

La question des formes logiques de raisonnement mobilisées durant les apprentissages pratiques : le moment hypothético-déductif du sens pratique

Martinez Perez Christian
ATER, CRESSPA-GTM (CNRS, Paris VIII, Paris X)
(Paris – France)
Christian.martinez@ens.fr

Lorsque l'on aborde la question des modes de pensée, de rationalisation ou de représentation du monde, on perçoit d'emblée, quand bien même les attentions des auteurs seraient les plus louables, que cette manière d'appréhender les phénomènes sociaux ne peut que difficilement s'abstraire de cette oscillation entre la théorie de la légitimité culturelle et le relativisme culturel. Grignon et Passeron l'ont montré, eux qui soulignent : « *le repentir d'un excès de légitimisme est plus souvent complaisance au stéréotype populiste que mise en œuvre des exigences propres du relativisme culturel (culturalisme) ; et le remords d'un excès de culturalisme, plus souvent déploration misérabiliste des privations ou des exclusions populaires que mise en œuvre explicite du concept de légitimité.* » (Grignon, Passeron, 1989 : 70). Et parmi les discours sociologiques qui ont cours au sein du culturalisme ouvrier, certains cèdent aux deux travers simultanément. De fait, les théories fondées sur un principe de différenciation culturelle méritent que l'on s'y attarde pour discuter certaines de leurs assertions. Comme, par exemple, le discours scientifique qui attribue aux populations ouvrières une intelligence pratique qu'il conceptualise en empruntant au grec le terme « mètis ». En effet, les concepts cherchant à appréhender les spécificités de la cognition ouvrière, comme le concept de « mètis », sont des concepts ambivalents. Ces concepts énoncent simultanément que la rationalité que les ouvriers engagent dans leur travail représente une forme radicalement différente de la pensée savante, mais qu'il s'agit néanmoins d'une pensée aussi valable, aussi légitime. Les auteurs qui les mobilisent sont conduits à dire cette rationalité ouvrière en des termes spécifiques, différents, et doivent prendre soin de la qualifier d'intelligence pour rendre grâce à ses capacités et atténuer les effets de légitimité. Il me semble que, partant, cette approche du problème repose sur une erreur et nourrit une ambiguïté. Le problème central de cette représentation des savoirs ouvriers réside précisément dans le fait qu'elle laisse dans l'ombre nombre de manifestations spontanées de nature analytique et déductive qui se donnent à voir dans leur élaboration, et ce, au profit d'une conception exclusive de la rationalité ouvrière ancrée dans une forme de médiation pratique qui ne prend pas en compte le mode de constitution de cette raison pratique. Lorsque l'on cède à « l'essentialisation » des modes de pensées socialement situées, on confond la pensée et l'usage qui en est fait : un usage qui, lui, est porteur de différences sociales parce qu'il est socialement déterminé.

L'erreur est en réalité double puisque cette appréhension des choses conçoit la pensée savante comme étrangère au sens pratique et, dans le même mouvement, la pensée ouvrière comme une pensée entretenant un lien ténu avec le registre des savoirs, des inférences hypothético-déductives, avec un mode de construction procédant de la rationalité et de l'abstraction. Le recours récurrent aux notions d'« intelligence pratique », de « sens pratique », de « savoir-faire » ou de « mètis », en somme à une qualification de la pensée des ouvriers à partir du registre de l'altérité, me semble devoir être déconstruit, sinon pour les infirmer, tout du moins pour les nuancer et les discuter fortement. Bernard Lahire lui-même, que l'on peut difficilement soupçonner de populisme ou de misérabilisme, ne cède-t-il pas à cette ambiguïté lorsqu'il argumente sur l'invisibilité des savoirs dans les transmissions informelles : « *Ainsi, dans bien des situations d'apprentissage non formel de métiers, ce qui*

