

ÉDITORIAL

En consacrant un dossier de *Recherche et Formation* aux savoirs de la pratique, nous sommes parti d'un constat. Aujourd'hui, quel que soit le qualificatif qui les accompagne (pratiques sociales, culturelles, professionnelles, cognitives, langagières, etc.), la question des pratiques traverse toutes les sciences humaines. Plus précisément, une attention particulière est portée aux pratiques « ordinaires », celles qui se construisent dans les interactions de la vie quotidienne, au fil du temps, sans que les acteurs en aient nécessairement une claire conscience. Qu'on adopte une entrée historique, sociologique, psychologique ou anthropologique, des recherches multiples montrent, s'il en était besoin, l'existence proliférante de savoir-faire sociaux complexes, suffisamment stables pour être réitérés et caractériser des identités singulières, suffisamment flexibles pour être, le cas échéant, adaptés avec plus ou moins de succès à des situations imprévues. Ce constat débouche à nos yeux sur plusieurs questions.

La première est théorique : comment, dans son domaine conceptuel spécifique, chaque science humaine (sociologie, histoire, psychologie, anthropologie) a-t-elle construit cet objet d'étude et d'investigation ? La récurrence du thème ne signifie pas que chacun s'applique exactement au même objet et on en a un indice dans la diversité des désignations (savoir faire, savoirs procéduraux, pratiques sociales, savoirs sociaux, compétences professionnelles, savoirs ordinaires, savoirs informels). Nous avons pris acte de cette diversité, sans chercher à la réduire.

La deuxième question est méthodologique : quels sont les outils d'investigation élaborés dans chaque champ de recherche pour repérer et décrire ces pratiques en acte et leurs processus d'élaboration, qui ne peuvent être confondues avec leurs produits ou leurs effets ?

Une troisième question, pédagogique, concerne directement formateurs et enseignants, puisque les façons dont s'acquièrent les savoirs pratiques ont quelque chose à nous apprendre sur nos propres modes de transmission : quel profit les dispositifs de formation peuvent-ils tirer de cette confrontation ?

Enfin, la dernière question est historique : pourquoi les savoirs de la pratique se sont-ils imposés comme un thème de réflexion obligé dans les débats récents sur la formation ? Ou, pour poser le problème à l'envers, qu'est-ce qui a pu faire que cette question soit restée si longtemps « impensée » dans l'école, c'est-à-dire posée et résolue « pratiquement » et non « théoriquement » ? C'est par ce dernier point que nous voudrions commencer, en apportant quelques pistes de réflexion pour mieux situer les enjeux d'un tel dossier.

La spécificité des savoirs scolaires

Dans une société aussi scolarisée que la nôtre et depuis si longtemps, l'acquisition des savoirs est spontanément référée au modèle des apprentissages scolaires. Puisque la mission de l'école est d'instruire, du niveau le plus élémentaire au niveau le plus savant, la définition même de ce qu'on entend par « savoir » a partie liée avec l'expérience, aujourd'hui universellement partagée, de la scolarisation. Peut-on brièvement caractériser les savoirs scolaires ? De la Renaissance à aujourd'hui, c'est-à-dire de la création des collèges et petites écoles à la scolarisation secondaire de masse, on retrouve un certain nombre de constantes claires. Les savoirs scolaires sont des savoirs d'écriture, dont des livres objectivent matériellement la réalité et la permanence : ils ont des références qui sont massivement des textes, mais aussi des images, des cartes, des schémas, des figures. Ce sont ensuite des savoirs élaborés pour être transmis collectivement, de façon progressive, organisée, systématique, évaluée : faisant partie d'un cursus préétabli, les savoirs scolaires se sont constitués en disciplines autonomes, disjointes de leurs usages sociaux, présentées de façon formelle et linéaire. Enfin, ce sont des savoirs dont la transmission a été jugé nécessaire par des instances de contrôle social (jadis l'Église, aujourd'hui l'État) qui en ont chargé des personnels légitimés par leur propre instruction.

