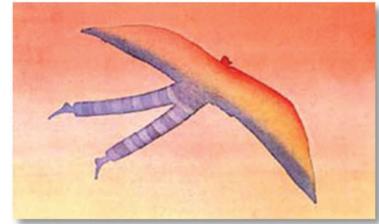




UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
行 | LABORATOIRE INNOVATION  
FORMATION EDUCATION – LIFE



## « Faire mon métier... ? »

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

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

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

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

---

## Mémo 8 : Travail réel et métier idéal...

Rédaction : Manuel Perrenoud (juin 2015)

---

« Nul ne peut trouver de plaisir dans un métier  
qui n'a aucun rapport avec ce qu'il avait rêvé. »  
(Perrenoud P., 2002)

Une nouvelle fois un mémo en deux temps – ou deux mémos.

La première partie (pp. 2-7) est plus proche d'un compte-rendu de certaines « choses dites » durant la dernière séance, cherchant à documenter certaines options suspendues à nos bonnes volontés.

La deuxième partie (pp. 8-20) est ouvertement philosophique, ou du moins appuyée sur une lecture d'un philosophe qui me tient spécialement à cœur, et dont je pourrais même dire qu'il a changé et même fait en partie ma vie : ceux qui me connaissent assez bien savent que Ricoeur n'est jamais loin, et en particulier ajouterais-je dans des moments d'incertitude. Je ne sais pas exactement (peut-être ne le saurais-je jamais) de quel « métier » je suis éventuellement le praticien. Penser, conceptualiser, chercher, parler, lire Ricoeur, écrire des mémos plus ou moins bavards... tout cela entre autres constitue peut-être bien « une pratique », bien que l'« unité de configuration » qui en soit « constitutive » puisse parfois me sembler assez mystérieuse ; serait-ce à déchiffrer patiemment le sens d'un tel mystère que viserait « le récit » que je mets en œuvre et dont il sera question dans la deuxième partie ?...

J'espère plus pragmatiquement vous intéresser à mes broussailles – et à celles de Ricoeur – en cherchant à proposer une « grille » de lecture *herméneutique* (car oui, des termes compliqués apparaissent en route) de l'« échelle de la *praxis* ».

Le sourire est au bas de l'échelle, dit Henry Miller. Après, on ne sait pas. Faut voir.

## I. « L'AUTRE NOM DU RAPPORT AU METIER »

« Depuis que je suis loin de toi  
je suis comme loin de moi. »  
M. Polnaref, 1978, Lettre à France

J'emprunte à Olivier l'expression « l'autre nom du rapport au métier », lancée à la volée pour désigner je crois ce que nous appelons de-ci de-là « dispositions » et qui pourrait bien être amené à faire l'objet - un jour entre nous - d'un travail spécifique de clarification et de conceptualisation : qu'est-ce qu'une disposition – ou un « système de dispositions », bon sang de bon sens ?... Et qu'est-ce qu'on y met, dans ce « réservoir » si l'on peut dire, ou ce « patrimoine » comme dit Lahire ? Un certain nombre de candidats ont été évoqués : « croyances », « valeurs », « attitudes », « convictions », « représentations », « connaissances ». D'autres pourraient être ajoutés à cette liste plus qu'ouverte.

### I.1 « Le sujet, c'est toujours une dérivée »<sup>1</sup>

On peut dire de manière général que le « vocabulaire dispositionnel », pour parler déjà comme Ricoeur, joue un rôle important dans les processus inductifs ou inférentiels qui cherchent à « rendre raison » si non à expliquer des comportements, conduites, actions, pratiques que l'on peut observer et/ou qui sont déclarés. La métaphore du ressort ou du déclenchement est assez parlante, suivant le schéma qui consiste à dire qu'une situation déclenche une disposition individuelle, en quelque sorte prête à l'emploi, ou littéralement à *disposition* ; nos dispositions seraient à disposition, déclenchées comme des ressorts sont déclenchés quand une force (suffisamment forte) est exercée sur eux. Ainsi de l'exemple très usité de la « solubilité » du sucre, une disposition potentielle qui s'actualise dans ou sous certaines conditions, et en particulier quand le sucre est plongé dans un liquide - qui s'apparenterait de préférence à de l'eau plutôt qu'à de l'huile. La disposition potentielle à être soluble dans l'eau n'existe - *pour* le sucre - que quand elle s'accomplit, s'actualise ou se réalise *dans* de l'eau.

Rompant en partie avec ce modèle trop mécaniste ou « physicaliste », les sciences humaines qui adoptent un vocabulaire dispositionnel cherchent à mettre *un certain espace* entre les situations et les personnes, ou les « sujets », de faire pour le moins l'hypothèse d'une espèce de zone tampon entre les sollicitations ou les « stimuli » des situations dans lesquelles se trouve un sujet et les « réactions » de celui-ci. Si le corps du sujet, une forme d'auto-perception (ou de proprioception comme disent les ostéopathes pour dire la perception de la position de son propre corps) peut elle aussi être à l'origine de stimulation(s) qui sollicitent une forme ou une autre de « réaction », déclenchant éventuellement une ou plusieurs dispositions : mais de quel *espace intermédiaire* est-il question entre la sensation/perception et l'action-réaction plus ou moins adaptée ?

Un des risques cependant de ce vocabulaire – lui aussi issu de la tentation physicaliste – consiste à généraliser et transférer<sup>2</sup> une disposition induite à partir d'une observation *dans*

---

<sup>1</sup> « Oui il y a des sujets : ce sont des grains dansants dans la poussière du visible, et des places mobiles dans un murmure anonyme. Le sujet, c'est toujours une dérivée. Il naît et s'évanouit dans l'épaisseur de ce qu'on dit, de ce qu'on voit. » Deleuze, G. (1990: 146).

<sup>2</sup> Par exemple, Lahire : « Les différences de comportement observables d'un contexte à l'autre ne seraient que le produit de la réfraction d'un même habitus (d'un même système de dispositions) dans des contextes différents. Le régime de transfert généralisé empêche par conséquent de concevoir (et d'observer) l'existence de schème d'application très locale (propres à des situations sociales ou à des domaines d'activités particuliers), de modes de catégorisation, de perception, d'appréciation, d'évaluation ou d'action sensori-motrice partiels attachés à des objets ou à des domaines spécifiques. En se généralisant abusivement, les

une situation à d'autres situations, y compris les plus similaires ; autrement dit à forcer ou à fixer la stabilité – et pour ainsi dire la réactivité – d'une disposition, même si l'observation des régularités statistiques peut conduire à induire une systématisme qui entrainerait à tenir une telle disposition pour un quasi-réflexe, dont on aurait de la difficulté notamment à se défaire, ou qu'on ne saurait, autrement dit, désapprendre... puisqu'il est bien question dans ces affaires, et de façon plus ou moins sous-jacente, d'une « logique » d'apprentissage ou d'acquisition « dispositionnelle ».

A vrai dire cette thématique est un puit sans fond – et peut-être sans eau – donnant lieu à des raffinements à l'infini. La question la plus philosophique peut-être – ou la plus difficile – consiste à se demander à qui ou à quoi (quelle entité ?) sont attribués de telles dispositions à percevoir, ressentir, agir : à des « sujets », à des « personnes », à nos âmes, à nos corps, à nos cerveaux, à nos estomacs, à d'autres parties de nos corps ? etc.. L'histoire de la philosophie regorge d'options plus ou moins concurrentes – des options les plus « physicalistes » du type de celle de *l'homme neuronal*, à celles les plus spiritualistes qui croient à une âme qui ferait siéger un peu à contre-gré dans nos corps... (cela sans même considérer des philosophies autres, notamment chinoises).

Mais à quoi cela nous serait-il utile de poursuivre l'examen des options dispositionnalistes ou anti-dispositionnaliste, et des multiples variantes ? Sans poursuivre dans cette veine il nous faut néanmoins une position de principe, même minimale, qui consisterait à poser l'existence de « sujets », chacun de nous, auxquels sont *attribués* des dispositions diverses. Une question traverse en effet nos discussions : à partir de « quoi » sommes-nous en rapport quand nous avons « rapport à un métier » ? Quelles sont, autrement dit, nos dispositions envers « le » ou face « au » métier ? Prenons-nous position face au ou dans le métier (pour le juger ou le pratiquer plus ou moins explicitement) sur la base de nos convictions, de nos croyances, de nos désirs, de nos peurs, de nos rêves, de nos savoirs ?... Comme autant de « dimensions du sujet enseignant », d'après une autre expression d'Olivier, sur laquelle je reviendrai plus bas.

Avons-nous vraiment besoin de chercher ou de savoir *sur quoi* sont basées de telles dimensions, ou de telles bases sur lesquelles s'appuieraient nos perceptions, nos appréciations, nos actions... ? La question touche à la métaphysique, et je reviendrai plus loin également, d'un point de vue méthodologique, sur cette question. Sans vouloir trop insister dans cette direction, je pense que ce genre de discussion a son importance, notamment en ce que certaines tensions, certains malentendus, voire certaines souffrances peuvent être interprétés aussi sous cet angle que je persiste à appeler métaphysique, en dédramatisant volontiers le terme. Nos « engagements ontologiques », comme dit une certaine tradition philosophique (c'est à dire nos conceptions ou nos théories plus ou moins « rationalisées » sur *l'être*, sur ce dont il est constitué ou formé, par exemple : déterminations « naturelles » ou « culturelles »...), ont des effets sur nos positions dans nos débats, nos interactions, et bien sûr nos argumentations.

