

Une promenade à travers les mémos depuis novembre 2014

ANNEE 01

MEMO 00

α. Si et comment (où on se pose une question)

Le séminaire qui s'ouvre cette année se demandera **si et comment leur rapport à leur travail change les pratiques des professionnels de l'enseignement**, si et comment ces pratiques trouvent leur sens dans un contexte d'incertitude et d'attentes sociales grandissantes. Il associera chercheurs et praticiens pour mieux comprendre les contraintes et les ressorts du travail scolaire ordinaire, à l'ère apparemment désenchantée – mais pas désespérée ! – du « déclin des institutions », de la « fin de l'autorité », du « malaise enseignant » ou de la « crise de la transmission ».

(mémo 00 - novembre 2014, p. 2)

MEMO 01

α. Mille choses (où on plante le décor)

Mille choses conditionnent une pratique : les habitudes et les normes en vigueur ; le travail prescrit dans des lois, des règles, des cahiers des charges, des programmes, des directives explicites ; les contraintes d'espace, de temps, de ressources matérielles ou symboliques ; les attentes sociales, les sollicitations et les jugements en provenance de l'environnement, des points de vue parfois exprimés, parfois non ; bien entendu l'histoire du praticien, sa formation, ses expériences, ses intentions, sa manière singulière (mais jamais solitaire) de produire sa pratique, dans le cadre ou en marge de toutes ces apparentes déterminations.

Admettons qu'aucun éducateur n'est totalement libre. Mais aussi qu'aucun d'eux n'est programmé pour agir, et qu'il reste toujours et partout des manières personnelles de se conduire et de penser. En sus du contexte, au bout de l'histoire de chaque sujet, quelles sont les variables qui conditionnent sa pratique, qui la font pencher de tel ou tel côté, qui l'incitent ou non à s'offrir en modèle, à militer pour telle ou telle manière de faire l'école, *in fine* ? La recherche s'est déjà posé cette question. Elle y a répondu en étudiant par exemple les *représentations* et la *pensée* des enseignants au travail (Tochon, 1989). Leur *culture*, et son impact sur leurs initiatives dans les établissements (Gay, Berthier & Petit, 1996) Leurs *croyances*, et les façons de les faire évoluer en formation (Boraita & Crahay, 2014). Leurs *valeurs*, et ce qu'elles nous apprennent de leur engagement dans la profession (Deslandes, Paré & Parent, 2006). Leurs visions de cette profession, et l'impact de ces visions sur l'avenir de l'enseignement (Rayou & Van Zanten, 2004). Dans l'équipe LIFE, des thèses passées ou en cours ont porté sur le rapport des enseignants aux prescriptions (Capitanescu Benetti, 2010), leur rapport au savoir à enseigner (Vincent, 2015 ?) ou le rapport des directeurs d'établissement à leur travail et à leur fonction de leadership (Progin, 2014). Tous ces ingrédients sont supposés peser sur les pratiques, les orienter sinon les déterminer : nous choisissons de les réunir sous le terme englobant de *rapport au métier*.

(mémo 01 - 4 novembre 2014, p. 2)

β. Impensé (où on admet comme point de départ d'aller chercher dans les angles morts)

substituer aux sens pratique et aux ressorts intimes de l'action (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1998). De notre côté, nous ne souhaitons rien évacuer. La part impensée de ce qu'éprouvent les gens d'école sera notre point de départ plutôt que l'angle mort de notre enquête.

(mémo 01 - 4 novembre 2014, p. 2)

χ. **Quatre zones** (où on pose deux fois deux sources d'information)

	Registre intra-individuel	Registre inter-individuel
Variations	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques changent avec l'expérience et l'ancienneté (Ex : « ... <i>au début, je..., maintenant, je...</i> »)	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques changent d'une personne à l'autre, y compris dans des contextes identiques (Ex : <i>être syndiqué, enfant d'enseignant ou reconverti dans la profession change-t-il les conduites... ?</i>)
Tensions	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques provoquent des questions, des doutes, des hésitations (Ex : « ... <i>j'aimerais, mais..., je ne sais pas si...</i> »)	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques provoquent des discussions, des conflits ou des clivages entre collègues (Ex : <i>quelles sont les croyances, les valeurs ou les émotions en jeu lorsqu'un blocage est constaté... ?</i>)

(mémo 01 - 4 novembre 2014, p. 4)

MEMO 02

α. **Distances** (où on aiguise le regard)

À distance lointaine, nous verrions tous les enseignants faire *la même chose*, la plupart du temps en position debout donnant de la voix face à un certain nombre de personnes généralement plus jeunes, « dialoguant » ponctuellement avec elles, échangeant des documents, émettant des paroles interrogatives ou déclaratives, écoutant, triant d'autres paroles émises par leur vis-à-vis, traçant parfois des signes sur des supports divers.

À distance moyenne *des différences* nous apparaîtraient, les gestes et les discours des uns se distinguant de ceux des autres, certains parlant (ou se taisant) plus ou moins, écoutant plus ou moins, observant plus ou moins, organisant autrement la circulation des questions, la production des échanges, la forme des documents, la participation des élèves, les positions dans l'espace.

(mémo 02 - 4 novembre 2014, p. 3)

β. **Passage de plan** (où on s'interroge sur les niveaux de saisie)

Comment le « rapport au métier » qui nous intéresse est-il saisissable, respectivement à lointaine, moyenne et courte vue ? Quelle est la « bonne » distance, celle qui nous apprendrait au mieux *quelque chose*, qui donnerait *prise* sur la réalité et *portée* à nos arguments ? C'est peut-être en transitant entre la distance moyenne et la plus courte distance que nous chercherions au mieux à progresser. Comment, pourtant, passer du plan (1) des *variations observables*, (niveau intermédiaire des pratiques apparentes des enseignants), au plan (2) des *raisons induites* (niveau de l'« intériorité » sub-posée *des mêmes* enseignants) ?

(mémo 02 - 4 novembre 2014, p. 4)

χ. Régularités et variations, aller-retour (où on précise la direction du chemin)

Certaines dimensions du « rapport au métier » pourraient, plus loin, par hypothèse être plus régulières que les autres, c'est à dire à l'extrême être à l'œuvre dans toutes les pratiques du même enseignant, et également/identiquement à l'oeuvre dans les mêmes pratiques de différents enseignants. D'autres dimension seraient, elles, plus variables, pour ainsi dire activées dans certaines pratiques plus que dans d'autres, peut-être dans une seule (micro)pratique (selon les disciplines par exemple, ou selon les élèves); ces dimensions multiples - constitutives du rapport au métier - pouvant être éventuellement contradictoires entre elles...⁶ donnant alors lieu à la mise en pratique de « logiques d'action » et donc d'actions elles aussi contradictoires...