6

Comment l'institution scolaire considère-t-elle les savoirs hors l'école ? Dès la fin du XIX^e siècle, les anthropologues ont décrit l'existence de corps constitués de savoirs, transmis collectivement de générations en générations, dans des sociétés sans école ni culture écrite. Mais ce partage entre oralité et écriture, entre « pensée primitive » et rationalité a contribué à renforcer encore la prégnance et la valeur du modèle scolaire : les savoirs des pratiques traditionnelles, transmis par « voir faire » et « ouïr dire », ne pouvaient être que des savoirs suspects ou condamnables, mêlant de façon indissociable rites et mythes, croyances et superstitions, recettes magiques et savoir-faire routiniers. Contre ces savoirs archaïques imposés par l'arbitraire d'une tradition autoritaire, les savoirs de l'école républicaine se sont institués comme les savoirs de la modernité critique et émancipatrice : savoirs des Lumières contre croyances de l'obscurantisme, savoirs scientifiques contre pratiques empiriques, savoirs laïques contre dogmes religieux, savoirs urbains contre folklores ruraux, savoirs de la raison et du progrès contre traditions irrationnelles et passivistes.

On voit ce que ce modèle hérite des Lumières et de la Révolution française, on voit aussi ce qu'il adopte du combat politique propre au XIX^e siècle pendant lequel il s'est forgé : les savoirs scolaires doivent produire une nouvelle culture nationale, étatique et laïcisée, puis, avec Jules Ferry, républicaine et laïque. La III^e République en exprime clairement la finalité politique : il faut former des citoyens partageant les mêmes valeurs et la même morale, alors même qu'ils ne partagent pas la même religion et que le système scolaire sépare soigneusement primaire et secondaire, peuple et élite. On voit généralement moins que ce modèle perpétue une « religion du livre », héritée de la Réforme. C'est parce que les textes de l'Écriture sont la source de toute vérité, que dans une Europe déchirée par les guerres de religion, il paraît nécessaire à toutes les Églises d'instruire les jeunes chrétiens des savoirs de la « vraie » religion, catholique ou réformée et donc de créer partout des écoles pour faire lire et apprendre le catéchisme. De même, c'est parce que des discours scientifiques garantissent leur vérité, que les savoirs scolaires laïques peuvent être le levier d'une instruction conçue pour éduquer et moraliser la jeunesse.

Les savoirs scolaires et les savoirs de la pratique

On commence seulement d'entrevoir ce que ce modèle a entériné pour longtemps : en faisant des savoirs livresques retenus par l'école, la pierre de touche des savoirs légitimes, il a occulté ou disqualifié tous les savoirs sociaux non scolarisés ou mal scolarisables : les savoirs de la pratique. Contrairement à ce qui s'est passé dans des pays voisins, une double exclusion historique marque ainsi fortement la spécificité de l'école française : les savoirs nécessaires à la pratique religieuse, dans un état devenu « neutre entre les religions », relèvent d'une transmission hors temps scolaire, à la décision des familles ; les savoirs pratiques utilitaires, aussi nombreux que les métiers, ne font pas partie des missions prioritaires de l'école, vouée aux savoirs universels (les sciences, mais aussi la morale) et à la culture nationale (la langue française, l'histoire, la littérature). Le conflit entre l'Église et l'État, que notre regard rétrospectif éclaire d'autant mieux que nous connaissons la suite, produit ainsi un effet paradoxal.

En effet, à la fin du XIX^e siècle, au moment même où se met en place un enseignement technique au sens moderne, les seuls enjeux pédagogiques qui vailent sont politiques, si bien que les réflexions qui accompagnent la scolarisation des apprentissages professionnels se trouvent confinés au champ des spécialistes. La loi de 1874 qui interdit le travail ouvrier des enfants, fait disparaître du débat public les grands courants intellectuels qui ont défendu la valeur éducative et sociale du travail manuel (au XVIII^e, Encyclopédistes revalorisant les arts mécaniques, mais aussi Rousseau faisant d'Émile un menuisier ; au XIX^e, courants catholiques articulant l'éducation des pauvres autour de la religion et du métier, courants libéraux refusant une instruction spéculative coupée du travail). L'obligation scolaire s'inscrit dans cette vacance conquise de haute lutte au fil du siècle, qui permet de dispenser « une