Une avant-dernière pirouette : le romancier Phillip Roth suggère dans *L'écrivain des ombres* (je cite de mémoire) qu'il faille, « pour supporter les vicissitudes de l'existence », « faire partager à un maximum de monde nos propres illusions... » ; on pourrait dire faire partager nos « engagements ontologiques ». J'emprunte une autre formule à un philosophe étrange

---

notions de transfert et de généralisation perdent leur force imaginative (celle qui attire l'attention du chercheur sur les liens analogiques d'un domaine de pratiques à un autre) et deviennent des obstacles théoriques à la connaissance d'une partie des processus observables dans le monde social. (Lahire, 2011 : 138-139)

auteur d'un article dont le titre est à lui seul un engagement : « l'identité n'est pas ce qui importe » (*identity is not what matters*), développant un argumentaire quasi-bouddhiste sur la non-substantialité de l'être, constitué de variations, on pourrait dire ouvert aux vents, ou par essence relationnel, en perpétuel mouvement. De façon voisine nous serions constitués aussi, dans la veine des pragmatistes américains, de relations et non de termes. Un monde constitué d'êtres fondamentalement non-substantiels.

Tout cela peut apparaître comme des subtilités philosophiques éloignées de nos préoccupations pratiques, comme des jeux de mots sans enjeux. Mais pourtant...

## I.2 « Étudier les pratiques de dispositionnalisation »

Dans la question qui nous occupe, au moins deux « entités » complexes se font face, comme si nous étions pris dans une tentative de *double dimensionnement*. Avons-nous affaire à un sujet « entier » faisant face ou exerçant un métier « entier », ou à des dimensions, telle ou telle dimension du « sujet » faisant face à telle ou telle dimension du métier, ou plusieurs dimensions du sujet face à plusieurs dimensions du métier, etc. ; des dimensions ou des « parties », une « partie d'idéal » comme l'a évoqué Olivier.

La création de la *table d'orientation* (en annexe 1) a d'emblée compliqué... le tableau, ayant cherché à encadrer les deux colonnes des dimensions *du sujet* respectivement *du métier* (d') enseignant. J'ai cherché à replacer la liste des « commandements » produite et discutée lors du séminaire (j'y reviendrais plus loin), en dressant un tableau (de recherche) dont tous les termes peuvent être discutés – il s'agit d'un support pour penser et éventuellement chercher plus loin ce qui nous occupe ou voudrions mettre au centre de la suite du travail collectif. Je commente brièvement ci-dessous les « colonnes » et certaines articulations de la table :

- Dans les *dimensions du sujet enseignant*, j'ai repris telles quelles les propositions évoquées durant la dernière séance, sans souci de précision, d'articulation, ou de simplification de la liste ouverte ; ou pourrait par exemple ne « garder » que *conviction* et *connaissance*, et chercher à faire en sorte de contenir les autres dans ces deux entrées, elles-mêmes discutables, et pour tout dire arbitraires ou conventionnelles, comme il se doit en quelque sorte quand il s'agit de mettre des mots sur des « choses »...
- Dans les *dimensions de métier d'enseignant* je propose pour le moment deux entrées que nous avons plus ou moins abordées, mais qui là aussi demanderaient du travail pour essayer de donner à ces entrées un statut conceptuel le plus équivalent possible, et bien sûr d'en chercher d'autres.
- La colonne des *normes professionnelles* reprend sous ce titre la liste des « droits de l'enseignant à pouvoir... » dont la détermination et la discussion est loin d'être achevée. Elle occupe une place centrale désormais dans notre stratégie de recherche sur laquelle je reviendrai plus loin.
- La colonne que j'ai nommée *schèmes et critères d'argumentation* fait un pas dans une direction de recherche évoquée, à savoir soumettre la liste des droits (une fois prudemment « stabilisée » et stratégiquement « saturée ») à l'épreuve de la discussion, de la critique et de l'argumentation critériée. Je suggère deux catégories tirées des conclusions d'une recherche précédente et récente de LIFE qui me semblent pertinentes à cet endroit, donnant une idée de ce qu'on pourrait entendre par « critères », avec l'intérêt supplémentaire d'être issues d'une recherche qui portait précisément sur « les normes » du métier, en l'occurrence à la jonction entre fin de la formation et entrée dans le métier (un « public » particulier auquel la liste

pourrait peut-être être soumise dans un dispositif de formation-recherche dont l'équipe PPOTs a le secret !)

- Les deux colonnes à la droite du tableau – (*im*)possibilités contextuelles et pratiques réelles - sont vides, jouant un rôle ici de prospective encore plus délibéré. L'idée est ici que des éléments entrants dans ces colonnes pourraient bien être mobilisés dans les parcours argumentatifs des différents critères de la colonne précédente - servir autrement dit de « valeurs » au sens logique dans des arguments, notamment quand il s'agirait de discuter ou d'argumenter la faisabilité ou l'infaisabilité – on devrait dire la (ou l'im)praticabilité - de telle ou telle norme ; « il est impossible de... » (proposition) « à cause de... » (cause contextuelle) « ce que l'on peut faire – au mieux - c'est plutôt... » (pratique réelle)
- La dernière colonne - en fait la première à partir de la gauche – que j'appelle *normes vitales* introduit une problématique ou une dimension supplémentaire qu'il me semble intéressant - pour des raisons qu'il serait long de développer ici – de faire entrer dans cette table. L'idée est, dans la continuité de la réflexion « métaphysique » plus haut, de proposer une entrée sur le « sujet humain » que le philosophe et médecin (épistémologue de la santé pourrait-on dire) Georges Canguilhem a élaborée ; un sujet humain conçu comme un être susceptible de résistance et/ou d'adaptation et ce parce qu'il est capable de créativité, de *normativité* dit Canguilhem dans son rapport avec son « milieu » plus ou moins médiatisé ; une puissance de normativité opposée à des puissances de normalité (ou de normalisation), très importante pour penser la santé comme création de normes ou comme création de « rapport entre les choses »<sup>3</sup>, et notamment (pourquoi pas ?) entre soi-même et son métier...

Tout ça est donc en chantier, sur le métier ! D'autres éléments restent à commenter – même brièvement – pour faire une suggestion supplémentaire, d'ordre méthodologique, directement empruntée au travail d'Alain. La table et tous les éléments relatés ou introduits demanderait à être complétée, articulée, etc. Le but est de clarifier si possible notre démarche, ou disons de suggérer une ligne possible.

L'idée est de renoncer à chercher d'abord du côté des dispositions, ou d'y travailler dans une perspective de simplification comme je l'ai suggéré plus haut (conviction/connaissance ou affect/représentation), même si une approche théorique nous fournirait dans la littérature existante de nombreuses précisions ; la suggestion issue de Canguilhem est à cet égard assez ouverte, tenant plus d'un engagement dynamique et relationnaliste que substantialiste, même si c'est déjà là un engagement non négligeable.

---

<sup>3</sup> « Je me porte bien, dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi, mais qui ne seraient pas ce qu'ils sont sans elles. » (Georges Canguilhem « Ecrits sur la médecine », Seuil, 2002, p. 68). Une bien belle formule citée par Y. Clot (2010) dans *Agir en clinique du travail*. Cette question d'une l'activité créatrice ou « génératrice »/ « constructive » inhérente au « sujet humain » ouvrant un immense chantier autour du couple passivité/activité du sujet face ou dans son « milieu », ou face à la « violence inerte des structures » comme dit Bourdieu que je cite en écho, et avec un léger déplacement d'accent ; P. Bourdieu, qui a été l'élève de Canguilhem: « Il faut construire une théorie matérialiste capable de reprendre à l'idéalisme, suivant le vœu que Marx exprimait dans les *Thèses sur Feuerbach*, le côté « actif » de la connaissance pratique que la tradition matérialise lui a abandonné. C'est précisément la fonction de la notion d'habitus qui restitue à l'agent un pouvoir organisateur et unificateur, constructeur et classificateur, tout en rappelant que cette capacité de construire la réalité sociale, elle-même socialement construite, n'est pas celle d'un sujet transcendantal, mais celle d'un corps socialisé, investissant dans la pratique des principes organisateurs socialement construits et acquis au cours d'une expérience sociale située et datée. » (Bourdieu, 1997 : 198)

Dans la ligne de nos derniers échanges, je pense qu'il pourrait être préférable de poursuivre notre recherche en partant de la partie central et droite de la table (ce qu'indique la flèche). Je propose de continuer à travailler sur la base de notre liste des *droits de l'enseignant à pouvoir...* mais en complexifiant – et j'espère en ouvrant – la chose.

La question de la liste en elle-même a fait discussion, et il y aurait là un premier travail pour stabiliser une liste (une déclaration) de travail en reprenant et continuant le processus de condensation/reformulation à partir de notre matériau accumulé, en y adjoignant éventuellement un travail bibliographique (dans la perspective évoquée d'un « note de synthèse » tournant autour du « métier idéal »).

Il s'agirait alors de relancer la discussion des *items* de cette liste (un par un, ou quelques-uns choisis « par hasard ou par controverse » comme a dit Olivier), pour affiner nos critères de jugement et exercer nos puissances de raisonnement dissensuel ! On peut imaginer qu'à ce stade, comme je l'ai suggéré, des arguments s'appuient sur les éléments contextuels et/ou sur des références aux pratiques réelles des uns ou des autres (dont il pourrait au passage s'agir de commencer aussi à dresser des typologies...).

Un bien beau programme en lui-même, dont je propose de systématiser en quelque sorte la perspective méthodologique, selon une façon de faire que nous avons déjà largement mise en œuvre. Dans le sens de la flèche, je propose de chercher pourrait-on dire à contrôler plus systématiquement comment « fonctionnent », à partir des articulations entre *normes professionnelles, schèmes et critères d'argumentation, impossibilités contextuelles et pratiques réelles*, les procédures d'attribution de dispositions.

Cette proposition est très analogue et inspirée de celle d'Alain qui propose de « s'intéresser à l'usage que les acteurs eux-mêmes font des notions dispositionnelles – que ceux-ci soit les formateurs ou les formés, les enseignants ou les élèves » et « à ce que sont les notions dispositionnelles réelles mobilisées dans la pratique ». « Il est possible, dit-il encore, de procéder à une sorte d'inversion : plutôt que d'étudier les pratiques de formation ou d'enseignement du point de vue des notions dispositionnelles, étudier les pratiques de dispositionnalisation elles-mêmes. Pour le dire autrement, ne pas user des notions dispositionnelles comme ressources de la recherche, mais faire de ces notions et de leur usage son thème même. » (Muller, 2014 : 111).