De régularités en variations, de variations en régularités, et retour. Ainsi irait la recherche... (infinie) de la « bonne » distance.

(mémo 02 - 4 novembre 2014, p. 5)

MEMO 3

α. Juger nos jugements (où on navigue entre raison et idéal)

Je conclurai sans juger mes jugements : au lecteur de forger librement et sans état d'âme son opinion. Je me demanderai plutôt ce que nous devrions faire collectivement d'une tension : celle qui pourrait relier deux paliers d'évaluation *a priori* bien différents, d'un côté celui prônant la *perfection* (quel serait le bon enseignement idéalement ?), de l'autre celui se contentant d'un sentiment de *satisfaction* (que ferait, peut-être pas le maître idéal, mais un enseignant *suffisamment bon* ?). Le concept de *rationalité limitée* plaiderait pour la seconde option : les êtres humains ne sont ni des sains, ni des dieux ; ils agissent en cherchant moins le bien *optimal* à chaque seconde qu'un profit, sinon raisonné, du moins *raisonnable* (satisfaisant, voire simplement suffisant) la plupart du temps. Mais quand nous parlons de l'action des autres, restons-nous raisonnables ou laissons-nous (parfois) libre cours à nos idéalizations ?

(mémo 03 - 9 décembre 2014, p. 2)

β. Méthode (où nous clarifions comment procéder)

Résumons très brièvement les cinq étapes de ce raisonnement :

1. Oui, nous ne pouvons pas ne pas juger la pratique d'un enseignant.
2. Par chance, nous divergeons devant 74 secondes d'interaction !
3. Quel est le vrai terrain de notre désaccord : pas nos conceptions de la laïcité.
4. Ce serait plutôt le lien entre instruction et éducation tel que nous le voyons noué.
5. Nous pourrions rêver de plus, mais à quoi bon si l'échantillon nous déplaît ?

Ce point de méthode me semble important. On aura vu que j'ai essayé de tenir ma promesse dans ce mémo : j'ai défendu une position qui vaut ce qu'elle vaut, qui est peut-être injuste avec M. Hirschi ou avec ceux d'entre nous qui lui ont trouvé des défauts, mais qui vise moins à valider une pédagogie (une manière de « faire le métier ») qu'à mettre notre méthode de travail à l'épreuve d'un exemple parmi d'autres. Cette méthode consiste à exprimer nos jugements, pas pour avoir gain de cause comme dans un débat télévisé, mais pour examiner collectivement ce que ces jugements nous apprennent de *notre* rapport au métier, un rapport que nous mobilisons forcément en jugeant les pratiques d'autrui, sinon en adoptant la nôtre quand nous passons du rôle d'observateur à celui d'observé.

(mémo 03 - 9 décembre 2014, p. 9)

χ. Justice ou justesse (où on saisit l'effet d'un jugement)

De ce point de vue, on sait que le couple bien/mal peut exprimer un jugement *éthique* (critère de *justice*) où le verdict est inconditionnel. Il peut aussi véhiculer un jugement *technique* (critère de *justesse*) où le problème est moins la légitimité morale de l'action que son *efficacité* vis-à-vis d'un but supposé bon. Cette distinction est classique, et n'est pas en jeu dans ce mémo. La question posée ici est plutôt, dans un cas comme dans l'autre : que veut dire exactement, pour celui qui émet le verdict, « juste » ou « bon » ?

(mémo 03 - 9 décembre 2014, p. 9)

δ. Double risque d'insatisfaction (où on pose l'inadéquation et l'insuffisance)

Admettons donc que le régulateur effectif d'une pratique soit moins l'idéal que la satisfaction relative du praticien, le profit qu'il juge *raisonnable* d'attendre de ses actes, même inconsciemment. Par analogie, le jugement porté sur une pratique pourra être positif sans nécessairement affirmer que son résultat est parfait, génial ou sans défaut : juste *satisfaisant* en fonction de critères plus ou moins explicites de validation. Mais si ce jugement est négatif ? Nous retrouvons un *double risque d'insatisfaction*. Premier risque, première désapprobation : la pratique observée est inappropriée, déplacée, inadéquate ; l'insatisfaction tient à cette *inadéquation* foncièrement regrettée. Second risque, seconde invalidation : la pratique n'est pas tant mauvaise qu'incomplète, déficiente, insuffisante ; l'insatisfaction demeure mais elle tient à l'*insuffisance* dénoncée, donc à un défaut, cette fois moins de pertinence que de quantité. Jugement d'(in)adéquation contre jugement d'(in)suffisance : les deux extrêmes peuvent s'allier dans le débat pour s'opposer à ce qu'une voie médiane approuverait, mais espérer clarifier ce débat (plutôt que le gagner) demande moins de fusionner les contraires que de les distinguer. Sinon, l'amalgame règnera entre ce que nous jugerons mauvais et pas assez bien, ce qui pourra brouiller notre vision du mauvais comme du bien.

(mémo 03 - 9 décembre 2014, p. 11)

MEMO 4

α. L'arène (où une pratique nous fait réagir)

La victoire et l'échec dans l'arène publique de la classe

Dans la correction de la dictée exposée aux yeux de tous, M.Hirschi fait-il ou non son métier ? La question nous divise. Certains d'entre nous s'indignent face à cette situation, par empathie avec le vécu des élèves. La situation scolaire peut être vécue comme insoutenable, même violente symboliquement, pour l'élève en difficulté surtout, et peu formatrice dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe. Pour d'autres, cette situation est une situation ordinaire de l'enseignement. Il y a toujours des élèves qui sont déçus par leurs évaluations, des élèves qui sont blessés dans leur estime de soi, des élèves qui pleurent face aux exigences scolaires qu'ils n'arrivent pas à surmonter.

(mémo 04 - février 2015, p. 1)

β. Douleur et victoire (où on exprime une devise)

No pain, no gain !