éducation » aux enfants du peuple, comme aux fils de bourgeois. Dans les écrits des réformateurs du premier XX^e siècle (Lapie, Jean Zay, Langevin-Wallon), on lit ce souci permanent de préserver le consensus fragile qui a fini par établir, entre les deux guerres, une relative paix scolaire autour des valeurs « humanistes » universelles de l'enseignement laïque, voué à donner aux jeunes générations une culture générale scientifique et littéraire (qui assume le patrimoine chrétien), à produire des esprits critiques, ouverts, curieux, rigoureux, bref, à former des hommes libres.

De la Libération aux années 1960, ce discours ne fait que croître et prospérer, devenant un *topos* de la résistance enseignante aux sirènes du grand capital. On veut une politique de « démocratisation » de l'enseignement : faire accéder toute une classe d'âge aux savoirs fondamentaux de la culture scolaire, qui est la Culture tout court, pour réparer l'injustice sociale qui éloigne tant d'élèves d'un primaire supérieur trop sélectif ou du secondaire socialement réservé. On dénonce la « massification » qui obéit à des impératifs économiques, asservit l'école au marché de l'emploi et considère les études comme un investissement en capital humain productif. Certes, chacun sait bien « en pratique » qu'en ces années de croissance le diplôme est un passeport pour l'emploi. Chacun sait bien « en pratique » que l'université qui forme depuis toujours des contingents de médecins, de juristes et de professeurs, n'est pas seulement le lieu du savoir désintéressé et que les filières d'élite (les classes préparatoires scientifiques) ouvrent sur des écoles professionnelles. Il n'empêche : l'école revendique la gratuité de ses fins comme une gloire et ne veut rien avoir à faire avec l'utilitarisme du monde social.

Comment, dans ce contexte brossé à grands traits, pose-t-on la question des savoirs pratiques ? Deux approches sont en concurrence, selon qu'on oppose classiquement science et art, ou qu'on cherche à articuler théorie et pratique. L'exemple de la pédagogie est une mine inépuisable pour tester les deux modèles. Tantôt on la définit comme une réalité composite, qui fait coexister des contenus (les savoirs discursifs qui s'enseignent) et une forme (l'art d'enseigner qui relève du don et de l'expérience singulière, intransmissibles). Tantôt, on y voit une pratique encore empirique mais en passe de devenir une science appliquée. La science mobilisée au début du siècle était la sociologie, c'est, depuis l'entre-deux guerres, la psychologie de l'enfant, capable de déterminer à la fois des contenus enseignables pour chaque âge (correspondants aux capacités opératoires des différents stades) et des méthodes (les « méthodes actives » qui stimulent et accompagnent l'activité mentale de l'enfant). Le premier modèle, traditionnel, est plutôt « secondaire ». Il préserve à la fois l'identité disciplinaire de spécialistes, le talent singulier des acteurs dans un métier conçu comme une activité « libérale » et conçoit l'initiation au métier comme un compagnonnage. Le second modèle, moderniste, est plutôt « primaire » : en indiquant que la pédagogie pourrait devenir une « science appliquée », il donne à la formation professionnelle en école normale un corps de références théoriques qui la sort de « l'empirie » et aux militants des pédagogies nouvelles une caution scientifique qui les légitime.

Le retour des pratiques, entre culture, école et monde du travail

Reste à comprendre ce qui, en un quart de siècle, va produire le retournement de problématique que nous constatons aujourd'hui et mettre la question des pratiques au cœur du débat intellectuel. Trois phénomènes nous semblent avoir joué de façon disjointe mais convergente. D'abord le surgissement de nouveaux débats (ou combats) politiques sur les relations entre culture et société; ensuite, la question de l'échec scolaire; enfin, les mutations dans le monde du travail et, de ce fait dans la formation professionnelle. Sur ces trois chantiers, les travaux conduits par les sciences sociales ont brouillé la belle simplicité du modèle républicain et ébranlé la foi sans faille dans la valeur émancipatrice des savoirs scolaires. L'intérêt pour les savoirs de la pratique provient donc tout autant de sources extérieures à l'école que des incertitudes d'un système scolaire en crise.

