

« 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 18 : Modalisation(s) du monde

Rédaction : Manuel Perrenoud (mai 2016)

*Je saisi l'opportunité de fabriquer une flèche. Et plutôt que de chercher l'adresse, je la choisis : toi. Je te soumetts ma réflexion en essayant de l'organiser, c'est à dire de la créer en faisant mine de l'organiser.*

Je l'ai évoquée au détour de la rue, la chose démarre par une rencontre au détour d'une lecture<sup>1</sup>, d'une table d'opérateurs. Il y a eu, comme qui dirait, rebond. Pourquoi ne pas utiliser une table de ce genre pour penser la question du rapport au métier. Il faudrait, me dis-je après y avoir un peu pensé, penser ce que veut dire penser un « rapport ». Quand on pose la question : qu'est-ce que « la rapport au métier » ? ou qu'on cherche à dire *ce* qu'il y a *dans* le rapport au métier, peut-être se trompe-t-on de... métaphore. Ou de forme. En tous cas la métaphore du contenant me semble bien problématique. Et celle de la substance aussi. Chercher *ce qu'il y a dans (un rapport)*, me semble une voie à détourner.

[Une difficulté étant d'avoir affaire, derrière des choix terminologiques ou linguistiques quasi-spontanés, à des questions d'ordre métaphysique. Ce n'est peut-être pas tout à fait par hasard que la catégorie de la relation (comme celle de position) semble avoir passé un peu en arrière-plan de celle de substance dans l'héritage aristotélicien. Mais il n'est pas question, même si c'est une option, de retracer les aventures (et les peines) d'une pensée *relationnelle* et moins *substantielle*. Le dit sens commun resterait substantialiste. Souvent. Parce que notre grammaire l'est le plus souvent. C'est ce que Nietzsche a appelé l'illusion grammaticale, au fondement de la métaphysique du sujet. Une bien vaste aventure largement documentée par l'archéologie philosophique de A. de Libera notamment.]

Qu'est-ce que penser un rapport ? L'être (en) rapport, ou l'avoir rapport. En découvrant la table des opérateurs, ma première idée a été je crois, de faire des quatre entrées quatre potentiels descripteurs de rapport. Les modalités qui qualifient chaque opérateur ajoutent d'emblée une couche. Si j'essaie de développer, ce qui me semble intéressant dans la notion d'opérateur, c'est qu'elle permet justement de qualifier un rapport (plus ou moins aléthique ou déontique par exemple).

Ce qui est loin de résoudre la question des termes, c'est à dire du rapport entre « quoi » et « quoi ». Et peut-être est-ce là une des difficultés, celle de céder ( ou de résister) à une pensée par les termes. Comme s'il y avait un automatisme à chercher les termes, à attendre les termes quand on entend parler de rapport.

Opérateurs	Modalités
Aléthique	Possible
	Impossible
	Nécessaire
Déontique	Permis
	Interdit
	Obligatoire
Axiologique	Bon
	Mauvais
	Indifférent
Epistémique	Connu
	Inconnu
	Cru

<sup>1</sup> Dolezel, L. (1998). *Heterocosmica. Fiction and Possible Worlds*. Baltimore, Londres : Johns Hopkins University Press. Cité dans Westphal, B. (2007). *La géocritique*. Rée, fiction, espace. Paris : Les Editions de Minuit.

Mais peut-être peut-on entrer par le rapport, les rapports. D'une certaine manière nous serions (certains plus que d'autres) comme obnubilés en même temps et autant par l'*inhérence à un sujet* que par la *référence à un objet*. Le problème étant celui de la fixation (de l'obnubilation) aux extrêmes. Au risque de ne plus entendre dans l'énoncé d'un *rapport entre* que les termes (sujet et objet) du rapport, au détriment de ce que certains on sans doute appelé *reliance* (un terme psychosocial que je n'aime pas trop a priori). En fait nous serions souvent obnubilés par le sujet et l'objet, oubliant qu'*inhérence* et *référence* (s'il en est) sont des *relations* d'*inhérence* et de *référence*. Comment nommer ce qui est oblitéré ? Une tensivité ? Peut-être un rythme. C'est là que la notion de modalisation apparaît centrale.

