

Faire de la sociologie avec des étudiants. De l'usage de "l'herméneutique structurale" dans la formation des enseignants

ÉLISABETH FLITNER, ANDREAS WERNET

Université de Potsdam

Philosophische Fakultät II, Institut für Pädagogik

Universität Potsdam Postfach 601553, Potsdam 14415

L'enseignement de la sociologie dans la formation universitaire des enseignants peut prendre des formes diverses. Nous décrivons ici un certain type d'interprétation selon la méthode de "l'herméneutique structurale" (développée par Ulrich Oevermann et appelée en allemand "objektive Hermeneutik", Wernet 2000) que nous pratiquons avec les étudiants — des interprétations extensives de petites scènes de la vie scolaire qui permettent de reconstruire la logique de l'agir pédagogique professionnel avec eux.

Nous proposons des séances de séminaire hebdomadaires de quatre heures ou un peu plus, avec une pause, bien entendu, où nous discutons mot par mot, ligne par ligne, un protocole donné. La sociologie n'est donc pas ici l'objet d'un cours magistral; elle se trouve dans la méthode et dans notre savoir. Nous ne transmettons pas systématiquement des résultats de la recherche sur l'école, mais le faisons seulement en passant, au cours du travail d'interprétation et dans le résumé de ce travail. Notre pari est plutôt de mettre les étudiants dans les conditions constitutives de chaque recherche où ils sont libérés de la pression du temps, de la décision qui caractérisent la vie pratique et de leur permettre de découvrir et de développer, au moins à l'intérieur du séminaire, des capacités d'analyser une scène scolaire selon certaines règles. L'intérêt de la méthode de l'herméneutique structurale dans le cadre d'une formation universitaire des enseignants nous semble être qu'elle exige de discuter en détail des propositions d'interprétation venant des étudiants, de les analyser avec précision et de clarifier leur signification sans pour autant la transformer en séminaire du type

“supervision pédagogique-personnelle” qui quitterait le champ universitaire de la recherche et de l'argumentation scientifique. Nous y reviendrons à la fin de cet article.

Les principes de l'interprétation

L'interprétation suit les principes de décontextualisation, littéralité, séquentialité, extensivité ou complétude et économie.

Décontextualisation

On demande quelle signification a le texte indépendamment de son contexte actuel. Afin de clarifier cette signification, on formule sous forme d'expérimentations mentales des contextes dans lesquels le texte paraît bien formé ou “adéquat”. Le principe d'une interprétation décontextualisante ne signifie pas que le contexte serait sans importance. Il signifie que sa prise en compte du contexte ne devient une opération substantielle méthodiquement contrôlée et donnant accès à une structure que si l'on a d'abord explicité une signification indépendante du contexte.

Littéralité

L'objet de l'explication n'est pas ce que le texte a pu vouloir dire mais ce que le texte a dit. Le respect de ce principe est particulièrement important quand l'intention du texte diverge de sa forme (dans le cas de lapsus, par exemple). Ce principe contraint l'interprétation à prendre le texte au pied de la lettre.

Séquentialité

Le principe de séquentialité sert à reconstruire le processus de formation de la structure du texte. On ne se promène pas entre différentes parties du texte à la recherche de passages utilisables, mais on suit le protocole du texte, pas à pas. Pour réaliser une analyse séquentielle, il est particulièrement important de ne pas tenir compte du texte qui succède à la séquence que l'on interprète actuellement.

Une opération centrale de l'analyse séquentielle consiste à construire des suites possibles de la séquence prise en compte. Cette construction de suites est une forme d'expérimentation mentale qui vise la reconstruction de la particularité d'un texte qui est “tel et pas autrement”. L'analyse séquentielle représente une explication de signification cumulative. La structure de

sens d'une position de séquence actuellement interprétée est mise en relation avec l'interprétation des séquences précédentes.

Ce principe n'oblige pas l'interprétation d'un texte depuis son début jusqu'à sa fin. Il permet un choix de passages. Ceux-ci doivent, en revanche, être interprétés pour eux-mêmes en tant que séquences.

Extensivité ou complétude

Tous les éléments du protocole doivent être interprétés, aucun ne doit être exclu comme insignifiant. Ce principe contraint l'interprétation à expliquer totalement les sens possibles. Les types de contextes construits doivent être analysés complètement. Le principe d'extensivité n'est respecté que quand toutes les variantes de lecture possibles (toutes les constructions de contextes, toutes les interprétations) sont épuisées.