se "transmet" n'est pas un "savoir", mais un "travail" ou "une expérience", comme l'ont bien montré Geneviève Delbos et Paul Jorion sur le cas des paludiers : "Mais que voit l'enfant ? Son père et sa mère au travail sur les marais. Il voit des gens au travail, il ne voit pas du "savoir" ou des "connaissances", ceux-ci sont soit communiqués, soit abstraits, et dans ce dernier cas par un travail spécifique" (Delbos et Jorion, 1984 : p. 128). Même invisibilité des "savoirs" dans l'appropriation des postes de travail par des ouvriers peu qualifiés d'une entreprise de fabrication et de montage d'appareils de réfrigération (Lahire, 1993f et 1993b : pp. 33-56). A écouter les ouvriers parler de la manière dont ils sont entrés "brutalement", sans préparation aucune, dans leur poste de travail, on pourrait croire qu'aucune compétence technique n'est requise, mais qu'il est surtout question d'avoir (ou de ne pas avoir) une disposition ("savoir se débrouiller" ou "se démerder"). Lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont pas objectivés mais, au contraire, indissociables des hommes (des corps) qui les mettent en œuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous forme mimétique (voir-faire/faire comme) et dans une relation interpersonnelle. » (Lahire, 2003b : 208-209).

Je voudrais dès lors discuter trois points : celui du sens que l'on confère au terme de « savoir » ; celui de la relation entre expérimentation et transmission ; et celui des formes de raisonnement logiques sous-tendant l'imitation. Le fait est que parler de savoirs « invisibles » lorsque l'on soutient que l'apprentissage emprunte une forme mimétique pour se réaliser me semble pour le moins paradoxal. Et cette méprise ne me semble possible que parce que l'idée directrice – une idée qui traverse le travail de Jorion et Delbos – est qu'il est question dans ces groupes sociaux non pas d'une transmission de savoirs, mais d'une transmission de l'expérience ou du travail. Or, on ne transmet pas une expérience puisque cette dernière possède comme caractéristique ontologique de devoir être vécue. Ce qui se transmet ce sont des savoirs issus de ces expériences. Des savoirs expérientiels que l'on exprime sous leur forme déclarative ou que l'on donne à voir sous leur forme démonstrative afin que l'apprenti les infère, afin de le guider dans ses expérimentations. Or que ces savoirs soient transmis verbalement ou au travers d'une démonstration, ils impliquent nécessairement d'être objectivés, d'être construits en objet de connaissance, soit par l'ancien qui les transmet, soit par le novice qui les observe et infère des schèmes d'action afin de les reproduire. De même, dire que les ouvriers transmettent un travail est un abus de langage semblable à celui qui consisterait à dire que le sociologue transmet une discipline. Ce sont des savoirs disciplinaires que transmet le sociologue à ses étudiants, tout comme ce sont des savoirs professionnels que transmettent les ouvriers. Toute la question étant de connaître ce que sont ces savoirs, ainsi que leur mode de constitution et de transmission. Cela interroge directement ce que recouvre le terme de « savoir ». De fait, la substantivation du verbe « savoir » porte en elle la réification des formes d'actualisation de cette action, et cette réification des actes de savoir en entités de « savoirs » entre en contradiction avec son caractère relationniste¹. Une mise en relation qui représente le mode de constitution des savoirs, notamment professionnels. Ce qui met en exergue la centralité de la manière dont les ouvriers procèdent pour savoir. Une manière qui n'est pas si exotique pour des esprits scientifiques comme les nôtres, dont toute la scientificité de la démarche repose sur l'empirisme.