Si on considère l'origine de cette table d'opérateur, dans le cadre d'une forme d'analyse littéraire (en termes de « modalités narratives »), il peut être intéressant de noter que le sujet semble importer moins que la référence. C'est à dire, ayant à faire à *du texte*, on s'intéresse moins à l'énonciateur ou à l'auteur qu'à la référence (la « référentialité »<sup>2</sup>) du texte, au « monde du texte » comme dirait Ricoeur, ou plutôt en l'occurrence à sa modalisation. Ainsi ce serait d'abord la relation de référence (au métier ?) qui serait modalisé.

D'une certaine manière découle (...) la seconde idée qui a émergé de cette rencontre. Celle de construire une table d'investigation basée sur un principe de modalisation du rapport au métier. La perspective de modalisation ayant l'avantage de nous orienter plus vers la référence (le métier) que vers le professionnel (ou une prétendue inhérence des dispositions...) : on pourrait aussi chercher à considérer – et à penser – le professionnel (la professionnalité comme disent certains...) à l'intersection d'un style d'*habitus* et d'un champ (conjointement pratique *et* sémiotique) de modalisation .

On pourrait par exemple chercher à construire un questionnaire, ou une grille d'entretien (ou de recherche bibliographique) à partir des 4 x 3 modalités de la table des opérateurs. Avec la possibilité bien sûr de les modifier, d'en ajouter, etc... sans trop se soucier de l'origine d'une telle tabulisation<sup>3</sup>. Il s'agirait de poser les questions dans les termes proches des catégories modales.

