

Objectiver le dire sur la pratique : quels apports de Bourdieu à l'analyse de pratiques enseignantes ?

Béatrice Pudelko, Ph.D.

Centre de recherche LICEF

Téluq-Université du Québec, Montréal, Québec, Canada

5800, rue Saint-Denis, bureau 1105 Montréal, H2S 3L5, Québec, Canada

Contact : beatrice.pudelko@teluq.ca

Résumé : Dans le champ francophone des sciences de l'éducation on assiste, depuis deux décennies, à une multiplication des dispositifs d'analyse de pratiques enseignantes qui utilisent diverses méthodes de verbalisation *a posteriori* réalisée par les enseignantes et les enseignants de leur l'activité professionnelle réalisée en contexte réel. Ces méthodes s'appuient sur le principe de « primat de la description intrinsèque de l'agir », selon lequel la signification de l'agir ne peut être déterminée que par celui qui agit, dans une configuration qui reste toujours dialogique entre le praticien et le chercheur. Les exigences de l'objectivation des données à la première personne traversent toute la théorie de la pratique de Pierre Bourdieu car elles conditionnent la possibilité de construire un modèle scientifique de la pratique respectant la dimension subjective, matériellement et temporellement engagée de celle-ci. Cet article analyse (i) les principaux enjeux et les difficultés rencontrés par Bourdieu dans son projet et (ii) les apports potentiels de sa théorie à l'objectivation des actions de recherche constitutives des méthodes de la verbalisation de l'agir, dans le champ de l'analyse des pratiques enseignantes.

Mots clés : méthodes d'analyse de pratiques, habitus, pratiques enseignantes, savoir pratique, verbalisation de la pensée pratique, Bourdieu,

Abstract: For two decades, education sciences in the French-speaking world have seen the number of analytical research processes concerning actual teaching practices that use various verbalization methods multiply. These methods are based on the principle of "primacy of intrinsic description of action", according to which the meaning of an action can only be determined by the person who is carrying it out, in a configuration

that always remains dialogical between practitioner and researcher. Data objectivization requirements of first-person accounts are found throughout Pierre Bourdieu's practice theory because they influence the possibility of constructing a theoretical model of practice that respects its subjective aspect, which is both physically and temporally bound. This paper analyzes (i) the main issues and problems encountered by Bourdieu in doing so and (ii) the potential contribution of his theory to the objectivization of this type of research actions in the field of teaching practice analysis.

Keywords: practice analysis, habitus, teaching practice, practical knowledge, verbalization of practical thinking, Bourdieu

1. Introduction : L'analyse de pratiques et le primat de la description intrinsèque de l'action

L'œuvre de Pierre Bourdieu, ce « théoricien de la pratique » français le mieux connu, mais aussi le plus controversé dans la communauté internationale, est toute entière traversée par la question de la médiation du langage dans l'étude scientifique de la pratique. Depuis la réflexion proposée dans « Métier du sociologue », et son constat selon lequel « avoir affaire à *un objet qui parle* » est « peut-être la malédiction des sciences de l'homme » (Bourdieu, Passeron, & Chamboredon, 1968, p. 56), Bourdieu n'a cessé de revenir sur la question de la possibilité pour un « agent » d'exprimer la « vérité » de sa pratique, et sur la possibilité, pour un chercheur, d'utiliser ce discours pour construire des modèles scientifiques de la pratique.

L'objectif de cet article est d'analyser les apports de la théorie de la pratique de Bourdieu à la réflexion sur les moyens qui peuvent être mis en œuvre par les chercheurs pour objectiver le discours d'un praticien sur sa pratique. En effet, dans le champ éducatif francophone on constate, depuis une vingtaine d'années, une véritable explosion des recherches et des interventions dont l'objet est ce que les enseignantes et les enseignants « font réellement » en situation éducative. La théorie de la pratique de Bourdieu (1972, 1980a, 1994) a rapidement été mobilisée pour circonscrire ce qu'est la pratique d'enseignement. Par exemple, Altet (2000) a proposé de la définir en s'appuyant sur les propositions formulées par Bourdieu dans le « Sens pratique » (1980), selon lesquelles la pratique est :

- finalisée : elle a un objectif, une fin, une visée ;
- traduite dans des techniques, « les gestes professionnels » ;
- contextualisée, liée à une situation donnée ;
- temporelle, se situe dans un temps donné, est liée à des variations aléatoires ;
- valorisée, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt ;
- une réalité psychosociale.

Pour analyser la « pratique » réalisée par une enseignante ou un enseignant¹ – et qui peut aussi être conceptualisée en tant qu'action, activité, praxis, ou travail dépendamment du cadre théorique adopté – les chercheurs emploient, le plus souvent, des méthodes qui permettent de la décrire du point de vue de celui qui agit, en utilisant son discours produit habituellement *a posteriori* de l'agir. Ces dispositifs méthodologiques, réunis sous l'étiquette commune de « l'analyse de pratiques », reposent sur le principe qui peut être exprimé, à la suite de Theureau (2004) en termes de « primat de la description intrinsèque de l'agir ». Ce principe consiste à reconnaître, d'une part, que la signification de l'agir ne peut être déterminé que par celui qui agit, et, d'autre part, que cette attribution de la signification s'effectue dans une configuration qui est toujours dialogique (ce qui peut être assumée de façon plus ou moins explicite par les chercheurs).

La diversité des recherches utilisant les dispositifs de l'analyse des pratiques a généré l'impression d'une certaine « confusion » conduisant à qualifier ce champ de « nébuleuse protéiforme » (Étienne, 2009; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002). Prenant note de ce foisonnement, plusieurs chercheurs ont proposé de clarifier la situation en distinguant les recherches dans lesquels les dispositifs d'analyse de pratiques sont élaborés et utilisés dans un but « pragmatique », de celles dans lesquelles elles sont employés dans un but « épistémique » (Altet, 1996; Bru, 2002). Les dispositifs du type « pragmatique » sont conçus et utilisés dans le but de former des enseignants et de transformer les collectifs et les conditions de leur travail (y compris les conditions de formation en vue de ce travail). Dans ce type de dispositifs, l'analyse de l'activité réalisée par les enseignantes et les enseignants vise l'amélioration de leur pratique professionnelle en favorisant la réflexion sur l'action et le développement des connaissances susceptibles de renforcer leur « pouvoir agir » (Altet, Blanchard-Laville, &

¹ Bien que de plus en plus de chercheurs s'intéressent aux activités partagées, collaboratives ou collectives des enseignants (Lefevre, 2007; Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud, & Tardif, 2007), la centration première de ces recherches sur la pratique singulière d'un enseignant en classe reflète la prépondérance de la vision traditionnelle de la pratique d'enseignement en tant que travail « solitaire » (Marcel, 2009).

Bru, 2001; Barbier, 2006; Blanchard-Laville & Fablet, 2000; Donnay & Charlier, 2006; Jorro, 2005; Marcel et al., 2007; Maubant, 2007; Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2006; Wittorski, 2007). Il s'agit de créer des conditions favorables pour permettre aux praticiens de construire des modèles « pour la pratique ». L'activité (le travail, la pratique...) d'enseignement réalisée par l'enseignant ou l'étudiant-enseignant constitue ici l'objet d'une analyse réalisée souvent en groupe. Le chercheur qui participe au travail d'analyse peut remplir dans ces dispositifs le rôle de formateur ou, simultanément, celui de formateur et de chercheur qui « repère des éléments de connaissance des pratiques » susceptibles d'enrichir son travail scientifique (Bru, 2002).