Il s'agit d'une modalité d'acquisition de connaissances que l'on assimile volontiers à une démarche inductive puisqu'il s'agit de « *savoir de situation* » selon Jorion et Delbos (reposant sur une logique inductive provenant des résultats de la pratique). Néanmoins, l'analyse des apprentissages professionnels montre que le mode de constitution des savoirs professionnels n'est pas exempt de cette autre démarche qu'on lui prête moins volontiers : la posture hypothético-déductive et l'activité analytique d'abstraction. Car entre le « voir-faire »

¹ Une relation qui lie, non seulement le sujet à l'environnement social, ou l'action à sa fin - qui est l'objet de l'acte de savoir ouvrier, mais surtout la véracité de l'opinion à sa justification.

et le « faire comme » existe toute une activité cognitive de mobilisation des expériences passées, des inférences issues de l'observation du modèle, voir de connaissances abstraites sur les paramètres de l'action, qui servent à mobiliser la réponse comportementale. Et ce qui n'apparaît que rarement dans cette appréhension des modes d'apprentissage ouvrier est que ce « savoir de situation » est d'abord le fruit d'une situation problème - donc d'une problématisation. Donc que les apprentissages, quand bien même ils seraient mimétiques, procèdent au travers de rétroactions correctrices qui sont autant d'actions-hypothèses. Des hypothèses conatives que les ouvriers abstraient d'un schème d'action par la décomposition analytique de ce dernier, et qui se voient validées ou infirmées par le résultat obtenu. Car ce qui est dénié lorsqu'on n'exprime que la correspondance entre le modèle et l'imitation, c'est précisément toute l'activité d'imitation, c'est-à-dire le processus de production de l'imitation, qui implique l'expression d'une réflexivité par l'ouvrier. Ce qui est dénié dans la réduction des savoirs ouvriers à un *sens pratique* ou une *métis*, ce sont les manifestations de leur réflexivité dans le travail qui s'expriment au travers de tous leurs réajustements dans l'action lors de la genèse des savoirs pratiques. Si l'on définit la réflexivité comme l'activité du sujet qui se prend lui-même pour objet, comment ne pas la voir à l'œuvre à chaque instant où l'ouvrier travaille un geste ? Et comment ne pas voir chaque tentative de réalisation comme une hypothèse répondant à la situation problème qui se pose à lui ? Et ce même dans les apprentissages les plus « manuels » :

Notes de terrain (Mars 2008) : « *Au poste ragréage, je passe mes journées à nettoyer les pales, à les équiper et à rectifier les valeurs dimensionnelles sous la supervision de Frédéric. Cela consiste notamment à supprimer les résidus de résine qui bordent les pales lorsqu'elles sortent des moules. Aujourd'hui on nous a envoyé un intérimaire afin qu'on le forme au poste. C'est la première fois qu'il fait cela. Frédéric lui montre la base, c'est-à-dire comment ébavurer les pales : comment les immobiliser avec les fixations, et comment enlever le supplément de matière sans attaquer la pièce. Puis il s'essaie à la tâche. Il doit attraper un coup de main, c'est tout le problème qui se pose à lui : donner la juste impulsion, ni trop fort pour ne pas mordre sur le bord de fuite, ni trop doucement s'il veut un geste efficace ; trouver les bons angles de positionnement pour que l'abrasion de l'outil fonctionne, et pour cela c'est toute une posture du corps et une dynamique du mouvement qu'il doit développer. On lui donne une pièce rebutée pour qu'il s'entraîne. Il va mettre toute la matinée pour y parvenir. Je le vois dans son premier essai, y allez franchement et lâcher un « oh putain ! » en constatant l'efficacité de l'outil qu'il manipule. Les essais suivants, il module. Moins fort, mais pas assez. Un peu plus fort, mais trop, et ainsi de suite. Il s'approprie la résistance du matériau et les différentes duretés en fonction des parties de la pièce qu'il traite. Avant la pose, je le vois modifier les angles de positionnement, à plat, ouvert, plus fermé, il tâtonne pour trouver les meilleures combinaisons d'angle et d'impulsion. Parfois il change de posture, revient à celle d'avant ou en cherche une autre. En somme, il expérimente le champ de possibles du geste et évalue le résultat que donne le choix adopté. De temps à autre, il nous interpelle pour valider une hypothèse : « si je le tire à plat, c'est mieux ou pas ? » ou encore « toi tu t'appuyais sur cette jambe comme ça pour pousser, mais on peut changer de jambe, non ? ». En milieu d'après midi, il a trouvé sa manière de faire, pas fondamentalement différente, mais avec de légères inflexions par rapport à Frédéric. Il est plus grand, donc il écarte*