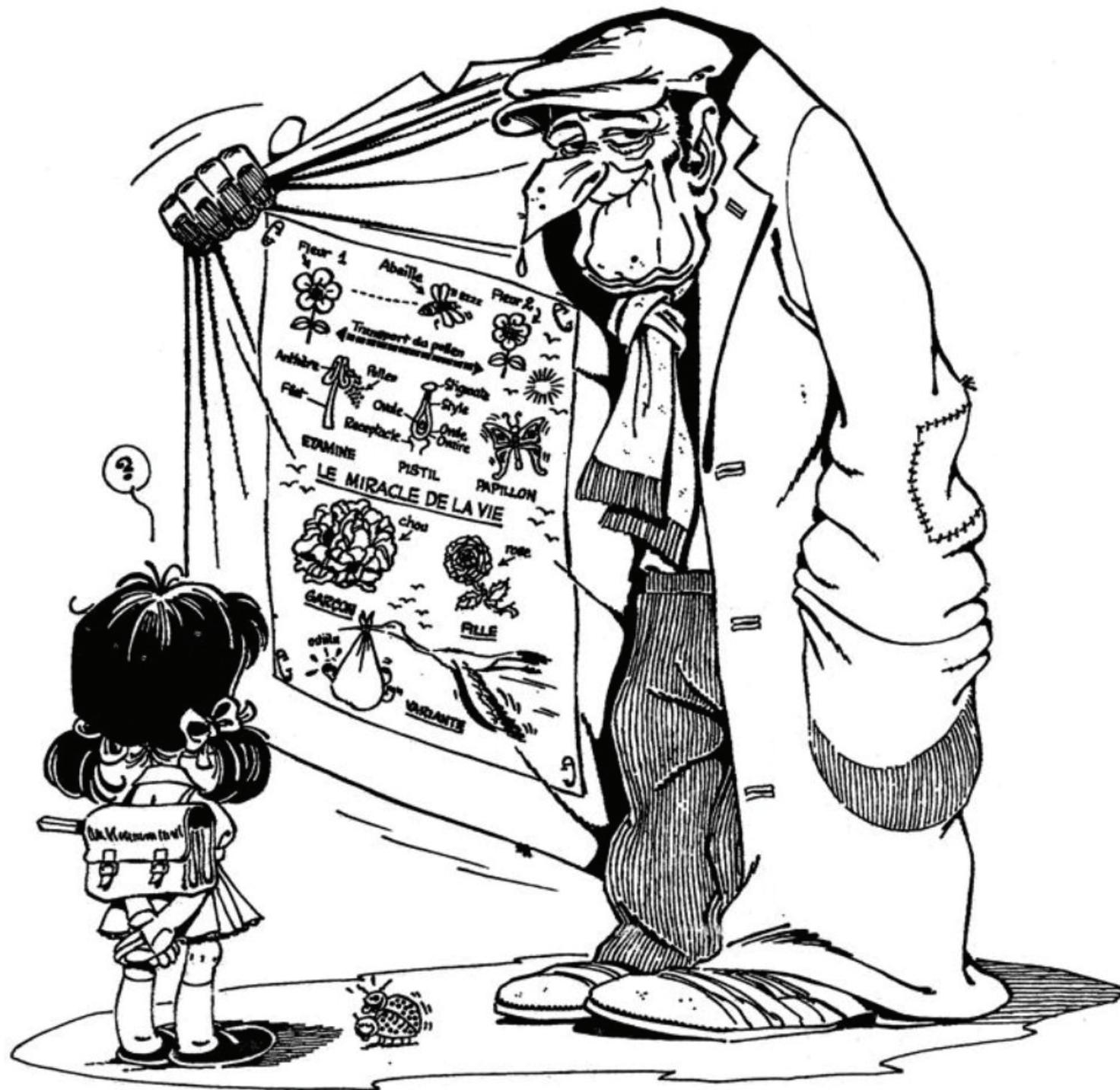
Pour obtenir des informations sur ce qui dans la pratique du métier est considéré comme (*aléthiquement*) possible, impossible, nécessaire, (*déontiquement*) permis, interdit ou obligatoire, (*axiologiquement*) bon, mauvais, ou indifférent, (*épistémiquement*) connu, inconnu, cru. Peut-être pourrait-on ainsi penser le rapport au métier en pensant d'abord des formes de *rapports sur le métier* ? Première tentative :

- *Qu'est-il possible/impossible/nécessaire de faire quand on fait le métier ?*
- *Qu'est-il permis/interdit/obligatoire de faire quand on fait le métier ?*
- *Qu'est-il bon/mauvais/indifférent de faire quand on fait le métier ?*
- *Que vous est-il connu/inconnu/cru à propos du métier ?*

Opérateurs	Modalités	Rapports sur le métier
<i>Aléthique</i>	Possible	
	Impossible	
	Nécessaire	
<i>Déontique</i>	Permis	
	Interdit	
	Obligatoire	
<i>Axiologique</i>	Bon	
	Mauvais	
	Indifférent	
<i>Épistémique</i>	Connu	
	Inconnu	
	Cru	

<sup>2</sup> Le titre du chapitre de Westphal.

<sup>3</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Modalité\\_\(linguistique\\_et\\_logique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Modalité_(linguistique_et_logique))



Gotlib

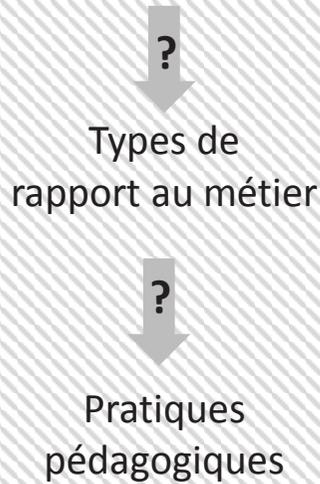
## les pratiques du père Hirshi

déclaration des droits des enseignants à faire leur métier...