(mémo 04 - février 2015, p. 2)

α. Le vrai, le faux et le bénéfique (où on suit un détour)

Si je corrige Hirschi (puisque c'est le jeu) :

1. la question n'est donc pas de distinguer entre le vrai et le faux, mais d'identifier ce qui en est et ce qui n'en est pas ; avec un critère d'appartenance ou d'inclusion (réciproquement d'exclusion) qui n'est donc pas « avoir le goût d'ail des ours », mais avoir l'odeur de l'ail – une « odeur alliagée ».
2. un critère supplémentaire précise une propriété de chacune des deux classes de feuilles : la comestibilité ; les feuilles qui ont une odeur alliagée sont comestibles, celles qui ne l'ont pas ne le sont pas. Autrement dit une classe est *toxique*, l'autre inoffensive – et éventuellement même bénéfique.

(mémo 04 - février 2015, p. 6)

α. Chronique (où affine les critères de jugement)

Lors du séminaire précédent (03.02.15) avaient émergé quelques critères de jugement du travail de Hirschi :

- 1) L'enseignant laisse les élèves se battre.
- 2) Il veut pacifier les conflits plutôt que rendre la justice.
- 3) Il normalise pratique sociale de la prière.
- 4) Il utilise mots complexes sans forcément les expliquer.
- 5) Il fait le lien entre vie de la classe et xxxx
- 6) Il expose les difficultés devant tout le monde.

Il s'agira lors de ce séminaire, en reVISIONnant la scène de la dictée :

- de voir dans quelle mesure ces critères « tiennent » et pourraient être généralisés, affinés, etc. ;
- de faire émerger d'autres critères.

(mémo 05 - 3 mars 2015, p. 1)

β. Nouveaux critères (où apparaissent des alternatives)

La restitution-discussion aboutit à l'identification d'une nouvelle liste de critères alternatifs de jugement :

- 1) L'enseignant instaure une dictée individuelle, au lieu d'une dictée coopérative.
- 2) Il souligne/sanctionne simplement les fautes, au lieu de les exploiter pour enseigner.
- 3) Il pratique l'émulation par la compétition, au lieu de la résolution des problèmes d'orthographe.
- 4) Il met en scène le triomphe des bonnes élèves, valide leur "cinéma", au lieu de les faire taire.
- 5) Il corrige les copies en public, au lieu de le faire en privé.
- 6) Il commence toute de suite à corriger, au lieu d'attendre Myriam.
- 7) Il est incohérent (au lieu de cohérent !) avec le contenu de la dictée (« Tous les enfants... »).
- 8) Il désigne l'élève en difficulté (en lui demandant si elle a fini), au lieu d'anonymiser les régulations.
- 9) Il compte les fautes, au lieu de montrer les réussites.
- 10) Il compte toutes les fautes à égalité, au lieu de les hiérarchiser/relativiser.
- 11) Il répare la rupture (les pleurs), au lieu de la prévenir.

(mémo 05 - 3 mars 2015, p. 2)

χ. Trois degrés de jugement (négatif) (où on définit une grammaire de jugements)

On peut remarquer que les trois jugements généraux concernant Hirschi et le métier, sont énoncés différemment :

- 1) il *ne fait pas* son métier ;
- 2) il *ne fait pas assez* son métier ;
- 3) il *fait mal* son métier.

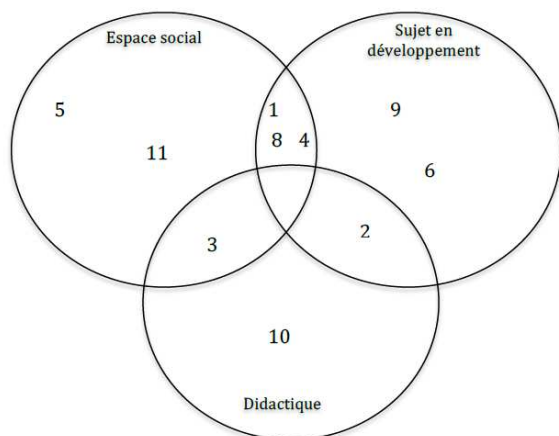
Ces différences ne sont peut-être que de « grammaire de surface » et peut-être ces énoncés expriment-ils la même idée : effectivement il est assez courant de dire *tu ne fais pas ton métier* pour dire *tu fais mal ton métier*. Ceci dit, et peut-être indépendamment de ce que ces énoncés signifiaient pour ceux qui les ont produits, ils peuvent susciter une réflexion concernant les différents modes de jugement concernant « l'adéquation » de certains actes ou certaines pratiques à « ce qui est attendu » pour un certain métier.

(mémo 05 - 3 mars 2015, p. 2)

δ. **Jugements en trois espaces** (où semble émerger une première typologie)

- 1) jugements sur le type d'*espace social* développé dans la classe (solidaire, compétitif, etc.) ;
- 2) jugements sur les modes de prise en compte des élèves comme *sujets en développement* (prise en compte du rythme des élèves, protection de leur subjectivité, encouragement, « positivisation », etc.) ;
- 3) jugements *didactiques* portant sur la maîtrise de l'enseignement d'un champ de savoir ou de compétences (savoirs en jeu, types d'erreurs, etc.).

Vraisemblablement, chacun des 10 jugements pourrait (devrait ?) s'inscrire dans ces trois dimensions, mais ils semblent quand même souligner plus fortement l'une ou l'autre de ces dimensions, et on pourrait les classer comme suit :



(mémo 05 - 3 mars 2015, p. 3)

MEMO 6

α. **Hirschi fait / ne fait pas son métier** (où on met en forme nos points de désaccord)

Situation	M. Hirschi fait son métier.	M. Hirschi ne fait pas son métier.	Points de désaccord.
Prière	Il distribue la parole. Il organise une "enquête".	Il présuppose que les élèves prient. (?)	Veut-il pacifier (éduquer) ou conceptualiser (enseigner) ?
Prière	Il conceptualise l'expérience des élèves (bagarre/prière/pardon/évolution).	Il ne pluralise pas les usages/fonctions de la prière.	
Prière		La conceptualisation de la prière est incomplète. Le texte n'est pas secondarisé.	
Prière		L'arbitrage entre les élèves est factice. On cherche la paix, pas la justice.	
Dictée	M. Hirschi revient sur sa propre évaluation en tenant compte du point de vue de l'élève.	Il ne fait pas bien son métier : dispositif qui suscite une compétition blessante pour les perdants.	Le dispositif est cruel, mais l'enseignant est gentil. Par sa gentillesse, M. Hirschi « huile » le système / question de la proximité-distance aux élèves.
Dictée	Il catégorise les notions de grammaire	Il humilie les élèves.	Il souligne les erreurs en rouge (et en public).
Dictée	Il accorde son crédit aux élèves.	Il laisse les bonnes élèves surjouer leur rôle.	
Dictée		Le dispositif organise une compétition blessante pour les perdants.	

