



« Faire mon métier... ? »

**Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école**

Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Le premier mardi de chaque mois, de 17h30 à 19h30, Uni Mail

Information, contact, inscription : <http://www.unige.ch/fapse/life/> & [life@unige.ch](mailto:life@unige.ch)

---

**Mémo 17 : On m'empêche donc je suis**

Rédaction : Andreea Capitanescu Benetti (mai 2016)

---

**Le point de situation après deux années d'exploration collective :**

Durant la séance du 3 mai, nous avons mis en perspective deux axes de questionnement collectif :

- qu'est-ce qu'on cherche finalement ?
- qu'est-ce qu'on a trouvé ?

Je ne vais pas faire l'effort d'une récapitulation collective de toutes les interventions car à plusieurs reprises, nous avons posé l'objet au milieu des feux croisés des doutes et des questions qui sont d'ailleurs restés en suspens, et en continuelle réélaboration. Plutôt m'aventurer avec la simple question : quel est le bilan que l'on peut faire de cette année et surtout comment voit-on la suite du séminaire ? Regarder en arrière sur les deux années – faire le bilan et regarder en avant – faire une prospection.

Deux ambitions (sup)portent notre quête :

1. Analyser les pratiques pédagogiques, et surtout les variations dans les pratiques. On peut dire que les travaux ne sont pas nombreux dans la littérature en éducation.
2. Analyser la relation entre rapport au métier et les pratiques enseignantes, relation qui n'est pas encore aboutie dans l'état actuel de la réflexion.

**Un double mouvement dans notre cheminement : du normatif aux pratiques et des pratiques au normatif**

Dans la synthèse de Manuel P., nous avons élaboré deux axes, bien qu'inachevés actuellement. Tout d'abord, un travail de réflexion sur les normes professionnelles en remontant à notre façon de se représenter le métier d'enseignant, à partir des pratiques de M. Hirschi.

Comment conceptualiser « le rapport au métier » ? Notre démarche fut de critiquer la pratique de M. Hirschi. En jugeant la pratique de M. Hirschi, nous avons créé une liste de normes professionnelles, une liste saturée d'idéologie, mais que l'on sait d'avance (nous ne sommes pas naïfs) que l'on ne verra pas du tout les mêmes normes en action –

normes que nous considérons comme bonnes ! Nous avons dégagé d'une manière normalisée « le bon rapport au métier d'enseignant ». Mais la question subsiste : quel est le rapport entre la pratique et le rapport au métier.

Après ce travail très normatif du métier, nous avons changé de cap, et nous nous sommes rapprochés des pratiques telles qu'elles sont, des normes professionnelles subjectives ainsi vécues et incarnées par les enseignants. Et dans cet exercice, notre volonté est de catégoriser ces pratiques, d'identifier les variations entre les pratiques, les variations intra et inter-pratiques.

Rappelons que les normes professionnelles ne résument ou synthétise pas le prescrit, mais qu'il s'agit d'une incarnation subjective du prescrit. Et lorsqu'on veut saisir les variations des pratiques, nous observons qu'elles sont toutes tissées de normatif, où chacun (ap- ou sup-)porte ses normes. Dans chacune des catégories, le normatif est au rendez-vous.

Comment conjoindre les résultats de l'année 2 avec l'année 1 ?

La norme – ce qui est normé dans les pratiques, et lorsqu'on décrit des régularités, on décrit une émergence de normes professionnelles.

Dans notre démarche, nous avons passé par plusieurs étapes – description des normes, évaluation des normes (des normes exogènes et endogènes au métier). Comment les enseignants renormalisent le métier ? Et ce qu'ils font avec les normes collectives ?

### **Comment conceptualiser « le rapport au métier » ?**

De quoi est composé le rapport au métier ? Peut-on parler de composantes ? S'agit-il plutôt d'une dimension de l'habitus ? Un sous-ensemble de l'habitus qui va gouverner « le commerce » ou « les transactions » du sujet avec le métier ?

- a. PERCEPTION - Est-il composé de perceptions, de schèmes de perceptions, etc ? comment perçoit-on le métier ? En répondant par vrai ou faux ? Par la part de l'inconscient ?
- b. APPRECIATION - Et il y aussi un registre sur l'appréciation, par le jugement normatif, par, est-ce que c'est bien ou mal ? Il est bien ou mal de suivre les directives, par exemple ?
- c. AGIR - Et l'action ? L'agir ? Par une efficacité instrumentale ? ça marche ou ça ne marche pas ?

Quelle est la logique entre a et b et c (ci-dessus) chez Bourdieu ? Est-ce qu'il y a une cohérence intra-individuelle ?