	Registre intra-individuel	Registre inter-individuel
<b>Valence</b>	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques changent dans l'ensemble de l'année (ex : au début, au milieu, à la fin...)	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques changent d'une personne à l'autre, à l'intérieur d'une même année (ex : avec un collègue, avec un élève, avec un parent...)
<b>Tensions</b>	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques proviennent des questions, des doutes, des hésitations, des «... comment, mais... j'ai peur de... »	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques proviennent des discussions, des conflits ou des échanges entre collègues (ex : quand on est en équipe, les tensions ou les émotions en psychologie de l'enseignement...)

## Quel modèle de corrélation ?

« Normes professionnelles » (travail idéal vs. travail empêché)



AN 1

normes ← pratiques jugées

## Un modèle de corrélation renversé !

« Matrice[s] de perceptions, d'appréciations et d'actions »



AN 2

pratiques conceptualisées → catégories

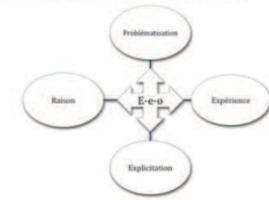
8 « lectures » de l'arbre sans fin

4 démarches pédagogiques sur la publicité

4 consignes à un remplaçant autour de l'« objet média »

Pour illustrer (presque-tout) cela :

- un premier schéma (créé en live le 5 avril) – présentant les extrêmes d'une double tension qui voit au centre la relation entre enseignant (E), élève (e) et œuvre (o)



Un deuxième schéma (créé à LJE, le 6 avril) – mettant l'accent sur les tensions (ou pôles ou encore logiques) qui s'imbriquent :