d'avantage les jambes, il ne commence pas du même côté, il n'utilise que les mouvements de lime vers l'avant qui sont plus faciles à contrôler et du coup fait varier l'angle d'attaque moins souvent. Plus, sans doute, d'autres micro-variations qui m'échappent. »

Concevoir l'apprentissage ouvrier comme une activité d'inférence inductive est fondé puisque les diverses situations que les ouvriers rencontrent vont leur permettre de dégager des règles d'action. Même si elles demeurent implicites ou non thématiques, même s'ils ne les formulent pas explicitement. Mais au sein de chaque situation qu'ils expérimentent, ils manifestent une activité de problématisation. Cette problématisation conduit les ouvriers à mobiliser un type informel d'hypothèse : les hypothèses d'action (donc à abstraire analytiquement une section discrète du schème d'action interrogé) ; à les confirmer ou les infirmer et, le cas échéant, à les corriger. Les ouvriers manifestent donc, durant les apprentissages les plus « pratiques », une activité d'analyse et d'abstraction puisqu'ils décomposent un schème d'action, et plus largement leur activité, en des éléments discrets afin de tester des modulations. Ils manifestent également une activité hypothético-déductive puisque ces actions ou segments du schème d'action sont mobilisées en tant qu'hypothèses d'actions pertinentes qui permettent d'atteindre une fin visée. Et surtout parce que ces hypothèses d'action sont expérimentées afin d'évaluer leur validité. Donc, de confirmer ou d'infirmer des hypothèses conatives au principe de savoirs pratiques au travers de leur expérimentation. Il s'agit de déduction car de deux prémisses vraies (une prémisse d'action et une prémisse de résultat), ils déduisent la validité de leur relation de causalité (si telle action est posée et tel résultat est obtenu, alors la relation entre cette action et ce résultat est vraie). De fait, ces démarches cognitives sont hautement réflexives et appellent un traitement conscient de l'activité et la constitution de raisons d'agir dans un sens plutôt que dans un autre, en fonction de ce que valident les résultats. Les résultats de conduites spécifiques sont, dans les apprentissages ouvriers, la justification de ces manières de faire, ce qui valide la véracité de leur adéquation aux fins recherchées. La comparaison des résultats aux fins visées permet la construction de cette relation entre une opinion sur ce qu'il convient de faire, sa vérité pratique et la justification empirique de cette vérité. Une relation qui construit ce savoir ouvrier, qui fixe les croyances sur la pratique. Un savoir que l'on ne peut résumer à un savoir-faire puisque souvent des savoirs de forme prédicative lui sont associés (connaissance théorique ou verbalisation d'une règle inférée de ce qu'il observe). Un savoir qu'on ne peut donc pas résumer à une habileté pratique ni réduire à une disposition, à des mobilisations pré-réflexives, puisqu'il s'agit d'une acquisition de raison d'agir empruntant les voies de la mobilisation consciente et réflexive de la pensée. Et ce dernier point est essentiel pour comprendre le processus d'incorporation : je n'ai jamais observé d'apprentissage « infraconscient ». Même dans les situations où l'apprentissage n'était pas appréhendé en tant que tel, où régnait l'ordre de l'informel et de l'implicite, la mobilisation cognitive par les ouvriers dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire dans l'acte de construire des savoirs, a toujours été consciente et a toujours conduit à produire des raisons d'agir. La preuve la plus évidente est que les apprentissages progressent par autocorrection, ce qui implique simultanément une conscience de ce qui est fait et de ce qui est visé. Il ne s'agit pas d'une négation de l'approche dispositionnaliste puisque ce qu'il m'a été également donné d'observer, est, qu'à partir de ces raisons d'agir se sont développées des dispositions à agir. Un mouvement qui transforme des raisons d'agir en des dispositions à agir et qui renvoie au processus d'incorporation. Que l'on comprenne bien mon propos : il ne s'agit pas de critiquer les intentions des auteurs qui mobilisent le registre du sens pratique pour qualifier les pratiques ouvrières, mais d'introduire une perspective rationaliste dans l'analyse des apprentissages et des pratiques des ouvriers. Une perspective fondée empiriquement précisément parce que les raisons précèdent la raison