Les recherches marquées par la finalité épistémique utilisent les dispositifs d'analyse de pratiques pour construire les modèles « de la pratique » ce qui nécessite « un cadre théorique fort, associé à des méthodes qui l'actualisent, pour orienter le recueil des données, les analyser et les interpréter » (Bressoux, 2001, cit. par Lenoir & Vanhulle, 2006, p. 110). S'il n'est pas exclu que ces modèles puissent ensuite être utilisés pour concevoir des dispositifs de formation, les chercheurs qui mettent de l'avant la visée épistémique de l'analyse de pratiques critiquent l'utilitarisme excessif des recherches du type « pragmatique » et souhaitent construire des modèles théoriques susceptibles de confrontation sur le plan empirique (Bru, 2002; Crahay, 2002). Dans cette optique, l'analyse de pratiques est tout d'abord une méthodologie d'analyse de « l'activité professionnelle située des enseignants (...) orientée par des fins, des buts, des normes » et « traduisant les savoirs, les procédés et les compétences -en-actes d'une personne en situation professionnelle» (Altet, Blanchard-Laville et Bru, 2001, p. 14).

Les chercheurs qui s'intéressent à l'analyse de pratiques ont emprunté, pour la plupart, le « tournant réflexif » (Schön, 1983) fondé sur la reconnaissance explicite de la capacité des professionnels à réaliser la réflexion *sur* l'action afin de dégager les savoirs qu'ils ont élaborés *dans* l'action. Mais en insistant sur les « compétences en acte », les « savoirs tacites » ou les « compétences incorporées » des praticiens, ces dispositifs s'inscrivent également dans la perspective qualifiée de « tournant pratique » (Schatzki, 2001) regroupant des chercheurs qui considèrent la pratique comme « embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understanding » (*Ibid*, p. 11). Dans ce cadre conceptuel – qui est également celui de Bourdieu – les chercheurs s'accordent pour dire que l'activité professionnelle repose en grande partie sur l'existence des « compétences » ou des « ententes » partagées par les participants d'un champ de pratiques, corporellement et matériellement incarnées et dont la compréhension mutuelle participe au maintien de ce champ.

L'inscription variable des dispositifs d'analyse de pratiques du type pragmatique ou épistémique dans ces deux perspectives influence le statut qui sera accordé au principe du primat de la description intrinsèque de l'action.

Dans les dispositifs du type pragmatique s'inscrivant dans le paradigme réflexif ou dans le paradigme du « tournant pratique », ce principe n'est pas problématique en soi, car il fait partie du cadre conceptuel sous-jacent admettant soit la subjectivité intrinsèque des modèles « pour la pratique », soit une sorte de subjectivité « élargie » à l'intersubjectivité réservée aux praticiens du même champ de pratiques. Ainsi, dans le paradigme réflexif, on postule d'emblée la réflexivité de l'acteur garante de sa capacité de « dire la vérité » de sa pratique au moyen des diverses formes d'expression langagière (récits biographiques, entretiens individualisés ou de groupe, entretiens d'autoconfrontation, etc.). Dans cette perspective les chercheurs ne semblent pas avoir d'« intérêt » (comme dirait Bourdieu) à questionner le pouvoir, la volonté ou la capacité du praticien d'exprimer la « vérité » de la pratique, et ce même lorsqu'ils questionnent les relations entre son « savoir agir » et son « pouvoir agir » (soit celui de transformer les conditions de la pratique). Lorsque ces dispositifs s'inscrivent plutôt dans la perspective du « tournant pratique », comme c'est le cas par exemple de l'analyse du cours d'action (Theureau, 2004), ils visent explicitement la « présentation » de ce qui est significatif pour un praticien dans l'action située dans un contexte concret et qui, en même temps, ne peut être reconnu ou saisi que par un autre praticien (van der Maren & Yvon, 2009). L'intersubjectivité opère ici non seulement sur le plan de ce qui est dit, mais aussi sur celui qui ne peut qu'être « montré » puisque le praticien « ne peut saisir l'action [que] si elle lui est présentée avec toute son épaisseur, son « non dit », sa complexité, ses contradictions, ses valeurs cherchées mais pas atteintes, ses actions entreprises mais inachevées, etc. » (van der Maren & Yvon, 2009, p. 60). Dans cette optique, van der Maren et Yvon (2009) considèrent la présentation de l'action dans le discours du praticien comme une « donnée brute », incluant les « valeurs » et les « éléments contextuels ». Ils l'opposent au discours de chercheur, ou à sa « représentation (sa modélisation théorique, sa représentation savante) » de données « pures » consistant en « élaboration générale, décontextualisée et accessible par l'abstraction, à ceux qui ne sont pas du métier (...) et qui n'auront pas à exécuter l'action » (*ibid.*). Le principe du primat de la description intrinsèque de l'action conduit ici à une coupure assumée entre le discours quotidien et le discours savant, ou entre la connaissance pratique et la connaissance théorique, coupure que ces chercheurs n'hésitent pas à appuyer par ces propos de Bourdieu :

ce n'est pas parce que le savant a besoin de catégories abstraites pour décrire l'action de l'artisan qu'il peut former

futurs artisans en leur enseignant ces catégories abstraites, l'artisan n'en a que faire pour passer à l'action (Bourdieu, 1994, cit. par van der Maren et Yvon, 2009, p. 60).

Cette citation illustre bien l'attention accordée par Bourdieu à la relation entre les catégories « théoriques du théoricien » et les catégories « pratiques du praticien » et à la réciprocité de différents modes du « connaître ». Cependant, il serait erroné d'en conclure que Bourdieu opposait de façon tranchée ces deux modes épistémiques, car cela l'aurait conduit à émettre une fin de non-recevoir à son projet d'élaborer une théorie scientifique de la pratique. Au contraire, Bourdieu n'a cessé de revenir sur la problématique de l'objectivation de la « logique pratique » et de son discours. Il a souhaité élaborer une « troisième voie » de l'étude de la pratique, sous forme d'un « structuralisme constructiviste », pour apporter une réponse originale à la question suivante : comment construire un modèle « objectif » de la pratique en y intégrant la signification subjective de la pratique pour le sujet ?