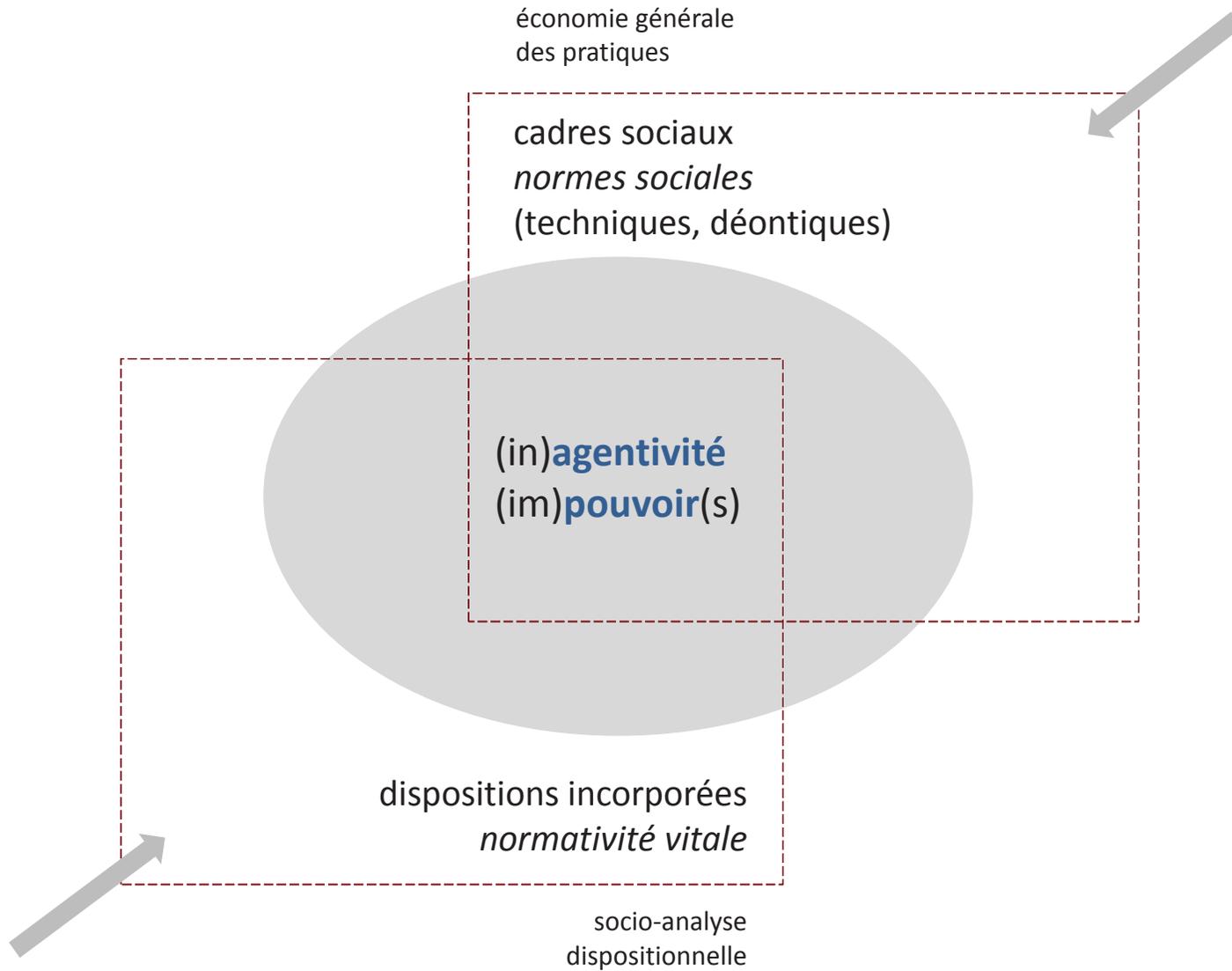


	Exposition	Production
<b>Œuvre</b>	I L'enseignant place les élèves face à des œuvres. Exemple : il leur lit l'Arbre sans fin, il leur fait lire Madame Bovary, il les mène au musée Tinguely, il leur fait visiter un chantier, il leur montre des copies d'œuvres médiologiques, il leur fait écouter Take the A Train d'Ellington, etc.	II L'enseignant demande aux élèves de créer une œuvre. Exemple : ils écrivent un conte de fées, ils lisent des poèmes à des élèves plus jeunes, ils créent une sculpture mobile, ils montent un circuit électrique, ils fabriquent une hache de pierre taillée, ils chantent le Jazz et le Funk, etc.
<b>Savoir</b>	III L'enseignant place les élèves face à des savoirs. Exemple : il expose la biologie de l'arbre, il résume ce qu'il faut connaître du romantisme, il explique ce que Tinguely voulait mettre en scène et signifie, il passe un documentaire sur Lascaux, il explicite le concept de swmp, etc.	IV L'enseignant demande aux élèves de créer du savoir. Exemple : ils enquêtent sur ce que lisent les habitants du quartier, ils (re)découvrent le principe d'Archimède, ils établissent les dysfonctionnements du conseil de classe, ils classent et catégorisent leurs goûts musicaux, etc.



	la date	la situation	la tension	la tâche
<b>1</b>	...	...	...	...
<b>2</b>	...	...	...	...
<b>3</b>	...	...	...	...
<b>4</b>	...	...	...	...
<b>5</b>	...	...	...	...
<b>6</b>	...	...	...	...
<b>7</b>	...	...	...	...
<b>8</b>	...	...	...	...

# Pour penser les (im)pouvoirs des enseignants ?



**« Ricoeur perçoit dans la sémantique de l'action  
un formidable instrument de connaissance de soi. »**

Michel, J. (2015). « D'une phénoménologie de la volonté à une philosophie du co-agir ». In Revue des sciences philosophiques et théologiques 2015/4 (Tome 99), p. 641-660.