Autrement dit l'ensemble des énoncés (la liste, nos jugements, nos critères, nos raisonnements, nos illustrations etc..) peut être tenu pour présupposant des dispositions, dans le double sens du dimensionnement évoqué plus haut : dispositions du sujet et dispositions du métier. C'est ce que nous avons fait en partie en induisant la liste des dimensions du sujet qui figure dans la table à partir de nos observations et échanges etc. On peut supposer autrement dit qu'il doit y avoir tantôt de la conviction, tantôt de la connaissance, et/ou d'autres « dispositions » d'une manière ou d'une autre à l'œuvre « chez » l'enseignant (Hirshi notamment) pour dire ou faire les choses comme il les dit ou fait, pour prendre les positions qu'il prend pour *organiser le travail scolaire* comme il l'organise. De même, en évoquant les modes d'empêchement ou d'idéalisation, nous induisons des dimensions ou des dispositions du métier lui-même, en quelque sorte personnifier (« le métier » comme « personnage conceptuel » !)

Nous serions en train de chercher sur trois lignes d'inférence : (1) celle qui va vers les *dispositions des sujets*, (2) celle qui va vers les *dispositions du métier* d'enseignant, et (3) celle qui va vers les *dispositions du rapport* entre ces deux premières réserves d'attributs dispositionnels. La *stratégie* assez délibérément mise en œuvre autour des procédures de *jugement* - sollicité et assumé, celles mêmes qu'il s'agirait de relancer et d'affermir en

développant nos « critériologies » (collective et respective), met à jour une problématique centrale, qui elle aussi a fait et pourrait faire encore couler beaucoup d'encre, à savoir celle du passage « du fait à la norme », du *is* au *ought* comme disent les anglo-saxons – de ce qui est à ce qui devrait être. « Tout énoncés constatifs, dit Bourdieu, peut faire l'objet d'une lecture normative ». Que nous ayons abouti – serait-ce provisoirement - à une déclaration *normative* des droits de l'enseignant est, en ce sens, de bonne logique !

Les procédures de réflexivité que nous mettons également en œuvre en parallèle - pour réfléchir nos façons de chercher, de conceptualiser, d'inférer, et de réfléchir ... - nous ont conduit lors de la dernière séance, à interroger justement cette dimension *expressive* si l'on veut de notre liste, une liste qu'on peut donc dire dispositionnalisante (même si les trois lignes resteraient à dégagés plus précisément).

Cette liste exprimerait déjà en elle-même quelque chose comme une circularité, que j'ai proposé de désigner sous le terme de « catégories de l'entendement » ou d' « inconscient académique » pour parler comme Bourdieu. Nous (n')aurions ainsi (que) retrouvé nos propres catégories d'appréciation, ce qui peut apparaître comme une déception mais aussi comme une première étape non négligeable vers l'explicitation de la « normativité inhérente » (comme dit E. Prairat<sup>4</sup> avec d'autres) à nos pratiques, et à nos pratiques de jugement en particulier – à notre « sens commun », si non à notre « bon sens... »

Un « résultat » d'autant moins négligeable que cette liste en l'état peut apparaître elle-même potentiellement dissensuelle si l'on poursuivait (quand nous aurons poursuivi !) le travail d'inférence vers plus de précision, en se prévenant de généraliser et d'unifier trop vite nos propres habitus, en développant donc nos (dis)positions différentielles et en explicitant plus l'hétérogénéité (et l'hétérogénèse) de nos patrimoines dispositionnels plus ou moins stabilisés, eux-mêmes issus de pratiques dispositionnalisantes plus moins situables et datables (pour reprendre encore une fois les termes de Bourdieu).

\*

Freud pensait le rêve comme la voie royale vers l'inconscient. Mais alors, et je termine cette première partie par cette question : qu'est-ce qui, pour nous, tient ou détient le lieu du rêve ?...

---

<sup>4</sup> Prairat, E. (2013). Un auteur, philosophe de l'éducation, qui dans son livre *La Morale du professeur fait des emprunts directs à Ricoeur dans une ligne proche de celle que j'adopte dans la deuxième partie. Notamment (une prise de position suggestive) : « Une norme n'est donc l'objet ni d'une création ni d'une construction au sens où elle adviendrait comme pure nouveauté. Une norme n'advient qu'adosée à une normativité socio-morale toujours déjà là de sorte que le pouvoir de la norme s'appuie sur la force de la normativité qui la précède et la sous-tend. Elle ne résulte pas d'une simple opération d'enregistrement mais procède d'un processus d'institution qui consiste à choisir et à expliciter un possible lui donnant, dans le moment même de son élection, un sens nouveau. » (p.140)*

## II. DECRIRE ET/OU RACONTER UNE PRATIQUE ?

« L'idée de structure profonde de l'imagination  
doit sa fécondité indiscutable au lien qu'elle établit  
entre créativité et codification »  
(Ricoeur, 2000 : 327).

Je saisis l'occasion de ce « mémo » pour proposer un commentaire du philosophe Paul Ricoeur appuyé sur quelques extraits de texte qui me tournent dans la tête depuis longtemps (mis à votre disposition en annexe 3).

Je me rend bien compte de la difficulté du texte que je propose, ayant cherché à aller au cœur d'une articulation complexe entre différents concepts, tout en cherchant à faire un texte pas trop long, ni trop confus. La mise à disposition de quelques extraits de Ricoeur est une façon de livrer des éléments d'un chantier – le mien depuis longtemps – que je vous invite à visiter pendant les travaux.

### II.1 Étendre nos schèmes d'interprétation ?

Sans remonter à la petite histoire de mes lectures de Ricoeur, j'essaye en prélude aux préludes, de partager brièvement la situation « théorique » qui m'a fait penser, il y a déjà quelques temps, que les développements conceptuels que j'aborde ici pouvaient avoir de l'intérêt dans le contexte des sciences de l'éducation et de l'analyse du métier d'enseignant.

Le point de départ est dans une expression, qui est un tournant du livre dont je parle, et qui a résonné très fortement avec certaines problématiques liés à ce qu'on appelle « enseignement explicite » ou « instruction directe »<sup>5</sup>. Pour le dire vite, il m'a semblé que l'on pourrait chercher à s'opposer à – du moins à discuter – ce type de démarche pédagogique très « technicienne » *sur le plan de la temporalité*, et plus précisément de la temporalité *entre* l'acte d'instruction et l'acte d'évaluation ; un temps qui me semblait très court, proche d'un modèle d'action-réaction, dont il serait compliqué ici de dresser les tenants et aboutissants « théoriques » et « pratiques ».

Cette approche par le temps court s'opposait d'emblée à des démarches plus longues, ou plus allongées, comme celles mise en lumière dans les travaux sur l'organisation du travail scolaire et les cycles d'apprentissage de Philippe et de LIFE, autour en particulier de l'individualisation des parcours de formation et d'un rapport longitudinale à la progression des élèves. « Extension du schème temporel » dit par ailleurs Olivier dans une de ses publication<sup>6</sup>.

Deux *schèmes d'extension* qui résonnent avec un troisième, celui de Ricoeur, qui me semblait offrir dans une des formules qui suivent un début de réponse à ce qu'on pourrait appeler une forme de myopie des approches fondées sur l'instruction (et l'évaluation) directe.

---

<sup>5</sup> Notamment Gauthier, et al., 2013 ; Muijs, D. & Reynolds, D., 2011.

<sup>6</sup> Maulini, 2007. Une expression qui rentre en résonance avec une autre expression que je mentionne en passant, celle d' « extension du concept de schème cognitif » que l'on doit à Vergnaud (cité par Pastré, 2010), qui invite à déplacer la problématique cognitive vers lesdits « invariants de situation », autant voire plus que vers les « invariants du sujet » (cognitif) . Le genre de proposition qui concorde avec la démarche explicitée plus haut – didactique professionnelle et analyse de l'activité – qui part des pratiques (dont celles discursives) de dispositionnalisation pour aller vers les dispositions, ou le champ dispositionnel (plus ou moins subjectivé) ; des situations vers les schèmes, aux limites d'une cognition sans sujet... (Vive la révolution anti-copernicienne.)

J'abrège fortement le contexte des citations de Ricoeur pour mettre en évidence la problématique des « difficultés attachées au rapport de l'action à son agent », qu'on pourrait tenir pour une formulation très englobante, évoquant par substitution les « difficultés attachées » au rapport de l'apprentissage à son apprenant... ou au rapport de l'enseignement à son enseignant.

Comment, pourrait-on demander, penser l'évaluation du rapport – ou de la connexion - de l'apprenant à son apprentissage, ou de l'évaluant à son instruction, tenu comme deux cas particuliers d'agents en rapport à leur action, ou de personnages en rapport avec une intrigue ?

« Il importe, écrit Ricoeur de montrer dans quelle mesure la connexion, révélée par la théorie narrative, entre intrigue et personnage, outre l'éclairage nouveau qu'elle jette sur les difficultés attachées au rapport de l'action à son agent, appelle *une extension considérable du champ pratique*, si l'action décrite doit pouvoir s'égaliser à l'action racontée. » (p.180 - je souligne).

C'est ce schème d'extension du champ pratique qui a résonné avec la problématique d'une évaluation dans la durée, opposée à ce que je percevais comme une approche quasi-instantanée de l'évaluation chez les tenants de l'instruction directe. Comment chercher autrement dit à *égaler* – dans la longueur - l'enseignement et/ou l'apprentissage à l'évaluation... et réciproquement ?

Dans cette perspective sur l'évaluation, et pour aussi dire sur l'échelle de l'action pédagogique (celle de l'enseignant et celle de l'élève), je me trouvais bien en accord avec Ricoeur qui pose qu' « une révision du rapport entre action et agent exige une révision du concept même d'action. »(p.181). Autrement dit une « théorie de l'action » pédagogique, sous l'angle d'une extension de son échelle temporelle, prendrait une nouvelle forme, rencontrerait d'autres exigences.