Comme on vient de voir, cette question ne semble pas, *a priori*, intéressante pour les chercheurs travaillant avec les dispositifs d'analyse de pratiques dans la visée pragmatique. En revanche, elle devrait l'être pour ceux qui mettent en œuvre l'analyse de pratiques dans le but épistémique. En effet, pour élaborer des modèles de la pratique à partir du discours sur la pratique tenu par les praticiens, il faut accepter plusieurs idées reliées : celle de la continuité entre le langage quotidien et le langage scientifique, celle de la possibilité de l'intercompréhension entre le chercheur et le praticien, même s'ils ne partagent pas le même champ de pratiques, et, finalement (ou premièrement, cela dépend du point de départ) l'idée selon laquelle l'agir humain peut être réfléchi quel que soit le champ de pratique. Autrement dit, si l'on considère que ces faits humains que sont l'action, l'activité, le travail ou la pratique ne sont jamais « observables » au sens strict du mot, (*i.e.* que l'on pourrait « voir » ou relever par un appareil enregistreur), mais qu'ils se présentent à l'expérience comme pourvus de significations et qu'il y a « continuité entre la quasi-objectivation vécue et l'objectivation scientifique de l'expérience », alors il faut bien admettre que le « problème des sciences de l'homme est (...) de découvrir comment et jusqu'à quel point objectiver les significations » (Granger, 1988, p. 113).

Il s'agit bien d'un problème central dans la théorie de la pratique de Bourdieu. En effet, l'ambition de l'usage éthique de la sociologie réflexive qu'il souhaitait élaborer était de couvrir non seulement et les modalités de l'objectivation de la démarche scientifique – c'est-à-dire de la pratique scientifique réalisée selon certaines modalités

épistémiques d'objectivation légitimes et légitimés² dans un domaine scientifique donné – mais aussi celles de l'objectivation du sujet objectivant, quel que soit son champ de pratique (scientifique ou non scientifique). Le défi principal d'une pratique proprement scientifique en sciences sociales serait donc, selon Bourdieu (1980a, p. 7), de mener une réflexion continue sur les instruments de son objectivation puisque « le progrès de la connaissance, dans le cas de la science sociale, suppose un progrès dans la connaissance des conditions de la connaissance ».

Bien évidemment, l'élaboration des modèles de la pratique respectant le principe du primat de la description intrinsèque de l'action va bien au-delà du recueil du discours, qui n'en constitue qu'une première étape et dont les relations avec d'autres types de données doivent également être précisées à l'intérieur d'un dispositif de recherche donné. Cependant, dans tous les dispositifs méthodologiques s'appuyant sur le principe du primat de la description intrinsèque de l'action, l'exigence de l'objectivation des méthodes de recueil du discours des praticiens ne devrait pas être sous-estimée, puisque la validité des données verbales recueillies à cette détermine la qualité des étapes subséquentes.

Dans cet article je propose une réflexion sur les apports de la théorie de la pratique élaborée par Bourdieu à l'analyse de pratiques enseignantes, et plus particulièrement, à l'utilisation du discours du praticien sur sa pratique pour élaborer les modèles de la pratique. Pour ce faire, je présente d'abord une vue d'ensemble de la façon dont Bourdieu a traité la question du primat de la description intrinsèque de l'action dans le cadre de sa théorie de la pratique et des problèmes qu'il a rencontrés. Ensuite, je décris de façon synthétique les apports potentiels de la théorie bourdieusienne à l'objectivation des méthodes de recueil du discours « à la première personne » dans les dispositifs d'analyse de pratiques enseignantes.

2. La théorie de la pratique de Bourdieu face au primat de la description intrinsèque de l'action

La question de la possibilité de l'étude scientifique de la pratique a été au fondement du « tournant pratique » dans l'œuvre de Bourdieu au début des années 70. Dans *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972) Bourdieu annonce son intention de travailler à élaborer des modèles scientifiques de la pratique la plus quotidienne, celle

² Notons que dans l'acception de Bourdieu (P. Bourdieu, 1980b, p. 110) «est légitimé une institution, ou une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu comme légitime».

qui ne vise pas à *comprendre*, mais à *faire*. L'attention consacrée par Bourdieu aux problèmes épistémologiques soulevés par ce projet et qui reflète sa « presque obsessionnelle préoccupation quant à l'épistémologie » est caractéristique des sociologues œuvrant dans la tradition de l'épistémologie historique française, dont les plus notables progrès ont été l'œuvre de Bachelard (Vandenberghé, 1998). Si l'influence de la pensée de Bachelard sur l'œuvre de Bourdieu a été relativement négligée par ses lecteurs anglophones, elle n'a pas échappé à ses lecteurs francophones. Vandenberghé (2011) a notamment souligné que, parmi toutes les filiations que l'on peut trouver dans la pensée de Bourdieu, c'est celle de « bachelardien » qui lui convient le mieux, car bien que celui-ci ait « souvent rappelé qu'on peut penser avec un penseur contre ce penseur » (Bourdieu, 1987, p. 67) il n'a jamais pensé « contre Bachelard ». Tout d'abord, la théorie de la pratique souhaitée par Bourdieu est un projet scientifique, donc empirique. Tout en reconnaissant la spécificité des sciences de l'homme et ses propres penchants philosophiques, Bourdieu s'oppose à tous ceux qui, en sciences sociales, décrètent « l'impossibilité de comprendre scientifiquement leur objet » (Bourdieu, 2001, p. 167) ou qui assignent des limites *a priori* à ces sciences et ce, « avant même toute expérience ». À l'instar de Bachelard, il conçoit le projet scientifique comme une rupture avec le réalisme naïf qui « prend les données comme des faits et non comme des résultats ». La science doit procéder à une « rupture avec la perception spontanée et pré-construite par le sens commun de l'objet « réel », puisque « la conquête de la vérité scientifique est inséparable de sa construction théorique comme un objet « théorique » et correspond à son objectivation comme système cohérent de relations construites » (Vandenberghé, 2011, p. 61). Ensuite, la marque d'un véritable esprit scientifique étant sa soumission à des critères de validité qui sont formulables et peuvent dès lors être débattus, Bourdieu souligne que, dans les sciences sociales ce qui importe ce n'est pas tant l'objectivation du rapport entre le sujet et l'objet, mais bien l'interobjectivation du rapport entre les sujets à propos de l'objet :

« Le fait est conquis, constaté dans et par la communication dialectique entre les sujets, c'est-à-dire à travers le processus de vérification, de production collective de la vérité, dans et par la négociation, la transaction et aussi l'homologation, ratification par le consensus explicitement exprimé » (P. Bourdieu, 2001, p. 143).

Pour Bourdieu, comme pour Bachelard, le vrai sujet de la science est la cité scientifique ou « l'union des travailleurs de la preuve » dont l'accord rationnel « se définit par les opérations qui permettent à chacun de s'accorder aux autres » (*Ibid*, p. 145). Enfin, il souligne qu'une théorie scientifique de la pratique doit décrire aussi bien

la pratique « pratique » que la pratique « scientifique ». Ce critère de l'autoréférentialité est une préoccupation constante de Bourdieu puisque « l'une des propriétés les plus fondamentales de la sociologie (...) [est que] toutes les propositions que cette science énonce peuvent et doivent s'appliquer au sujet qui fait la science et inversement » (Bourdieu, 1982, p. 29, cit. par Perreau, 2011, p. 260).