## Des « opérateurs de modalisation » des rapport sur le métier ?

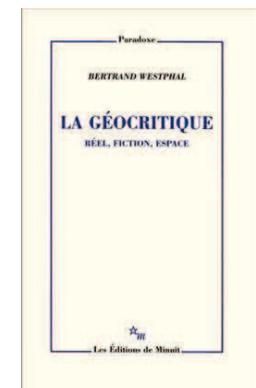
*Qu'est-il possible/impossible/nécessaire de faire quand on fait le métier ?*

*Qu'est-il permis/interdit/obligatoire de faire quand on fait le métier ?*

*Qu'est-il bon/mauvais/indifférent de faire quand on fait le métier ?*

*Que vous est-il connu/inconnu/cru à propos du métier ?*

Opérateurs	Modalités	Rapports sur le métier
<i>Aléthique</i>	Possible	
	Impossible	
	Nécessaire	
<i>Déontique</i>	Permis	
	Interdit	
	Obligatoire	
<i>Axiologique</i>	Bon	
	Mauvais	
	Indifférent	
<i>Epistémique</i>	Connu	
	Inconnu	
	Cru	



L. by Katja (13 mai 2016)

Opérateurs	Modalités	Rapports sur le métier
<i>Aléthique</i>	Possible	- faire des belles choses / belles réussites si tous les acteurs autour de toi collaborent
	Impossible	- soigner - sauver le monde
	Nécessaire	- aimer le métier - garder une distance (élèves et parents) (je ne suis pas la mère mais l'enseignante – ils t'aiment bien quand-même !)
<i>Déontique</i>	Permis	- pas beaucoup de marges de manœuvre - se protéger et protéger les autres - faire à ma manière (p.ex. évaluation) → donc je demande aux collègues qui sont là depuis longtemps
	Interdit	- violence (psychologique ou physique)
	Obligatoire	- croire en ce qu'on fait

<i>Axiologique</i>	Bon	- aimer, être bien dans ce qu'on fait - se remettre en discussion, ne pas rester figés sur les manières de faire
	Mauvais	- l'indifférence, s'en ficher un peu (je vais lui donner une belle note comme ça je suis tranquille, je dis ce que les parents veulent entendre) - non-investissement (trop aussi !) (m'irrite profondément) => idem dans la vie scolaire
	Indifférent	- la manière de travailler (méthode) (pourvu qu'on le fait bien) (les méthodologies aident, soutiennent)
<i>Epistémique</i>	Connu	- on ne s'ennuie pas - il n'y a pas UNE pédagogie ni UNE didactique
	Inconnu	- il y a encore des choses que je ne sais pas malgré 14 ans d'enseignement (ex. math)
	Cru	- donne beaucoup de satisfactions, tu trouves tj qui te passionne - idées reçues : en FI je croyais que j'allais trouver mon style et qu'il serait resté tel quel, qu'il ne changeait plus

« L'initiative, dirons-nous, est une intervention de l'agent de l'action dans le cours du monde, intervention qui cause effectivement des changements dans le monde. Que nous ne puissions nous représenter cette prise de l'agent humain sur les choses, au milieu du cours du monde, comme le dit lui-même Kant, que comme une conjonction entre plusieurs sortes de causalité, cela doit être reconnu franchement comme une contrainte liée à la structure de l'action en tant qu'initiative. A cet égard Aristote a frayé la voie, avec sa notion de *sunaition*, qui fait de l'agent une cause partielle et concourante dans la formation des dispositions et du caractère. Mais on se rappelle la prudence avec laquelle Aristote a introduit cette notion mixte, qu'il nuance d'un « en quelque sorte » (pôs). C'est en effet « en quelque sorte » que se composent les causalités. Nous avons nous-mêmes rencontrés à plusieurs reprises l'exigence de procéder à une telle union ; elle résulte à titre ultime de la nécessité même de conjointre le *qui?* au *quoi?* et au *pourquoi?* de l'action, nécessité issue elle-même de la structure d'intersignification du réseau conceptuel de l'action. En accord avec cette exigence, il apparaît nécessaire de ne pas se borner à opposer le caractère terminable de l'enquête sur l'agent et le caractère interminable de l'enquête sur les motifs. La puissance d'agir consiste précisément dans la liaison entre l'une et l'autre enquête, où se reflète l'exigence de lier le *qui?* au *pourquoi?* à travers le *quoi?* de l'action. Mais le cours de motivation ne fait pas sortir de ce qu'on peut appeler avec précaution le plan des « faits mentaux ». C'est sur le cours de la nature « extérieure » que la puissance d'agir exerce sa prise. »