Je poursuis, avec Ricoeur qui annonce « une investigation de modalités pratiques, qui, par leur complexité et leur organisation, excèdent les limites de la théorie de l'action elle-même, du moins au sens limité qui a été le nôtre jusqu'à présent. Ce sera la tâche d'une enquête sur la *praxis* et les pratiques de discerner les points d'implantation d'une évaluation proprement éthique de l'agir humain. » (p.135-136)

Ainsi, Ricoeur me semblait fournir des instruments conceptuels pour justifier l'extension du champ pratique, et permettre une distinction solide entre action(s) et pratique(s) pédagogique(s). J'essayais par là d'interpréter le paradigme de l'instruction directe comme privilégiant une succession d'actions pédagogiques mais incapable de proposer et de justifier (du moins explicitement) une *pratique enseignante* – pas mieux qu'une *pratique apprenante* - dans un sens fort, unitaire, inscrit dans la durée d'une « évaluation proprement éthique de l'agir humain », selon cette belle expression de Ricoeur.

Il faudrait tirer de nombreux fils pour donner suite à cette tentative, dont le récit a ici pour but d'introduire au réseau conceptuel qu'il me semble pertinent d'essayer de partager, autour précisément du concept de pratique. La critique de l'instruction directe demanderait, pour ne pas être une critique « paresseuse », de chercher à en pousser très loin l'étude, comme le fait Ricoeur avec la théorie logico-analytique de l'action, pour en dégager les meilleurs arguments, les éventuels bénéfiques, mais en montrer les limitations internes, les zones d'ombre, les impensés, voire les impensables, avec je le redis un argumentaire central autour des modalités temporelles ; un mode de critique « diplomatique » que Ricoeur a mis en œuvre systématiquement avec ceux qu'il appelle ses « meilleurs adversaires » (cela dit

sans être capable pour ma part de dire ici si les tenants de l'instruction directe peuvent être considérés comme de bons adversaires ; des adversaires puissants et respectables, certainement...)

Une dernière remarque avant de quitter cette petite réflexion pédagogique si j'ose dire, pour insister à la faveur d'une expression courante, sur la question de l'unité d'une pratique. *Qu'est-ce qui fait l'unité d'une pratique ?* est une question qui me semble intéressante, et que les concepts de Ricoeur me semblent permettre de poser. L'idée d'« unité » suggérant celle de principe unificateur ou de règle unificatrice qui est au cœur du tableau conceptuel dont je vais essayer d'explicitier certains aspects, en en laissant d'autre dans le flou, forcément. L'expression courante que j'ai en tête est celle que l'on entend parfois quand une enseignante ou un enseignant est par exemple invité(e) à partager son travail, son expérience (vous me détrompez) : celle-ci ou celui-ci ne dit pas spontanément « je vais vous parler de mes pratiques », mais dit : « je vais vous parler de *ma pratique* »... Quelque chose me dit qu'il y a là un fait de langage significatif – doublement singulier, et que l'unification d'une pratique repose en partie sur sa dimension idéale interne, et très largement sur sa teneur évaluative, autant que sur sa tournure narrative !

Lire Ricoeur n'est pas « facile ». Ecrire sur ou à partir de Ricoeur non plus. J'espère rester lisible, les commentaires que je propose abrégant souvent l'infinie patience avec laquelle cet auteur procède, et dont les idées ne sont pas seulement selon moi très puissantes mais aussi formellement, et comme rarement, bien organisées. *Mathematic is beauty*, disait un mathématicien dans un documentaire ; j'en dirais autant de la philosophie (celle de Ricoeur en particulier).

## II.2 Régler le sens dans un « champ symbolique pratique »

En arrière-plan de cette lecture de Ricoeur réside la suggestion d'Olivier de s'intéresser au rôle de l'imagination, ou de l'imaginaire dans nos réflexions sur le métier d'enseignant et les (in)discernables rapports que l'on peut avoir avec celui-ci.

Ce qu'on peut appeler une théorie de l'imagination traverse une bonne partie de la philosophie occidentale, et une bonne partie de celle de Ricoeur. Ce que l'on peut entendre par imagination est bien vaste. Le schéma que je vous propose (en annexe 2) vise à mettre en évidence quelques articulations, quelques concepts, et en particulier l'articulation de trois « champs » : un champ dit pratique, un champ dit éthique, et « entre-deux », ou plutôt à l'empiètement des deux, un champ dit narratif<sup>7</sup>.

Disons qu'avec Ricoeur (et d'autres), il faut concevoir l'imagination ou l'imaginaire non seulement au niveau individuel de la « faculté » de chacun (ce qui est bien sûr en jeu de manière fondamentale) mais au niveau de ce qu'on peut appeler avec J. Bruner « entrée dans culture », ou de ce que Ricoeur nomme « champ » ou « ordre symbolique », avec tout l'équivocité qu'on peut entendre dans le terme « ordre », à la fois organisant et contraignant ; un « champ symbolique pratique » dit aussi Ricoeur (2001: 58), marquant par là une volonté de ne pas dissocier - pour le dire vite - l'imaginaire, la pensée d'une part, du corps et d'une certaine « étendue » d'autre part ; il n'y aurait pas d'un côté des actions sans pensées et de l'autre des pensées sans actions, mais une réalité mixte d'agir(s), un composé de force et de sens pour le dire avec d'autres mot de Ricoeur, de l'être que nous sommes, « de structure double ».

---

<sup>7</sup> Par la force des choses, des champs supplémentaires sont venus enrichir le tableau (champ normatif et champ historique).

Les premières réflexions qui suivent tournent autour d'une notion que Ricoeur emprunte lui-même à Max Weber: la notion d'« action sensée », celle-ci se caractérisant d'abord par sa dimensions interactive ou interactionnelle, délimitant et ouvrant en même temps *le registre des actions des uns et des autres qui tiennent compte des uns des autres*, des actions qui sont donc, toujours dans le vocabulaire de Weber, des « actions sociales ».

Il est au fond question d'un quasi-recoupement entre « action sensée » et « action sociale », allant presque à définir dans un premier temps l'une par l'autre, et posant la question du sens d'une action qu'on pourrait dire « privée » (au sens où Wittgenstein parlait d'un « langage privé »), la question de son sens, ou plutôt justement, de son non-sens. Toute action, *pour être sensée*, supposerait (au moins) une dimension d'interaction (et donc d'altérité), celle-ci pouvant être à différents degrés intériorisée, ou incorporée, au point de ne plus nous en rendre compte et d'entretenir la *croissance pratique* que le sens de nos actions, de nos paroles, de nos pensées peut nous être propre, subjectif, ou strictement privé. C'est ce qu'on appelle en philosophie l'hypothèse (ou l'écueil c'est selon) du solipsisme – *solus ipse*, soi seul... contre laquelle une grande partie de la philosophie des XIX et XX<sup>ème</sup> siècle s'est constituée, s'obligeant pour ainsi dire à penser la réflexivité *dans* les médiations du langage et des pratiques (et notamment les pratiques de travail dès Hegel suivi de Marx !).

Une autre façon d'arriver à une réflexion similaire, en reprenant le fil de Wittgenstein, consiste à rejeter strictement la possibilité de ce qu'il appelle un « langage privé » ; autrement dit nous passerions notre temps, y compris au plus intime de nous-même, pourrait-on dire, à « suivre des règles » ; autrement dit encore, dans cette ligne, et dans les mots d'un autre, l'intériorité serait tout bonnement un mythe<sup>8</sup>. Non pas pour dire qu'il ne puisse y avoir ou qu'il n'y ait point de vie subjective, mais pour rejeter au plus loin possible – méthodologiquement du moins – l'idée d'un « sens subjectif » comme disait à nouveau Weber. Le « sens » de nos actions (et de nos pensées) serait dans cette perspective, de part en part social, ou ne serait pas.

(Je note qu'on peut parfaitement, et agréablement, vivre en ce sens une grande partie de nos vies de manière insensée... c'est à dire sans l'interpréter, la comprendre ni *a fortiori* l'expliquer.<sup>9</sup>)

\*

Ce premier prélude vise à introduire les trois notions principales que je cherche à partager dans les termes et dans le mouvement de la pensée de Ricoeur. Les extraits sur lesquels je m'appuie contiennent ces notions, thèmes ou problématiques qui nous ont concernés durant le séminaire de cette année, et au-delà. En particulier : la formation et l'effet des *dispositions* individuelles, la variété et la stabilité des *règles* (d'un jeu, d'un art, d'un métier...), tout ça sous le signe d'une notion que j'ai introduite plus haut, indiscutablement centrale à notre enquête : la notion de *pratique*.

Ce que je commenterai le moins concerne les dispositions, ou la genèse des dispositions, dont il était question dans la première partie de ce mémo. L'hypothèse (double) d'une *dispositionnalisation* (des dispositions) tient toujours, que cela soit par des « énoncés » et/ou par des « pratiques » comme il a été dit plus haut dans les commentaires de la table d'orientation. Nous « apprenons par corps » dit Bourdieu, dans la même ligne de théorisation d'une socialisation (et d'une « socialité ») fondamentale de nos dispositions

---

<sup>8</sup> Bouveresse, 1976.

<sup>9</sup> «Expérimentez, n'interprétez jamais.» (Deleuze & Parnet, 1987 : 60)

individuelles – par incorporation, intériorisation, ou « contraction » comme dit Ricoeur dans un des textes annexés. (L' « espace du dedans » comme dit Michaux, est paradoxalement un espace extérieur à nous...)

Cette seconde partie de mémo (vous l'avez déjà remarqué) se présente comme terriblement complexe puisqu'il s'agit d'extraire d'une œuvre philosophique particulièrement dense quelques éléments « conceptuels » et d'en mettre en évidence les articulations. Le premier défi est de partager ou de mettre en perspective de manière relativement simple un thème central de la pensée de Ricoeur qui a consacré beaucoup de travail à clarifier la notion d'identité, et en particulier d'*identité narrative* : c'est là notamment que la question de l'imagination trouve sa place.

