeux sociaux réels, et, d'autre part, de ne jamais se présenter comme telles, mais plutôt comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspire le peuple tout entier. Une idéologie se présente, par ailleurs, comme une situation «où un pouvoir symbolique s'affirme comme seul détenteur des biens idéologiques et impose à la population le discours légitime» (1977, p. 57).

²¹ La culture doit être distinguée du savoir, ainsi que le fait Lave (1988) et maints autres chercheurs qui s'inscrivent dans la perspective marxienne, dont Gramsci (1974) au premier chef, en ce que la culture est autre chose qu'«un savoir encyclopédique vis-à-vis duquel l'homme fait seulement figure de récipient à remplir» (p. 75), autre chose qu'une grange, un magasin ou une banque. Elle est ce processus sociohistorique, à haute teneur symbolique, des rapports producteurs de la conscience de soi, individuelle et collective, qui s'établit par l'action humaine en société et qui lui donne sens.

dans ses diverses expressions, dont au moins dans ses dimensions officielle, réelle, délivrée et cachée.

Conclusion

Pour se sortir des pièges des différentes interprétations qui se fondent soit sur l'objectivisme, soit sur le subjectivisme, Bourdieu a conçu une théorie de la pratique qui s'appuie sur le construit d'*habitus*, ensemble de dispositions sociales acquises par la socialisation avant tout primaire (au sein de la famille, du milieu immédiat et de l'école) qui permettent aux êtres humains d'adopter de manière largement inconsciente des conduites en accord avec la lecture du réel qu'ils font par le biais des *habitus* incorporés du monde social, ce que Bourdieu nomme le sens pratique. Ce sens pratique les conduit à recourir à des stratégies qui leur assurent une certaine autonomie, mais qui sont elles-mêmes incorporées dans le sens où ils mettent en œuvre des façons d'agir qui procèdent selon une logique pratique, celle du "sens du jeu" (pour reprendre l'image avancée par Bourdieu [1994] en se référant aux sportifs), celle de la nécessité d'une mise en œuvre du sens commun qui fonctionne sans recours à la conscience et au discours d'explicitation. Ce ne sont donc ni des sujets totalement conscients, libres et maîtres de leur destinée, ni des sujets calculateurs strictement guidés par des intérêts économiques rationnels qui agissent, mais des êtres humains à l'autonomie relative, marqués par des *habitus*. Leur rationalité est limitée.

Ce sur quoi Bourdieu insiste ici, c'est que la pratique inclut une part importante d'invariance et une part d'adaptabilité à la situation. De notre point de vue, cette perspective se rapproche de celle développée par la didactique professionnelle (Dezutter et Pastré, à paraître) qui met en évidence la nécessité complémentaire de ces deux dimensions de la pratique: «ce n'est pas l'action qui est invariante, c'est son organisation. Sans organisation invariante, nous agirions comme des girouettes. Sans adaptabilité, notre action serait entièrement stéréotypée». De plus, il importe de concevoir, comme le fait Pastré, mais aussi Bourdieu, que la pratique enseignante, comme tout agir s'inscrivant dans une perspective d'intervention, possède une visée fondamentale de transformation, et non de seule conceptualisation théorique. Mais il existe aussi, au sein même de la pratique, un processus de conceptualisation pragmatique (Pastré, 2006) qui repose sur l'usage expérientiel – qui relève d'un *habitus* – et qui oriente l'action professionnelle.

C'est bien une théorie de la pratique quotidienne, fondée sur le sens commun, mettant en relief les tensions dialectiques au sein desquelles les sujets humains agissent, qui nous interpelle. Elle souligne l'importance de reconnaître et de considérer la pratique des enseignants, la plus usuelle et la plus incorporée, dans cette perspective pour chercher à en comprendre les principes organisateurs. Elle pose également la question fondamentale du degré de liberté et d'autonomie réelle que détiennent, au-delà des apparences, les enseignants. L'*habitus* professionnel acquis durant leur formation et au contact des enseignants en exercice, lié aux *habitus* inculqués depuis leur naissance quant aux modes de penser et d'agir dans le cadre social auquel ils appartiennent, détermineraient dès lors fortement leurs pratiques d'enseignement.

