

Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes

BERNARD LAHIRE

École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines
Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR 5040 CNRS)
15 Parvis René Descartes
BP 7000, 69342 Lyon cedex

Un découpage problématique des objets de la recherche

Dans les années 1970, le philosophe Michel Foucault a permis de penser l'existence de dispositifs de pouvoir transversaux par rapport aux découpages institutionnels (prison, hôpital, caserne, école, usine, etc.) et a contribué ainsi à forger l'idée selon laquelle les chercheurs pouvaient légitimement se donner pour objet des formes de vie sociales (et, en l'occurrence, des formes d'exercice du pouvoir) qui traversent diverses institutions (Foucault 1975). De la même façon, une partie des sociologues de l'éducation (Bernard 1984 et 1986, Lahire 1993, Thin 1998, Vincent 1980 et 1994) a pu résister dans les années 1980 et 1990 au cloisonnement sous-disciplinaire (sociologie de l'école, sociologie de la culture, sociologie de la famille, etc.) et souligner le fait que la forme scolaire d'apprentissage n'était pas restée historiquement cloisonnée dans les murs de l'institution scolaire, mais avait très largement diffusé dans nombre d'autres univers par un processus de pédagogisation des rapports sociaux d'apprentissage (Fritsch 1977). École, familles, institutions d'éducation permanente et de formation professionnelle, institutions socioculturelles, ont été les lieux d'exercice de ce rapport pédagogique aux autres (enfants comme adultes).

Le sentiment d'une spécialisation prématurée des chercheurs en sciences sociales était éprouvé par d'autres sociologues et, notamment, par Pierre Bourdieu, pour des raisons liées à la mise au jour des principes explicatifs des pratiques sociales. Bourdieu écrit ainsi dans son *Esquisse pour une autoanalyse* que sa dispersion scientifique relative (avec ses dispositions éclectiques) "était aussi une manière sans doute un peu étrange de travailler à réunifier une science sociale fictivement morcelée et de refuser en pratique la spécialisation qui, imposée par

le modèle des sciences les plus avancées, m'apparaissait comme tout à fait prématurée dans le cas d'une science commençante (je me rappelle notamment le sentiment de scandale que j'avais éprouvé, au congrès mondial de sociologie de Varna, devant le morcellement des groupes de travail entre la sociologie de l'éducation, la sociologie de la culture et la sociologie des intellectuels, qui conduisait chacune de ces 'spécialités' à abandonner à une autre les véritables principes explicatifs de ses objets)" (Bourdieu 2004, 89).

Si Bourdieu était particulièrement sensible aux problèmes (de nature explicative) engendrés par ces découpages en spécialités ou sous-spécialités, c'est sans doute parce qu'il avait été assez tôt convaincu de l'intérêt théorique de la mise en relation des univers ou des sous-univers sociaux pour comprendre ce qui se trame en chacun d'eux. Traducteur de Panofsky, il soulignait dans sa postface l'originalité du point de vue de connaissance de ce dernier qui rendait raison de la relation entre un style architectural (l'architecture gothique) et une forme de pensée (la pensée scolastique) non par l'invocation d'une mystérieuse homologie structurale due à un je ne sais quel "air du temps" ou par la traduction consciente, volontaire et directe d'une "langue théologique" en une "langue architecturale", mais par le rôle structurant de l'institution scolaire comme "force formatrice d'habitudes" : "dans une société où la transmission de la culture est monopolisée par une école, les affinités profondes qui unissent les œuvres humaines (et, bien sûr, les conduites et les pensées) trouvent leur principe dans l'institution scolaire investie de la fonction de transmettre consciemment et, aussi, pour une part, inconsciemment de l'inconscient [...]" (Bourdieu 1967, 147-148). À trop vouloir se centrer et se concentrer sur un univers ou un sous-univers singulier, l'analyste finit par louper la cible en oubliant qu'une partie de la "vérité" (raison d'être, principes structurants ou explicatifs) des pratiques se trouve hors de l'univers ou du sous-univers en question. Une forte division du travail intellectuel qui aurait pour conséquence de former des historiens de l'art (et, plus précisément, de tel type d'art) érudits mais bornés, rendrait impossible une interprétation du type de celle que propose Panofsky. Les dommages scientifiques subis seraient évidemment très grands.