« 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, P. (1983). Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique. Paris : Point-Seuil.

« L'occasion de la violence, pour ne pas dire le tournant vers la violence, réside dans le pouvoir exercé sur une volonté par une volonté. Il est difficile d'imaginer des situations d'interaction où l'un n'exerce pas un pouvoir sur l'autre du fait même qu'il agit. Insistons sur l'expression « pouvoir-sur ». Il importe, vue l'extrême ambiguïté du terme « pouvoir », de distinguer l'expression « pouvoir-sur » de deux autres emplois du terme « pouvoir » auquel il nous est arrivé de recourir dans les études précédentes. Nous avons appelé **pouvoir-faire**, ou puissance d'agir, la capacité qu'a un agent de se constituer en auteur de son action, avec toutes les difficultés et apories adjacentes. Nous avons aussi appelé **pouvoir-en-commun** la capacité que les membres d'une communauté historique ont d'exercer de façon indivisible leur vouloir-vivre ensemble, et nous avons distingué avec soin ce pouvoir-en-commun de la relation de domination où se loge la violence politique, aussi bien celle des gouvernants que celle des gouvernés. Le **pouvoir-sur**, greffé sur la dissymétrie initiale entre ce que l'un fait et ce qui est fait à l'autre – autrement dit, ce que cet autre subit -, peut être tenu pour l'occasion par excellence du mal de violence. La pente descendante est aisée à jalonner depuis l'influence, forme douce du pouvoir-sur, jusqu'à la torture, forme extrême de l'abus. Dans le domaine de la violence physique, en tant qu'usage abusif de la force contre autrui, les figures du mal sont innombrables, depuis le simple usage de la menace, en passant par tous les degrés de la contrainte, jusqu'au meurtre. **Sous ces formes diverses, la violence équivaut à la diminution ou la destruction du pouvoir-faire d'autrui.** Mais il y a pire encore : dans la torture ce que le bourreau cherche à atteindre et parfois – hélas ! – réussit, c'est l'estime de soi de la victime, estime que le passage par la norme a porté au rang de respect de soi. Ce qu'on appelle humiliation – caricature horrible de l'humilité – n'est pas autre chose que la destruction du respect de soi, par-delà la destruction du pouvoir-faire. Ici semble être atteint le fond du mal. »

Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Ed. du Seuil, 1990, réédition collection Points, 1996, p.256. La pagination est celle de l'édition de poche.

**Quelques questions pour orienter nos échanges :**

Qu'avons-nous appris en deux ans, et en quoi est-ce intéressant ou non ?

Que resterait-il à chercher et pour quel profit ?

Quels sont nos intérêts respectifs à poursuivre ?