β. Ennealogue ? (ou émergent neuf catégories de ce qu'il faudrait faire)

Si l'on observe ce que nous disons, il faudrait selon nous, pour faire son métier... (les catégories suivantes sont dégagées à partir de ces deux situations de la « prière » et « de la dictée ») :

1. Distribuer la parole.
2. Faire enquêter les élèves.
3. Conceptualiser.
4. Secondariser les pratiques.
5. Ne pas humilier.
6. Rendre la justice.
7. Accorder du crédit aux élèves.
8. Etre « gentil », bienveillant.
9. « Huiler le système ».

(mémo 06 - 14 avril 2015, p. 2-3)

χ. Organiser et enquêter (où on se donne un programme pour continuer)

Pour continuer...

Pour notre travail collectif de recherche, nous aimerions continuer à organiser cette liste et enquêter : que savons-nous des sentiments des enseignants vis-à-vis de ces critères ? Que dit la recherche en sciences sociales et en éducation sur ces questions ? Parallèlement, nous devrions confronter ces catégories avec celles des autres mémos du séminaire pour compléter notre liste et éventuellement l'éprouver à partir d'autres matériaux, d'autres traces des pratiques enseignantes (rapportées, filmées, etc...)

(mémo 06 - 14 avril 2015, p. 3)

MEMO 7

α. Fil (où on redit quelle est l'arrière-fond de notre projet)

Comme l'indique notre mémo 0, notre question de recherche porte sur les dispositions pouvant conduire les enseignants à pratiquer leur métier de telle ou telle façon. Nous nous demandons ***si et comment leur rapport à leur travail change les pratiques des professionnels de l'enseignement.***

Arrière-fond de ce raisonnement : le métier d'instruire met à l'épreuve tous les praticiens ; il leur impose des règles, des prescriptions, des contraintes, des conditions de travail plus ou moins astreignantes ; son évolution peut susciter des sentiments globalement positifs ou négatifs dans la profession, un engagement et une combattivité collective plus ou moins grand ; mais à l'intérieur des *régularités* visibles (la manière dont tous les enseignants ou presque vont réagir) apparaissent aussi des *variations* (des façons singulières d'éprouver le travail et de s'y consacrer personnellement). ***Quelles sont ces variations, et sont-elles corrélées avec certaines dispositions ?*** Voilà en somme reformulée notre question de recherche, en remontant des pratiques observables vers le for intérieur des enseignants, leur rapport au métier et ce qui peut le conditionner en amont.

(mémo 07 - 5 mai 2015, p. 1)

β. Bascule (où on se donne les moyens de faire un prochain pas)

Admettons que nos six premiers mémos gardent la trace des jugements que nous avons émis et des critères que nous avons ainsi, plus ou moins consciemment, mobilisés. Que devient ce matériau si nous le faisons basculer de ce que nous pensons du travail des autres vers ce que nous ressentons nous-mêmes lorsque nous travaillons ? C'est pour provoquer ce basculement que nous nous sommes donné la tâche de rédiger un texte de fiction : *la Déclaration universelle des droits des enseignants à faire leur devoir...*

(mémo 07 - 5 mai 2015, p. 2)

χ. Condensé (où nous posons une balise pour tracer la suite de notre route)

Peut-être un nouveau point de départ à exploiter ?

Tout enseignant devrait pouvoir...

- a) Répondre à la diversité des besoins des élèves.
- b) Tenir compte des différentes prédispositions des élèves.
- c) Relier les savoirs formels aux pratiques sociales et à la vie des gens.
- d) Intéresser les élèves, susciter leur questionnement.
- e) Fonder ses choix pédagogiques sur ses convictions.
- f) Sentir que ses savoirs d'expérience sont reconnus.
- g) Être libre !?
- h) Agir en fonction de son bon sens ?
- i) ...

(mémo 07 - 5 mai 2015, p. 3)

MEMO 8

α. L'autre nom du rapport au métier (où on cherche les mots justes)

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.

(mémo 08 - juin 2015, p. 2)

β. À partir de quoi (où on précise le 'rapport à')

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.

(mémo 08 - juin 2015, p. 3)

χ. Doublement singulier (où on s'interroge sur l'idée d'unité)

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 !

δ. Emboîtements (où on découvre les oscillations d'un mouvement)

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).

(mémo 08 - juin 2015, p.14)

ε. Décrire, raconter (où on s'intéresse à la manière de (se) dire)

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...

(mémo 08 - juin 2015, p.15)

φ. Imaginaire et idéal (où on recherche les règles constitutives d'une pratique)

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 ?

(mémo 08 - juin 2015, p.16)

γ. Téléologie (où on décortique la question des finalités)

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.¹⁷

(mémo 08 - juin 2015, p.16)

η. Sur quoi nous disputons-nous / nous accordons-nous ? (où on distingue les registres)

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 ?

(mémo 08 - juin 2015, p.18)

α. Liberté (où on redit notre recherche de ce qui diffère)

Il y a une part de liberté dans toute activité humaine, y compris l'esclavage le plus brutal. Le débat entre Martin Luther King et Malcolm X est là pour en attester. Ceux qui animent (parfois) les salles des maîtres ou les assemblées syndicales montrent à leur manière que les enseignants (les directeurs, les formateurs...) – aussi corsetés se sentent-ils dans leur travail – peuvent différer dans leurs analyses, leurs attitudes, leurs stratégies, leur exercice différencié du métier. Bref : les conduites varient d'un professionnel à l'autre, parfois nettement, parfois imperceptiblement ; et si elles le font dans des contextes comparables, c'est que doit jouer – en sous-main – une variable *extérieure* aux situations.

