

# « TRANSMETTRE UN MÉTIER... »

**Au début de 1992, Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant publient le livre *Réponses*<sup>1</sup> rendant compte de deux séminaires de recherche dans leur discipline. Le second, celui de Paris, traite de « la pratique de l'anthropologie réflexive » et commence par une « réflexion » de Bourdieu quant à l'aide qui sera apportée ici aux apprentis sociologues pour accompagner leur travail et mener leur chef d'œuvre à son terme. Nous nous en sommes beaucoup servis à cette époque pour voir comment cette réponse universitaire pouvait conforter les enseignants-chercheurs qui, avec l'INRP, tentaient, depuis près de 20 ans, d'aider les enfants d'une école primaire nouvelle à mieux apprendre leur métier d'Homme. Car, dès la première heure de la vie, c'est bien du plus passionnant métier qu'il s'agit, celui, universel, qui va de l'acte à la pensée pour transformer le monde et changer la vie<sup>2</sup>. Voici donc un concentré d'intelligence dans ces quelques lignes extraites<sup>3</sup> de l'introduction du second séminaire.**

*Je voudrais, aujourd'hui, exceptionnellement, m'efforcer d'explicitier un peu les intentions pédagogiques que j'essaie de mettre en œuvre dans cet enseignement. Lors de la prochaine séance, je demanderai à chacun des participants de se présenter brièvement, et d'exposer en quelques phrases le sujet de son travail - cela, j'y insiste, sans préparation spéciale, très naturellement. (...) Chacun trouvera un réconfort certain dans le fait de découvrir que nombre des difficultés qu'il impute à sa maladresse ou à son incompétence spéciales sont univer-*

*sellement partagées ; et tous profiteront plus réellement des conseils en apparence très particularisés que je pourrai donner. (...) Étant donné que ce qu'il s'agit de communiquer, c'est essentiellement un modus operandi, un mode de production scientifique qui suppose un mode de perception, un ensemble de principes de vision et de division, il n'y a pas d'autre manière de l'acquérir que de le voir opérer pratiquement, ou d'observer comment, sans nécessairement s'explicitier sous forme de préceptes formels, cet habitus scientifique, puisqu'il faut bien l'appeler par son nom, « réagit » devant des choix pratiques - un type d'échantillonnage, un questionnaire, etc.*

*L'enseignement d'un métier ou, pour parler comme Durkheim, d'un « art », entendu comme « pratique pure sans théorie », appelle une pédagogie qui n'est pas du tout celle qui convient à l'enseignement de savoirs. Comme on le voit bien dans les sociétés sans écriture et sans école - mais cela reste vrai de ce qui se transmet dans les sociétés à école et dans les écoles-mêmes - nombre de modes de pensée et d'action - et souvent les plus vitaux - se transmettent de la pratique à la pratique, par des modes de transmission totaux et pratiques fondés sur le contact direct et durable entre celui qui enseigne et celui qui apprend (« Fais comme moi »). Les historiens et les philosophes des sciences - et surtout les savants eux-mêmes - ont souvent observé qu'une part très importante du métier de savant s'acquiert selon des modes d'acquisition tout à fait pratiques - la part de la pédagogie du silence, faisant une faible place à l'explicitation et des schèmes transmis et des schèmes mis en œuvre dans la transmission, est sans doute d'autant plus grande dans une science que les contenus, les savoirs, les modes de pensée et d'action y sont eux-mêmes moins explicites, moins codifiés. (...) On ne peut donc, autant qu'ailleurs, s'en remettre aux automatismes de pensée ou aux automatismes qui tiennent lieu de pensée (l'« évidence aveugle »*

(1) ► *Réponses*. Pour une anthropologie réflexive, P. BOURDIEU & Loïc J.D. WACQUANT, Le Seuil, 1992.

(2) ► Penser, agir, rêver, trois objectifs formulés respectivement par Henri WALLON, Karl MARX et Arthur RIMBAUD... Un éducateur, un philosophe et un poète... (3) ► *Transmettre un métier*, P. BOURDIEU, extrait de *Réponses*.

des symboles, que Leibniz opposait à l'évidence cartésienne), ou encore à tous les codes de bonne conduite scientifique – méthodes, protocoles d'observation, etc. – qui sont le droit des champs scientifiques les plus codifiés. Il faut donc compter surtout, pour obtenir des pratiques conformes, sur les schèmes incorporés de l'*habitus*. L'*habitus* scientifique est une règle faite homme ou, mieux, un *modus operandi* scientifique fonctionnant à l'état pratique conformément aux normes de la science sans avoir ces normes à son principe : c'est cette sorte de sens du jeu scientifique qui fait qu'on fait ce qu'il faut au moment où il faut sans avoir eu besoin de thématiser ce qu'il y avait à faire, et moins encore la règle permettant d'engendrer la conduite conforme. Le sociologue qui cherche à transmettre un *habitus* scientifique s'apparente plus à un entraîneur sportif de haut niveau qu'à un professeur de la Sorbonne. Il parle peu par principes et par préceptes généraux - il peut, bien sûr, en énoncer, comme je l'ai fait dans *Le Métier de sociologue*, mais en sachant qu'il ne faut pas en rester là (il n'y a rien de pire, en un sens, que l'épistémologie, lorsqu'elle devient un thème de dissertation et un substitut de la recherche). Il procède par indications pratiques, très semblable en cela à l'entraîneur qui mime un mouvement (« à votre place, je ferais ceci... ») ou par corrections apportées à la pratique en train de s'accomplir, et conçues dans l'esprit même de la pratique (« je ne poserais pas cette question, au moins sous cette forme... »). **P. Bourdieu**