pratique, elles en sont la condition de possibilité. Dans nombre d'apprentissages ouvriers, y compris les plus élémentaires, on observe une dynamique d'apprentissage qui mobilise la maxime pragmatiste « *selon laquelle la signification d'une expression réside dans les conséquences pratiques concevables que l'on peut en tirer* » (Chauviré, 2004 : 56). Des conséquences qui sont appréhendées à partir de descriptions fournies discursivement ou démontrées explicitement par l'exemple, ou encore qui sont fournies au travers des formalisations graphiques, sans réalisation concrète servant d'exemplification.

En ce sens, on peut également parler d'*abduction* - au sens de Peirce - et donc d'une démarche abductive intrinsèque aux apprentissages par essais et erreurs. Car s'il s'agit toujours d'une fin visée, la procédure n'est pas toujours observée par le novice pour être reproduite. Il ne mobilise pas systématiquement de modèle d'action lorsqu'il apprend à réaliser une fin. Tout comme il ne dispose parfois que de certains paramètres pour caractériser la fin visée, sans bénéficier d'une image concrète de ce que sera cette finalité d'action une fois qu'elle sera matérialisée. Et donc, les inférences qu'il réalise lorsqu'il teste des schèmes d'action, les hypothèses conatives qu'il fait, sont faites en intégrant un principe d'incertitude sur le résultat et sur les moyens de le réaliser. Dès lors, les apprentissages reposent parfois sur une logique de découverte de la pratique. Les apprentissages reposent alors sur des raisonnements qui ont la forme que décrit Peirce :

« Le fait surprenant C est observé.

Or si A était vrai. C irait de soi.

Donc il y a une raison de soupçonner que A est vrai »

(Peirce, 1931-1958, vol.5, §189 ; repris de Chauviré, 2004 : 62).

Où, en ce qui concerne les apprentissages ouvriers, C est le résultat du schème d'action et A l'hypothèse conative. L'ouvrier acquiert parfois des connaissances inattendues sur la pratique en réalisant des schèmes d'action visée. L'erreur ne produit pas des connaissances uniquement en éliminant les hypothèses d'action inadéquates à la fin visée, mais également en donnant à voir les conséquences d'un schème d'action inadéquat. Il existe donc un double mouvement d'apprentissage lors de la démarche par essais et erreurs : une acquisition du schème d'action adéquat à la fin visée ; et l'exploration de la pratique au travers des erreurs réalisées. Lorsque le novice de l'exemple précédent s'aperçoit qu'une impulsion trop forte dans l'usage de la lime produit une abrasion trop importante, il apprend que l'impulsion n'est pas adéquate aux fins recherchées, il élimine cette hypothèse d'action. Mais simultanément il apprend ce qu'il devra faire s'il vise une abrasion importante. Comme l'énonce Peirce « *l'étape au cours de laquelle on adopte une hypothèse en tant qu'elle est suggérée par les faits est ce que j'appelle abduction* » (Peirce, 1931-1958, vol.7, §202). Et les apprentissages, au travers de l'exploration de la pratique inhérente à l'expérimentation, impliquent des apprentissages par abduction. On n'apprend pas seulement à mobiliser des causes pour produire des effets ; souvent des effets enseignent le sens des causes. Les apprentissages ouvriers reposent donc sur une induction qui leur permet de généraliser à d'autres situations les acquisitions qu'ils ont réalisées dans une situation similaire ; sur une logique de déduction qui leur permet d'inférer de deux prémisses qu'ils savent vraies une conclusion vraie (le geste X est posé et le résultat Y est réalisé, donc la relation de nécessité entre X et Y est vraie) ; et sur une logique d'abduction où une observation inattendue les conduit à prendre conscience d'une nouvelle hypothèse d'action, différente de celle que demandait la fin visée. Cette interprétation repose sur une perspective objectiviste puisque les actions ne sont pas mobilisées explicitement et formellement en tant qu'hypothèses. Néanmoins, cette forme logique de raisonnement participe bien de tout processus d'apprentissage pratique fondé empiriquement, c'est-à-dire fondé sur un principe d'essais et