Est-ce qu'il y a plutôt des tensions entre les 3 éléments (perceptions, appréciation, agir) ? Faut-il étudier cela par le travail empêché ? Lorsque l'action est normée, la perception est-elle normée aussi ? Quelles sont donc les règles d'action ? Est-ce qu'il y a un écart entre perception et agir ?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Trois aspects dégagés par une analyse conceptuelle des normes :

« *Impératif ou prescriptif* : la norme, c'est ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qui est permis, obligatoire, interdit.

*Appréciatif* : la norme, c'est ce qu'il est bien ou correct, mal ou incorrect d'être, de faire, de penser, de ressentir ou d'avoir fait, pensé, ressenti.

*Descriptif* : les normes sont les manières d'être, d'agir, de penser, de sentir les plus fréquentes ou les plus répandues dans une population donnée.»

Ogien, R. (1996). Normes et Valeurs. In (M. Canto-Sperber) (Ed.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* - tome 2. Paris : PUF.

Dans quels registres évaluatifs<sup>2</sup>, se trouve-t-on ? Qu'est-ce qu'on doit séparer analytiquement alors que dans le vécu tout vient ensemble et d'une manière non dissociée ? Faut-il travailler sur la perception ? Sur la perception en situation ? Sur l'auto-confrontation à sa propre pratique ?

Nos perceptions sont-elles elles-mêmes fondées en fonction du normatif ? Et de quel type de normatif : juridique, pédagogique, didactique ? Qu'est-ce qui pèse sur les *matrices de la perception* de l'enseignant ? La pratique telle qu'observée ne suffit pas à comprendre son rapport au métier. Quels sont les cadres de perception ? Quels sont les effets des cadres sociaux sur les pratiques ? Qu'est-ce qui est prioritaire pour l'enseignant qui pratique de telle ou telle manière ? Quels choix sont-ils opérés ? Est-ce que les choix opérés (dé)montrent les dispositions à l'œuvre ? Et cela dans une situation singulière où il va travailler ?

A partir des choix opérés, quelles sont les « tendances à agir » ? Quelle est notre sensibilité épistémologique en tant que chercheur ? Nous observons donc que l'enseignant fait « ça », il perçoit d'une certaine manière sa pratique, il juge et apprécie de ce qui est bon ou non à faire, et par cette démarche, nous, en tant que chercheurs, nous identifions un certain type de pratique.

Comment nous partons des données et nous faisons confiance aux données que nous avons ? Par exemple, supposons que nous identifions 6 manières de pratiquer et du coup 6 rapports au métier, ou des idéaux-types, 6 rapports au monde. Est-ce que nous forcerons les traits pour faire entrer les données dans un cadre pré-élaboré ou en suivant notre démarche de « théorie ancrée » (*grounded theory*), nous élaborons le cadre à partir justement des données telles qu'elles se présentent à nous. En suivant cette démarche, nous catégoriserons les pratiques pédagogiques, les 6 pratiques différentes ; et nous catégoriserons aussi le rapport au métier sur les régularités et donc sur « les tendances à agir ». La tendance principale ou la tendance distinctive que l'on obtient devrait nous faire remonter à la matrice de perceptions, d'appréciation (jugement) et d'agir (action).

### **Accéder à la matrice par le changement et par le travail empêché**

Accéder au rapport au métier, c'est se rapprocher de l'habitus ou au mieux s'y approcher de la matrice ou la grammaire des pratiques (perception/appréciation-jugement/action-réflexes).

Accéder à l'habitus, dans un champ, par le décalage, par les innovateurs, par ceux qui ne rentrent pas dans l'ordre des choses. On apprend plus sur la matrice à partir des gens qui ne sont pas conformes aux normes ambiantes car ils mettent en exergue des types de rapports au métier. On accède au genre dans le métier car nous avons voulu transformer ou changer l'ordre des choses. On connaît mieux le genre professionnel et les styles car on a voulu les changer (cf. les travaux de Y. Clot).

Est-ce que les perceptions et les appréciations du métier conditionnent-elles les pratiques ? Il y a les recherches sur les perceptions et les croyances des enseignants

---

<sup>2</sup> « Nous rencontrons alors, ni plus ni moins, trois sortes de prétentions à la validité : les prétentions à la vérité relatives aux faits que nous affirmons en nous référant à des objets du monde objectifs ; les prétentions à la sincérité des actes de discours, qui manifestent des expériences vécues subjectives auxquelles le locuteur a un accès privilégié ; enfin, les prétentions à la justesse des normes et des commandements qui méritent reconnaissance dans un monde social intersubjectivement partagé. » Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*, trad. (R. Rochlitz). Paris : Editions Gallimard, p.53.

dans la veine et dans la tradition de Marcel Crahay et bien d'autres. L'enseignant fait l'analyse de ce qu'il est attendu de lui en tant qu'enseignant et ce qu'il croit devoir faire. Comment les enseignants croient s'aligner ou non sur les attentes ou au contraire résistent à ces attentes ? Ces travaux de recherche sur les croyances des enseignants<sup>3</sup>, c'est aussi en partie étudier les croyances des enseignants afin les déplacer, dans le but de changer les pratiques (l'exemple du redoublement).