Le défi de la théorie de la pratique souhaitée par Bourdieu est celui de produire une connaissance objective en mettant en œuvre une démarche qui, tout en respectant l'épistémologie bachelardienne, permettra de préserver – ou, pour utiliser la formulation négative de Bourdieu – de « ne pas neutraliser » - les caractéristiques « pratiques » de l'action réalisée en situation : son caractère temporel et sa « logique pratique ». Il s'agit, souligne Bourdieu, de « tirer toutes les conséquences théoriques et méthodologiques du fait [que le savant] n'est pas, en la situation d'un agent agissant, engagé dans l'action, investi dans le jeu et les enjeux» (P. Bourdieu, 2003, p. 68). Or, en constituant la pratique en objet d'analyse, le scientifique opère une « altération fondamentale » constitutive de l'action épistémique qu'il met en œuvre (Bourdieu, 1989, p. 47). Il souhaite donc concevoir une démarche qui permettra d'étudier la pratique, en considérant explicitement l'altération qui lui est imposée par le fait même de la constituer en objet d'un projet scientifique.

L'ambition de cette approche que Bourdieu a considérée comme constituant une « troisième voie » de l'étude de l'action, et qu'il a un temps qualifiée de « praxéologique » ou de « structuralisme constructiviste », est de constituer une alternative aux approches objectivistes et subjectivistes en sciences sociales. Ce faisant, Bourdieu souhaite, tout d'abord, dépasser le biais intellectualiste des approches objectivistes (structuralistes) de la pratique, menaçant tout chercheur qui, « assis dans son fauteuil » adopte une posture contemplative et, ce faisant, substitue au rapport pratique à la pratique, le rapport théorique (épistémique) qui est le sien. Ensuite, il vise à démontrer l'inadéquation de l'approche subjectiviste, dans laquelle il place en vrac l'ethnométhodologie, la phénoménologie et l'interactionnisme symbolique. Il critique ainsi l'observation participante qui « n'est qu'une autre façon d'évacuer la question de la relation vraie de l'observateur à l'observé » (Bourdieu, 1980a, p. 57), ainsi que la description non objectivée du vécu, qui se contente d'enregistrer le donné tel qu'il se donne, en ne produisant que des « comptes rendus des comptes rendus ». Pour Bourdieu, le manque de l'objectivation des procédés de recueil de données, ne permet pas au chercheur de rompre avec le sens commun et « l'heureuse naïveté des intuitions premières ».

Les difficultés rencontrées par Bourdieu dans son projet de concevoir une démarche méthodologique qui permettrait d'objectiver la description de la pratique

singulière « du dedans », tout en préservant les principes épistémologiques qui forment le noyau de son projet scientifique, sont si importantes qu'elles l'amènent parfois à douter que l'on puisse dire et comprendre la pratique « autrement qu'en la produisant et la reproduisant » (*Ibid.*) Ces difficultés, qui ont été abondamment analysés par de nombreux chercheurs en sciences sociales, soulèvent une série de questions plus larges, qui dépassent le cadre de cet article. La présentation qui suit n'en présente que des aspects les plus importants relatifs à la problématique du primat de la description intrinsèque de l'action.

Problème# 1 : Concilier le primat de la description intrinsèque de l'action et la rupture avec le langage du sens commun

La première de ces difficultés résulte de la nécessité de concilier les exigences du primat de la description intrinsèque de l'action et le principal postulat épistémologique du constructivisme bachelardien. En effet, comment prendre en compte le vécu de la pratique et le décrire du point de vue du sujet, tout en rompant avec les représentations et le langage du sens commun ? (Vandenberghé, 1998). Autrement dit, comment préserver le postulat de la construction de la connaissance scientifique par rupture avec l'expérience immédiate, tout en utilisant le discours qui dit cette expérience immédiate ? Ce doute se traduit par des affirmations contradictoires formulées l'une après l'autre dans *Le sens pratique* (1980). D'abord, affirme Bourdieu, pour construire une théorie de la pratique il faut :

se situer dans l'activité réelle comme telle, c'est-à-dire dans le rapport pratique au monde, cette présence préoccupée et active au monde par où le monde nous impose sa présence, avec ses urgences, ses choses à dire ou à faire, ses choses faites pour être dites, qui commandent directement les gestes ou les paroles sans jamais se déployer comme un spectacle (*Ibid.* p. 87).

Mais, une centaine de page plus loin, il constate que « l'agent n'est pas mieux placé pour apercevoir et porter à l'ordre du discours ce qui règle réellement sa pratique que l'observateur qui a sur lui l'avantage de pouvoir appréhender l'action du dehors » (*Ibid.* p. 152).

Cette hésitation à s'engager dans la voie de la description intrinsèque de l'action provient à la fois de la nécessité de respecter le postulat épistémologique bachelardien de la connaissance comme rupture avec l'immédiat, et de sa concrétisation dans « le principe de non conscience de l'agent, » donné pour la « condition sine qua non de la constitution de la science sociologique » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1973, p. 31, cit. par Ogien, 2011, p. 138) dans la perspective durkheimienne. Ogien (*Ibid.* p. 138)

remarque notamment que c'est bien pour cette même raison que « Bourdieu nie la validité du postulat inverse, qui est celui que les sociologies interactionnistes retiennent : lorsqu'ils agissent en commun, les gens ordinaires savent nécessairement ce qu'ils sont en train de faire, même si ce n'est qu'approximativement ».

Problème # 2 : Peut-on analyser l'habitus « du dedans » ?

La deuxième difficulté surgit avec l'introduction d'habitus à titre de concept qui doit permettre d'expliquer la pratique en termes de la dialectique historique entre les structures objectives et les structures subjectives. Le concept d'habitus permet à Bourdieu de viser une solution alternative à celle de la sociologie durkheimienne, car au lieu d'expliquer le rapport entre les structures objectives et les pratiques individuelles par des entités théoriques telles que la « conscience collective », ou les « représentations collectives », il le fait au moyen du concept d'habitus désignant « le système social incorporé des structures structurées prédisposées à fonctionner comme les structures structurantes ». La description suivante est un bon exemple de la façon dont Bourdieu conçoit la constitution sociale des habitus individuels en tant que « social incorporé », doté d'un pouvoir génératif des pratiques d'un groupe qui, à leur tour, les font « persévérer dans leur être » :

Ainsi, la famille comme catégorie sociale objective (structure structurante) est le fondement de la famille comme catégorie sociale subjective (structure structurée), catégorie mentale qui est le principe de milliers de représentations et d'actions (des mariages par exemple) qui contribuent à reproduire la catégorie sociale objective. Ce cercle est celui de reproduction de l'ordre social. L'accord quasi parfait qui s'établit alors entre les catégories subjectives et les catégories objectives fonde une expérience du monde comme évident, *taken for granted*. Et rien ne paraît plus naturel que la famille : cette construction sociale arbitraire paraît se situer du côté du naturel et de l'universel (Bourdieu, 1994, p. 138).

Le concept d'habitus permet ainsi d'actualiser, sous la bannière individualiste, le projet sociologique durkheimien, c'est-à-dire d'expliquer comment les entités sociales collectives peuvent déterminer la pratique (Berthelot, 2000). Bourdieu préserve ainsi le principe durkheimien de la « non conscience des agents », mais il situe ce non conscient dans les « corps individuels ». C'est bien ce principe qui est à l'origine du caractère « incorporé », « non conscient » et « tacite » de l'habitus se traduisant dans la description des individus comme des « automates spirituels », malgré la description simultanée de l'habitus en terme de catégories « mentales » ou « schèmes cognitifs ».