Pourtant, l'école prend de moins en moins l'enfant

comme un *travailleur* faisant l'apprentissage de son métier d'Homme. Aujourd'hui, on risque bien peu d'avoir à *apprendre en faisant* car il faut d'abord avoir été enseigné pour pouvoir faire. Le maître d'école ne se prend pas pour un *maître d'apprentissage* mais comme celui qui *professe* dans la « petite Sorbonne » de son quartier ou de son village ! Aussi, la notion de *modus operandi* est-elle au cœur de la différence entre apprentissage et enseignement, différence mieux marquée en anglais qu'en français où il est courant d'entendre un parent déclarer qu'il apprend à son petit à marcher ou un enseignant qu'il apprend à compter à ses élèves. Pour autant, il ne s'agit pas de critiquer tout enseignement mais seulement de comprendre quand, dans quelles conditions, en complément de quoi et comment il est nécessaire.

De belles expériences ont été données dès les années 60 par l'introduction dans l'emploi du temps des *disciplines d'éveil* – étendues ensuite à d'autres langages (musical, pictural, corporel, etc.) sous l'appellation d'*activités d'éveil* – à la place des leçons d'histoire, de géographie ou de science faites, en fin d'après-midi, dans toutes les écoles de la République. Pour ne prendre qu'un exemple, comment les élèves du primaire peuvent-ils débiter leur *habitus* d'historien ? Simplement, en s'associant aux recherches nécessaires – n'ayant pas honte du mot – avec leurs enseignants et des adultes intéressés par l'histoire locale, dans leur environnement immédiat : autour des âges, des générations, des événements retenus dans la mémoire des personnes questionnées ; en en cherchant les traces dans les documents archivés, en élargissant le territoire étudié à d'autres quartiers, d'autres communes ; en enquêtant sur les métiers et les lieux de production ; en codifiant

toutes ces données pour les inscrire sur des cartes et une grille du temps, en y intégrant ce qui se commémore à la télévision et ce qui ne se commémore pas (et pourquoi ?)... Inutile d'en dire plus si ce n'est qu'il y a là nécessité de parler, d'écrire, de lire, de mathématiser, de modéliser, de communiquer sur l'extérieur par des expositions, des exposés, des montages vidéo, du théâtre, etc. et que tous les langages y sont utilisés en situation et dans la plus grande exigence par des groupes multi-âges. D'où des investissements disciplinaires qui jouent leur rôle et des renvois permanents à une documentation élargie. Quel plaisir de voir les élèves, familiers des bibliographies et adeptes de lectures personnelles, dialoguant quelques années plus tard avec leur professeur d'histoire de 6<sup>e</sup> pour comprendre comment on est parvenu à dire ce qu'on dit des hommes préhistoriques ou des Égyptiens au programme de la Sixième ! Des élèves qui, dès leur entrée dans le secondaire, exercent leur métier d'homme en interrogeant « l'histoire de l'Histoire et la méthodologie de l'historien »...

Cela n'aura guère duré. Les pédagogues nostalgiques et les politiques conservateurs ont vite réussi à imposer le retour aux méthodes et aux programmes *pour* le peuple en usage dans l'école primaire des débuts de la 3<sup>e</sup> République, méthodes et programmes que les classes dominantes se sont bien gardées d'adopter pour leurs héritiers.

*Exit* Gustave Monod, Roger Gal et Louis Legrand...  
*Exit* l'enseignant comme maître d'apprentissage des manières d'être et de faire qui sont l'affaire de tous mais restent l'affaire de l'apprenant... ●

**« Chez un individu, l'écriture, son graphe, représente sa singularité. Il est essentiel, en éducation artistique, de partir de la pratique et de l'écriture des arts. En photographie ou au cinéma, nous devons travailler sur le graphe de la lumière ou sur le graphe de l'ombre. Les enfants doivent écrire avec la lumière comme on écrit sur une feuille blanche. L'éducation artistique n'est pas une matière. C'est la transmission par l'art, l'art de la parole, l'art du geste, l'art de l'image, la formulation d'une équation mathématique, etc. Nous devons bien le distinguer de la culture, qui est la relation à l'art. La matière première doit être l'art, il s'agit de l'objet de l'expérience. Dernièrement, nous entendons parler d'« éducation culturelle ». Ce terme est un pléonisme absolu ! Qu'est-ce qu'une éducation qui n'est pas culturelle ? »**

*Robin Renucci, extrait de « S'élever d'urgence », R. Renucci / B. Stiegler, Editions de l'attribut, 2014*