(mémo 09 - juin 2015, p.1)

β. Un monde sans eau (où on fait appel à la métaphore de la solubilité)

Le rapport au métier fut donc notre compagnon de route durant l'année écoulée. Comme le rappelle Manuel, ce rapport est probablement plus qu'une simple relation : c'est une *disposition* relationnelle (ou un système de telles dispositions), c'est-à-dire un ensemble de caractéristiques du sujet qui s'activent si et seulement si il est placé dans une situation qui le confronte au métier (expression approximative et discutable, que je ne discute pas ici). Comme le sucre ne se dissout pas hors de l'eau, l'enseignant ne peut pas opérer la dévolution hors de la classe, ni plaider pour la professionnalisation hors d'une conversation. Une disposition est, dicit Alain, une *tendance à agir* qu'on n'observe uniquement sur le champ, pas seulement parce que l'intimité des autres est difficilement accessible au chercheur, mais surtout parce que nos dispositions intimes n'existent pas plus hors des contextes qui les caractérisent que la solubilité du sucre n'existe hors de l'eau. Dans un monde sans eau, le sucre serait toujours solide : dans un monde sans attente de classements, les enseignants n'auraient pas se montrer sélectifs ou non.

(mémo 09 - juin 2015, p.2)

χ. Année une en deux temps trois mouvements (où on fait le point de la première année)

1. Nous sommes partis du principe que le groupe de 30 personnes participant au séminaire constituait une immense ressource : 30 rapports (singuliers ?) au métier ? Certes, cette disposition professionnelle est construite socialement : cela ne veut pas dire qu'elle peut se cloner d'une personne à l'autre.
2. « Quel est notre rapport au métier ? » semblait cependant une question bien naïve. Comment y répondre sans même savoir ce que le terme serait susceptible de signifier ? D'où le premier détour opéré : nous confronter à une pratique pédagogique (celle de M. Hirschi), pour voir quels *jugements* nous porterions sur elle, puis ce que ces jugements pourraient dire de nos « schèmes de jugement » : le tiers intermédiaire du système de dispositions que Bourdieu nomme « habitus », et qu'il définit régulièrement comme une combinaison de schèmes de perceptions, de jugement et d'action, *i.e.* d'« invariants pratiques » d'autant plus fonctionnels qu'ils échappent à la conscience et à la ressaisie réflexive qui peuvent les problématiser et inciter à les modifier dans un souci cette fois délibéré de contrôle de l'action.
3. Une fois ces jugements extériorisés, il nous fallut revenir à nos dispositions intérieures, par l'artifice de notre déclaration (encore embryonnaire) des « droits de l'enseignant à faire son devoir » : en complétant la phrase « Tout enseignant devrait pouvoir... » par des droits hypothétiques, nous avons commencé d'identifier, selon Manuel, des « normes professionnelles du métier ». Je dirais que nous avons esquissé un référentiel inédit de compétences, qui ne dit pas ce que les enseignants « devraient savoir faire » (version classique), mais « devraient pouvoir faire » (sur un plan quasi juridique). Rappelons-nous

que les compétences d'une juridiction et, par extension, d'un métier réglementé (pléonasme), ne sont pas d'abord ce qu'elle *sait* faire, mais ce qu'elle est *autorisée* à faire. Comme un agent de police (même incapable) a la compétence de verbaliser, un enseignant (même directif) *devrait avoir la compétence* – si l'on en croit notre liste – de « susciter le questionnement » ou de « relier les savoirs formels aux pratiques sociales ». Qu'il l'ait ou non est un autre problème : celui de l'écart entre le métier désiré et le métier réel, si l'on en croit Ricoeur et sa lecture par Manuel.

(mémo 09 - juin 2015, p.2-3)

δ. Et maintenant ? Débattre de chacun item, stabiliser une liste, puis... (où on prépare la suite)

Ceci ne serait bien sûr qu'une étape, car identifier des schèmes de jugement (seraient-ce les nôtres) ne dira rien de leur corrélation avec les pratiques. Croiser ces schèmes avec la variété des conduites professionnelles demandera sans doute un tout autre travail d'enquête, qui reste à imaginer et à instrumenter. C'est à mon sens notre priorité du jour : comment envisageons-nous de poursuivre, afin (1) de mettre à l'épreuve et de stabiliser les dispositions empiriquement distribuées entre les *habitus* professionnels, (2) de faire le lien entre ce corpus et les variations de pratiques les plus significatives, vues de l'extérieur et/ou de l'intérieur de la profession ?

(mémo 09 - juin 2015, p.3)

FIN DE L'ANNEE 01

α. Décrire sa pratique ? (où on décrit ce qu'est décrire)

Qu'est-ce qu'il y a à *décrire* dans le travail ? Qu'est-ce qu'il y a à *ne pas à décrire* ? D'après la démarche « instruction au sosie » d'Oddone², on devrait se concentrer sur un temps très – infiniment – court et *bien délimité pour dire* « geste après geste », « pensée après pensée », tout ce que nous faisons pour que le travail se passe et se fasse. Ce n'est pas le type ou le grain de description que nous avons spontanément adopté – en partie (seulement ?) à cause de la consigne : un distracteur étrange ou aurions-nous sur faire autrement ?

Dans la réflexion collective, nous nous sommes interrogés aussi sur ce qu'il faudrait dire ou ne pas dire au remplaçant. Qu'est-il censé savoir – faut-il ou non être explicite et/ou directif, pour qu'il mette en œuvre *notre* pratique telle que *nous la pratiquons* et non comme *nous l'envisageons* : quel est cet écart entre *pratiquer* et *envisager/penser/imaginer* sa pratique ? De quelle puissance l'acte de décrire est-il le plus proche ?

(mémo 10 - octobre 2015, p.2)

β. Détour – l'être et le non-être (où on s'inspire d'un épistémologue)

« Lorsque je regarde le verre,
de sa
couleur,
de sa
forme,
de sa
lumière,
il ne me parvient
à chaque regard qu'
une toute petite chose
très difficile à déterminer,
qui peut se traduire par un
tout petit trait, par une petite
tache,
chaque fois que
je regarde le verre,
il a
l'air de se refaire,
c'est-à-dire que sa réalité
devient douteuse, parce que
sa projection dans mon
cerveau est douteuse,
ou partielle.
On le voit comme
s'il disparaissait...
ressurgissait... c'est-à-dire
qu'il se trouve bel et bien
toujours
entre l'être et le non-être.
Et c'est cela qu'
on veut copier. »

(mémo 10 - octobre 2015, p.3)

χ. Décrire... (où on dé-crit)

[Décrire c'est]+ [(n)infinitif] + [complément facultatif]

Décrire, c'est choisir.

Décrire, c'est entrer dans la danse.

Décrire, c'est créer le réel.