Pour Bourdieu, l'habitus est en fait doublement inconscient, structurellement et fonctionnellement, puisque les schèmes inconscients et quasi-posturaux fonctionnent par effectuation inconsciente « en deçà de l'explicitation » (Bourdieu, 1994, p. 126). Mais alors, si pour étudier la pratique du point de vue de l'agent, il faut analyser l'habitus, la question se pose encore : comment analyser les significations qui composent l'habitus, si celles-ci ne sont pas accessibles à la conscience de l'agent, et, par conséquent, ne sont pas exprimables au moyen du langage ? La question posée par Bourdieu est bien celle de la possibilité de mettre en place des méthodologies qui permettraient à « l'agent » d'accéder à la signification « des conduites orientées par rapport à des fins, sans être consciemment dirigées vers ces fins, dirigées par ces fins » (Bourdieu, 1987, p. 18-19). Elle fait l'écho à la question théorique majeure de sa théorie de la pratique, celle de la possibilité de concevoir l' « agent » en tant qu'« acteur » ou « sujet » de sa pratique et donc en tant que « maître » des intentions qu'il reconnaît comme étant les siennes, peu importe le jugement sur le degré de « l'illusion » de ce sentiment de maîtrise, que l'on pourrait éventuellement y porter de l'extérieur.

Problème #3 : Le statut du concept d'habitus dans l'élaboration des modèles de la pratique

Pour résoudre les difficultés générées par le statut du concept d'habitus dans la démarche de l'élaboration des modèles de la pratique bourdieusienne, certains chercheurs ont proposé qu'il doive être considéré dans une perspective structuraliste : l'habitus en tant que structure de signification construite par le chercheur remplit un rôle épistémologique et il ne devrait surtout pas être « ontologisé » en termes de « structures cognitives » (Lizardo, 2008). En effet, Bourdieu avait, à maintes reprises, dénoncé le danger de prendre le "modèle de la réalité" pour la "réalité du modèle", la « carte pour le territoire » (Bourdieu, 1987). Il a reproché ainsi au structuralisme de Lévi-Strauss d'avoir procédé à la réification des structures sous forme de schémas cognitifs en oubliant que le modèle de la pratique construit par le chercheur n'est pas celui qui permet d'engendrer la pratique. Selon l'option épistémologique, analyser l'habitus permettrait de concevoir un modèle de la pratique, dont le statut serait semblable à celui du modèle de la « compétence » dans la théorie linguistique de Chomsky, puisqu'il décrirait des structures de signification en termes de « grammaire générative » (mais apprise et non pas innée) qui assignerait une description structurale à la pratique, sans se préoccuper de la façon dont un praticien pourrait procéder pour la mettre effectivement en œuvre et « engendrer » la pratique. Cependant, une telle interprétation épistémologique du statut structuraliste de l'habitus ne prend pas en considération les critiques de la démarche chomskyenne formulées par

Bourdieu lui-même qui s'est explicitement opposé à son déductivisme cherchant « désespérément l'objet concret auquel tel ou tel modèle formel puisse s'appliquer » (Bourdieu, 1987, p. 61). Il est intéressant de remarquer que Bourdieu a reproché à Chomsky exactement le même défaut épistémologique que celui qu'il a relevé chez Lévi-Strauss, soit l'oubli de la fonction heuristique de ce type de modèle et la prétention à la réalité du modèle construit par le chercheur.

Mais les raisons pour lesquelles de nombreux chercheurs ont proposé de considérer une acception ontologique du concept d'habitus vont au-delà de ces considérations sur le rôle de la modélisation dans une perspective structuraliste. Selon ces chercheurs, accorder un statut ontologique au concept d'habitus est la seule façon de résoudre les difficultés générées par le concept d'habitus dans le projet bourdieusien de la description intrinsèque de la pratique (Vandenbergh, 1998). L'habitus désignerait alors les structures cognitives mémorielles individuelles, « qu'il s'agisse de ce "savoir du monde" que possèdent les individus ordinaires, ou de cette "connaissance objective" que les experts, professionnels ou savants produisent dans l'ignorance des modes d'objectivation auxquels ils recourent » (Ogien, 2011, p. 137). Accorder à l'habitus un rôle ontologique clairement cognitif permettrait de le sortir de son statut du concept « commutateur » qui ne fait que « retourner l'un dans l'autre » les concepts de l'objectif et du subjectif, de l'individuel et du collectif, ou des dispositions et des actes, « sans que l'on voit très bien comment s'effectue le retournement ni comment il se constitue génétiquement » (Héran, 1987, p. 394). Car, comme l'avance Héran (Ibid.), entre les deux termes de ces couples conceptuels, « il faut bien supposer quelque chose comme un pouvoir de rétention capable de conserver la trace des expériences passées, d'en extraire les oppositions pertinentes, de les systématiser et des appliquer aux expériences nouvelles », ou, pour utiliser les termes de Bourdieu, il faut bien supposer « quelque chose comme un sujet » (Bourdieu, 1992, p. 111).

On peut proposer que la majorité des chercheurs qui utilisent les dispositifs d'analyse de pratiques dans le but de construire des « modèles de la pratique », adhèreraient à cette conception ontologique de l'habitus, puisqu'ils admettent habituellement que les praticiens sont des sujets dotés de savoirs développés dans et par la pratique, que ces derniers soient conceptualisés en tant que représentations pour l'action, concepts-en-acte, schémas, modèles mentaux ou compétences. Ces différents concepts élaborés pour expliquer l'apprentissage et du développement cognitif (et parfois socio-affectif) des personnes dans les situations de travail, mais aussi dans d'autres champs d'activité humaine (y compris dans la vie quotidienne), possèdent toutes les caractéristiques dont Bourdieu a doté la « logique pratique » (Pudelko, 2012). Surtout, ils permettent de prendre en considération que la complexité de ces contenus

cognitifs se traduit par la « structure structurée » en « strates » qui sont plus ou moins accessibles à la conscience. Cette structuration est inséparable de leurs modes de constitution, c'est-à-dire de leur genèse *via* divers mécanismes d'apprentissage, autrement dit, elle garde les traces des processus qui ont permis de la construire.

3. Objectiver les méthodes d'analyse de pratiques avec et/ou malgré Bourdieu ?

Dans l'ensemble, l'ambition de Bourdieu de construire une « troisième voie » de l'étude scientifique de la pratique de Bourdieu n'a pas convaincu, ni sur le plan théorico-méthodologique, ni sur plan empirique. Qualifiée de « construction quelque peu artificielle et rhétorique » (Perreau, 2011, p. 254) ou de programme de « ni-ni » (Dewerpe, 2000), la théorie de la pratique de Bourdieu se caractérise également par un décalage marqué entre la théorie et l'empirie. Ainsi, malgré le but explicite d'analyser la pratique du point de vue des acteurs, Bourdieu n'a consacré que peu d'attention « à la complexité et aux incertitudes de l'expérience subjective des acteurs dont il n'a pas produit d'analyse rigoureuse » (Friedrich Silber, 2011, p. 242)³. Les difficultés qu'il a rencontrées dans la conceptualisation d'une méthode de recherche qui permettrait de saisir la logique de la pratique « dans le mouvement même de son effectuation » sont intimement liées à sa réticence d'accepter la capacité de la réflexivité pratique des individus. Le concept de réflexivité pratique « renvoie à la capacité des agents à être au fait des multiples conditions et contraintes sociales qui pèsent sur leurs activités et leur connaissance » et elle « implique la possibilité de rendre l'implicite explicite et le pré-réflexif épistémiquement accessible » (Bohman, 2011, p. 24). Cette réticence, parfois interprétée comme une incohérence interne majeure de la théorie bourdieusienne, a été critiquée par de nombreux chercheurs (Alexander, 2000; Andreani, 1997; Bohman, 2011; Corcuff, 1999; de Singly, 2002; Ogien, 2011).