## Trois sens ou aspects différents de « la » norme selon R. Ogien\*

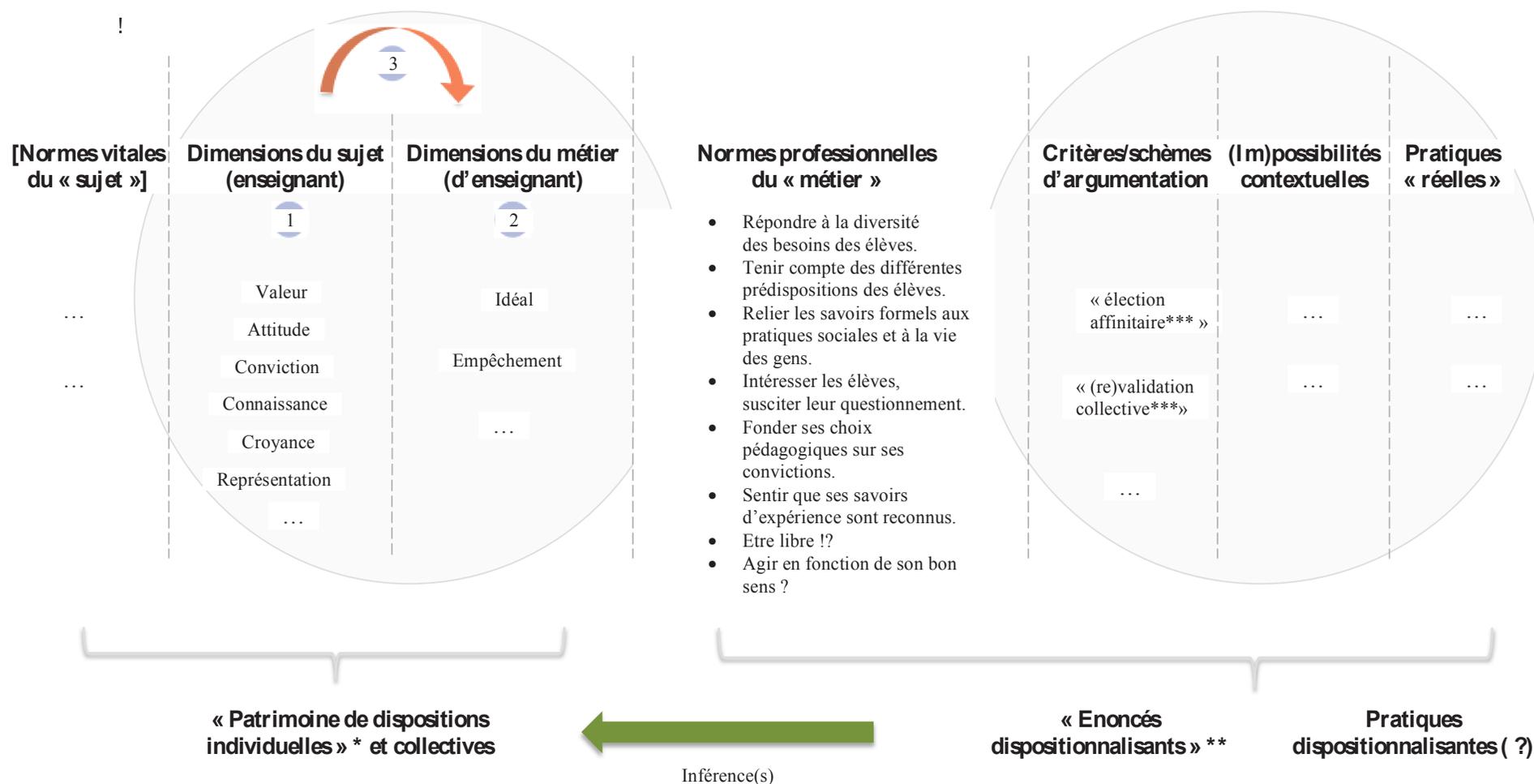
**Impératif ou prescriptif:** la norme, c'est ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qui est permis, obligatoire, interdit.

**Appréciatif:** la norme, c'est ce qu'il est bien ou correct, mal ou incorrect d'être, de faire, de penser, de ressentir ou d'avoir fait, pensé, ressenti.

**Descriptif:** les normes sont les manières d'être, d'agir, de penser, de sentir les plus fréquentes ou les plus répandues dans une population donnée.

\* Voir Ogien (1996)

Annexe 1 - 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