Les analyses des pratiques d'enseignement que nous menons tendent à nous orienter dans cette perspective bourdieusienne. Les pratiques des enseignants du primaire que nous analysons paraissent bien relever des principes perceptuels et organisateurs de l'action qui les guident. Ils ont acquis le "sens du jeu" qui se déroule dans une classe et font appel à une logique de la pratique qui repose sur une pratique "pratique", sur une pratique de sens commun qui est en accord avec l'*habitus* éducatif incorporé, qui permet des adaptations de leurs pratiques et qui répond bien aux contraintes objectives comme subjectives auxquelles ils sont confrontés.

Une distinction s'impose ici entre logique scientifique et logique de la pratique. La logique de la recherche du praticien ne repose pas sur les mêmes paramètres que ceux qui animent la logique du chercheur, comme Catz (1986) ou Huberman et Gather Thurler (1991) l'ont déjà bien exposé: le praticien fonctionne dans le comment, non dans le pourquoi. En effet, si la logique scientifique reconstruit ou, plus exactement, construit le sens de la pratique "après la bataille" (Bourdieu, 1980), la modélise théoriquement, hors du temps de la pratique, pour en rendre raison dans un effort de totalisation, la logique de la pratique s'inscrit quant à elle totalement dans la temporalité et dans l'urgente recherche d'efficacité immédiate. La pratique procède largement d'un «monde de sens commun, dont l'évidence immédiate se double de l'objectivité qu'assure le consensus sur le sens des pratiques et du monde, c'est-à-dire l'harmonisation des expériences et le renforcement continu que chacune d'elles reçoit de l'expression individuelle ou collective [...], improvisée ou programmée [...], d'expériences semblables ou identiques» (*Ibid.*, p. 97). La connaissance pratique s'appuie moins sur l'*épistémè* – les savoirs – et plus intensivement sur la *doxa* – les connaissances, au sens retenu par Charlot (1997), et l'opinion – dont il importe de réhabiliter la valeur et la pertinence pour construire le sens même de cette pratique.

L'incidence de la position théorique bourdieusienne sur la place de la logique pratique, de sens commun, dans la conduite humaine est grande sur le plan méthodologique où la logique scientifique «ne peut saisir les principes de la logique pratique qu'en leur faisant subir un changement de nature» (Bourdieu, 1980, p. 151-152), où il importe de chercher à tenir compte de la pertinence implicite et pratique des pratiques sociales, de dépister ce qui se passe et ne se dit pas parce que cela va de soi dans les pratiques et relève de l'évidence pour le praticien, de dégager également ces non-dits qui procèdent de l'*habitus*, de ce principe générateur de conduites diverses, et que Leplat (1997) a qualifié de compétences incorporées, mais aussi les "schèmes pratiques" (*Ibid.*), ce que Pastré (2005) appelle des concepts pragmatiques, à relier aux concepts spontanés (les *everyday concepts*) chez Vygotsky (Rieber et Carton, 1987). Le praticien «passe sous silence tout ce qui va sans dire parce que cela va de soi» (Bourdieu, 1980, p. 153). C'est que, précise Bourdieu, «celui qui possède une maîtrise pratique, [...] est capable de mettre en œuvre, dans le passage à l'acte, cette disposition qui ne lui apparaît qu'en acte, dans la relation avec une situation» (*Ibid.*, p. 152).

Une conséquence pour la recherche sur les pratiques d'enseignement qui découle de cette distinction réside dans la nécessité, à nos yeux, d'une utilisation sur le plan méthodologique d'un dispositif complexe et diversifié d'outils de recueil de données (entrevues de départ, d'approfondissement, d'explicitation; entrevues de planification et de rétroaction à la suite des vidéoscopies des pratiques effectives; entretiens de groupe; analyses d'autoconfrontation des vidéoscopies). Ce dispositif, par les différents angles d'entrée sur la pratique et par le croisement des résultats qu'il permet, est davantage en mesure de favoriser l'accession à une interprétation plus riche, plus rigoureuse et plus respectueuse de cette pratique, du fait qu'il assure le croisement des résultats de l'analyse de leur agir en situation et du discours (la *doxa*) des enseignants, lui-même le résultat d'un croisement de différentes opinions obtenues sur le plan discursif, incluant leur regard sur leurs pratiques effectives. À cette nécessité s'en ajoute une autre clairement exprimée par Bouveresse et Roche (2004): «On ne peut pas tirer la connaissance de la réalité de la postulation de normes et d'idéaux auxquels on aimerait la voir ressembler et, inversement, on ne peut pas attendre de la première qu'elle nous permette de déduire des principes et des maximes pour l'action. Ces derniers doivent toujours, en fin de compte, faire l'objet d'un choix qui ne peut être dicté par une forme quelconque de connaissance scientifique et qu'il n'est même pas possible, en toute rigueur,