C'est seulement en acceptant l'hypothèse de la diversité des processus onto- et socio-génétiques conduisant au caractère différencié des structures cognitives en rapport avec le critère de « conscience », que la théorie de la pratique de Bourdieu pourrait « distendre les liens entre action et habitus » et permettrait « une forme d'identité que l'agent définit pour lui-même » (Bohman, 2011, p. 31), sans pour autant adhérer à une conception de l'action rationnelle comme une parfaite transparence à la

³ Au moins, jusqu'à la recherche présentée dans « La misère du monde » considérée parfois comme un "retournement" théorique et épistémologique spectaculaire.

conscience des « raisons d’agir ». Cette hypothèse est aussi nécessaire pour respecter le primat de la description intrinsèque de la pratique à l’intérieur des principes épistémologiques qui guident la théorie de Bourdieu. En effet, au lieu de décréter *a priori* l’impossibilité pour le sujet de connaître ces significations tacites « avant toute expérience », il serait alors possible d’envisager que les individus puissent accéder aux différentes strates de la structure des significations des actions, et notamment à celles du « savoir-dans-l’action » (*knowing-in-practice*) (Schön, 1983). Comme Bourdieu l’avait lui-même envisagé, il serait dès lors possible de s’interroger sur la nature du

« travail d’énonciation qui est nécessaire pour extérioriser l’intériorité, pour nommer l’innomé, pour donner à des dispositions pré-verbales et pré-réflexives et à des expériences ineffables et inobservables un commencement d’objectivation dans des mots, qui, par nature, les rendant à la fois communes et communicables, donc sensés et socialement sanctionnés » (P. Bourdieu, 1981, p. 70).

Dans la perspective bourdieusienne, la tâche du chercheur est celle d’assurer l’objectivation des conditions du « travail d’objectivation » demandé à un sujet particulier dans une situation particulière. En d’autres termes, il est de sa responsabilité de mettre en œuvre une démarche disciplinée et théoriquement encadrée du recueil des données à la première personne qui favoriserait l’explicitation des significations des actions non immédiatement accessibles au sujet mais potentiellement conscientisables. Plusieurs méthodes qui remplissent ces critères sont utilisées dans les dispositifs d’analyse de pratiques, qu’il s’agisse de la verbalisation consécutive à l’exécution, de la rétrospection suscitée ou de l’autoconfrontation⁴. Si Bourdieu n’a jamais envisagé de recourir à de telles méthodes, (qu’il assimilerait probablement à l’individualisme méthodologique incompatible avec sa théorie de l’habitus), il a néanmoins entrevu et formulé – bien que souvent en creux de son discours principal – diverses recommandations sur les actions qu’un chercheur devrait mettre en œuvre pour améliorer l’objectivation du discours sur la pratique, ou sur les conditions qui devraient être respectées pour favoriser l’interobjectivation de ce discours dans la pratique scientifique.

⁴ Notons que le terme de « verbalisation » a remplacé d’abord celui d’ « introspection », dans un mouvement généralisé de méfiance envers les données qui relèvent du point de vue en première personne (Vermersch, 1999), puis on lui a préféré celui de rétrospection, pour se distancier du paradigme cognitiviste... Dans ce domaine (comme dans d’autres) la terminologie employée n’est jamais théoriquement neutre.

Ces apports bourdieusiens concernent essentiellement deux niveaux de l'objectivation des données sur les significations des actions « à la première personne » dans les dispositifs d'analyse de pratiques : l'objectivation du discours du sujet sur sa pratique (le rapport sujet-objet) et l'objectivation du caractère dialogique de ce discours (le rapport entre les sujets à propos de l'objet). Les chercheurs qui sont familiers avec l'une ou l'autre des méthodes de verbalisation sur l'action reconnaîtront certainement, dans la présentation qui suit, certaines conditions que ces méthodes remplissent dans leurs cadres théoriques respectifs.

Le premier niveau de l'objectivation est en fait une première « réduction » de l'expérience « brute » réalisée par le sujet, à qui l'on demande de choisir et de nommer des séquences signifiantes pour lui dans le continuum de son expérience vécue. Il s'ensuit que le chercheur devrait, à cette étape, non seulement se garder d'imposer au sujet ses propres catégories de l'action, mais aussi préciser soigneusement les modalités de l'activité que l'on attend de lui. De plus, il faut d'éviter d'induire chez le praticien l'adoption d'une posture théorique en l'interrogeant sur « la raison d'être de sa pratique » (Bourdieu, 1980, p. 152), donc ne pas poser des questions sur le « pourquoi » de ses actions. Bourdieu remarque souvent qu'en adoptant une posture théorique, l'« agent » court le risque de tomber dans « le piège le plus subtil » celui de « l'explication illusoire » : « les agents recourent volontiers au langage ambigu de la règle, celui de la grammaire, de la morale et du droit, pour expliquer une pratique sociale qui obéit à de tout autres principes » (Bourdieu, 1980a, p. 175). On retrouve ici la « loi » formulée par Argyris et Schön (1974) : lorsque les praticiens rencontrent des difficultés à expliquer leurs actions alors « il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel » (St-Arnaud, 1995, p. 23). Dans la perspective psycho-ergonomique Leplat (2000, p. 85), attire l'attention sur le fait que la théorie professée peut exprimer les caractéristiques de la tâche prescrite :

Le sujet sera enclin à décrire son action de la manière qui puisse se dire le plus facilement, mais qui ne correspond pas à ce qu'il fait réellement. On a remarqué ainsi que des sujets, pour décrire leur activité, se réfèrent au discours qui leur était tenu lors de l'apprentissage ou de l'initiation : on retrouve ainsi toutes les caractéristiques de l'activité prescrite.

Une autre condition de l'objectivation du « dire » sur le « faire » fréquemment énoncée par Bourdieu concerne le caractère « incorporé » des schèmes pratiques, qui ne peuvent fonctionner correctement qu'en se déployant dans le temps en situation ou « en acte »⁵:

« les agents ne peuvent faire maîtriser adéquatement le modus operandi qui leur permet d'engendrer des pratiques rituelles correctement formées qu'en le faisant fonctionner pratiquement, en situation, et par référence à des fonctions pratiques (Bourdieu, 1980, p. 152).