Économie

Sont uniquement permises les variantes de lectures-interprétations nécessitées par le texte, les constructions, dans lesquelles le texte paraît bien formé i.e. adéquat. Le principe d'économie sert à prévenir-empêcher que l'on attribue au texte, trop tôt et sans justification, un non-respect de règles, une pathologie, un caractère déraisonnable.

Le principe d'économie demande de n'admettre que les hypothèses sur la structure du cas que l'on peut vérifier dans le texte. Il n'affirme pas que d'autres hypothèses non-vérifiables seraient "fausses", mais seulement qu'elles seraient sans valeur ou constitueraient un obstacle pour un acte d'interprétation vérifiable.

Dans la pratique des séminaires, nous expliquons ces règles dans leur ensemble, assez brièvement. Nous commençons ensuite l'interprétation, en reprenant les règles et éventuellement leurs justifications in extenso chaque fois qu'une d'entre elles est violée.

Une question d'élève

Le protocole d'interaction que nous allons interpréter commence avec une question:

Élève: Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles?

Suivant la méthode de l'herméneutique structurale, nous nous limitons d'abord à l'interprétation de la première ligne. Nous cachons la suite de la scène qui n'est découverte que ligne par ligne, au fur et à mesure que l'interprétation avance. La question parle de "rendre" quelque chose. Entre le locu-

teur et l'adressé il existe donc une relation d'échange par rapport à l'objet mentionné. Si nous faisons abstraction de l'objet spécifique "contrôle", la question aurait pu être posée par exemple dans le cadre d'un prêt entre amis. "Quand est-ce que tu me rendras l'argent?" C'est un exemple pour tous les contextes potentiels où le propriétaire d'une chose demande à celui qui la détient actuellement à quel moment elle sera rendue. Il est supposé qu'elle sera rendue. Ce n'est que le moment précis de sa restitution qui est thématiqué.

Pour pouvoir comprendre le sens de la question, il faudrait donc savoir à quel moment elle est posée. Restons dans l'exemple d'un prêt entre amis. Si la question est posée au moment de la conclusion de l'affaire, il s'agit d'un contenu du contrat de crédit. Le créancier exprimerait son intérêt pour une restitution pas trop tardive, et le destinataire de la question reconnaîtrait son obligation en donnant une date. La question n'est donc pas purement informative, mais exprime aussi un intérêt pratique pour la restitution de l'argent.

Mais on peut aussi imaginer que la question est posée à un moment où une date de restitution convenue est dépassée. La question contiendrait alors non seulement l'intérêt de récupérer l'argent, mais aussi une critique, à laquelle l'adressé peut répondre soit par une excuse, reconnaissant le bien fondé de la critique, soit par une "contre-attaque": "Calme-toi. Tu auras ton argent la semaine prochaine."

Deux autres particularités linguistiques méritent encore d'être mentionnées. Le locuteur dans cette première ligne s'adresse à son vis-à-vis avec une forme de politesse (a) et il parle pour un collectif (b).

(a) L'utilisation de la forme de politesse rend improbable qu'il s'agisse d'un contexte informel-diffus, d'une famille, par exemple, ou d'un couple d'amis. Cela aiguise d'une certaine façon l'obligation ou la critique prononcée, parce que nous devons supposer que la relation d'échange en question est intégrée dans une obligation formalisée ou dans des relations de rôles.

(b) Le locuteur prétend parler au nom d'un collectif. Confrontons cette observation en sachant qu'il s'agit d'une question d'élève. L'usage du "nous" nous apprend quelque chose sur l'école. Le locuteur ne parle pas seulement dans son intérêt propre. Il parle aussi au nom de ses condisciples. Mais de quel droit? Pourquoi ne demande-t-il pas: "Quand est-ce que vous me rendez mon contrôle?" Cette possibilité nous indique une caractéristique de l'interaction dans l'enseignement. Nous mobilisons ici un savoir sur l'école dont nous disposons tous: l'élève qui choisirait cette formulation serait tout de suite soupçonné d'une orientation égoïste inadéquate. Tendanciellement, il se transformerait en marginal. L'orientation vers le "peer-group" est une contrainte structurelle de la classe. Son existence met des limites à l'expression d'un intérêt individuel. En ceci, le protocole nous donne une

indication de l'impossibilité d'une dyade enseignant-élève. Cette relation est toujours intégrée dans une orientation collective, dans la perspective de l'élève comme dans celle de l'enseignant.