Or il n'est pas sûr que la sociologie aujourd'hui soit à ce point sortie de son statut de "science commençante" qu'elle puisse se permettre de découper les objets de la manière dont elle le fait en parcelles de plus en plus petites. Il suffit pourtant d'observer la manière dont les RTF (Réseaux Thématiques en Formation) de la nouvelle Association Française de Sociologie se distribuent pour prendre conscience de l'ampleur du problème : "Sociologie de l'éducation et de la formation", "Sociologie de la connaissance", "Sociologie des arts et de la culture", "Sociologie des intellectuels", etc., mais aussi "Savoirs, travail, professions", "Sociologie économique", "Sociologie du travail et activités", "Travail (productif et reproductif), rapports sociaux, rapports de genre", "Travail, organisations,

emplois”, “Sociologie de la gestion”... (Premier congrès de l'Association française de sociologie 2004).

De tels découpages me semblent particulièrement fatals à la compréhension sociologique lorsque les domaines de pratiques ou les sphères d'activité ainsi séparés par l'analyste entretiennent des liens d'interdépendance dans la réalité à travers les individus qui passent en permanence de l'un à l'autre et subissent leurs forces parfois contradictoires. Et le problème est d'autant plus grand que ces domaines de pratiques ou ces sphères d'activité sont dans des rapports de concurrence, de complémentarité ou de compensation dans la vie des individus. En systématisant l'étude de la variation intra-individuelle des comportements sociaux, j'ai pu ainsi mettre en évidence le fait que les pratiques sociales individuelles étaient incompréhensibles hors de la reconstruction des cadres de socialisation et d'influence qui pèsent successivement, mais surtout simultanément, sur les individus en question (Lahire 1998 et 2002). L'illustration de ce genre de faits est particulièrement flagrante lorsqu'on se donne pour objet les pratiques culturelles des adolescents (Lahire 2004, 497-556).

L'adolescence au croisement de trois univers de contraintes

La tendance substantialiste qui conduit à faire de “l'Adolescent” (“du Jeune” ou “des Jeunes” en général) une entité fermée sur elle-même, sorte de peuplade insulaire, avec sa culture, son langage et son identité propre, est très forte, autant dans les discours communs que dans les discours à prétention savante. Un exemple presque caricatural de cette propension essentialiste est fourni par Paul Yonnet dans son ouvrage intitulé *Jeux, modes et masses* lorsqu'il écrit à propos du “peuple adolescent” :

“En résumé, on peut observer, après trente ans, que le mouvement adolescent s'est constitué en groupe séparé, suffisamment autonome ; ayant rompu avec le groupe décideur des adultes par la dépolitisation active, il s'est organisé musicalement, autour du rock, sa véritable conscience de classe, culture majeure de notre époque. Classe montante, il est devenu lui-même groupe décideur en de nombreux domaines, où il dicte à présent la mode et les comportements ‘dans le vent’(‘in’). Groupe tout d'abord entièrement contaminé par des attentes de rôles venus du monde adulte, il a retourné la situation à son bénéfice et se livre à son tour à une contamination permanente des goûts, des idées et des conduites sociales des groupes plus âgés (contamination bien évidemment facilitée par le passé adolescent des jeunes adultes). Il s'en faut pourtant de beaucoup que la réalité adolescente se soit clarifiée aux yeux des adultes, et qu'elle s'offre de façon transparente aux regards anxieux des aînés. Comme tout groupe intégré (celui

des Noirs américains par exemple), le mouvement adolescent demeure un continent en partie immergé, en partie défendu et incompréhensible à tout autre que lui. On en veut pour preuve et pour illustration, le système de communication très particulier, très autonome et largement souterrain, véhiculé par la culture rock, pour qui le feeling l'emporte sur les mots, la sensation sur les abstractions de langage, le climat sur les significations brutes et d'un abord rationnel, toutes valeurs étrangères aux critères traditionnels de la communication occidentale et qui tirent un rideau opaque, dressent une défense impénétrable aux tentatives plus ou moins intéressées des adultes" (Yonnet 1985, 185-186).