Décrire, c'est (se) précipiter dans l'infini.

(mémo 10 - octobre 2015, p.4)

δ. Consigne (où on instruit un remplaçant – plus ou moins sosie)

Les « OBJETS »...

Les mammifères	Le complément de verbe
L'hydrographie	Le pain
Les besoins vitaux	La pyramide alimentaire
Les médias	L'homosexualité
Le système solaire	Les vitraux
Les émotions	Le basketball
La soustraction	La justice
Les quadrilatères	La famille
La féodalité	Les vers de terre

La consigne

Vous avez une 5P, vous serez absent pendant le semestre.

Vous devez dire à votre remplaçant – diplômé de l'enseignement – que faire, pour qu'il enseigne exactement comme vous l'auriez fait vous-même ?

(y compris le matériel mis à disposition)

(mémo 10 - octobre 2015, p.5)

MEMO 11

α. Décrire la description (der Spiegel im Spiegel¹) (où on redevient chercheurs)

En fait, entre le séminaire n°10 et celui d'aujourd'hui, l'acte de décrire est devenu double et ambigu. D'une part, les membres du séminaire, s'étant prêtés au jeu de l'instruction au sosie lors du séminaire 10, avaient *décrit* ce qu'ils diraient de faire à leur remplaçant pour enseigner les médias, et d'autre part, dans ce 11^{ème} séminaire, redevenus chercheurs, ils se retrouvaient à *décrire* les quatre pratiques, suivant un angle d'attaque plus sociologique.

(mémo 11 - novembre 2015, p.1)

β. Quatre pratiques (où on définit le matériau pour l'analyser)

Avant de se lancer tête baissée dans une première catégorisation au risque de trop préjuger des bonnes pratiques, jugeons d'abord de quelle pratique on parle. Nous ne sommes pas devant n'importe quelle pratique d'enseignant, mais quatre pratiques *pédagogiques*. En effet, dans notre question de recherche, lorsque nous parlons de « pratiques » des enseignants, nous pouvons aussi objectivement penser à d'autres pratiques typiques dans l'exercice du métier, comme la surveillance des récréations, la conduite d'entretien de parents, les corrections, etc. Or, notre matériau concerne plutôt des pratiques *pédagogiques*, dont le but – objectif, du moins - est l'enseignement d'un ou plusieurs *savoir(s)*. Cette précision étant faite, comment entrer dans l'analyse de ces quatre pratiques, selon notre question de recherche ?

(mémo 11 - novembre 2015, p.2)

¹ „Was spiegelt sich in einem Spiegel, der sich in einem Spiegel spiegelt?“ M. Ende

χ. In or out (où on pose une autre double distinction)

	+ centré sur le « milieu »	+ centré sur le « sujet »
+ tourné vers l'interne (l'école)	GR3 Émotion (Mettre en débat les valeurs exposées)	GR2 Cognition (Chercher la vérité des arguments)
+ tourné vers l'externe (société)	GR1 Socialisation (Mettre en évidence la variété des usages)	GR4 Production (Interpréter des images en leur associant des écrits)

(mémo 11 - novembre 2015, p.3)

δ. Données et variables, encore (où on continue la recherche)

La question est maintenant celle de savoir si nous ne pourrions pas produire d'autres données à propos d'autres domaines de la pratique enseignante, pour voir si de nouvelles variables apparaissent, tout aussi déterminantes pour continuer à analyser le rapport au métier des enseignants.

(mémo 11 - novembre 2015, p.3)

MEMO 12

α. Significatives (où on cherche ce qui fait variation)

Nous sommes repartis des quatre planifications proposées pour l'éducation aux médias. Objectif : aller au bout de la comparaison entre ces (ébauches de) pratiques, donc faire émerger l'ensemble des régularités et des variations que nous jugeons *significatives* en les observant.

(...)

Qu'est-ce qu'une variation et/ou une variable *significative*, justement ? Aurons-nous chacun notre point de vue à ce propos ? Ce critère est-il subjectif, donc indéfendable scientifiquement ? Entre deux variables *très* et *très peu* significatives, n'y a-t-il pas, en outre, une infinité de degrés possibles, donc une partition en deux groupes impossible à réaliser ? On peut répondre en trois temps à ces objections : 1. Le préjugé dichotomique est absurde : il n'y a pas deux groupes opposables, mais des *degrés* plus ou moins continus de signification. 2. Ces degrés ne sont pas arbitraires, mais dépendent du *projet* du chercheur, de sa question et de ses savoirs d'arrière-fond. 3. Dans une communauté scientifique, ce projet et ses priorités doivent et peuvent être *validés collectivement*. Étayons chacune de ces trois affirmations.

(mémo 12 – janvier 2016, p.1)

β. Valuations (où nous définissons ce qui vaut pour nous)

Comme le disent les pragmatistes, nos évaluations dépendent d'abord de nos *valuations*, c'est-à-dire de ce à quoi nous accordons de l'importance, de ce qui vaut pour nous, de ce qui nous anime subjectivement. C'est ce que Bourdieu appelait le poids de l'*illusio* : ce « ce rapport enchanté à un jeu » (circuler en ville, voyager en caravane, parader en voiture...), qui fait que nous prêtons de l'importance à cette occupation, parfois volontairement, parfois à notre insu, souvent même malgré nous.

(mémo 12 – janvier 2016, p.2)

χ. Hédonistes de la catégorisation ? (où nous clarifions nos raisons)

Dans notre cas, catégorisons-nous les pratiques pédagogiques pour le plaisir de les catégoriser ? Non. Nous voulons identifier leurs variations, pas par goût irraisonné pour les classements, mais parce que nous avons des raisons de penser qu'elles conditionnent les apprentissages des élèves (*via* l'effet-enseignant). Peut-être que les enseignants se distinguent entre eux par la couleur de leurs chaussettes, l'angle de leurs froncements de sourcils ou la fréquence de leurs références au PER. Mais tout cela est-il ? L'est-il autant que le type de travail ou la nature des savoirs que chaque praticien impose aux enfants ?