Culture et société

Dès les années 1960, deux définitions de la culture se trouvent en concurrence. La définition classique fait de la culture au singulier le privilège de ceux que leurs études, leurs loisirs et leurs réseaux de sociabilité ont mis en position de connaître et aimer les chefs-d'œuvre, triés par les siècles, qui représentent le monde en lui donnant forme, sens et valeur : beaux-arts, littérature, théâtre et même, pour les pédagogues d'avant-garde, cinéma. Tout comme il y a des savants et des ignorants, il existe donc des personnes cultivées et d'autres incultes. Pour ceux qui revendiquent plus de démocratie culturelle, les politiques publiques (théâtres nationaux, maisons de la culture) doivent étendre au plus grand nombre la fréquentation des œuvres confisquées par les privilégiés et faire de l'école la cheville ouvrière de ces initiations. Cependant, une deuxième définition, celle des anthropologues, s'impose peu à peu : les cultures sont plurielles. Prises de conscience politiques nées des luttes coloniales et des revendications régionalistes ; inquiétudes nées devant la « culture de masse » internationale, qui, par cinéma, disque, radio ou petit écran interposés, court-circuite les médiateurs légitimes et n'a que faire des classiques nationaux. Tandis que des chercheurs (sociologues, historiens, anthropologues), reconstituent comment ont pu et peuvent s'imposer à une société entière les normes culturelles d'un groupe dominant, d'autres décrivent la vie perpétuée des cultures populaires. Celles-ci vivent au grand jour, mais restent invisibles aux yeux savants puisqu'elles ne « produisent » aucune œuvre. Elles sont du lien social, des façons de dire et de faire qui ne s'écrivent pas : cultures ouvrière ou paysanne contre culture bourgeoise, cultures régionales contre culture jacobine, cultures orales contre culture écrite, cultures pratiques contre culture théorique, cultures résistantes contre culture dominante. Résistance des contenus : des savoirs, des valeurs et des traditions se transmettent, se recomposent ou s'inventent à l'insu des autorités ou des institutions. Résistance des formes : les groupes sociaux dominés, alors même qu'ils semblent adopter les contenus qu'on leur impose (à l'église, à l'école, à la télévision), en usent « à leur

manière », de façon distanciée ou hétérodoxe, déviante ou subversive. Les œuvres de la culture légitime, les produits des industries culturelles ne sont ni consommés passivement ni rejetés en bloc, mais réinterprétés, hors des visées des auteurs ou des prescripteurs. C'est le mode d'appropriation qui signe l'appartenance culturelle d'un individu à un groupe, au moins autant que la désignation du produit. Si la culture au singulier est un capital ayant une valeur dans le marché des échanges symboliques, les cultures au pluriel sont des arts de faire ayant d'abord une valeur (sociale) d'usage.