Une telle clôture de l'adolescence (ou de la jeunesse) sur elle-même est une conséquence néfaste de la définition de l'adolescence par ce qui est désigné ou revendiqué comme spécifiquement adolescent (ou jeune). On caractérise cette période de la vie en mettant en exergue les aspects par lesquels les adolescents cherchent à se distinguer des autres ("enfants" ou "vieux"). Mais en procédant de la sorte, on dresse un portrait totalement fictif de l'adolescent. On ne saisit alors que la partie émergée et visible de l'iceberg et on laisse dans l'ombre une grande partie de ce qui fait (et définit) la vie des adolescents. En effet, qu'on mesure leur importance en termes de temps passé en leur sein ou de degré de coercition et d'influence, les univers familiaux et scolaires sont bien aussi marquants dans la vie des adolescents que ladite "culture jeune" –portée par les médias et l'industrie culturelle et relayée par les groupes de pairs– qui est sensée les définir (Patureau 1992, Guy 1995, Guy & Ripon 1996, Chambaz 1996).

L'examen des profils culturels détaillés d'adolescents (16-17 ans) conduit à révoquer en doute le modèle d'une définition culturelle fondée sur le goût personnel revendiqué par les acteurs. En effet, l'étude de l'ensemble des pratiques culturelles adolescentes, et pas seulement des préférences culturelles déclarées, fait apparaître que les goûts, les passions ou les préférences sont loin de couvrir le tout, ni même la majorité des activités ou des "consommations" culturelles. Nombre de pratiques ou d'activités culturelles sont rattachables à des circonstances incitatrices, des occasions non souhaitées ou non organisées, des obligations ou des contraintes vécues comme légères (e.g. pratiques non choisies, mais liées à son réseau de sociabilité) ou fortes (e.g. pratiques scolaires ou professionnelles).

En ramenant l'"identité culturelle" adolescente au modèle de la consommation culturelle fondée sur le "goût", on fait comme si les individus étaient réductibles à leur être-comme-membre-de-leur-classe-d'âge, de même que l'on considère, ailleurs, les enquêtés-adultes exclusivement du point de vue de leurs goûts ou de leurs préférences et comme de simples représentants de leur classe sociale ou de leur fraction de classe. Or il faut replacer ces individus –enfants, adolescents ou adultes– trop abstraits dans le réseau concret et influant de leurs liens d'interdépendance (scolaires, familiaux, amicaux, etc.) pour se donner une image un peu plus juste de ce que sont les consommations et activités culturelles.

À y regarder d'un peu près les pratiques ou les consommations culturelles sont loin d'être essentiellement motivées par le goût ou la passion personnels : il y a les pratiques par obligation scolaire (ou par contrainte professionnelle pour les adultes), les pratiques habituelles mais effectuées sans goût particulier, les pratiques par contrainte de circonstance exceptionnelle, l'"accompagnement" plus ou moins bien consenti d'autrui (parents, conjoints, amis), les pratiques appréciées dans des limites temporelles assez strictes (temps des vacances, temps d'une fête, etc.), les pratiques par "simple" curiosité, les consommations ironiques, "second degré", etc. Et si l'on se focalise trop sur ce qui est aimé (ou préféré) ou sur ce qui est fait avec goût, on ne se donne pas les moyens de comprendre les dynamiques individuelles qui mènent de la contrainte, de la consommation faible ou de la simple habitude sans enthousiasme au goût personnel considéré comme un élément constitutif de sa "personnalité".

Contre toute substantialisation identitaire, la sociologie doit donc s'efforcer de "penser relationnellement" une situation transitoire vécue dans tous les groupes sociaux, quoique différemment selon le milieu social et culturel d'appartenance, la situation scolaire (nature de la formation, niveau d'excellence) et le sexe. On ne peut appréhender les comportements de ceux qui sont désignés par leur âge, mais qui sont le plus souvent encore scolarisés (tous milieux sociaux confondus, en 1997 les garçons de 15-19 ans étaient 93% à être scolarisés ; c'était le cas de 96% des filles), qu'en les replaçant dans un réseau de relations d'interdépendance qui est aussi un réseau de contraintes et d'influences plus ou moins harmonieuses ou contradictoires.