d'erreurs. Si les actions testées en vue d'atteindre une fin ne sont pas rationalisées en tant qu'hypothèses émises, elles fonctionnent bel et bien comme telles au cours des apprentissages pratiques. Si, comme le souligne Peirce, toutes perceptions impliquent un raisonnement par abduction (Peirce, 2002), alors toute perception d'un résultat implique l'abduction d'une hypothèse. On peut dès lors avancer que lorsqu'un principe d'évaluation et de sélection (essais et erreurs) guide la fixation des croyances en la validité d'une relation entre une cause et son effet, par exemple entre une action et son résultat, on mobilise une forme hypothético-déductive de raisonnement, même si ce dernier demeure implicite. La difficulté des apprentissages pratiques réside précisément dans le fait qu'ils ne reposent jamais sur une forme pure de raisonnement. En effet, les caractéristiques informelles et implicites du processus de fixation des croyances impliquent que se combinent les différentes formes de raisonnements logiques, sans que soit manifeste l'intentionnalité qui organise leur mobilisation. Ainsi, si l'intentionnalité ne guide pas le raisonnement abductif, si le résultat obtenu ne l'est pas à dessein, la mobilisation d'une hypothèse d'action est faite avec l'intention de tester la validité de sa relation à une fin visée, qu'il s'agisse d'hypothèses objectivées par abduction à partir d'un résultat ou à partir d'une inférence assertorique postulant la relation entre un résultat et une hypothèse conative. Et il existe ici une difficulté pour comprendre comment une action, mobilisée subjectivement comme une catégorie conative *sui generis*, fonctionne simultanément d'un point de vue objectif comme une hypothèse, comme une catégorie cognitive. Si je mobilise une action pour évaluer son effet, je ne me la représente que rarement comme une hypothèse conative puisque l'action et son résultat sont généralement appréhendés comme un tout, l'action ne prenant une signification qu'au travers de son résultat dans une situation donnée. Sans doute cette difficulté repose-t-elle sur la dichotomie traditionnelle qui oppose les conduites et la pensée, l'ordre du comportement objectif et l'ordre de l'entendement subjectif, une opposition qui introduit un dualisme trompeur au cœur du concept d'action. Mais toute réalisation d'une fin visée implique la mobilisation d'une action qui la vise, donc le postulat qu'une conduite vise et atteint une fin donnée, même si cette mobilisation est réalisée de manière non théorique, implicitement (et ici encore faut-il veiller à ne pas rabattre la notion d'intentionnalité sur celle d'explicite, certaines intentions peuvent être non explicites). Si, le plus souvent, nous mobilisons les actions en appréhendant explicitement leurs fins (en un sens, les actions se donnent au travers de leurs fins), c'est parce que ces fins mobilisent la fixation de la croyance en la validité de la relation entre les conduites et les fins ; une fixation des croyances qui est le produit d'apprentissages pratiques. Des apprentissages qui dissocient analytiquement, dans un premier temps, certaines conduites de leurs résultats pour évaluer les combinaisons pertinentes.