Débats autour de l'échec scolaire

Tant que l'école est perçue comme une école de la réussite (elle est parvenue à scolariser tout le monde, c'est-à-dire à faire entrer l'obligation dans les mœurs et elle promeut ses meilleurs élèves, liant réussite scolaire et ascension sociale), personne n'a finalement besoin de savoir comment se construisent précisément les apprentissages individuels : le partage collectif de la culture scolaire suffit. Le regard change quand la scolarité s'allonge pour tous. Les enquêtes statistiques mesurent l'échec sélectif des enfants de milieu populaire devant le second degré, repèrent l'écart des réussites dès le primaire, c'est-à-dire dès l'apprentissage de la lecture. Cette prise de conscience a deux effets. Premier effet, les débats pour expliquer ces inégalités se centrent sur les capacités langagières orales des élèves. Contre l'opinion pédagogique, qui oppose trop simplement richesse et pauvreté lexicale, les sociolinguistes décrivent les usages socialement contrastés du langage oral. Qu'on interprète l'échec en terme de déficience ou au contraire de résistance aux exigences scolaires est finalement moins important que l'accord des partis sur un point : pour réussir à l'école, il ne suffit pas d'engranger des savoirs pour passer de l'état d'ignorance à celui d'instruction, il faut maîtriser les pratiques de l'écrit, bref, construire des savoir-faire spécifiques. Or, la culture scolaire, littéraire et scientifique, n'est pas « socialement » laïque, puisqu'elle ne se donne jamais si bien qu'à ceux qui en ont déjà pratiqué les formes discursives dans leur milieu familial. De ce fait, les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) sont définis clairement comme des savoir-faire, des compétences culturelles, bref, des pratiques et non des savoirs. Deuxième effet, les innovations pédagogiques conduites pour mettre en place les réformes de programme (rénovation de l'enseignement du français, réforme des maths modernes) inventent les didactiques. Cette didactisation marque la secondarisation du primaire, obligé de se caler sur les catégories disciplinaires du collège. Les mouvements pédagogiques qui continuent de croire à une pédagogie générale alternative au modèle traditionnel (pédagogie coopérative, institutionnelle, etc.) se trouvent de ce fait voués à une progressive marginalisation. Mais elle marque aussi une « primarisation » des disciplines pour le second degré : longtemps centré sur les seuls contenus des savoirs, l'intérêt se déplace à la fois sur l'élève et sur le maître. Les processus de construction des savoirs (que fait l'élève ?), les procédures (comment fait-il ?) et les compétences (que sait-il faire seul ?), plus encore que le savoir produit (que sait-il ?), deviennent l'enjeu des observations, des innovations et des prescriptions didactiques. Le maître didacticien est celui qui « fait faire », conçoit les situations didactiques, fait explici-

ter les démarches à travers lesquelles se construisent des catégories et des concepts qui restent toujours à distance des catégories et concepts scientifiques des disciplines de référence. La façon dont se conçoit la formation des enseignants, primaires et secondaires, en est substantiellement modifiée.

Mutations dans le monde du travail et dans la formation professionnelle, enfin...

Jusqu'à la fin des années 1960, le secteur de la « promotion sociale », comme on dit alors, partage les mêmes modèles que l'école. D'un côté, le secteur militant (comme Peuple et Culture), adepte des pédagogies actives, vise à procurer à des adultes volontaires, trop tôt sortis de l'école, les enrichissements intellectuels et culturels qui permettront des prises de responsabilités aussi souvent militantes (syndicales, associatives, électives) que professionnelles. De l'autre, le secteur diplômant (comme les Arts et Métiers) adopte la pédagogie la plus traditionnelle (mémorisation, exercices écrits, entraînement intensif) pour conduire ceux qui résistent au dur régime des cours du soir jusqu'aux diplômes de technicien ou d'ingénieur. Les choses bougent dès les années 1960, mais les changements s'accroissent quand, en 1970, la formation permanente devient un droit. Au fur et à mesure que les stages se multiplient, les « formateurs » définissent leur nouveau métier en écart, voire en opposition critique par rapport à celui d'enseignant et cherchent de nouveaux modèles de transmission. L'épreuve de vérité vient avec la montée du chômage, quand ils doivent encadrer de nouveaux publics, non plus des volontaires motivés, mais des ouvriers non qualifiés, dont les « remises à niveaux » sont imposées par les actions de reconversion ou les politiques de réinsertion. Les mutations de l'emploi ont aussi des effets en retour sur l'éducation nationale qui a en charge la « qualification » initiale des jeunes générations et ne peut continuer d'ignorer les soucis d'insertion de ses élèves dans le monde du travail : allongement des formations techniques et remodelage des filières professionnelles, avec de nouveaux CAP, BEP et Bacs-pro. Les anciens « professionnels » (ouvriers, techniciens) qui après une longue expérience du monde du travail assuraient l'encadrement du travail en atelier, sont peu à peu remplacés par des « professeurs ». Ce mouvement de « scolarisation » des apprentissages professionnels, dans les stages et dans l'école, s'accompagne d'une production écrite intense : pédagogie par objectif, référentiels de compétences, élaboration d'épreuves d'évaluation critériées, standardisation des nomenclatures, descriptions détaillées des plans de formation et des dispositifs. Les savoir-faire qui se transmettaient dans l'exercice du travail (modèle que perpétue la formation des apprentis en alternance) sont contraints à l'explicitation institutionnelle : tout un appareil de désignation, description, catégorisation des gestes professionnels doit être forgé pour écrire les pratiques de travail. Se trouve ainsi redoublée une évolution déjà en cours dans les entreprises en restructuration : les bureaux des méthodes, pour « rationaliser » la chaîne de production, produisent eux aussi des descriptifs des postes de travail qui cherchent à schématiser les opérations des agents, à hiérarchiser leurs actions, à expliciter et normaliser les gestes de travail. L'ergonomie industrielle est devenue un secteur florissant de la recherche en psychologie appliquée.