Pour nous, ce qui conditionne les pratiques, ce n'est pas tant les croyances mais l'habitus (Bourdieu) et nous nous interrogeons sur le rapport au métier qui peut avoir un impact sur l'habitus, et sur les pratiques *in fine*.

Quels sont les rapports au métier et comment ces rapports vont déboucher sur les pratiques ? Comment faut-il changer les pratiques ? Les influencer ? Les conditionner ? Quelle acception ? Quelles sont les « stratégies inconscientes »<sup>4</sup>, lorsqu'on prend des positions à l'insu de notre conscience ? Qu'est-ce qui varie explicitement ? Comment ceux qui s'en distancent de la norme, comment innovent-ils ? Car par la rupture, peut-on arriver plus facilement à la matrice ?

Sommes-nous dans un rapport au métier intellectualiste, mécaniste ou plutôt dispositionnaliste – à savoir des dispositions inconscientes dans le mécanisme de la matrice ?

En provoquant des empêchements, par la nécessité de changements, accède-t-on à la matrice ? Peut-être ne faudrait-il pas mieux revenir à l'intention initiale du séminaire en étudiant les empêchements que les enseignants ont le sentiment de vivre au quotidien du travail et creuser ce désajustement – là où le travailleur se sent empêché de faire son travail correctement – là où il pense qu'il pourrait faire un travail de qualité.

Les enseignants exerçant le métier ont le sentiment de ne pas pouvoir faire leur métier. C'est le cœur du métier qui est mis à mal d'une manière individuelle mais aussi collective, un sentiment d'irritation parce que les choses ne se passent pas comment elles devraient se passer : « comme cela, dans ces conditions, je ne peux pas faire le travail comme je devrais le faire ! » - « je ne peux pas bien faire mon travail ». Prendre appui sur cela, et revenir sur le thème de l'empêchement, sur le travail que l'on fait en tant qu'enseignant et celui que l'on voudrait faire, observer et identifier lorsqu'on est frustré et que l'on voudrait que le métier soit autre, avoir des conditions-cadres pour que le métier soit autre.

Nous avons aussi pu observer que les frustrations ne sont pas générales mais que certains enseignants les ont et d'autres pas du tout. Nous chercherons à partir de l'empêchement, à accéder au rapport au monde, au rapport au métier, dans le même contexte socio-politique, de la profession à un moment-temps « t ».

Quels sont leurs empêchements tels qu'ils sont ressentis dans le métier par les enseignants ? Quelles sont les parties du métier dont les enseignants ont le sentiment d'être empêchés et quelles sont les pratiques qu'ils aimeraient avoir ou pouvoir déployer dans le travail ?

---

<sup>3</sup> **Référence papier** Marcel Crahay, Philippe Wanlin, Élisabeth Issaieva et Isabelle Laduron, « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 172 | 2010, 85-129. **Référence électronique** Marcel Crahay, Philippe Wanlin, Élisabeth Issaieva et Isabelle Laduron, « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 26 mai 2016. URL : <http://rfp.revues.org/2296>

<sup>4</sup> Dewepe, A. (1996). « La « stratégie » chez Pierre Bourdieu », *Enquête, Interpréter, Surinterpréter*. URL : <http://enquete.revues.org/document533.html>

Aller au cœur de l'habitus par la frustration et par le travail empêché, ressenti comme tel, à savoir limitatif, entrer dans ce monde par l'ordre passionnel dans le métier.

### Comment continuer dans notre séminaire ?

Comment accéder « au rapport au métier » depuis les discussions portées dans le séminaire. Quelles sont les composantes du rapport au métier ?

En écho avec le texte de Philippe Perrenoud (1999) sur les compétences (*D'une métaphore à une autre : transférer ou mobiliser ses connaissances*<sup>5</sup>), faudrait-il accepter que « le rapport au métier » comme les compétences dans son texte, soit une énigme à traiter et que c'est sur cette énigme que nous basons notre réflexion et recherche. Qu'est-ce que c'est cette affaire du rapport au métier ? Peut-on l'aborder de la façon la plus créative possible et cela sans plaquer dessus des conceptions ou des catégorisations au préalable.

Car si on regarde de plus près, rien que le choix du métier d'enseignant – même le plus inavouable – ou le politiquement incorrect pourrait nous donner des éléments pour comprendre le rapport au métier par rapport au choix même du métier. Peut-on faire l'impasse sur des motifs, sur les motifs les moins avouables qui déterminent en quelque sorte le métier ? Ou encore peut-on faire l'impasse de la réalité sociale du rapport au métier ? Soit des tas de choses qui font la vie des gens et qui sont constitutives du rapport au métier.

On pourrait se poser la question – comme on l'a discuté au séminaire sur le rapport au métier en le définissant par l'habitus, comme d'un " *système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une **matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions**, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme* " Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz (178-179)<sup>6</sup>.