L'être humain a une caractéristique importante en effet, celle de raconter des histoires, de produire des récits ; le « pouvoir de raconter » est même selon Ricoeur un des pouvoirs de l' « homme capable » dont il a cherché à dresser le portrait philosophique, ou conceptuel. Plus techniquement, si l'on peut dire, le récit, le pouvoir de raconter, suppose un autre pouvoir, celui d'interpréter, dans une relation de l'homme avec « le sens » - une relation de sens avec le sens pourrait-on dire; là encore une vaste problématique au cœur de la « philosophie réflexive » qui oriente le projet de Ricoeur. L'homme, selon le mot d'un autre philosophe est un animal qui « s'interprète lui-même » (*self-interpreting animal* comme dit Ch. Taylor), autrement dit un être de *condition herméneutique* comme on le dit philosophiquement<sup>10</sup>.

Ricoeur étudie notamment le « sujet » humain, comme certains autres, à partir d'une forme grammaticale courante, la forme réflexive qui permet de *se* désigner, de parler de *soi* – donc d'être d'une certaine manière à la fois le sujet et l'objet d'un énoncé ; on peut par exemple dire : je me porte garant. Je porte la garantie de « quelque chose » qui est – ou plus exactement *sera* moi. Je suis, ou plutôt *chacun*, chaque « soi-même », peut s'avérer être assez étrangement à la fois le « complément de sujet » et le « complément d'objet » d'un même verbe, et, au plus haut point dans la philosophie de Ricoeur, par exemple, du verbe promettre : le « soi » que je suis aujourd'hui se porte garant d'être le même (que) soi demain (ou *un temps* plus tard), et cela en dépit ou au risque des éventuelles variations ou altérations qui pourraient peser sur la promesse faite de garantir ou d'assurer un tel « maintien de soi ».

C'est une des questions centrales de la pensée de Ricoeur de chercher à comprendre sur quoi ou de quoi dépend, quelles sont les conditions d'un tel maintien de soi dans un temps qu'on peut nommer la durée. Le titre du livre : *Soi-même comme un autre*, condense à lui seul toute la problématique de l'altération, littéralement du devenir autre de « soi » - ou du déplacement de soi ; rien n'y fait, je ne suis pas à chaque instant *exactement* le même que celui que j'étais à l'instant d'avant ; plus généralement, l'identité de quoi que ce soit (humain ou non-humain) est (soum)mise à l'épreuve du temps. L'identité humaine, celle de chacun d'entre nous, « à chaque fois sien », est une identité forcément paradoxale du point de vue du temps. On parle ici dans le vocabulaire philosophique d'une aporie : aucun raisonnement ne peut annuler le passage du temps – ou le fait (la facticité) du temps qui passe, et de tout ce que le temps contient... (On pourrait aller jusqu'à dire de toute promesse tenue, comme Ricoeur le dit de la reconnaissance mutuelle et de la recollection d'un souvenir, qu'elle est un « petit miracle ».) La seule « réplique » comme dit Ricoeur, que nous ayons à cet égard, face à

---

<sup>10</sup> L'herméneutique étant – sous le signe d'Hermès, messager des dieux... - d'abord la science de l'interprétation des textes, religieux ou mythologiques (au XIXème), avant de recevoir (au XXème) une extension plus large de « théorie de l'interprétation » : interprétation des textes, des signes, des actes, des paroles, de « soi-même »....

ce paradoxe d'une *identité temporelle*, réside dans notre langage : une réplique poétique dit-il encore, à l'aporie du temps, qui dans la philosophie de Ricoeur est d'abord et avant tout un *temps raconté* – parfois « retrouvé », après avoir été « perdu », *parce que* raconté. Une belle recherche. C'est ce paradoxe qui fonde la nécessité de penser l'identité comme identité narrative à l'intérieur du champ pratique symbolique.

Ricoeur s'avère ainsi être un philosophe optimiste, peut-être parce qu'il croit plus que tout dans ce qu'il appelle « l'institution du langage ». Optimiste sans être dupe, ni naïf pourtant, sachant la fragilité d'une telle institution : toute promesse rompue dit-il, menace d'écroulement l'institution-même du langage ; c'est dire l'exigence éthique qui pèse sur l'être parlant que nous sommes, capable de se désigner lui-même comme sujet de sa parole (et de sa mémoire) et comme agent responsable et imputable de ses actes – ses actes de langage, mais pas seulement : de son agir dans un sens global.

Mais pourquoi un tel second prélude (sous le signe de l'identité paradoxale) en guise de relance des questions liées aux dispositions, aux règles et aux pratiques ? Je ne veux pas, pour tenter de répondre à cette question, m'embarquer dans une longue discussion de la notion d'institution, mais j'emprunte à un autre philosophe cette idée intéressante et discutable selon laquelle la « stabilité » est une des premières vertus d'une institution<sup>11</sup>. On pourrait ainsi à la rigueur considérer « les » dispositions, « les » règles et « les » pratiques comme des institutions dont il s'agirait alors de mesurer ou d'évaluer la stabilité respective, et tout dire d'emblée la *stabilité relative*, puisque telle est bien le problème : qui dit stabilité dit instabilité, ou variation, changement, modification, altération... mais aussi innovation !

D'une certaine manière on peut étendre le constat du « miracle » en s'étonnant (ou en se déplorant parfois) de la stabilité des dispositions, des règles et des pratiques dans nos sociétés, toutes soumises à la condition du temps<sup>12</sup>.

### **II.3 Déchiffrer « le secret de l'emboîtement des finalités » ?**

Alors que j'essaye de réfléchir à une façon plus ou moins directe de présenter les choses, de manière à ce qu'elles puissent être utiles à nos discussions, je me rend compte à quel point c'est en fait la thématique de l'idéal professionnel que nous avons évoquée qui se rapproche le plus du réseau conceptuel que j'emprunte à Ricoeur. Question de l'idéal professionnel ou, dans les termes que Ricoeur emprunte à Aristote : question des *étalons d'excellence* d'une pratique – et notamment *d'un métier*.

Le réseau conceptuel que Ricoeur met en place s'oriente vers une réflexion éthique sur la « vie bonne », en général si l'on veut, mais aussi sur la « vie bonne » à chaque pratique prise

---

<sup>11</sup> Rawls, 1971.

<sup>12</sup> Peut-être est-ce un des intérêts – et un des excès aussi – d'une approche « philosophique », en particulier d'une philosophie herméneutique, de considérer les choses en remettant sur la table des questions aussi fondamentales que la condition temporelle ou historique des êtres, des mots et des choses, en soulevant – et en maintenant – la question du sens à la limite du vertige : l'absence prolongée ou la disparition soudaine du sol. Du point de vue de l'historicité fondamentale – et fondatrice – (du sens) des êtres que nous sommes, les seuls appuis de nos actions (de nos agirs) seraient, pour le dire avec les mots d'une autre pensée que celle de Ricoeur des « appuis conventionnels » - ou pourrait-on dire pour généraliser encore plus des *appuis institutionnels* – à commencer par ceux de notre langage – c'est à dire de nos concepts, ou de nos « notions communes » comme le dit une belle expression de Spinoza. Dissoudre (collectivement) le vertige dans le rythme de nos institutions... et de nos notions communes !

distinctement, sur son « excellence » propre, autrement dit sa vertu. La figure de l'emboîtement domine la progression patiente de l'argumentation. (Le schéma en annexe vise à explorer ce jeu complexe d'emboîtement-s).

Je renonce dans ce qui suit à définir au fur et à mesure chaque notion empruntée à Ricoeur, ce qui allongerait encore ce texte qui vise peut-être d'abord à faire des suggestions terminologiques dont nous pourrions nous emparer collectivement, et dès lors chercher à les définir plus précisément.

\*

Le mouvement suivant condense le mouvement de l'argumentation de Ricoeur, selon un principe d'emboîtement, de variation d'échelle. Ainsi : nos *actions de base* ou nos gestes sont emboîtés dans des *comportements* ou des *conduites* déjà un peu plus composés, eux-mêmes pris dans des *chaînes d'actions* plus ou moins longues, elles-mêmes emboîtées ou *unifiées* – pour mieux dire dans la logique de Ricoeur - par le principe ou *sous* le titre d'une *pratique* (un art, un jeu, ou pour ce qui nous occupe le plus : un métier).

La notion de « règle constitutive » intervient ici à la jonction entre une chaîne d'action et une pratique ; ou plutôt cette notion permet de qualifier ou de *configurer une chaîne d'actions comme pratique*. La question clé est celle du sens. L'emboîtement des notions est un emboîtement de niveaux de sens. Il s'agirait presque de considérer qu'une action de base (tirer, pousser, lever le bras) n'a en elle-même pas de sens : son sens dépendrait de l'action plus longue (un peu moins basique : lever le bras en s'avancant vers la chaussée pour héler un taxi...) dans laquelle elle s'emboîte, et cette action dans une chaîne d'actions (aller à la piscine en taxi), et cette chaîne dans une pratique... (nager régulièrement pour s'entraîner aux jeux olympiques) et ce *parce que* certaines chaînes d'action répondent ou obéissent à un système ou un jeu de règles. Se préparer aux jeux olympiques suppose une certaine cohérence, une organisation, une certaine entrée - et une certaine persévérance<sup>13</sup> - dans un ordre symbolique. Comme il a été introduit plus haut, l'« itinérance du sens » (Greisch, 2001) procède selon un mouvement de densification des médiations et des interactions, seraient-elle « silencieuses »; lever le bras seul au milieu d'une prairie n'a en tant que tel pas de sens, même si cette action de base est descriptivement identique au fait de héler un taxi, et n'a pas besoin d'en avoir nécessairement – pour avoir un sens cette action doit s'inscrire dans une chaîne, celle-ci dans une pratique, par exemple saluer le soleil.