Pendant ce temps, a eu lieu un curieux chassé-croisé de termes. L'expression « éducation permanente » des débuts est devenue « formation permanente ». Mais employé sans adjectif, le terme « formation », typique du secteur professionnel, s'est mis à désigner globalement tous les processus d'apprentissage, initiaux et continus, scolaires et non scolaires, concernant les savoirs techniques aussi bien que la culture générale, le niveau de qualification aussi bien que l'expérience personnelle. Comme les mots instruction et éducation, il désigne à la fois le processus et son résultat. Mais en passant du domaine professionnel (si bien que, dans l'école, il était réservé à la « formation » des maîtres) au domaine scolaire (« former » les élèves et les étudiants), il marque le poids qu'ont pris le monde du travail et ses impératifs contrôlés de compétence individuelle, dans un lieu défini traditionnellement comme celui de la « scholè », c'est-à-dire du loisir studieux et gratuit.

Les savoirs de la pratique dans les sciences humaines et la formation

Nous pouvons dès lors situer les différentes contributions de ce dossier. Elles abordent différents aspects des savoirs de la pratique selon des points de vue contrastés. Pourquoi les « praticiens » n'ont-ils pas d'emblée toute facilité à décrire ce qu'ils savent faire et font si naturellement ? Sur une question centrale dans sa problématique, Bernard Lahire apporte une réponse sociologique, nourrie de ses enquêtes sur les pratiques scripturaires en milieu scolaire et populaire mais aussi sur les pratiques de travail intellectuel des étudiants. Il montre ainsi les enjeux de méthode de l'entretien, selon que celui-ci est conduit ou non dans le contexte d'action. On ne recueille pas les mêmes données selon qu'on interroge un enseignant dans sa classe ou hors d'elle.

12

En dehors de l'école, comment se construisent les apprentissages ? Patrick Williams répond par une étude de cas en milieu tzigane, à partir d'une série de descriptions emboîtées, dont il souligne les traits communs plutôt que les différences : dans la pratique autodidacte de la guitare par les jeunes, la pratique utilitaire de la chine ou les pratiques langagières des enfants apprenant une langue rom, c'est la force du lien social qui donne en permanence valeur et sens à l'effort des « pratiquants » débutants.

Comment, à travers tant de situations hétérogènes, s'effectue la gestion des apprentissages ? Pour illustrer comment la psychologie cognitive définit l'acte d'apprendre dans sa généralité, Michel Fayol oppose les apprentissages de la vie quotidienne et ceux de l'école, mettant le doigt sur les conflits possibles entre un modèle d'apprentissage informel, qui vise une adaptation réussie aux situations et le modèle scolaire qui veut construire aussi une « explication-compréhension » du monde. Mais il souligne l'importance, dans les deux cas, des savoirs procéduraux automatisés, donc devenus inconscients et très difficiles à modifier, même lorsqu'ils sont inefficaces ou erronés.