Et c'est donc par ces trois éléments que nous accéderons au rapport au métier :

1. les perceptions que le sujet a du métier,
2. les appréciations ou les jugements que le sujet porte au métier, si cela est vrai ou faux, etc...,
3. les actions que le sujet déploie dans le métier, dans les pratiques quotidiennes.

En nous posant la question des *constituants du rapport au métier*, cela nous pousse à nous poser la question de notre rapport à la recherche et au monde de chacun de nous en faisant cette recherche. Car une fois que l'on aura dégagé des éléments concernant les perceptions, les appréciations ou les jugements, les actions, pourrait-on dire quelque chose de plus ou mieux sur le rapport au métier ?

Nous faisons une première hypothèse : il y a besoin de clarifier sur le choix de la méthode et sur le choix de l'objet mais on observe que tout est instable et perpétuellement soumis à l'épreuve de la problématisation.

---

<sup>5</sup> [http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4014/1572/5505/Pages\\_de\\_45\\_ENCOED.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4014/1572/5505/Pages_de_45_ENCOED.pdf) ou Dolz, J. et Ollagnier, E. (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : Raisons éducatives.

<sup>6</sup> Les débuts et la genèse du concept de l'habitus : Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*. Paris : Les éditions du minuit.

Et c'est ainsi que l'on reste sur l'énigme, sur le rapport au métier. Notre posture se précise en tournant autour afin de mieux comprendre le rapport au métier.

Durant le séminaire, nous avons tenté des méthodes – en entrant par les pratiques de Hirschi et en les jugeant et en posant ce jugement, en croisant ces jugements alors on arrive à lister des normes du métier. Mais les normes du métier disent-elles quelque chose du rapport au métier ?

Une autre tentative a été de partir de pratiques observées et remonter au rapport au métier. Donc des tentatives de méthodes, des tâtonnements nécessaires pour tourner autour de l'objet et mieux l'approcher. Dans cette démarche, nous acceptons d'une part l'énigme et d'autre part le spéculatif qui s'en suit.

Car si nous faisons l'hypothèse que le rapport au métier conditionne les pratiques nous ne savons toujours pas *ce que c'est que* le rapport au métier.

Comment poursuivre notre recherche, notre tâtonnement collectif. Eventuellement sur une autre question – proche du texte de départ – texte à partir duquel nous avons eu des enseignants intéressés à travailler et à réfléchir, à savoir le travail empêché. Le travail enseignant est empêché et comment donc les enseignants font-ils face à ces empêchements dans le quotidien ? Qu'est-ce qu'ils considèrent comme empêchement dans le travail ? Ce qui est empêchement pour l'un, est-il empêchement pour l'autre ? Est-ce qu'il y a une pensée individuelle de l'empêchement ou une pensée collective ?

Selon cette piste de travail, nous irions chercher les empêchements et du coup accéder au rapport au métier.

En partant de la plainte, nous irions chercher ce qui est empêché aux yeux des enseignants.

Je reprends ici les commentaires sur l'ouvrage de Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte.

« En effet, pour Yves Clot, c'est d'abord la « qualité empêchée » (chapitre 2) qui est à la source du malaise : le retour de la prescription (comme par exemple les synopsis pour les téléopérateurs des centres d'appels), la pression du temps, les injonctions contradictoires, l'impossibilité de « respirer » ou de « souffler », l'absence de temps de controverse pour que le collectif s'entende sur ce qu'est le « travail bien fait », brouillent les repères et plongent les salariés dans une insatisfaction grandissante qui peut aller jusqu'à leur déstabilisation. Il s'ensuit un long débat (p. 29-39) sur la distinction essentielle entre le *travail de qualité*—c'est-à-dire un résultat de qualité souhaité par l'employeur— et la *qualité du travail* ou de l'activité, soit ici la réunion des conditions pour que le salarié puisse atteindre les objectifs productifs sans s'autodétruire. Par ailleurs, en traitant de l'*activité* de travail, plutôt que du travail en général, Yves Clot circonscrit son objet au faire et aux conditions à réunir pour que ce faire (au sens large, c'est-à-dire incluant les compétences, la conception, le réflexif, le subjectif, etc.) soit un succès pour le salarié comme pour son employeur. D'où l'engagement dans une *clinique de l'activité* qui se démarque des autres courants de la psychologie, tels que la psychodynamique du travail.