Nous devons donc supposer une obligation pour le locuteur de poser sa question au nom de la classe. Tournons-nous vers le contenu: il s'agit de rendre un "contrôle". Ceci nous renvoie d'abord à la relation de réciprocité entre élèves et enseignants manifeste dans l'institution du "contrôle". Le contrôle représente d'un côté un élément de l'universalisme scolaire du rendement individuel. Il confronte l'élève avec une demande impersonnelle "d'achievement" et représente une exigence particulière en ceci que le sujet, non encore complètement socialisé, est renvoyé à la responsabilité de son travail et de ses conséquences. Être exposé à l'évaluation de ses rendements confronte l'élève à une exigence spécifique des rôles du monde adulte dans les sociétés modernes, exigence qui est localisée au-delà de la "personne entière". De l'autre côté, à l'obligation de se faire évaluer selon des critères de l'universalisme impersonnel correspond le droit à une telle évaluation. L'élève a un droit à être évalué selon son rendement, selon la qualité de son travail (et non pas selon d'autres critères).

Suivant l'interprétation précédente, on peut donc distinguer deux manières possibles de comprendre la question initiale: — Soit l'élève pose la question au moment où le contrôle est écrit et donné au professeur. Il veut savoir quand le contrôle sera rendu. Invitant le professeur à une réponse, il l'oblige en même temps à un engagement pratique. Dans le contexte de l'école, pourtant, cette question aurait besoin d'une explication supplémentaire. En règle générale, en effet, nous trouvons ici des routines fiables ne permettant pas de prévoir, il est vrai, au jour près quand le contrôle sera rendu, mais qui constituent quand même un système d'attentes réciproques suffisamment précis par rapport au retour d'un contrôle. Cette première variante de lecture doit donc supposer une incertitude de situation un peu exceptionnelle. —

Soit l'élève pose la question à un moment où le contrôle aurait déjà dû être rendu. Comme on a pu le voir dans l'exemple du crédit, la question de l'élève implique alors une critique du destinataire. Les élèves attendent depuis trop longtemps une évaluation de leur travail. La réciprocité de la situation d'examen, qui fait qu'au travail de l'élève correspond une évaluation de ce travail par le professeur, aurait été négligée par ce dernier. La question de l'élève ne concerne dans ce cas pas seulement la date du retour des contrôles, mais aussi l'effectivité de la relation de réciprocité initiale.

Les réponses des étudiants à la question de l'élève

Dans le cadre du séminaire, nous avons interprété ensemble la question de l'élève de la manière présentée ci-dessus. Après cette interprétation, nous avons demandé aux étudiants d'imaginer la suite de l'interaction.

Ceci correspond à la méthodologie de l'herméneutique structurale qui exige un procédé séquentiel. Le principe de séquentialité sert à reconstruire le processus de formation du texte. Il est important de ne pas tenir compte de la suite du protocole lors de l'interprétation d'une séquence. On doit ignorer la suite (et il est utile de la cacher d'emblée afin d'éviter qu'elle influence la compréhension de la séquence considérée). On imagine d'abord des variantes de suites possibles, ici des réponses possibles du professeur à la question de l'élève. Ces constructions, comparables à des expérimentations mentales, constituent une opération centrale de l'analyse séquentielle. Elles permettront plus tard de mettre en relief la particularité de la suite effective du protocole que l'on comparera avec les suites possibles imaginées. La comparaison des suites construites avec la suite effective de l'interaction du protocole fera ressortir la spécificité de celle-ci.

Les deux premières propositions venant des étudiants étaient les suivantes : "Bonne question. Question suivante ?" Et : "Je vous le rendrai quand je vous le rendrai".

Ce qui est surprenant et étrange dans ces propositions c'est qu'elles ne sont nullement indiquées par l'interprétation précédente. Quand on se réfère aux deux lectures possibles de la question de l'élève, les réponses possibles seraient, normalement, les suivantes. Dans le premier cas, nous devrions nous attendre à une réponse simple de la part du professeur. Il ne doit pas nécessairement indiquer une date précise. Il pourrait dire, par exemple : "Je ne sais pas encore exactement. Probablement à la fin de la semaine prochaine". Cette réponse ou une semblable serait la suite la plus probable. Éventuellement on pourrait s'attendre à ce que le professeur thématise l'impatience qui se montre dans la question. Il répondrait alors peut-être : "Mais, comme d'habitude. Pourquoi vous me le demandez ?". La deuxième variante de lecture laisserait attendre une excuse du professeur. Elle suppose que le professeur est en retard. L'excuse ne serait pas nécessairement explicite. Mais il faudrait en tout cas s'attendre à une marque linguistique quelconque de la reconnaissance de la critique que contient la question de l'élève. Il pourrait dire, par exemple : "Je sais, je suis un peu long, mais je le ferai pour la semaine prochaine". Dans le "Je sais, je suis un peu long", le professeur aurait admis son retard et effectué une excuse dans le sens qu'il aurait reconnu la question comme légitime et qu'il aurait restitué la validité de la relation de réciprocité entre contrôle et évaluation du contrôle.