Ni enfance ni vie adulte, la période adolescente ne se comprend qu'au croisement des contraintes scolaires, des contraintes parentales (plus ou moins homogènes) et des contraintes liées à la fratrie ou aux groupes de pairs fréquentés (ami(e)s ou petit(e)s ami(e)s dont les propriétés sociales et culturelles sont plus ou moins homogènes). Même si les effets de ce dernier type de contraintes s'expriment le plus souvent sur le mode du goût personnel associé au désir individuel d'autonomie, elles n'en constituent pas moins des contraintes objectives orientant les comportements. La "jeunesse" n'est donc pas qu'un mot (Bourdieu 1980), mais "une condition d'existence et de co-existence sous triple contrainte, un régime de vie sous contraintes multiples" qui peut s'objectiver comme n'importe quel autre régime de vie.

Bien que les choses ne se présentent jamais sous une forme aussi claire, on pourrait dire que tout se passe comme si chaque adolescent avait un problème très complexe à résoudre. Il s'agit en effet pour lui de trouver sa place symbolique tantôt entre ses parents et l'école (d'autant plus que les sollicitations culturelles de ces deux instances de socialisation sont contradictoires), le plus souvent aussi entre l'école (globalement associée aux parents dans le cas des milieux sociaux scolairement bien dotés) et son groupe de pairs (les goûts propres à sa généra-

tion). Il doit, de plus, parvenir à trouver ses marques du point de vue de la construction de son identité sexuée (ce qui suppose de mettre à distance les goûts de sa génération les plus fréquemment associés à l'autre sexe, mais aussi les goûts des membres de sa famille qui appartiennent à l'autre sexe : mère et sœurs ou père et frères) et se différencier des adolescents qui aiment des choses trop différentes de lui. Il va sans dire toutefois que "trouver sa place" n'est en aucun cas une nécessité personnelle ou une injonction historique impérieuse (et mystérieuse) qui serait au principe des comportements, mais bien le produit d'une situation d'insertion dans un monde social différencié (selon le sexe, la génération, la classe sociale, le type d'intérêt culturel développé par chaque groupe ou institution, etc.) et fondé sur des luttes, tacites ou explicites, de concurrences symboliques entre ces différents groupes, sous-groupes, institutions, communautés, luttes ayant pour objet le monopole de la définition légitime des goûts et des pratiques légitimes (Lahire 2003).

Dans tous les cas, on éluderait totalement la variation (et donc la variété) des comportements culturels des adolescents –de ceux qui sont vécus sur le mode de la contrainte ou de l'obligation à ceux qui sont le plus intériorisés sous la forme de goûts ou de passions personnels– si on ne les saisissait pas au croisement de l'ensemble des cadres socialisateurs qui agissent sur eux.

Variations intra-individuelles des comportements et spécialisations sociologiques

Travailler sur les variations intra-individuelles des comportements et attitudes suppose de la part du sociologue d'étendre son champ d'observation pour "filer" les mêmes individus dans des situations différentes de leur vie sociale (domaines ou sous-domaines de pratiques, circonstances différentes de la pratique, etc.). Lorsqu'on étudie des individus dans un contexte particulier (culturel, scolaire, familial, sportif, religieux, politique, etc.) ou dans une dimension particulière de leur existence –en tant que consommateurs de musique ou spectateurs de films, lecteurs, élèves ou pratiquants d'un sport, etc.–, on prend le risque de céder au travers de la généralisation abusive en déduisant de l'analyse des comportements étudiés des attitudes ou des dispositions générales (parfois une "identité" ou une "culture") qui n'ont pourtant parfois de pertinence que dans une aire bien délimitée de pratiques.

La division scientifique du travail invite presque "naturellement" les sociologues à étudier les pratiques des individus dans un seul domaine (sociologie de l'école, sociologie de la famille, sociologie du couple, sociologie de la culture, sociologie de la lecture, sociologie de l'art, sociologie des loisirs, sociologie du travail, sociologie religieuse, etc.). On dresse le portrait de l'acteur en parent ou

en conjoint, en sportif ou en croyant, en lecteur ou en électeur, etc. Il est déjà plus rare que les sociologues comparent les comportements des enquêtés sur deux scènes différentes, même si le fait est assez courant chez tous ceux – parmi les sociologues de l'éducation notamment – qui s'intéressent aux contradictions ou aux différences culturelles : pratiques langagières familiales ou dans le groupe de pairs/pratiques langagières scolaires ; forme d'exercice de l'autorité parentale/forme scolaire d'exercice de l'autorité, etc. (Bernstein 1975, Labov 1978, Lahire 1993 et 1995). Mais les recherches qui systématisent l'interrogation et suivent les mêmes acteurs dans une série relativement longue de contextes (domaines ou sous-domaines de pratiques) sont quasiment inexistantes.