La logique interprétative ou herméneutique consiste à poser des questions du genre : ce coup compte-t-il, vaut-il, est-il admis dans ce jeu-là ? Au jeu d'échecs par exemple, tous les déplacements de pièces ne comptent pas comme des coups. *Certains* gestes ou mouvements sont des coups (d'autres non) au bénéfice de l'obéissance précisément (ou non) à la règle constitutive du jeu d'échec. « La signification [d'un geste *en tant que coup*], dit Ricoeur, procède de la règle dès lors que la règle est constitutive : constitutive précisément de la signification, du *valoir comme*. »<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> J'imagine...

<sup>14</sup> « L'unité de configuration constitutive d'une pratique repose sur une relation particulière de sens, celle qu'exprime la notion de règle constitutive, laquelle a été empruntée précisément à la théorie des jeux avant d'être étendue à la théorie des actes de discours, bientôt réintégré, comme je le fais ici, à la théorie de la praxis. Par règle constitutive, on entend des préceptes dont la seule fonction est de statuer que, par exemple, tel geste de déplacer un pion sur l'échiquier « compte comme » un coup dans une partie d'échecs. Le coup n'existerait pas. avec cette signification et cet effet dans la partie, sans la règle qui « constitue » le coup en tant que phase de la partie d'échecs. La règle est constitutive en ce sens qu'elle n'est pas surajoutée, à la façon d'un règlement extérieur appliqué à des mouvements qui auraient déjà leur propre organisation (comme les signaux lumineux par rapport à la circulation de conducteurs ayant chacun leur propre projet). La règle à elle seule

Mais peut-on décrire une règle ? Que décrirait-on si on cherchait à décrire une règle ? Ou dans un autre registre: qu'applique-t-on quand on applique une règle?... la notion d'application est-elle la bonne ? La notion de règle a fait couler beaucoup d'encre dans les sciences sociales et la philosophie<sup>15</sup>. Elle occupe chez Ricoeur, dans le moment qui m'intéresse, un rôle de pivot tout à fait passionnant, je crois, pour ce qui nous occupe. Un pivot entre deux « champ » d'investigation, entre le champ pratique et le champ éthique, entre le champ de l'action effectuée et le champ de l'action visée, évaluée, normée...

Un des axes de réflexion que Ricoeur a développé consiste à dire que, dans une perspective évaluative « sur le bon et l'obligatoire », y compris dans une perspective auto-évaluative (avec ce qui a été dit de l'intériorisation de l'altérité dans le soi-même...) la description ne suffit pas : elle est nécessaire, difficile, mobilise de nombreuses ressources, mais doit être relayée par des procédures langagières qui ne sont plus seulement descriptives, mais narratives.

Un champ narratif occupe une place de transition – d'extension – et de pivot là aussi, entre le descriptif et l'évaluatif ; décrire son action, la chaîne d'actions plus ou moins longue ne suffirait pas, autrement dit si l'on suit Ricoeur, à lui reconnaître ou lui conférer un sens, une tournure narrative s'impose.

L'argument principal consiste à dire que ce que la description manque – et d'une certaine manière ne peut que manquer – c'est une part essentielle ou fondamentale du sens de l'action : sa *finalité* – son pourquoi. Autrement dit : le sens finalisé de l'action ne se décrit pas, dans la mesure du possible, il se raconte...

Le livre entier pivote autour de ces enjeux. Les premières « études » du livre sont consacrées à une approche très analytique et descriptive de l'action linguistique et pragmatique, constituant un formidable « réseau conceptuel de l'action » avec une précaution systématique à ne pas entrer dans le registre évaluatif, à rester sur un terrain « éthiquement neutre ». Ce qui est très intéressant, et très habile, dans la démarche de Ricoeur, c'est de chercher le plus longtemps possible à maintenir cette espèce de neutralité descriptive, pour dégager de l'intérieur de cette démarche une résistance, des points aveugles, des aspects occultés par la démarche elle-même ; c'est une affaire de rigueur méthodologique, et chez Ricoeur, soit dit en passant, de probité.

Ce qu'une approche descriptive de l'action occulte le plus, et c'est ce qui fait le problème philosophique majeur de Ricoeur, c'est la possibilité de décrire ou de dire le « qui » de l'action ; autrement dit, Ricoeur va pousser le plus loin possible la description de ce qu'il nomme le « réseau conceptuel de l'action *sans agent* » (je souligne), pour montrer justement que comprendre – sinon décrire ou expliquer<sup>16</sup> – la « place » de l'agent dans le réseau de ses

---

revêt le geste de la signification : déplacer un pion ; la signification procède de la règle dès lors que la règle est constitutive : constitutive précisément de la signification, du « valoir comme ». La notion de règle constitutive peut être étendue de l'exemple du jeu à d'autres pratiques. pour la simple raison que les jeux sont d'excellents modèles pratiques. Ainsi J. Searle a-t-il pu étendre la notion au domaine des discours, dans la mesure où ceux-ci sont aussi des actions ou des phases de pratiques plus vastes ; ainsi les actes illocutoires, tels que promettre, commander, avertir, constater, se distinguent par leur « force » qui est elle-même constituée par la règle qui dit, par exemple, que promettre c'est se placer sous l'obligation de faire demain ce que je déclare aujourd'hui que je ferai. » (Ricoeur, 1990 : 183)

<sup>15</sup> Bouveresse, 1995 ; Taylor, 1995 ; Commeti, 2008.

<sup>16</sup> Dans un article bien plus ancien, en dialogue serré avec Levi-Strauss, Ricoeur (1999) parlait de deux « intelligences » différentes en cherchant à les articuler et en leur reconnaissant deux vocations différentes: une « intelligence structurale qui décode », et une « intelligence herméneutique qui déchiffre »... Où l'on retrouve la transition et l'articulation du descriptif et de l'évaluatif. De manière encore plus large, Ricoeur est aussi

actions suppose d'autres ressources que strictement descriptives: des ressources narratives, qui préparent au fond des ressources évaluatives...

Dire le « qui » de l'énonciation et/ou de l'action est la grande affaire de Ricoeur, et la chose est loin d'être simple, tant le « qui » que nous sommes est pris ou enchevêtré dans des histoires, dans des finalités, des causalités, des déterminations, des contingences, autrement dit dans des régularités et des variations multiples. Où l'on retrouve un des questionnements initiaux de mon commentaire: sur quoi fonder l'invariance de la réponse à la question « qui ? »

Avant d'ajouter pour finir, quelques commentaires directs du tableau-schéma de l'emboîtement des finalités, me donnant une chance par là de clarifier des choses passées jusqu'ici à trop grande vitesse, j'ajoute d'abord – en faisant le lien avec le séminaire - une remarque dans la continuité du rôle de pivot accordé à la notion de règle constitutive, et à son rôle-clé dans la configuration unitaire d'une pratique particulière ou d'un métier. Nous avons rencontré cette question en posant frontalement la question: *Faire mon métier?* D'une certaine manière cette question pourrait être reformulée dans les termes empruntés à Ricoeur: *Suivre les règles constitutives de ma pratique (professionnelle)?* Suivre, ou autrement dit: reconnaître comme significatives ou (suffisamment) adéquates à ma représentation – à mon imaginaire et à mon idéal professionnel – les règles que je tiens pour constitutives de la pratique du métier ?

Le commentaire du tableau apportera quelques précisions j'espère sur ces thèmes non abordés jusqu'ici. Ce qu'apportent selon moi les articulations conceptuelles complexes de Ricoeur à la vaste discussion que nous menons, c'est d'autres mots pour penser le rapport entre dispositions et actions, en cherchant le point de jonction (ou de rupture) entre ces deux « modes » de l'être ou du sujet enseignant, sous le titre d'une *pratique*, et d'un rapport significatif aux règles constitutives dont procèdent son sens; on pourrait dire sa *valeur* - que l'on espère ou rêve « suffisamment bonne » (pour employer les termes de Winnicott)...

La *question des finalités* (de la « téléologie » – le sens de la fin – interne à nos pratiques) est donc centrale, gouvernée par le principe de variation d'échelle et d'emboîtement qui conduirait à chercher :

- le sens d'une *disposition* dans un geste (ou une parole)
- le sens d'un *geste* ou d'une *parole* dans une action,
- le sens d'une *action* dans une chaîne d'actions,
- le sens d'une *chaîne d'actions* dans une pratique,
- le sens d'une *pratique*... dans un plan de vie
- le sens d'un *plan de vie* dans...  
*une visée de la vie bonne*... (qu'on pourrait nommer désir !), et...  
qui finaliserait finalement l'emboîtement des finalités.<sup>17</sup>

---

reconnu pour avoir contribué à articuler, et en partie à apaiser la « querelle » entre deux paradigmes : expliquer et comprendre, avec dans cet immense et incontournable débat interne aux sciences de l'homme, l'articulation entre deux grands modes de « rationalité » (par l'antécédence « causale » ou par la conséquence « finale ») les « sciences de la culture » cheminant entre les « sciences de la nature » et « les sciences de l'esprit ». La sociologie plus que toutes les disciplines est nourrie de cette « dialectique fine » plus que de cette opposition entre expliquer et comprendre, entre approches explicatives-structurales et approches compréhensives-existentielles.

<sup>17</sup> – « Mais qu'est-ce qui finalise la visée de la vie bonne ? » demande le logicien.

– « Elle-même: *primum mobile*... le moteur immobile qui meut sans être mû », répond le métaphysicien.

## II.4 Interpréter l'adéquation...

La chance ou le malheur des grecs comme Aristote était de savoir la finalité ultime des choses, d'avoir vue (*theoria*) sur l'étalon absolu qui en quelque manière rythmait par la stabilité de son mouvement l'ordre du monde. Ceci dans un « monde clos ». Notre chance ou notre malheur est de vivre dans un « univers infini »<sup>18</sup>, condamnés à *philosopher sans absolu*.