de qualifier de décision *cum fundamento in scientia*» (p. 8)²². Dit autrement, si les approches positives sur les plans de la recherche et de l'action sociale doivent être écartées, il en est de même pour la détermination des choix sociaux qui ne relèvent pas des résultats de la recherche scientifique. Ils devraient éclairer les décideurs, mais ce sont ceux-ci, *in fine*, qui prennent les décisions.

L'indispensabilité d'un cadre conceptuel consistant, étoffé, solidement structuré et charpenté, est une préoccupation centrale chez Bourdieu. Nous faisons nôtre cette nécessité qui nous paraît absolue. Mais c'est aussi, toujours à suivre Bourdieu, savoir prendre en compte la logique pratique, le sens pratique qui caractérise la pratique quotidienne des êtres humains et savoir l'intégrer à l'analyse, plutôt que d'en occulter l'existence ou de l'écraser sous le poids de la logique scientifique et des normes explicites de la démarche scientifique. Bref, il importe d'inscrire le sens pratique en tension au sein même du cadre conceptuel de référence, ce qui constitue une, sinon la perspective essentielle de l'œuvre de Bourdieu. Sa façon d'appréhender le rapport au monde dans le cadre de la pratique de sens commun conduit à considérer avec la plus grande prudence, sur le plan conceptuel et surtout méthodologique, le travail d'analyse scientifique. On ne peut plus appliquer mécaniquement et *a priori* des cadres conceptuels sur la pratique en usage. On ne peut pas plus, ainsi que nous l'avons mis en exergue (Lenoir et Vanhulle, 2006) en observant la faiblesse des fondements scientifiques (en particulier, l'absence des apports de la part des disciplines contributives) et des cadres de référence mis en œuvre pour analyser la formation à l'enseignement, à moins que d'en rester à une œuvre journalistique, celle du cumul anecdotique des faits, écartier la nécessité d'un recours à un cadre de référence solidement étayé et structuré. Avec Bourdieu (1980), nous retenons que «la théorie de la pratique en tant que pratique rappelle, contre le matérialisme positiviste, que les objets de connaissance sont construits, et non passivement enregistrés, et, contre l'idéalisme intellectualiste, que le principe de cette construction est le système des dispositions structurées et structurantes qui se constitue dans la pratique et qui est toujours orienté vers des fonctions pratiques» (p. 87). Le processus de construction du sens de la pratique s'inscrit donc dans un rapport dialectique entre le faire de sens commun qui procède de la logique pratique et la méthodologie procédant de la logique scientifique, au sens développé par de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974), à travers la médiation de l'appareil conceptuel élaboré et adaptatif.

Pour conclure, en rappelant que nous avons procédé à une "lecture" de Bourdieu, ce qui implique que nous avons fait certains choix en plus d'avoir fatalement interpréter sa pensée, nous voulons relever deux points de distanciation avec le système théorique qu'il a élaboré. Nous pensons, d'une part, que dans notre système scolaire québécois et plus généralement dans les systèmes scolaires nord-américains, le poids que celui-ci, étant donné sa centralité sociale moindre, joue dans l'élaboration des *habitus* chez les élèves est moins fort que dans le système français que Bourdieu prend comme référence²³. D'autres structures sociales assument aussi un rôle important dans l'inculcation du système de dispositions auprès de la jeunesse. D'autre part, tout en adhérant fortement à la conception bourdieusienne de l'*habitus*, nous considérons que la théorie de la reproduction s'avère encore trop déterministe, que les êtres humains possèdent des capacités potentielles (ce qui ne signifie pas qu'elles s'appliquent) d'adaptabilité aux structures sociales existantes – ce que défend la théorie de la "résistance" (par exemple Apple, 1979; Giddens, 1987; Giroux, 1981) et d'adoption d'une distanciation plus grande vis-à-vis des processus idéologiques hégémoniques d'imposition de vision du monde. Le degré de latitude, face aux *habitus*, demeure toutefois

²² C'est entre autres en fonction de cette argumentaire que nous recourons au construit d'intervention éducative dans notre recherche de modélisation de la pratique d'enseignement (Lenoir, 1991, 2007; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002).