Et l'on voit bien que cet état scientifique des choses est directement en lien avec le processus de spécialisation des recherches sociologiques, qui n'est lui-même pas sans rapport, d'une part avec l'augmentation importante du nombre des sociologues depuis les années 1960 et, d'autre part, avec la manière dont les constructeurs officiels de problèmes sociaux (et tout particulièrement l'État) découpent la réalité sociale (ministère de la ville, de l'éducation, de la culture, de la famille, du travail, de la justice, de la santé, etc.) et financent une partie de la recherche publique. La trop grande division du travail sociologique et l'hyper-spécialisation des connaissances qui en découle peuvent ainsi constituer un obstacle au développement de toute vue d'ensemble sur le monde social, à la compréhension des structures invariantes (dispositifs de pouvoir notamment) qui se déploient dans des sphères d'activité très différentes, à la saisie des principes explicatifs de certains phénomènes, mais aussi à la saisie du social à l'échelle des variations intra-individuelles des comportements.

Si le fonctionnement global du monde social n'est pas indifférent au fait que ce sont les mêmes individus qui agissent, pensent et sentent dans des contextes très différents de la vie sociale, qui en vivent aussi les contradictions en passant constamment d'un univers ou d'un sous-univers à l'autre, alors il est important que le sociologue (quel que soit son domaine originel de prédilection) sorte des ornières de l'hyper-spécialisation pour porter son regard comparatif sur un éventail plus grand de pratiques et de situations. C'est sans doute l'un des moyens pour lui de renouer avec les ambitions d'une sociologie générale sans retomber dans les errements d'une philosophie sociale sans fondement empirique.

Repères bibliographiques

- BERNARD R. 1984 "Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire" *Les Dossiers de l'éducation-5*, Toulouse, 17-22
- BERNARD R. 1986 "Les petites écoles d'Ancien Régime, lectures et hypothèses", *Cahiers de recherche-6*, GRPS, Université Lumière Lyon 2, 9-58
- BERNSTEIN B. 1975 *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit

- BOURDIEU P. 1967 Postface, in Panofsky E. *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. 1980 "La 'jeunesse'n'est qu'un mot", *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 143-154
- BOURDIEU P. 2004 *Esquisse pour une autoanalyse*, Paris, Raisons d'agir
- CHAMBAZ C. 1996 "Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège", *Économie et statistique*-293, 95-106
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FRITSCH P. 1977 "L'éducation permanente ou l'empire pédagogique", *Cahiers de recherche-1*, G.R.P.S., Université Lyon 2, 100-142
- GUY J.-M. (dir.) 1995 *Les Jeunes et les sorties culturelles. Fréquentation et image des lieux de spectacles et de patrimoine dans la population française âgée de 12 à 25 ans*, Paris, DEP, ministère de la Culture
- GUY J.-M. & RIPON R. 1996 "Les sorties culturelles des 12-25 ans", *Données sociales*, Paris, INSEE, 410-414
- LABOV W. 1978 *Le Parler ordinaire*, Paris, Minuit
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Hautes Études
- LAHIRE B. 1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan
- LAHIRE B. 2002 *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan
- LAHIRE B. 2003 La légitimité culturelle en questions, in Donnat O. 2003 *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française
- LAHIRE B. 2004 *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte
- PATUREAU F. 1992 *Les Pratiques culturelles des jeunes. Les 15-24 ans à partir des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français*, Paris, La Documentation française
- PREMIER CONGRÈS DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE 2004, Paris, AFS Éditions
- THIN D. 1998 *Quartier populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL
- VINCENT G. 1980 *L'École primaire française*, Lyon, PUL
- VINCENT G. 1994 (dir.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- YONNET P. 1985 *Jeux, modes et masses. 1945-1985*, Paris, Gallimard