L'auteur propose alors comme solution aux risques psychosociaux d'« instituer les conflits sur la qualité de l'activité » (p. 162) pour reconstruire tout autant l'entreprise que les institutions publiques, de bas en haut, insiste l'auteur. « La seule "bonne pratique" est la pratique de la controverse sur le travail bien fait » (p. 164), car « la souffrance n'est pas d'abord le résultat de l'activité réalisée. C'est ce qui ne peut pas être fait qui entame le plus. La souffrance trouve son origine dans les activités empêchées, qui ne cessent pourtant pas d'agir entre les travailleurs et en chacun d'eux sous prétexte qu'elles sont réduites au silence dans l'organisation » (p. 165). Mieux encore, Yves Clot avance l'idée que « l'institution de ces conflits, au sens fort de l'expression, est peut-être le ressort principal d'une transformation des relations professionnelles » (p. 37-38). Il suggère ici que face à leur affaiblissement, les syndicats pourraient trouver une voie de reconstruction, par en bas, en mettant le conflit sur la qualité de l'activité au cœur de leurs revendications – au lieu de disperser leurs forces dans des fonctions de représentations des salariés qui les éloignent de ceux-ci. C'est le même constat fait dans *La Chaîne invisible*<sup>1</sup> en soulignant combien les

syndicats n'ont pas perçu la profondeur des transformations organisationnelles introduites par la *lean production*, transformations qui affectaient directement l'activité de travail en la détériorant considérablement<sup>2</sup>. » Extrait de Jean-Pierre Durand, « Yves Clot, *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux* », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 2 | 2013, mis en ligne le 30 mars 2013, consulté le 05 mai 2016. URL : <http://nrt.revues.org/601>

Par le travail empêché (Clot, 2010), par ce que les enseignants pensent du travail bien fait, par un travail de qualité, par l'usure quotidienne, nous avons l'intention et pourquoi pas l'espoir de s'approcher du rapport au métier.

D'après Alain M., il n'y a peut-être pas d'objet intermédiaire pour mieux capturer ce que nous cherchons, l'enseignant est soit dans l'usure quotidienne soit à un niveau macro dans les manifs et la politique. Est-ce qu'il y a une crise du genre professionnel et du coup nous avons difficulté à discuter des objets intermédiaires – sur les objets du travail. Pour le séminaire de LIFE, concernant l'organisation du travail scolaire, nous avons trouvé que là il s'agissait bien de cet objet intermédiaire qui nous permettait à nous enseignants et/ou chercheurs de creuser cet objet car il faisait débat. Mais actuellement, cet objet de l'organisation du travail scolaire a disparu de la vie des enseignants car une bonne part est préalablement prescrite et quadrille le travail à faire.

Quels sont donc les empêchements qui sont à l'avant-scène dans le métier d'enseignant ? Les enseignants qui ont l'impression qu'ils ne font pas le métier ou ce qu'il faudrait faire pour mieux faire dans sa classe, dans son établissement. Quand est-ce que l'enseignant a l'impression qu'il fait du bel ouvrage, qu'il fait réellement un travail de qualité ? Est-ce qu'en accédant à cela, on accède à son idéal (idéal de justice<sup>7</sup>) – de ce qui est bon ou n'est pas bon de faire, est-ce que l'on fait le métier d'une certaine manière pour remettre de la justice dans son travail ? Car l'idéal professionnel peut s'observer...

Tenter d'accéder à ce qui fait subjectivement un professionnel : c'est quand il est empêché de faire ce qu'il croit efficace. Pour cela, nous pourrions tenter d'accéder au sentiment des enseignants – de leur auto-efficacité en leur demandant : quand pensez-vous que ce que vous entreprenez au quotidien est efficace, juste, etc. ?

---

<sup>7</sup> André, B. (2013). Les ruses des enseignants face à l'évaluation des établissements et du système scolaire. In V. Dupriez & R. Malet (Eds.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires* (pp. 35–62). Bruxelles: De Boeck.

« Faire mon métier... ? »

**Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école**

Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Le premier mardi de chaque mois, de 17h30 à 19h30, Uni Mail

Information, contact, inscription : <http://www.unige.ch/fapse/life/> & [life@unige.ch](mailto:life@unige.ch)

---

## Mémo 17 : ANNEXES

Rédaction : Andreea Capitanescu Benetti (pour le séminaire du 4 mai 2016)

---

### Annexe : Pourquoi tourner autour du pot ?

Un pot-pourri de citations de Bourdieu sur l'habitus !

Habitus

[http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/1-Habitus\\_chez\\_Bourdieu.pdf](http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/1-Habitus_chez_Bourdieu.pdf)

### HABITUS (L')

<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/lexique/h/habitus.html>

<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/lexique/h/index.html>

Habitus

Anne-Catherine Wagner,

URL : [http://www.puf.com/Que\\_sais-je:Les\\_100\\_mots\\_de\\_la\\_sociologie](http://www.puf.com/Que_sais-je:Les_100_mots_de_la_sociologie)

1

Le concept d'habitus est utilisé par Pierre Bourdieu pour rendre compte de l'ajustement qui s'opère le plus souvent « spontanément », c'est-à-dire sans calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent objectivement aux agents, et leurs espérances ou aspirations subjectives. Il s'agit d'expliquer « cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable »<sup>1</sup>, à percevoir le monde social et ses hiérarchies comme allant de soi.