Que les ouvriers n'aient pas explicitement conscience d'adopter une démarche hypothético-déductive, abductive et réflexive pour acquérir des savoirs dans une situation donnée n'est pas un argument valable pour infirmer mon propos. Ils n'ont d'ailleurs pas davantage conscience que l'ensemble de l'apprentissage procède par induction, comme le soulignent Delbos et Jorion, tout simplement parce que la question de savoir comment ils procèdent pour savoir ne se pose pas à eux de manière centrale et récurrente. Et on ne peut pas davantage mobiliser l'argument que ma population est composée d'ouvriers qualifiés puisqu'en début d'apprentissage, alors qu'ils ne sont pas encore qualifiés et qu'ils apprennent à réaliser les tâches les plus déqualifiées, ils procèdent de même. Par contre cet implicite dans la démarche qu'ils adoptent est ce qui différencie la pratique scientifique, savante, de l'activité ouvrière, et, partant, ce qui différencie l'apprentissage de ces pratiques. Pour les ouvriers, la véracité de leurs savoirs ne vaut généralement que comme moyen d'atteindre d'autres fins, tandis que dans l'activité scientifique la véracité du savoir est la fin visée et appelle une épistémologie pour rationaliser sa production. Néanmoins, on comprend ce que

peut comporter comme méprise, du point de vue heuristique, le fait de caractériser un groupe social par une production de la pensée qui s'écarte du mode rationaliste. Cela consiste à ancrer certains dans un rapport au monde pré-réflexif et infraconscient et à renvoyer les autres à la posture « scolastique ». Ce genre de représentation qui ne voit pas la dimension rationnelle des apprentissages ouvriers, même lorsqu'il s'agit des plus déqualifiés, repose sur une conception du savoir légitimiste. Une conception qui ancre le savoir dans le registre de l'explicite, de la mobilisation déclarative et de la transmission formelle. En somme, une appréhension fondée sur le mode scolaire de mobilisation et de production des savoirs. Or, c'est bien sur une vision légitimiste de ce qu'est un savoir que repose cette analyse de la variation socialement située des formes de rationalité. Un légitimisme qui nourrit la posture culturaliste insistant sur la variation sociale des rationalités. Néanmoins, chaque situation de travail est une expérimentation du travail où il convient de souligner combien est mobilisée la posture hypothético-déductive, où les schèmes d'action servent d'hypothèses, et le résultat de mode d'administration de la preuve, même si le contrôle et la maîtrise des paramètres de l'expérience sont sans commune mesure avec ce que déploie l'activité scientifique. Et, effectivement, l'accumulation de situations de travail permet à l'ouvrier d'induire des régularités qui vont lui servir de principe directeur dans son activité. Il déduit une réponse au problème que pose une situation et induit une règle à partir de l'ensemble des situations similaires. La situation lui permet de confirmer la validité d'un schème d'action en déduisant cette validité de l'adéquation du résultat obtenu à la fin visée, et la comparaison de l'ensemble des situations qu'il rencontre lui permet d'induire la généralisation de ce schème d'action à l'ensemble des situations de ce type. Il existe donc deux étapes dans la constitution des savoirs pratiques : celle qui valide le savoir d'une expérimentation spécifique (formes logiques déductives, hypothético-déductives et abductives) et celle qui valide l'extrapolation de ce savoir à partir des expériences accumulées, pour en faire une règle générique (hypothèses et règles mobilisées le plus souvent implicitement, de manière non théorique).