Comme les schèmes pratiques ne fonctionnent pas à vide, il faut donc « reconstituer la nécessité pratique en [la] rapportant aux conditions de sa genèse (...) les fonctions qu'elle remplit et les moyens qu'elle emploie pour les atteindre » (Ibid, p. 163). Il s'agit de mettre en œuvre une méthode qui permettra au sujet d'accéder aux significations qui accompagnaient son action dans les conditions aussi proches que possibles de celles du « faire ». Or, l'activité de remémoration a été abondamment étudiée en psychologie cognitive ce qui a permis de démontrer qu'elle est fonction du contexte temporel, spatial et émotionnel dans lequel elle s'effectue (Tiberghien, 1997). Tulving (1982) a notamment décrit la remémoration en tant que processus « ecphorique », c'est-à-dire une sorte de « résonance » qui se réalise par la synergie de composantes d'encodage et de récupération dans l'acte de se souvenir. Si la trace mnésique est riche et très différenciée, un indice contextuel ténu sera suffisant pour se souvenir ; au contraire, en présence d'une trace labile et peu différenciée, un indice contextuel beaucoup plus riche sera nécessaire. En d'autres termes, plus l'organisation temporelle de la situation-cible (récupération) est similaire à celle de la situation-source (encodage), plus celle-ci sera remémorée facilement. Ces résultats sont opérationnalisés dans la plupart de méthodes de verbalisation sur traces d'exécution. Par exemple, dans la méthode du cours d'action il est précisé que

La construction en contexte, des perceptions et interprétations qui furent présentes à un instant et un lieu donnés du cours d'action [qui] sera d'autant plus précise, fine et exacte qu'elle sera effectuée près de cet instant et de ce lieu, et dans un contexte qui, par sa richesse et par sa composition sera proche du cours d'action (Theureau, 2004, p. 81).

⁵ On notera ici que la proposition selon laquelle « le sens pratique ne peut fonctionner à vide, en dehors de toute situation » conduit Bourdieu à conclure à l'inefficacité des enquêtes par questionnaires pour étudier la pratique...

Plus précisément, on peut avancer, en suivant Theureau (*Ibid.*) que parmi les conditions qui favorisent la qualité la remémoration on peut distinguer

- les conditions matérielles qui visent à s'assurer que le commentaire du cours d'action ne soit pas une recombinaison normative et/ou fabulatrice. Ces conditions sont la proximité de l'instant considéré de l'activité, la proximité du lieu de l'activité et la richesse de la situation soumise à l'évocation ;
- les conditions de confiance mutuelle entre le participant et le chercheur, notamment en ce qui concerne le comportement personnel du chercheur, l'aspect contractuel de la recherche, l'accord en ce qui concerne les objectifs de la recherche et l'explicitation de règles éthiques de la recherche ;
- les conditions langagières et culturelles du consensus entre le participant et le chercheur concernant l'activité, notamment en ce qui concerne le partage d'une même langue et d'une même culture et la familiarisation préalable entre le participant et le chercheur.

Les conditions de confiance mutuelle et les conditions langagières et culturelles rappellent le caractère intrinsèquement dialogique du deuxième niveau de l'objectivation mis de l'avant par Bourdieu car elles concernent le rapport entre les sujets à propos de l'objet. En effet, si ces dispositifs sont dialogiques c'est parce que, minimalement, un « tu » (le chercheur) y demande de réaliser un « dire » à un « je » (le praticien). Le prototype d'une telle situation interactive est évidemment la pratique linguistique quotidienne qui consiste à « demander et donner des raisons ». Dans la perspective bourdieusienne, dans les situations de recherche, dans lesquelles « un travail constant et méthodique d'explicitation » est demandé au sujet, la pratique consistant à « donner et demander des raisons » devrait à son tour faire objet d'un travail l'explicitation. Plus particulièrement, on peut proposer que Bourdieu qui a souligné le danger de la « violence symbolique » tapie dans les dispositifs d'entretien, ne manquerait certainement pas de le faire concernant les dispositifs d'analyse de pratiques. Dans ceux-ci, le risque de subir ou de faire subir la violence symbolique peut survenir dès qu'un interlocuteur est perçu par le praticien comme « faisant autorité » de par sa position du chercheur ou de l'expert (comme cela pourrait être le cas dans les dispositifs de confrontation croisée, impliquant plusieurs praticiens). En fait, dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes, la situation peut se révéler encore plus complexe, étant donné que le chercheur en sciences de l'éducation est également « l'expert » de l'éducation en général et, de plus, peut être aussi le formateur des enseignants. Il est facile d'imaginer que Bourdieu proposerait au chercheur en sciences de l'éducation souhaitant participer au dispositif d'analyse de pratiques, de faire

d'abord son « auto-objectivation », c'est-à-dire une analyse de sa propre pratique d'enseignement, afin d'explicitier son propre habitus « professoral »... Mais il pourrait aussi aller plus loin dans son exigence de débusquer « l'auto-mystification mystificatrice qui permet de vivre dans la certitude de soi les impostures légitimes » (Bourdieu, 1978, p. 69) en proposant au chercheur de prendre conscience de l'ensemble de ses stratégies de la domination symbolique, y compris de celles liées au genre. En effet, lorsque les chercheurs sont du sexe masculin, alors que les enseignantes sont majoritairement du sexe féminin, ne devrait-on pas anticiper les effets de la « domination masculine » dans les dispositifs d'analyse de pratiques ? Ou, à défaut de cette auto-objectivation, ne devrait-on pas proposer que l'interlocuteur du praticien (de la praticienne) soit une personne du même sexe afin de minimiser les effets négatifs des stratégies de domination sur la validité des discours recueillis ?

On constate que la problématique de l'objectivation du rapport entre les sujets à propos de l'objet, telle que conçue par Bourdieu, va bien au-delà de l'effet de « désirabilité sociale » ou de la lutte entre les connaissances « théoriques » des chercheurs et les connaissances « pratiques » des praticiens dans l'établissement de leurs « prétentions à la validité » mutuelles (Vanhulle, 2005), puisqu'elle peut concerner tout en éventail des stratégies de domination et de soumission qui peuvent survenir entre les participants des dispositifs d'analyse de pratiques.

4. Conclusion

L'objectif de cet article était d'analyser les apports de la théorie de la pratique de Bourdieu à la réflexion sur les moyens qui peuvent être mis en œuvre par les chercheurs pour objectiver le discours d'un praticien sur sa pratique, dans le cadre des dispositifs d'analyse de pratiques enseignantes. En effet, on assiste aujourd'hui à une multiplication de recherches qui utilisent diverses méthodes de recueil et d'analyse des verbalisations des praticiens, pour construire des modèles de la pratique ou des modèles pour la pratique. Dans ces recherches, le discours des praticiens est suscité et recueilli habituellement après l'action, il peut être oral ou écrit, s'appuyer ou non sur l'utilisation des traces matérielles de l'action réalisée, y compris les enregistrements vidéo de l'activité d'enseignement, etc. Récemment, l'intérêt grandissant pour les approches ergonomiques ou psycho-ergonomiques de l'analyse du travail a conduit certains chercheurs à tenter de relier des visées épistémiques, formatives et transformatives de l'analyse de pratiques à l'intérieur d'un même dispositif méthodologique, en s'appuyant sur les outils de l'analyse de travail (Yvon & Saussez, 2010).