2

L'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas, les mêmes critères de choix de leurs loisirs et de leurs amis, les mêmes goûts vestimentaires ou esthétiques. Un même petit nombre de principes générateurs (le sens de la distinction des classes supérieures, la bonne volonté culturelle

des classes moyennes, le choix du nécessaire par les classes populaires) permet ainsi de rendre compte d'une multitude de pratiques dans des domaines très différents<sup>2</sup>.

3

L'habitus est une anticipation à l'état pratique et non une détermination mécanique. Les dispositions peuvent rester à l'état de virtualité, comme le courage guerrier en l'absence de guerre. Chaque microcosme social ou champ (§ 39) requiert un habitus spécifique qui exige une conversion plus ou moins radicale de l'habitus originaire. En outre, en raison des changements structurels ou de la mobilité sociale, l'ajustement entre les dispositions et les positions n'est pas toujours assuré, il existe toujours des agents déplacés, mal dans leur place et « mal dans leur peau ». La diversité des expériences sociales (ascension sociale ou déclassement, hétérogamie, etc.) peut ainsi générer des habitus individuels clivés<sup>3</sup> ou dissonants<sup>4</sup>.

4

*Et pour découvrir les 99 autres « mots de la sociologie », c'est très simple, il suffit d'acheter le livre, tous les liens nécessaires se trouvent au bas de la page de présentation sur le site des Presses universitaires de France :*

**(structure)** ☐ « Structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques, l'habitus est aussi structure structurée : le principe de division en classes logiques qui organise la perception du monde social est lui-même le produit de l'incorporation de la division en classes sociales. »

*(La Distinction, Minuit, 1979, p.191)*

**(capacité)** ☐ « L'habitus est [...] à la fois principe générateur de pratiques objectivement classables et système de classement (*principium divisionis*) de ces pratiques. C'est dans la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier ces pratiques et ces produits (goût), que se constitue le monde social représenté, c'est-à-dire l'espace des styles de vie. »

*(La Distinction, Minuit, 1979, p.190)*

**(et conditionnement)**

« 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 générateurs 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 ».

*(Le sens pratique, Minuit, 1980, p.88)*

**(Principe d'unification)** ☐ « Principe d'unification et d'explication de cet ensemble de conduites, en apparence disparates, qui constituent une existence une ».

(« Postface », in Panofsky, E. (1970) : *Architecture gothique et pensée scolastique*, trad. et postface de Pierre Bourdieu, Paris, Éditions de Minuit, Le Sens Commun, p.164)

**(correctifs historiques et effets de champ)**

« J'avais la conviction que par la réflexion et surtout la réflexion collective, on pouvait maîtriser les obstacles sociaux à la pratique scientifique, et en particulier ceux qui tiennent à l'origine sociale. Et je me réjouissais souvent de voir des équipes composées d'une jeune femme issue de la noblesse et une autre du sous-prolétariat ou d'un type du 7<sup>e</sup> arrondissement et d'un autre de la banlieue de Marseille. En fait, les habitus sont très puissants et je les avais sous-estimés... Y compris dans un groupe de gens qui ont pour préoccupation le monde social. Par exemple, c'était la seule règle que j'avais énoncée, il était entendu qu'on ne se servait jamais de la sociologie pour régler des comptes entre nous : la notion d'habitus (ou de trajectoire) est très dangereuse dans l'usage quotidien, parce qu'elle est utilisée selon les vieux réflexes PC : "Tu n'es qu'un fils de...". Ça donne très facilement ça et ça conduit à ignorer les correctifs historiques de l'habitus, ainsi que les effets de champ (selon le principe qu'un habitus produit des choses différentes selon le champ auquel il est exposé, etc.). Donc, il y a un danger de régression vers l'explication déterministe, simpliste, mono-factorielle, par l'origine sociale contre lequel je ne peux pas grand-chose. »

(in *Lire les sciences sociales*, de Gérard Mauger et Louis Pinto, volume 3, 1994-1996, pp.220-221, Hermes Science, Paris, octobre 2000)

**(et habitude)** « L'habitus, comme le mot le dit, c'est ce que l'on a acquis [...]. Mais pourquoi ne pas avoir dit habitude ? L'habitude est considérée spontanément comme répétitive, mécanique, automatique, plutôt reproductive que productrice. Or, je voulais insister sur l'idée que l'habitus est quelque chose de puissamment générateur. »  
(*Questions de sociologie*, Minuit, 1980, p.134)

### **(et actions)**

« Étant le produit de l'incorporation de la nécessité objective, l'habitus, nécessité faite vertu, produit des stratégies qui, bien qu'elles ne soient pas le produit d'une visée consciente de fins explicitement posées sur la base d'une connaissance adéquate des conditions objectives, ni d'une détermination mécanique par des causes, se trouvent être objectivement ajustées à la situation. »