(mémo 12 – janvier 2016, p.3)

δ. Synthèse martyre (où nous mettons en forme)

Tableau 2 : synthèse-martyre

Groupe		1		2		3		4	
Pratique		Un média		Questions vives		Emotions		Cadrage	
Concepts à comprendre (réception)		Média		(Vérité, opinion, argument)		Manipulation, conviction, émotion		Cadrage, légende, sens, point de vue	
(Préalable)		« Qu'est-ce qu'un média ? »							
Pratiques sociales secondarisées		Médias, image publicitaire		Presse politique : loup, rade		Image (politique ?) : animaux, femmes, enfants		Image politique : réfugiés	
Type d'activité		« Discuter les différences », « décryptage d'image »		« Décodage des médias »		« Analyser l'image »		« Décrire et commenter l'image »	
Enjeu		« Prise de distance »		Véracité de l'information		Émotion suscitée		(Message délivré)	
Moyen				Enquête, croisement des sources, débat		Débat		(Débat)	
Lien avec le français				Compréhension écrite, genre argumentatif		Genre argumentatif		Compréhension écrite, (genre argumentatif)	
Lien avec les SHS				Mythes et légende				(Migrations)	
Lien avec les AV									
Lien avec la vie de la classe						Valeurs de respect, tolérance...			
Validation de l'apprentissage		Enseignant ?		Enseignant ?		Enseignant ?		Enseignant ?	
Concepts à mobiliser (production)						Émotion, (neutralité)		Point de vue, sens, cadrage, légende	
Pratique sociale simulée						Dessin de presse		Photographie de presse	
Type d'activité						Représenter un sujet		Cadrer et légèder une image	
Enjeu						Émotion neutralisée (?)		Impact image>message	
Moyen						Dessin documenté		Déplacement de cadre	
Lien avec le français									
Lien avec les SHS									
Lien avec les AV						Dessiner pour communiquer			
Lien avec la vie de la classe									
Validation de l'apprentissage								Classe, débat	
Organisation sociale		Cercle, cours dialogué.		Groupes et individuel ?		Groupes, classe.		Classe, groupes, classe.	
Guidage magistral		Ouvert		Cadré		Cadré		?	
Règles formelles						Respect, écoute, langage soutenu			

(mémo 12 – janvier 2016, p.6)

α. Mise en crise d'une grille (où nous testons nos observations)

Nous avons dans les dernières étapes du séminaire, élaboré une grille de catégorisation sur les régularités et les variations de la pratique que nous aimerions mettre à l'épreuve de plusieurs exemples d'observations des pratiques enseignantes, afin de voir si cette grille est complète, ou au contraire incomplète, ou à mieux expliciter. Nous cherchons à voir plus précisément à quel endroit la grille entre « en crise » et doit être revue et corrigée à l'épreuve de l'observation, et ainsi ses catégories regroupées ou redéfinies. Notre travail d'observation du matériau (quatre modalités d'enseignement sur les MITIC et la publicité) s'est basé sur la grille élaborée et exposée dans le mémo d'Olivier Maulini, FFM n°12. C'est cette grille, quelque peu amendée que nous allons continuer à éprouver.

(mémo 13 – février 2016, p.1)

β. Catégories candidates (où nous avançons dans la typologisation)

Dans les discussions du séminaire du 2 février, nous avons pu faire émerger plusieurs catégories « candidates » :

- a. enseigner *versus* moraliser,
- b. exposer le travail scolaire des élèves,
- c. (faire) jouer le monde dans la classe,
- d. (faire) entrer le monde dans la classe,
- e. guider et instrumenter les élèves.

(mémo 13 – février 2016, p.2)

α. Être (donc avoir une pratique) (où nous cherchons le sujet qui enseigne)

Est-ce que les valeurs de l'enseignant qui sous-tendent directement les objectifs scolaires sont à relever dans la grille que nous avons esquissée ? Est-ce que ces valeurs sous-tendent ou sous-entendent un certain rapport au métier, au rôle ou à la mission de l'école dans la vie de l'élève ? S'agit-il de valeurs en lien avec les aspirations de l'enseignant ? De son rapport au monde, de son rapport aux savoirs scolaires qu'il enseigne ? Et du coup, on pourrait poser la vieille question pour accéder à la pratique de l'autre : « dis-moi comment tu enseignes et je te dirai qui tu es ! » ou dégager l'affirmation « j'enseigne qui je suis ! ». Qui est le « sujet » qui enseigne ? Y a-t-il réellement un « sujet » qui enseigne ?

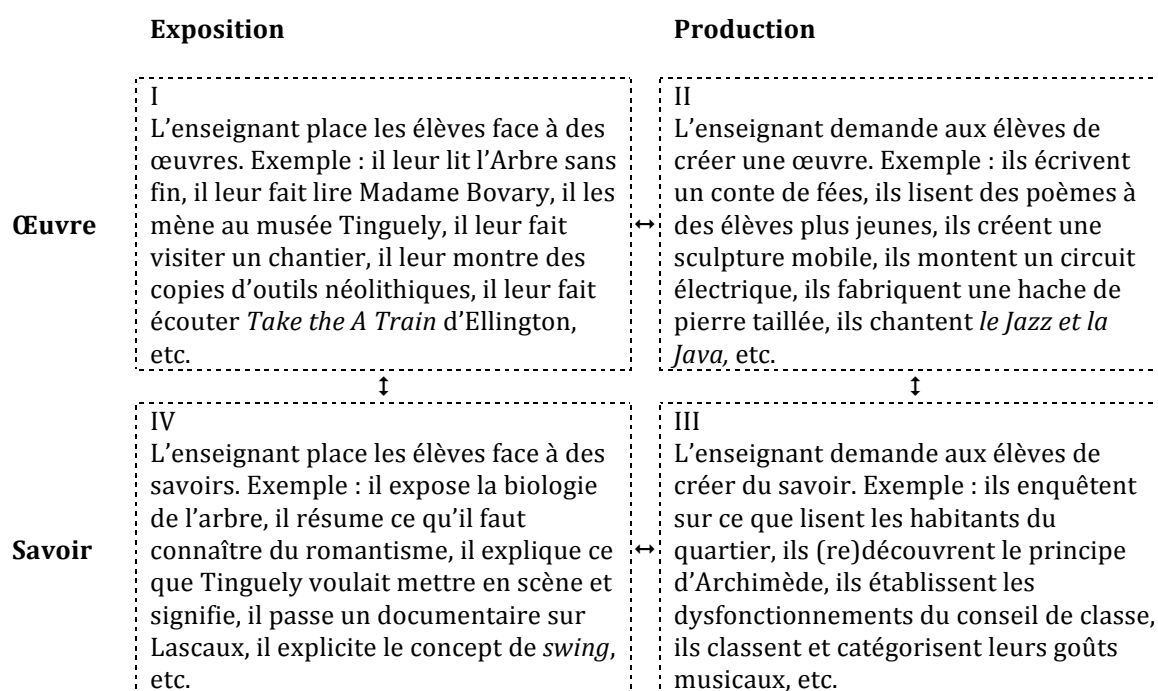
(mémo 13 – février 2016, p.3)