²³ Nous renvoyons à notre analyse comparative, réalisée dans une perspective sociohistorique, des conceptions de l'éducation aux États-Unis et en France (Lenoir, 2002).

relatif, car les acteurs – des agents pour Bourdieu – peuvent bien être en fin de compte des sujets assujettis qui l’ignorent.

Si nous adhérons à cette idée forte chez Bourdieu que l’histoire des individus et du milieu social dans lequel ils naissent et grandissent est un marqueur puissant de leur façon d’appréhender le monde et d’interagir avec lui, il importe toutefois de se distancier radicalement des lectures individualistes qui suggèrent que ce sont les êtres humains qui font librement et, pour certains courants, de manière pleinement rationnelle, leur destinée sociale et qu’ils en sont totalement responsables. Une telle conception de l’humain et des rapports sociaux conduit à des interprétations que l’idéologie néolibérale porte actuellement et qui légitime aisément entre autres succès et insuccès scolaires. Éliminant toute référence à une responsabilité sociale, collective, chaque être humain se verrait défini comme un isolat autonome présenté comme seul maître de son destin. Voilà une représentation que cette idéologie distille actuellement dans le milieu scolaire, entre autres en recourant aux notions de compétence, d’excellence, d’efficacité, de compétitivité, de performance, mots magiques légitimant la restructuration du social et de l’éducation à l’échelle mondiale.

Reconnaître l’existence de l’être humain comme sujet²⁴ – ce que la sociologie a appelé le “retour du sujet” – ne signifie donc pas pour nous l’appréhender en tant qu’acteur autonome, indépendant, affranchi de toute contrainte, souverain de sa destinée. Il s’agit là d’une lecture naïve, certes idéologiquement entretenue, d’une fiction qui nie que le sujet n’est sujet, n’est humain, ainsi que Kojève (1947) l’a montré dans sa lecture de Hegel (s.d.), que dans son rapport à autrui, que par son rapport à autrui et par la reconnaissance mutuelle que ce rapport instaure et qui est indispensable pour que cette reconnaissance constitutive de l’humanité des humains ait de la valeur. Ce rapport n’atteste pas seulement du désir de reconnaissance, il est aussi par le fait même constitutif de contraintes, de nécessités pour le faire exister et pour le maintenir. Face au constat de la disparition d’une société civile homogène, au moins idéologiquement, et, par là, à l’éclatement de l’action dans nos sociétés, Kutty (2001) rappelle le danger de certains courants postmodernes, suite à l’abandon des approches classiques d’analyse de la société dans une perspective globale, de nier l’existence de toute structure sociale et de considérer le fonctionnement social comme le résultat d’une accumulation de relations disparates, hétéroclites, entre individus: «Le risque d’une telle approche est de rejeter toute forme de régulation collective [...]: ils [ces courants] donnent l’impression d’opposer dans un face à face l’individu et la société éclatée. Or il faut distinguer entre la macrorégulation et des microrégulations. L’éclatement est celui d’une macrorégulation, qu’elle soit infrastructurelle ou simplement idéologique [...]. Par contre, les microrégulations prennent de l’ampleur: systèmes d’action concret, communauté de projet, réseau d’action organisée, logique de subjectivation» (p. 132). Ce qui nous intéresse dans l’analyse des pratiques d’enseignement, ce sont bien ces microrégulations qui proviennent des *habitus* acquis par les enseignants et qui se traduisent par des invariants dans leurs pratiques.

Enfin, Baeriswyl et Thévenaz (2001b) rappellent qu’on ne peut oublier la finalité institutionnelle de l’école et que cette finalité «est un élément constitutif de l’analyse» (p. 402). Si «l’école travaille avec les savoirs» (*Ibid.*, p. 402), ce qui devrait être sa raison d’être (l’instruction) à côté du développement d’une éducation citoyenne (la socialisation) – ainsi que les États-nations démocra-

²⁴ Nous soulignons avoir volontairement recouru au terme “sujet” et non à celui d’acteur systématiquement utilisé par Bourdieu pour marquer notre reconnaissance de l’existence du sujet, mais d’un sujet qui n’est tel que parce que son existence est fondée sur des rapports sociaux qui le constitue. Il s’agit d’un sujet social, c’est-à-dire non épistémique et non psychologique, mais d’un sujet vivant, fait de chair et de sang, ancré spatiotemporellement dans une société, investi par des valeurs, par une histoire, influencé par des idéologies, par des rapports de forces, marqué par des normes, par des contraintes, etc.