Quelles réflexions sur les savoirs pratiques peut-on tirer de l'expérience de la formation? Deux articles présentent des études de cas, provenant l'une d'une expérience de requalification professionnelle en milieu ouvrier (Jean-Claude Moisson et Benoît Weil), l'autre, de l'analyse d'une expertise professionnelle enseignante (Anne-Marie Chartier). Tous les deux pointent finalement les difficultés récurrentes qui surgissent lorsqu'on veut passer des compétences « orales-pratiques » construites collectivement ou singulièrement par les acteurs, à la « scripturation » de tels savoir-faire, soit pour les reconnaître institutionnellement (par une validation diplômante, par exemple), soit pour les transmettre « théoriquement » (auprès de jeunes enseignants en formation, par exemple). Les dizaines de micro-compétences qu'il faudrait nommer et décrire abstraitement constituent une liste aussi interminable qu'inutile. Ce qui est finalement questionné par ces études de cas, ce sont les limites du modèle scripturaire pour définir (théoriquement) les compétences.

Nous avons enfin inclus dans ce dossier deux contributions : l'une proposée par Marc Weisser, praticien-formateur-chercheur, qui définit l'expertise enseignante construite dans l'action comme un espace de négociation, en partie imprévisible. Il souligne ainsi deux traits qui distinguent le savoir expert du savoir savant : le praticien conduit son action « sur le champ » (ce qui rend si efficace le recours à des routines), mais la qualité de son expertise se mesure à la variété des réactions qu'il peut improviser. Cette part d'imprévisible n'est pas un manque mais une chance, celle de la liberté professionnelle. L'autre contribution est un éclaircissement de Michèle Guigue sur les présupposés philosophiques de la liaison théorie/pratique, des présupposés qui ont d'abord placé la pratique sous la dépendance de la théorie avant qu'ils ne lui accordent une autonomie qui la recentre désormais sur l'action, sur la singularité, sur l'occasionnel, c'est-à-dire sur une détermination non plus par les concepts mais par les contextes.

L'interrogation sur laquelle débouche ces recherches concerne donc la façon dont les chercheurs relient des individus à des groupes (données statistiques, échantillons représentatifs, études de cas, analyses cliniques), et comment ils construisent, à travers des expériences limitées, des connaissances générales. Dans un entretien de méthode et de réflexion théorique, l'historienne Arlette Farge expose comment elle peut reconstituer des trajectoires uniques qui témoignent des « compétences sociales et politiques » de groupes urbains massivement analphabètes. Elle s'interroge à partir de là sur la façon dont de tels savoirs peuvent se construire dans les interactions sociales ordinaires, faites de tensions et de violences, d'événements publics et privés. Les écritures judiciaires permettent de retrouver, dans des dépositions consignées à la lettre, une masse d'actions et de paroles que l'historien met en écriture. Construire cette « mise en écriture » dans des récits, des descriptions, des citations, des comptes rendus, des études de cas constitue un enjeu non stylistique mais scientifique. En effet, comment rendre compte, dans les codes scripturaire des sciences sociales, des savoir-faire en actes qui caractérisent les compétences « orales-pratiques »? La question est posée par Bernard Lahire qui invoque *Le Bruit et la Fureur* de Faulkner

comme un modèle de « mise en cohérence narrative », pour éclairer le travail de restitution d'enquête, elle l'est aussi par Arlette Farge se référant aux *Vies Minuscules* de Pierre Michon. Le pas séparant science sociale et littérature, discours de vérité et de fiction, est franchi par J.-F. Laé et L. Murard qui, dans les *Récits du malheur*, revendiquent le recours au récit de fiction pour rendre compte de ces « restes », que les enquêtes sociologiques ne peuvent restituer dans les canons d'une écriture scientifique. La littérature aurait-elle inventé, à l'abri de la fiction, des formes scripturaires donnant existence, sens et valeur aux savoirs de la pratique, aussi efficaces (en pratique) que les discours scientifiques ? Sur cette interrogation « théorique », nous laissons aux lecteurs le soin de conclure.

Anne-Marie CHARTIER,
Service de l'Histoire de l'éducation INRP/CNRS

François JACQUET-FRANCILLON,
Université Lille III

Rédacteurs en chef invités