β. L'outil s'ajuste (où on complexifie notre grille)

Si notre logique reste de décrire et de comprendre les pratiques plutôt que de légiférer à leur propos, c'est bien notre outil (et pas nos données) qui demande correction. Nous devons commencer par admettre que les élèves ne font pas que recevoir des *savoirs* (des textes théoriques), mais qu'ils peuvent être exposés à des objets, des récits, des discours, bref des *œuvres* qui relèvent par exemple du genre littéraire ou poétique. Bien sûr, cette exposition peut ensuite déboucher sur des connaissances formalisées (ce que sont par exemple une « glousse », une « loupiote », la mort, les causes de la mort, etc.), mais cette ouverture va dépendre de la manière dont l'enseignant conduit les échanges, répond aux questions, les suscite ou non, en pose lui-même (ou pas) par anticipation, etc. *A priori*, il serait même possible de lire tout le livre comme on regarde un film au cinéma, sans déranger les autres « récepteurs » par un babillage auxiliaire, et de sortir de cette expérience sans qu'aucun savoir n'ait été formulé explicitement par aucun enseignant. Cela ne veut pas dire que rien ne s'apprend dans ce genre d'« expérience formatrice », mais que l'exposition au concept d'arbre, de feuille ou de monstre n'est pas prise en charge de l'extérieur de cette expérience, en rupture (épistémologique) avec son cours subjectif.

(mémo 14 – mars 2016, p.4)

χ. Œuvre, Savoir, Production, Exposition (où nous croisons des objets et des gestes)



Les flèches horizontales (↔) indiquent que des allers-retours plus ou moins conscients et fréquents peuvent s'opérer entre la logique d'exposition et celle de production. Par exemple, une classe peut créer un roman (quadrant II) en retournant régulièrement à des œuvres connues ou inconnues (quadrant I), pour s'inspirer d'elles au besoin.

Les flèches verticales (↑) signalent la même porosité entre les œuvres et les savoirs. Dans le même exemple, une classe peut écrire un roman d'aventure (quadrant II), chercher des ressorts dramatiques dans *Ivanhoé* ou *l'Île au Trésor* (quadrant I), en déduire l'idée de trahison (quadrant III), lire la définition du mot traître dans le dictionnaire (quadrant IV) et mobiliser cette figure dans la poursuite de l'écriture (retour au quadrant II). En somme, la pratique pédagogique circule de manière plus ou moins fluide (et bien sûr hybride) entre les quatre positions.

(mémo 14 – mars 2016, p.5)

α. Se comprendre dans l'œuvre (où on pratique l'art du détour)

Mon postulat est que les élèves seraient mis dans ce type de « lecture » en position de « se comprendre devant le texte », pour employer d'entrée de jeu une expression de P. Ricoeur, ou, pourrait-on dire aussi, de *se comprendre dans le texte*. Je précise dès maintenant, que pour Ricoeur la compréhension (le comprendre) n'a rien d'un phénomène immédiat. Bien au contraire. Il est question plutôt, pour employer une autre expression, « d'une pratique combatante des médiations », et, plus généralement encore, d'un art du détour. Le questionnement qui encadre tous les autres est celui de ce qu'on peut entendre dans l'expression « soi » qui résonne dans la forme grammaticale réflexive du « se comprendre ». Littéralement, *se comprendre* pourrait vouloir dire *s'inclure, se prendre avec dans* (un texte), s'y inclure pour s'y trouver, ou s'y perdre... Même si importe plus, peut-être, finalement, les choses vues, rencontrées, discutées, disputées, les médiations elles-mêmes (œuvres, expériences, savoirs, figures, traces, questions, problèmes, apories) que le terme de « l'odyssée interminable de soi à soi » (Zarka, 2008).

(mémo 15 – mars 2016, p.5)

β. Arc herméneutique (où on se situe entre deux extrêmes)

La position de Ricoeur est celle d'une « dialectique fine » entre les extrêmes. Elle porte le nom de « logique herméneutique », entre deux autres logiques : d'une part *une logique objectivante, structurale, et explicative*, et d'autre part *une logique subjectivante, intentionnaliste, et compréhensive*. L'*arc herméneutique* est ainsi tendu entre les deux extrêmes que sont expliquer et comprendre.

(mémo 15 – mars 2016, p.3)

χ. Inter-médialité (où on pense l'acte de lire)

La notion d'inter-médialité pourrait laisser croire que les extrêmes soient atteignables (vivables ou déterminables). Quoi d'autres pourtant que des médiations (indénombrables) sous le contrôle éventuel des *opérations graphiques* qui les formalisent temporairement ? L'acte de lire reviendrait-il à entrer dans l'interminable odyssée des *opérations graphiques* ? L'acte de lire (de percevoir, de penser ?) serait-il lui-même une opération graphique, une forme (virtuelle) d'écriture ? Une opération dans des opérations...

(mémo 15 – mars 2016, p.6)

δ. Se suspendre (soi-même) (où on définit une herméneutique)

Le texte ouvre un monde, le « monde du texte » comme dit Ricoeur (à qui je crois rester fidèle malgré les manipulations que je fais subir à ces propositions). Une telle suspension est un acte méthodologique, et à ce titre temporaire, même si ce temps peut durer, être volontairement prolongé. La question de la référence est spécialement difficile. Je vois dans l'herméneutique (à la manière de Ricoeur) une occasion de suspendre une référence trop immédiate, de *se suspendre soi-même dans* le texte ou dans l'œuvre, d'une certaine manière pour se penser soi-même comme médiane...

(mémo 15 – mars 2016, p.8)

α. Suspendre la référence (où prend forme une nouvelle définition de forme scolaire ?)

Dernière note en forme de question rhétorique : apprendre à suspendre la référence et encoder doublement ne serait-il pas le propre de la forme scolaire et de ses fonctions didactiques?

(mémo 15 – mars 2016, p.8)

Ce ne fut qu'une courte promenade dans une allée fleurie, une promesse non tenue, un sourire qui s'est refermé.

Eugène Ionesco