(« Fieldwork in philosophy », in *Choses dites*, Minuit, 1987, p.21)

« La notion d'habitus a été inventée [...] pour rendre compte de ce paradoxe : des conduites peuvent être orientées par rapport à des fins sans être consciemment dirigées vers ces fins, dirigées par ces fins. »

(« Fieldwork in philosophy », in *Choses dites*, Minuit, 1987, p.20)

« Construire la notion d'habitus comme système de schèmes acquis fonctionnant à l'état pratique comme catégories de perception et d'appréciation ou comme principes de classement en même temps que comme principes organisateurs de l'action, c'était constituer l'agent social dans sa vérité d'opérateur pratique de construction d'objets. »

(« Fieldwork in philosophy », in *Choses dites*, Minuit, 1987, p.24)

### **(et sujet)**

« On peut comprendre rétrospectivement le recours à la notion d'habitus, vieux concept aristotélicien-thomiste [...] comme une manière d'échapper à cette alternative du structuralisme sans sujet et de la philosophie du sujet. [...] Malheureusement, on applique à mes analyses [...] les alternatives mêmes que la notion d'habitus vise à

écarter, celles de la conscience et de l'inconscient, de l'explication par les causes déterminantes ou par les causes finales. »

(« Fieldwork in philosophy », in *Choses dites*, Minuit, 1987, p.20)

« Parler d'habitus, c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, collectif. L'habitus est une subjectivité socialisée. »

(*Réponses*, Seuil, 1992, p.101)

« L'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affecté par elles. Il est durable mais non immuable. Cela dit, je dois immédiatement ajouter que la plupart des gens sont statistiquement voués à rencontrer des circonstances accordées avec celles qui ont originellement façonné leur habitus, donc à voir des expériences qui viendront renforcer leurs dispositions ».

(*Réponses*, Seuil, 1992, p.108—109)

« L'habitus peut aussi être transformé à travers la socioanalyse, la prise de conscience qui permet à l'individu d'avoir prise sur ses dispositions. Mais la possibilité et l'efficacité de cette sorte d'auto-analyse sont elles-mêmes déterminées en partie par la structure originelle de l'habitus en question, en partie par les conditions objectives sous lesquelles se produit cette prise de conscience ».

(*Réponses*, Seuil, 1992, p.239)

## **INCONSCIENT (L')**

<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/lexique/i/inconscient.html>

« L'inconscient n'est jamais en effet que l'oubli que l'histoire elle-même produit en réalisant les structures objectives qu'elle engendre dans ces quasi-natures que sont les habitus. Histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, l'habitus est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit. »

(*Le sens pratique*, Minuit, 1980, p.94)

Dispositions

<http://www.dicopo.fr/spip.php?article45>

## ***Dispositionnalisme et sciences sociales***

Dans la littérature en sciences sociales, le terme « disposition » est associé à des concepts dont les définitions diffèrent largement d'un auteur à l'autre. Ainsi, comme le rappellent C. Chauviré et A. Ogien (Chauviré et Ogien, A., 2002 : 19), la « disposition » chez L. Wittgenstein n'est pas celle de C. S. Peirce, d'E. Bourdieu ou de P. Bourdieu, « les capacités » ne renvoient pas aux mêmes réalités chez N. Cartwright ou L. Wittgenstein, et « l'habitude » de J. Dewey est différente de celle de S. Turner. Il est possible cependant de préciser dans un premier temps l'idée commune à toutes ces théories. Il s'agit de « considérer l'action comme la traduction d'un système de prescriptions ou d'un schème – pratique, interprétatif ou cognitif – en un comportement actualisant la somme d'instructions qu'une source de régulation serait censée contenir » (*Ibid.* : 9). L'action n'est donc pas expliquée en termes de raisons. Les partisans de l'approche dispositionnelle ne nient pas, en général, que l'acteur puisse opérer cette forme de syllogisme pratique (l'inférence liant croyances et désirs), mais ils pensent en revanche qu'on ne peut lui imputer l'explication de l'action. On distingue deux voies principales