Ainsi, beaucoup de concepts<sup>19</sup> :

- Pour chercher « l'adéquation entre le choix d'une pratique et nos idéaux de vie » (Ricoeur, 1990 : 209)
- Parce que... « c'est dans un travail incessant d'interprétation de l'action et de soi-même que se poursuit la recherche d'adéquation entre ce qui nous paraît le meilleur pour l'ensemble de notre vie et les choix préférentiels qui gouvernent nos pratiques. » (Ricoeur, 1990 : 210)
- Et que... « la recherche d'adéquation entre nos idéaux de vie et nos décisions, elles-mêmes vitales, n'est pas susceptible de la sorte de vérification que l'on peut attendre des sciences fondées sur l'observation. (Ricoeur, 1990 : 211)

Ces trois formules me semblent orienter l'usage éventuel qui peut être fait du schéma en annexe 2 dont un commentaire extensif demanderait encore bien des pages. Je propose d'y trouver une occasion de tirer parti du réseau conceptuel ou notionnel emprunté à Ricoeur (tous les termes figurant dans le schéma sont directement issus de son œuvre) pour continuer notre travail sur les rapports entre « sujet », « métier » et « actions », plus ou moins réglés et unifiés sous le titre de pratique.

Ma première remarque consiste à souligner quand même l'apparition de deux « champs » dont il n'a pas été question jusqu'ici et dont la prise en charge demanderait encore bien des commentaires. Les champs « normatif » et « historique » qui figurent sur le schéma encadrent de manière différente les autres champs, tous étant en interactions.

Prendre en compte le *champ historique* amènerait notamment à « inclure le lointain » et à inscrire dans un temps long pratiques et représentations pour mettre en évidence comment elles sont au fond le produit de la dialectique entre sédimentation et innovation suivant les différentes échelles de structuration et d'« habitation » interne au « processus de civilisation » ; une bien vaste entreprise qui a donné lieu à un des plus gros livres de Ricoeur (2000).

La mise à l'écart temporaire du *champ normatif* nous concerne d'un peu plus près selon moi, répondant (hors mis le renoncement à multiplier ici les commentaires) à une stratégie intéressante elle aussi empruntée à Ricoeur, qui correspond à la proposition d'*extension des schèmes* évoquées plus haut. L'idée est de suivre Ricoeur dans la tentative de réhabiliter en quelque sorte une perspective éthique bien charpentée conceptuellement - égale au « champ narratif » - pour *ne pas précipiter* le passage par la « norme morale » et le vaste champ normatif, juridico-politique, qui règle à un autre niveau les prescriptions, les interdits et obligations à l'échelle d'une culture (ou d'une profession...), là encore de différentes sortes, avec des articulations spécifiques à ce champ, lui-même soumis aux (trans)formations du champ historique.

---

<sup>18</sup> Koyré (1963)

<sup>19</sup> « On ne peut pas avoir de concepts du tout à moins d'avoir beaucoup de concepts. » Brandom, R. (2009/2000) : 23.

L'« éthicité concrète » est opposée à la « moralité formelle », même si bien sûr la seconde exerce des forces sur la première. La mise au cœur du tableau de la question de l'emboîtement des *finalités éthiques* repose sur l'idée que la précipitation à aller trop vite au registre des *prescriptions morales* (et/ou juridico-administratives) empêche la compréhension des règles, des motifs, des raisons, des désirs, des dispositions et des représentations qui orientent et motivent les pratiques, y compris (et peut-être surtout) quand celles-ci sont conflictuelles.

Autrement dit les conflits éventuels (plus ou moins tragiques) entre les personnes mais aussi *entre les pratiques*, seraient d'abord des conflits de finalités (ou de désirs) avant d'être des conflits de normes, des conflits relatifs aux visées concurrentes de la « vie bonne » avant d'être des conflits relatifs aux droits et aux devoirs. La position de Ricoeur consiste à essayer de montrer les ressources que pourrait masquer une « solution morale prématurée » (Ricoeur, 1990 : 133 n.1) dans les procédures d'examen et/ou de résolution de conflit(s), et à repousser le moment du « formalisme » au-delà du travail d'extension du champ pratique et des tentatives d'« évaluation proprement éthique de l'agir humain ».

Cette entrée par la question des conflits potentiels me semble très intéressante pour entrer dans la logique du tableau en relançant des questions soulevées dans la première partie de ce mémo.

Je pense qu'une certaine logique peut – et je suis curieux de savoir comment – se « lire » de façon relativement directe dans ce tableau, au regard des développements qui précèdent.

- Le mouvement central de lecture procède de bas en haut, en suivant les flèches arrondies. *Gestes-actions de base/chaîne(s) d'actions/pratique(s)/plans de vie...*
- A gauche les *dispositions* qui fonctionnent comme ce que j'appellerais un opérateur de transition.
- A droite les *règes constitutives* (centrales comme il a été présenté plus haut) et les *idéaux de vie*, eux aussi en position d'opérateurs de transitions.

La révision du concept d'action évoquée au début de cette partie, et l'extension du champ pratique – et temporel – qui en découle sont les premières démarches, suivies d'une série de précisions que j'espère avoir réussi à introduire. « Par révision, écrit Ricoeur, il faut entendre bien *plus qu'un allongement* des connexions entre les segments d'action mis en forme par la grammaire des phrases d'action. Il faut *faire paraître une hiérarchie d'unités praxiques qui, chacune à son niveau, comporte un principe d'organisation spécifique intégrant une diversité de connexions logiques.* » (Ricoeur, 1990 : 181 – c'est moi qui souligne)

Le schème de l'allongement ne se suffit pas à lui-même, une *hiérarchisation des unités praxiques* s'impose. Ce concept d'*unités praxiques* me semble être de ceux qui pourraient nous intéresser, notamment sous l'angle des conflits potentiels. Sur quoi porte tel ou tel conflit, ou du moins telle ou telle controverse entre praticien-ne-s en particulier ? Sur quels unités praxiques ? A quel niveau de l'« échelle de la praxis »?

Nous disputons-nous, ou nous accordons-nous, à propos des pratiques enseignantes, plutôt sur les actions de base, sur les chaînes d'action, sur les plans de vie ? Ou, dans le registre plus proche des opérateurs - ou des *principes d'organisation spécifiques à chaque niveau* – controversons-nous sur les règles constitutives, sur les idéaux de vie (« idéaux recteurs » « plus ou moins mobiles »), ou encore sur les dispositions (supposées) non seulement de la pratique mais *du* praticien ou de la praticienne ?

Dans une logique inspirée de Ricoeur, ce qui est proposé dans le tableau pourrait être tenu comme une *grille de lecture des conflits d'interprétation*. Ici résonne la question des schèmes argumentatifs évoqués dans la première partie (et dans le table d'orientation) supposés intervenir dans les procédures d'« énonciation dispositionnalisante ». Plus proche de Ricoeur, il serait ici question de « configuration narrative » ou d'un « rapport étroit avec la sphère narrative », « renforcé par les aspects d'interaction propres aux pratiques : c'est à ceux-là mêmes que le récit confère la forme polémique d'une compétition entre programmes narratifs. » (Ricoeur, 1990 : 186)

Dans une logique de portraits *narratifs* croisés, nous pourrions nous donner comme tâche d'identifier – sur la base de la grille de lecture ou de certains de ces éléments - dans le parcours des arguments et des descriptions *de* pratiques, si des niveaux de sens sont en jeu, si oui lesquels, et à sur quel(s) niveau(s) portent les critères les plus décisifs et les plus conflictuels. Un des intérêts du détour par la logique herméneutique de Ricoeur est donc selon moi de reconnaître une épaisseur considérable au champ pratique et au champ éthique, mais une épaisseur ô combien articulée.

Les trois citations en bloc de Ricoeur ci-dessous (qui figurent dans le dossier d'extraits) cherchent à rendre la « chair des mots » de l'auteur. Ce sont ces passages qui ont motivés la tentative de mettre Ricoeur au service de nos discussions et de la recherche d'une articulation entre travail réel et métier idéal.

« Il vaut la peine de s'arrêter à un niveau médian entre les pratiques - métiers, jeux, arts - et le projet global d'une existence ; on appellera plans de vie ces vastes unités pratiques que nous désignons comme vie professionnelle, vie de famille, vie de loisir, etc. ; ces plans de vie prennent forme - forme mobile et révocable au reste - à la faveur d'un mouvement de va-et-vient entre les idéaux plus ou moins lointains, qu'il faut maintenant spécifier, et la pesée des avantages et des inconvénients du choix de tel plan de vie au niveau des pratiques. [...] Ce qu'on veut mettre ici en lumière, c'est le simple fait que le champ pratique ne se constitue pas de bas en haut, par composition du plus simple au plus élaboré, mais selon un double mouvement de complexification ascendante à partir des actions de base et des pratiques, et de spécification descendante à partir de l'horizon vague et mobile des idéaux et des projets à la lueur desquels une vie humaine s'appréhende dans son unicité. En ce sens, ce que MacIntyre appelle « unité narrative d'une vie » ne résulte pas seulement de la sommation des pratiques dans une forme englobante mais est régi à titre égal par un projet de vie, aussi incertain et mobile soit-il, et par des pratiques fragmentaires, qui ont leur propre unité, les plans de vie constituant la zone médiane d'échange entre l'indétermination des idéaux recteurs et la détermination des pratiques. A vrai dire, il arrive que, dans cet échange, le projet global soit le premier à être fermement dessiné, comme dans les cas de vocation précoce ou impérieuse, et que, sous la poussée de cette contrainte venue de plus haut, les pratiques perdent leurs contours assignés par la tradition et conformés par l'apprentissage. Le champ pratique apparaît ainsi soumis à un double principe de détermination qui le rapproche de la compréhension herméneutique d'un texte par échange entre tout et partie. Rien n'est plus propice à la configuration narrative que ce jeu de double détermination.» (Ricoeur, 1990 : 186-187)

« Les configurations d'action que nous appelons plans de vie procèdent alors d'un mouvement de va-et-vient entre des idéaux lointains, qu'il faut maintenant spécifier, et la pesée des avantages et des inconvénients du choix d'un tel plan de vie au niveau de la pratique. » (Ricoeur, 1990 : 208)

« Entre notre visée de la « vie bonne » et nos choix particuliers, se dessine une sorte de cercle herméneutique en vertu du jeu de va-et-vient entre l'idée de « vie bonne » et les décisions les plus marquantes de notre existence (carrière, amours, loisirs, etc.). Il en est ainsi comme d'un texte dans lequel le tout et la partie se comprennent l'un par l'autre. Ensuite, l'idée d'interprétation ajoute, à la simple idée de signification, celle de signification pour quelqu'un. Interpréter le texte de l'action, c'est pour l'agent s'interpréter lui-même. » (Ricoeur, 1990 : 210-211)

Pour finir, après ce qui me peut sembler un immense détour, je fais un dernier pas avec Ricoeur, pour mettre en perspective une sorte de retour à l'action en évoquant brièvement la notion d'initiative qui figure dans le tableau, et dont une définition est donnée dans le quatrième extrait proposé en annexe.