Comme la complexité et la diversité des dispositifs d'analyse de pratiques enseignantes ne cessent de croître, on peut penser que le temps soit venu de mettre en œuvre le principe de l'interobjectivation des démarches mises en œuvre par les scientifiques, ces « travailleurs de la preuve » dont l'accord rationnel devrait, selon Bourdieu, se définir par « les opérations qui permettent à chacun de s'accorder aux autres » (2001, p. 145). En effet, pour avancer dans la connaissance des pratiques enseignantes, il est nécessaire de prendre le temps pour discuter, comparer et critiquer la qualité méthodologique de ces divers dispositifs et des résultats empiriques qu'ils permettent de produire.

La complexité et la richesse de la problématique de construction des données sur la pratique du point de vue de ceux qui la font est indubitable. Les options méthodologiques qui s'offrent à un chercheur qui choisit de s'appuyer sur le principe du primat de la description intrinsèque de l'action sont nombreuses et doivent être fondées sur un cadre théorique explicitant la relation entre la pensée et le langage dans le cours de l'action individuelle et collective. Si l'on accepte l'idée de la médiation du langage dans tout processus d'objectivation des faits humains alors on obtient une vraie mesure de l'importance de la mise en œuvre du « relationnisme méthodologique » bachelardien valorisé par Bourdieu. C'est pourquoi et malgré le constat critique relatif aux résultats qu'il a obtenus et aux moyens qu'il a mis en œuvre dans son projet de concevoir une théorie de la pratique qui permettrait d'objectiver le subjectif, on peut avancer que le principal apport de son œuvre consiste en sa vigilance épistémologique exemplaire d'un « bachelardien ». Car si dans son combat incessant pour résoudre les contradictions surgissant au fur et à mesure de l'élaboration théorique, Bourdieu n'a pas réussi à apporter des réponses convaincantes, en revanche, ses écrits parviennent à interpeller ses lecteurs suffisamment pour les motiver à s'engager, à leur tour, dans les démarches d'explicitation des raisons pour lesquelles ils sont ou ne sont pas d'accord avec ses propositions, et des conditions auxquelles ils pourraient l'être.

5. Références

- Alexander, J. C. (2000). *La réduction. Critique de Bourdieu* (N. Zaccà-Reyners, Trans.). Paris: Les Éditions du Cerf.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 11-26). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

- Altet, M., Blanchard-Laville, C., & Bru, M. (2001). Réseau OPEN (Réseau d'observation des pratiques enseignantes). Nantes: Université de Nantes.
- Andreani, T. (1997). Ce qui rend un rapport social méconnaissable. In T. Andreani & M. Rosen (Eds.), *Structure, système, champ et théorie du sujet* (pp. 247-259). Paris: L'Harmattan.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Berthelot, J.-M. (2000). Sociologie et ontologie. In P. Livet (Ed.), *L'enquête ontologique. Du mode d'existence des objets sociaux* (pp. 65-84). Paris: Éditions de l'ÉHESS.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles* (2 ed.). Paris: L'Harmattan.
- Bohman, J. (2011). Réflexivité, agentivité et contrainte. In M. De Fornel & A. Ogien (Eds.), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (pp. 21-47). Paris: Éditions de l'ÉHÉSS.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Suisse: Éditions Droz.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 67-69.
- Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980b). *Questions de sociologie*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1981). Décrire et prescrire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, 69-73.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). Les fins de la sociologie réflexive (le séminaire de Chicago). In P. Bourdieu et L. Wacquant (Ed.), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (pp. 43-185). Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, France: Éditions Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes* (2 Ed.). Paris, France: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Chamboredon, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue* (5 ed.). Paris: École Pratique des Hautes Études, Mouton and Bordas.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Corcuff, P. (1999). Le collectif au défi du singulier: en partant de l'habitus. In B. Lahire (Ed.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques* (pp. 95-120): Éditions La Découverte.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 253- 273). Bruxelles DeBoeck Université.
- de Singly, F. (2002). La sociologie, forme particulière de conscience. In B. Lahire (Ed.), *À quoi sert la sociologie ?* (pp. 13-42). Paris: Éditions La Découverte.
- Dewerpe, A. (2000). La "Stratégie" chez Pierre Bourdieu. In D. Robbins (Ed.), *Pierre Bourdieu, vol. II* (pp. 53-68). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Étienne, R. (2009). L'analyse des pratiques, entre recherche(s) et formation, des aller et retour significatifs. *Les Cahiers du CERFEE*, 26, 127-144.

- Friedrich Silber, I. (2011). L'intérêt de Bourdieu pour le désintéressement. In M. De Fornel & A. Ogien (Eds.), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (pp. 223-250). Paris: Éditions de l'ÉHÉSS.
- Granger, G.-G. (1988). *Essai d'une philosophie du style* (2 ed.). Paris, France: Éditions Odile Jacob.
- Héran, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 28(3), 385-416.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Lefevre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. (Thèse de doctorat), Sciences de l'Éducation Université de Toulouse II Le Mirail, France.
- Lenoir, Y., & 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 & J. Lebeaume (Eds.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octares.
- Lizardo, O. (2008). *Beyond the Antinomies of Structure: Recovering the Insights of Methodological Structuralism*. Paper presented at the Annual meeting of the American Sociological Association Annual Meeting, Sheraton Boston and the Boston Marriott Copley Place, Boston, MA Online <PDF>. 2013-12-14 from http://citation.allacademic.com/meta/p239582_index.html.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes en travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (Eds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 39-48.
- Ogien, A. (2011). L'antinomie oubliée ou la critique sociale a-t-elle besoin d'une théorie de la pratique ? In M. De Fornel & A. Ogien (Eds.), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (pp. 135-154). Paris: Éditions de l'ÉHÉSS.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2006). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Perreau, L. (2011). "Quelque chose comme un sujet". Bourdieu et la phénoménologie sociale. In M. De Fornel & A. Ogien (Eds.), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (pp. 251-264). Paris: Éditions de l'ÉHÉSS.
- Pudelko, B. (2012). Habitus et compétences incorporées : regards croisés sur la "logique pratique" des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), 69-83.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. In T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. Von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 1-14). London, and New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Theureau, J. (2004). *L'analyse du cours d'action: méthode élémentaire* (2ième édition remaniée ed.). Toulouse: Octarès.

Pre-print. Octobre 2014. Paru dans *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, [En ligne] 37, mis en ligne le 01 mars 2015, URL : <http://edso.revues.org/1183>

- Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée*. Liège: Mardaga.
- van der Maren, J.-M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives- Hors série*, 7, 42-63.
- Vandenberghe, F. (1998). "The Real is Relational": An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu's Generative Structuralism. *Sociological Theory*, 17(1), 32-67.
- Vandenberghe, F. (2011). Pierre Bourdieu et le réalisme critique. In M. De Fornel & A. Ogien (Eds.), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (pp. 49-74). Paris, France: Éditions de l'EHESS.
- Vanhulle, S. (2005). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères, recherches en didactiques du français langue maternelle*, 30, 13-31.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.