Bibliographie indicative

- BOURDIEU, P. (1994), *La raison pratique, sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris.
- BOURDIEU, P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Seuil, Paris.
- CHARLOT, B. (2005), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris.
- CHAUVIRE, C. (2004), « Aux sources de la théorie de l'enquête, la logique de l'abduction chez Peirce », in *La croyance et l'enquête, aux sources du pragmatisme*, Karsenti B. et Quéré L. (dir.), Eds. de l'EHESS, pp. 52-84.
- DELBOS, G. et JORION, P. (1990), *La transmission des savoirs*, L'Harmattan, Paris.
- DEWEY, J. (1993), *Logique. Théorie de l'enquête*, PUF Paris.
- GARFINKEL, H. (2007), *Recherche en ethnométhodologie*, PUF, Paris.
- GIREL, M. (2004), « Enquête, croyances, conséquences pratiques. Quelques doutes de Peirce au sujet du pragmatisme », in *La croyance et l'enquête, aux sources du pragmatisme*, Karsenti B. et Quéré L. (dir.), Eds. de l'EHESS, pp. 85-110.
- GRIGNON, C. PASSERON, J.-C. (1989), *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard/le Seuil (Hautes études), Paris.
- JOAS, H. (1999), *La créativité de l'agir*, Le Cerf (passages), Paris.
- JORION, P. (1996), « Typologie des savoirs », in Chevalier D.(dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Ed. de la maison des sciences de l'homme, Paris.
- KARSENTI, B. QUERE L. (dir.) (2004), *La croyance et l'enquête, aux sources du pragmatisme*, Ed. de l'EHESS, Paris.
- LAHIRE, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, PUL, Lyon.

- LAHIRE, B. (2003a), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, La Découverte, Paris.
- LAHIRE, B. (2003b), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Nathan, Paris.
- LAHIRE, B. (2005), *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris.
- LAHIRE, B. ROSENTAL, C. (dir.) (2008), *La cognition au prisme des sciences sociales*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- MARTINEZ PEREZ, C. (2006), *L'expérience faite corps : Ethnologie de la chaudronnerie dans les ateliers de construction métallique. Vers une sociologie analytique d'un système de dispositions professionnelles*. Mémoire de Master 2 laboratoire, ETT (ENS-EHESS), sous la direction de Stéphane Beaud.
- MARTINEZ PEREZ, C. (2011), « *Apprendre et appartenir. La socialisation ouvrière à l'aune des apprentissages professionnels, sociologie comparée des ateliers de construction métallique et d'une grande entreprise d'aéronautique* », Université Paris Vincennes Saint-Denis (soutenue le 16 novembre 2011). Thèse mise en ligne à l'adresse : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00651566/fr/>
- MEAD, G.-H. (2006), *L'esprit, le soi et la société*, présenté par Cefaï D. et Quéré L., Lien Social, PUF, Paris.
- PASSERON, J.-C. (2006), *Le raisonnement sociologique, un espace non poppérien de l'argumentation*, Albin Michel, Paris.
- PEIRCE, C.-S. (1931-1958), *The collected Papers of C. S. Peirce*, Vol. 1-8, par C. Hartshorne & P. Weiss, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- 2002 – *Œuvres philosophiques, Pragmatisme et pragmatisme*, vol. I, CERF, Paris.
- 2003 – *Œuvres philosophiques, Pragmatisme et sciences normatives*, vol. II, CERF, Paris
- QUERE, L. (2002), « La validité de l'argument naturaliste en sciences sociales », in Fornel M. et Passeron J.C., *L'argumentation, Preuve et Persuasion*, Eds. EHESS, Paris, pp. 93-120.
- QUERE, L. (2004) « Béhaviorisme et Pragmatisme, Enquête et modes d'expérience chez G. H. Mead », in Karsenti B. et Quéré L. (dir.), *La croyance et l'enquête, aux sources du pragmatisme*, Eds. de l'EHESS, pp. 289-316.
- VERGNAUD, G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier J.-M. (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, pp. 131-146.
- VERRET, M. (1982), *Le travail ouvrier*, Armand Collin, Paris.
- VERRET, M. (1988), *La culture ouvrière*, ACL Edition / Société Crocus, Saint-Sébastien.
- WEBER, M. (1964), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon, Paris
- WEBER, M. (1995), *Économie et société*, T. 1 et 2, Agora/Pocket, Paris.