tiques modernes ont défini la double finalité du système scolaire –, il importe dès lors de distinguer entre la logique de la pratique et les exigences de la logique formalisée, produit de l'objectivation du point de vue objectivant (Bourdieu, 1987)²⁵, entre les concepts pragmatiques et les concepts scientifiques objets d'enseignement. Moro (2001) distingue entre les activités extrascolaires qui sont principalement gouvernées d'un point de vue pragmatique et les activités d'apprentissages scolaires qui sont spécifiquement dirigées «vers l'acquisition de savoirs spécifiques, les tâches (activités à finalité pragmatique) étant dès lors surdéterminées par les objectifs d'apprentissage (activités à finalité épistémique)» (p. 504). L'analyse des pratiques d'enseignement ne peut dès lors faire l'économie de la prise en compte, et celle-ci est centrale, des savoirs formalisés qui devraient se retrouver dans les situations et les processus d'enseignement-apprentissage.

Références

- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ansart, P. (1977). *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris: Seuil.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bachelard, G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (4^e éd.). Paris: Librairie philosophique J. Vrin (1^{re} éd. 1938).
- Bachelard, G. (1966). *Le rationalisme appliqué* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1949).
- Baeriswyl, F. et Thévenaz, T. (dir.). (2001a). Éclairages sur la «cognition située» et modélisations des contextes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 395-545.
- Baeriswyl, F. et Thévenaz, T. (2001b). État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(1), 395-405.
- Baudelot, C. et Establet, R. (2004). École, la lutte de classes retrouvée. In L. Pinto, G. Sapiro et P. Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (p. 187-209). Paris: Fayard.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1970a). Postface. In E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique* précédé de *L'abbé Suger de Saint-Denis* (p. 135-167). Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1970b). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1971a). Intellectual field and creative project. In M. F. D. Young, (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 161-188). London: Collier Macmillan.

²⁵ Dans *Choses dites* par exemple, Bourdieu (1987) montre bien qu'«il faut [...] faire une théorie de ce rapport non théorique, partiel, un peu terre à terre, au monde social, qui est celui de l'expérience ordinaire. Et une théorie du rapport théorique, de tout ce qui est impliqué, à commencer par la rupture de l'adhésion pratique, de l'investissement immédiat, dans le rapport distant, détaché, qui définit la posture savante» (p. 31).

- Bourdieu, P. (1971b). Systems of education and systems of thought. In M. F. D. Young, (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 189-207). London: Collier Macmillan.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique* précédée de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., Chamborédon, J.-C. et Passeron J.-C. (1968). *Le métier de sociologue. Livre I*. Paris: Mouton-Bordas.
- Bourdieu, P., Darbel, A. et Schnapper, D. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* (2^e éd.). Paris: Éditions de minuit (1^{re} éd. 1966).
- Bouveresse, J. et Roche, D. (2004). Avant-propos. In J. Bouveresse et D. Roche (dir.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)* (p.7-14). Paris: Odile Jacob.
- Catz, T. (1986). La diffusion des résultats de la recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, 77, 109-116.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Economica-Anthropos.
- Darder, A., Baltodano, M. et Torres, R. D. (dir.). (2003). *The critical pedagogy reader*. New York, NY: Routledge Falmer.
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dezutter, O. et Pastré, P. (à paraître). Didactique des disciplines et didactique professionnelle: de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines: quelles relations pour une formation à l'enseignement?* Toulouse: Octarès.
- Durkheim, E. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1922).
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Filion, J.-F. (2006). *Sociologie dialectique. Introduction à l'œuvre de Michel Freitag*. Montréal: Éditions Nota bene.
- Finger, M. (1989). "Apprentissage expérientiel" ou "formation par les expériences de vie"? La contribution allemande au débat sur la "formation expérientielle". *Éducation permanente*, 100-101, 39-46.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles-Paris: De Boeck-INRP.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société*. T. 1: *Introduction à une théorie générale du symbolique*. Paris et Montréal: L'âge d'homme – Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freitag, M. (1995). Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie. In J.-F. Côté (dir.), *Individualismes et individualité* (p. 264-326). Sillery: Éditions du Septentrion.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Gramsci, A. (1974). *Écrits politiques*. T. 1: 1914-1920. *Textes choisis, présentés et annotés par Robert Paris* (trad. M.G. Martin, G. Moget, A. Tassi, R. Paris). Paris: Gallimard.

- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. T.1: *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (trad. J.-M. Ferry). Paris: Fayard (1^{re} éd. 1981).
- Halliman, M. T. (dir.). (2000). *Handbook of the sociology of education*. New York, NY: Springer.
- Hegel, G. W. F. (s.d.). *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (Trad. J. Hyppolite). Paris: Aubier-Montaigne (1^{re} éd. 1807).
- Huberman, M. et Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*. Berne: Peter Lang.
- Joas, H. (1993). La créativité de l'action et la démocratisation de la différenciation. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 263-274). Paris: CNRS Éditions.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau*. Paris: Gallimard.
- Kuty, O. (2001). L'intervention: système stratégique et communauté de projet sur l'espace public. In D. Vrancken et O. Kuty (dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives* (p. 131-165). Bruxelles: De Boeck Université.
- Ladrière, O. (1993). La théorie de l'action dans l'explication wébérienne de la modernité. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 197-221). Paris: CNRS Éditions.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4) (document accessible à l'adresse <<http://www.espriteritique.org/>>).
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Meyer, T. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Miguelez, R. (1973). *Sujet et histoire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Moro, C. (2001). La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-512.

- Panofsky, E. (1970). *Architecture gothique et pensée scolastique* précédé de *L'abbé Suger de Saint-Denis* (2^e éd., trad. P. Bourdieu). Paris: Éditions de Minuit (1^{re} éd. en français 1967; 1^{re} éd. en anglais 1951).
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 321-344). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pinto, L. (2004). Volontés de savoir. Bourdieu, Derrida, Foucault. In L. Pinto, G. Sapiro et P. Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (p. 19-48). Paris: Fayard.
- Powicke, F. M. et Emden, A. B. (1936). *The Universities of Europe in the middle ages*. Vol. 1: *Salerno, Bologna, Paris* (nouv. éd. en trois volumes). London: Oxford University Press (1^{re} éd. 1895).
- Rieber, R. W. et Carton, A.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1: *Problems of general psychology including the volume Thinking and speech* (trad. N. Minick). New York, NY: Plenum Press.
- Rothier-Bautzer, É. (2004). «Pureté» et «impureté» des recherches contextualisées. In J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 50-62). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Sapiro, G. (2004). La formation de l'*habitus* scientifique. In L. Pinto, G. Sapiro et P. Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (p. 319-325). Paris: Fayard.
- Scobeltzine, A. (1973). *L'art féodal et son enjeu social*. Paris: Gallimard.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris: Méridiens Klincksieck.
- Searle, J. R. (2004). Réalité institutionnelle et représentation linguistique. In L. Pinto, G. Sapiro et P. Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (p. 189-214). Paris: Fayard.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Vandenberghe, F. (2006). L'école de Montréal: théorie critique ou critique théorique de l'«asociété». *Société*, 26, 115-151.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Varela, F. J. (1989). *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- Verger, J. (1973). *Les universités au moyen âge*. Paris: Presses universitaires de France.
- Verret, M. (1968). Après "Les héritiers". Problèmes de sociologie de l'éducation. *La pensée*, 139, 5-34.
- Vibert, S. (2006). La référence à la société comme "totalité". Pour un réalisme ontologique de l'être-en-société (sociologie dialectique et anthropologie holiste). *Société*, 26, 79-113.
- Wacquant, L. J. D. (1996). Toward a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. In S. P. Turner (dir.), *Social theory and sociology: The classics and beyond* (p. 213-229). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Weber, E. H. (1970). *L'homme en discussion à l'Université de Paris en 1270*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Weber, M. (1964a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: The Free Press (1^{re} éd. 1936).
- Weber, M. (1964b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon (1^{re} éd. 1947).
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of education. After the new sociology*. New York, NY: Routledge.
- Young, M. F. D. (dir.). (1971a). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

- Young, M. F. D. (1971*b*). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (19-46). London: Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (1976). The schooling of science. In G. Whitty et M. F. D. Young (dir.), *Explorations in the politics of school knowledge* (p. 47-61). Chester: Cheshire Typesetters Ltd.
- Young, M. F. D. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 173-199). Bruxelles: De Boeck Université.