Les conflits d'interprétation – et d'imagination – ou la compétition entre programmes narratifs est potentiellement interminable. Deux *bornes* cependant sont envisageables :

- La première est celle qui nous reconduirait au champ normatif et aux principes moraux ou juridiques, notamment, qui cadrent et contraignent l'exercice des pratiques. Un des intérêts d'une extension du champ pratico-éthique étant de ne pas précipiter, comme il a été dit, la (ré)solution morale des conflits, même si les pressions, mais aussi les ressources « normatives » d'ordre juridico-moral restent à examiner à tous les niveaux.
- La seconde borne est celle de l'action ou de l'initiative. Une action perpétuellement recommencée, sur fond d'ouverture idéale des possibles, comme un mélange de clôture (temporaire) et de mise en mouvement qui fait découvrir « des possibilités de développement »<sup>20</sup>... L'action « dans l'urgence et dans l'incertitude » sous lesquelles l'enseignant-e agit et décide, dans un rapport plus ou moins distendu à « qu'il avait rêvé »...

---

<sup>20</sup> « L'action réalise un autre type remarquable de clôture, en ceci que c'est en faisant quelque chose qu'un agent apprend à "isoler" un système clos de son environnement, et découvre les possibilités de développement inhérentes à ce système. Cela, l'agent l'apprend en mettant en mouvement le système à partir d'un état initial qu'il "isole". Cette mise en mouvement constitue l'intervention, à l'intersection d'un des pouvoirs de l'agent et des ressources du système » (Ricoeur, 1983 : 192)

## Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Point-Seuil
- Bouveresse, J. (1976) Le Mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein. Paris : Editions de Minuit.
- Bouveresse, J. (1995). « Règles, dispositions et habitus : Bourdieu et Wittgenstein ». In *Critique*, numéro spécial sur Pierre Bourdieu, no°579-580, p. 573-594.
- Brandson, R. (2009/2000). *L'articulation des raisons*. Paris: Les éditions du Cerf.
- Clot, Y. & Lhulier, D. (ed) (2010). *Agir en clinique du travail*. Paris : Edition Eres.
- Cometti, J.-P. (2008) « Qu'est-ce qu'une règle ». In *Éducation et didactique* [En ligne], vol 2 - n°2 | septembre 2008, mis en ligne le 01 septembre 2010, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://educationdidactique.revues.org/329>
- Deleuze, G & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Paris : Champs-Flammarion.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris: Editions de Minuit.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : de Boeck.
- Greisch, J. (2001). *Paul Ricœur : l'itinérance du sens*. Grenoble : Jérôme Millon.
- Koyré, A. (1962-2003). *Du monde clos à l'univers infini*. Paris : Tel-Gallimard.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2011/2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Fayard/Pluriel.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2011). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Sage Publication.
- Pastré (2010). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur, P (1999). « Structure et herméneutique ». in *Lectures 2*. Paris : Point-Seuil, pp. 351-385.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur, P. (2001). *Le Juste II*. Paris : Editions Esprit.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Point-Seuil.
- Maulini, O. (2007). Une formation, deux mobilisations : activités, savoirs et motivation de l'apprentissage à l'entrée dans l'école. In Durand, M., Fabre, M. & Jonnaert, Ph. (Ed.). *Les situations de formation : entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 81-102). Paris : l'Harmattan.
- Maulini, O. et al. (2014). Pratique réflexive contre « b-a-ba du métier » ? La formation des enseignants face aux attentes des étudiants. [Article soumis à la revue *Formation et pratiques d'enseignement en question*, rubrique *Varia*].
- Muller, A. (2014). Attribution de dispositions en situation d'enseignement : identification et catégorisation des énoncés dispositionnalisants. In I. Plazaola-Giger & A. Muller (Ed.), *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P. (2002). L'enseignement n'est plus ce qu'il était ! In *Résonances*, n° 6, février 2002, pp. 6-7. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_01.html)
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur* (pp. 131-146). Paris: PUF.
- Rawls, J. (1971/1987). *Théorie de la justice*. Paris : Point-Seuil.
- Taylor, Ch. (1995) « Suivre une règle ». In *Critique*, août-septembre 1996, n° 579-580 sur Pierre Bourdieu, pp. 554-572.

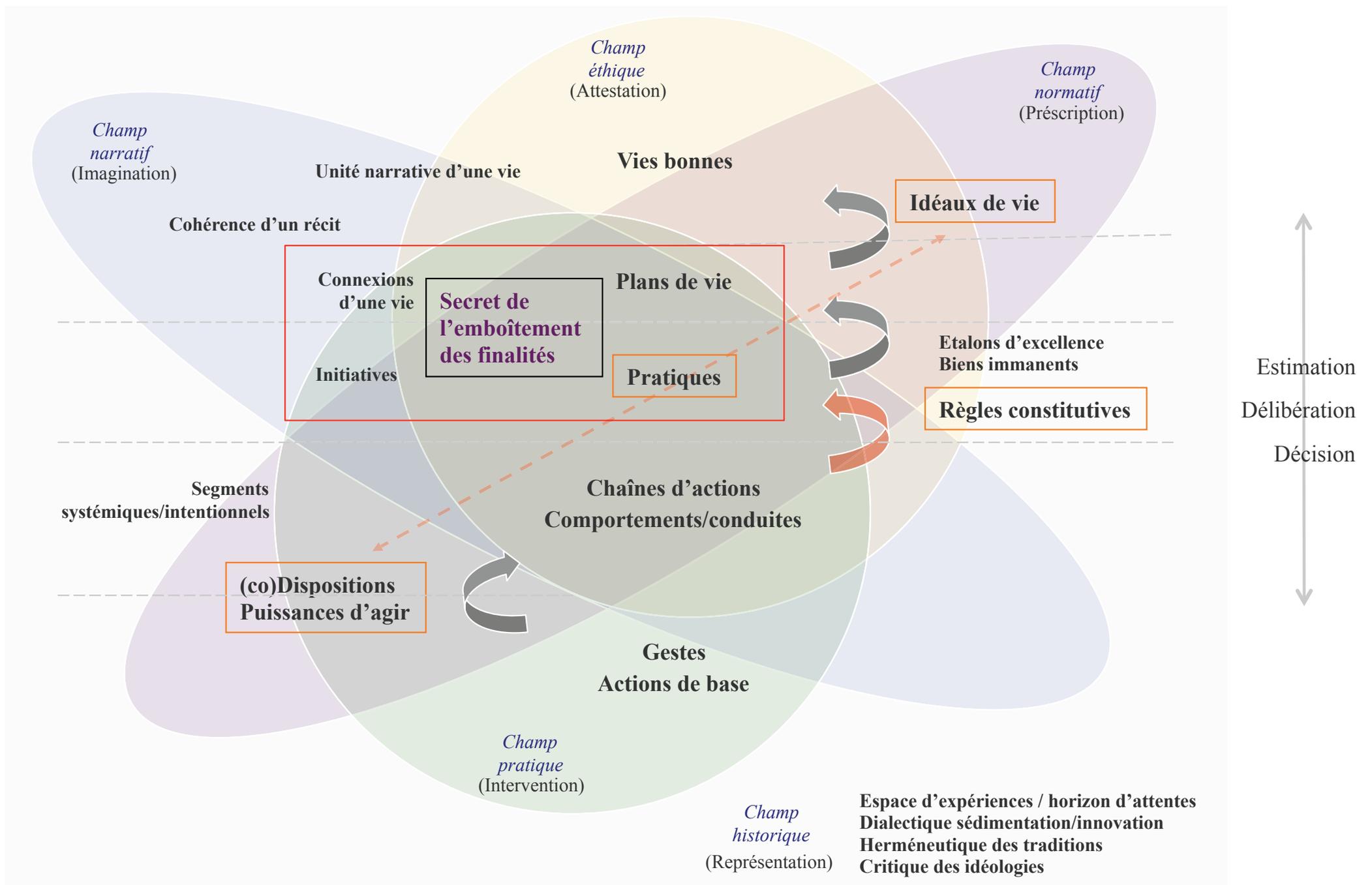
Annexe I - Table d'orientation : à partir de quoi inférer le(s) rapport(s) du sujet (enseignant) au métier (d'enseignant) ?



\*Lahire, 2004

\*\* Muller, 2014

\*\*\* Maulini et al., 2014



« C'est dans le rapport entre pratique et plan de vie que réside le secret de l'emboîtement des finalités ; une fois choisie, une vocation confère aux gestes qui la mettent en œuvre ce caractère de *fin en elle-même* ; mais nous ne cessons de rectifier nos choix initiaux ; parfois nous les renversons entièrement, lorsque la confrontation se déplace du plan de l'exécution des pratiques déjà choisies à la question de l'adéquation entre le choix d'une pratique et nos idéaux de vie, aussi vagues soient-ils et pourtant plus impérieux parfois que la règle du jeu d'un métier que nous avons tenue jusque-là pour invariable. » (Ricoeur, 1990: 209)