empruntées pour rendre compte de l'action humaine de manière dispositionnaliste : l'une remonte aux intuitions de L. Wittgenstein (Wittgenstein, 1958), mais en prenant appui sur l'argument de l'erreur de catégorie elle refuse aux capacités, savoir-faire et autres inférences tacites de valoir comme explication causale ; l'autre tradition remonte à C. S. Peirce (Peirce, 1931-1958) et a trouvé en sciences sociales son plus célèbre promoteur en la personne de P. Bourdieu (Bourdieu, 1980). ☒ Cette seconde tradition est particulièrement intéressante : elle défend l'idée que les dispositions « ont une valeur objective, c'est-à-dire correspondent sinon à des propriétés réelles, du moins à des propriétés qu'il est conceptuellement et scientifiquement utile, voire nécessaire, de reconnaître » (Bourdieu, 1997 : 109). Une disposition est : une loi – qui, paradoxalement, ne portent que sur un individu –, une propension – « attribuer une disposition à un individu, c'est supposer une forte tension anticipatrice de celui-ci vers un comportement possible susceptible de valoir comme une actualisation de cette disposition » (*Ibid.* : 113) –, un « princip[e] intentionne[l] de détermination du comportement » (*Ibid.* : 119 [nos italiques]) – les dispositions discriminent à la fois les *stimuli* qui les déclenchent, les fins et les moyens pour y parvenir et cela sans que l'agent en soit conscient –, une propriété autorégulatrice et adaptatrice – « toute disposition est donc le produit d'une série indéfinie d'ajustements contextuels [...] rendus possible par le contrôle auquel la disposition se soumet elle-même » (*Ibid.* : 137) –, et enfin une propriété relativement autonome par rapport à son contexte – elle ne varie pas nécessairement avec ses conditions de production et peut se modifier indépendamment de ces conditions. Les dispositions ne sont donc pas des processus mécaniques et déterministes. P. Bourdieu insiste continuellement sur ce point en réintroduisant les notions de sens pratique ou de « "sens du jeu" [...] qui nous permet d'engendrer une infinité de "coups" adaptés à l'infinité des situations possibles qu'aucune règle, si complexe soit-elle ne saurait prévoir » (Bourdieu, 1987 : 19). ☒ La théorie dispositionnaliste a été attaquée principalement sur deux points : l'origine du pouvoir causal des dispositions et la pertinence d'une telle explication.

...

on ne voit pas comment on pourrait, sans nier l'évidence des faits, éviter de recourir à de telles notions : parler de disposition, c'est simplement prendre acte d'une prédisposition naturelle des corps humains, la seule [...] qu'une anthropologie rigoureuse soit en droit de présupposer, la conditionnabilité comme capacité naturelle d'acquérir des capacités non naturelles, arbitraires. Nier l'existence de dispositions acquises, c'est, quand il s'agit d'être vivants, nier l'existence de l'apprentissage » (Bourdieu, 1997 : 163).

### **DISPOSITION, sociologie**

**<http://www.universalis.fr/encyclopedie/disposition-sociologie/>**

La définition usuellement retenue pour caractériser le concept non mécaniste de « disposition » est à peu près celle-ci : « avoir une disposition, c'est être enclin à agir de telle ou telle manière dans telles ou telles circonstances » (Emmanuel Bourdieu, 1998). Ainsi le « purisme critique » de Galilée est-il, selon Erwin Panofsky (1992), la propriété fondamentale en fonction de laquelle s'organise tout son comportement, lui conférant sa cohérence et son style propre. Le mot « disposition », souligne [Pierre Bourdieu](#) (1972), paraît particulièrement approprié pour exprimer ce que recouvre le concept d'*habitus*, défini comme système de dispositions. En effet, « il exprime d'abord le *résultat d'une action organisatrice* présentant alors un sens très voisin de mots tels que structure ; il

désigne par ailleurs une *manière d'être*, un *état habituel* (en particulier du corps) et, en particulier, une *prédisposition*, une *tendance*, une *propension* ou une *inclination* ».

La plupart des définitions de l'habitus énoncées par Bourdieu « prennent la forme de dyptiques juxtaposant les deux versants du concept, le passif et l'actif, l'avant et l'après » (Héran, 1987). L'habitus est intériorisation de l'extériorité, une « structure structurée » produit de l'intériorisation des structures sociales. Symétriquement, l'habitus assure une structuration cognitive de la situation qui engage la problématique d'action : il est propension à agir et principe organisateur des pratiques, extériorisation de l'intériorité et une structure structurante.

L'existence d'une disposition permet de prévoir que « dans toutes les circonstances concevables d'une espèce déterminée, un ensemble déterminé d'agents se comportera d'une manière déterminée ». Mais les dispositions ne conduisent pas de manière déterminée à une action déterminée : « elles ne se révèlent et ne s'accomplissent que dans des circonstances appropriées et dans la relation avec une situation » (Bourdieu, 1997). « Les pratiques ne se laissent déduire ni des conditions présentes qui [...]

### **Bibliographie**

P. BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Librairie Droz, Genève, 1972

*Le Sens pratique*, Minuit, Paris, 1980

*Méditations pascaliennes*, Seuil, Paris, 1997

E. BOURDIEU, *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Seuil, 1998

J. BOUVERESSE, « Règles, dispositions et habitus », in *Critique*, 1995, n° 579-580

F. HÉRAN, « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », in *Revue française de sociologie*, 1987, XXVIII-3

E. PANOFKY, *Galilée, critique d'art*, Les Impressions nouvelles, Paris, 1992 (éd. or. 1954).