On voit que, dans les deux cas de suites possibles, la justification de la question de l'élève devient thématique. C'est précisément cet aspect-là d'une suite réussie de l'interaction que les propositions des étudiants laissent complètement de côté. Regardons-les de plus près.

"Bonne question. Question suivante?"

Cette réponse est cynique. Elle loue d'abord la question posée en reconnaissant ainsi qu'il y a en effet une question. Mais en même temps elle refuse d'y répondre. Ce refus s'exprime dans la demande de poser la question suivante. Mais si une bonne question ne trouve pas de réponse, quelles autres questions auraient une chance d'en trouver une ? De mauvaises questions ? Au moins, il est annoncé que toutes les bonnes questions qui pourraient suivre ne trouveraient pas de réponse.

Cette forme de réaction attribuée au destinataire de la question (au professeur) un pouvoir arbitraire sur les réponses. Le professeur est délié de l'obligation de réciprocité que suppose la forme de question en tant que telle. En même temps, la réponse proposée quitte le niveau d'un effort commun de traiter les choses de manière adéquate. La réaction construite annonce qu'aucune bonne question ne trouvera de réponse. S'il existe des questions qui en trouveraient peut-être, il s'agirait de mauvaises questions. Ainsi le professeur inviterait les élèves à la niaiserie.

"Je vous le rendrai quand je vous le rendrai".

Cette réponse imaginée se réfère bien à l'objet de la question de l'élève, mais refuse d'y répondre. Elle ne reconnaît pas la question posée comme adéquate. Plus, elle nie toute légitimité de la question. Le moment et la situation dans lesquels la question de l'élève fut posée paraissent complètement indifférents; elle est illégitime en toute circonstance. Cette réponse nie à l'élève tout droit à la critique, même si sa question contenait une critique justifiée d'un retard du professeur.

Les propositions des étudiants peuvent être considérées comme exemples d'une faute d'interprétation. Elles font violence au "principe d'économie" de la lecture de la question de l'élève. Selon ce principe, l'interprétation d'une séquence (et la construction de ses suites possibles) ne doit pas supposer d'emblée un manque de raison, une pathologie, un non-respect de règles sociales du locuteur. On ne "délière" pas en construisant la suite, on n'invente pas n'importe quoi, mais on se sert de la connaissance des règles sociales dont nous disposons tous. Or, les étudiants construisent ici des options qui ne sont pas orientées par la validité et le respect pratique de règles sociales. Les propositions des étudiants ne peuvent être formulées que sous

l'hypothèse d'une déformation de l'agir, d'une non-observation pratique de règles. Comme si cela allait de soi, ces propositions de réponses construisent un agir de l'enseignant rompant d'emblée avec le respect d'obligations élémentaires de réciprocité. Sans qu'il y en ait le moindre fondement dans la question de l'élève, les expérimentations mentales des étudiants produisent une pratique sociale où les règles de la reconnaissance réciproque sont suspendues.

La suite du protocole d'interaction

Il est remarquable que les propositions des étudiants se révèlent être de bon pronostics. Sans connaître la suite effective du protocole, ils ont construit une pratique sociale présentant une déformation homologue à celle de l'interaction du protocole dont voici la suite :

Élève: Quand est-ce que vous nous rendez le contrôle ?

Professeur: La semaine prochaine.

La réponse "La semaine prochaine" satisfait le besoin d'information que l'élève avait formulé en tant que représentant de l'ensemble de la classe, et formule une obligation pour le professeur. Il donne une date. On ne peut pas supposer qu'il est en retard. Car il n'y a aucune indication d'un geste d'excuse dans sa réponse. C'est donc la fin de cette interaction. L'élève a obtenu une réponse et la leçon dans le sens propre peut commencer :

Élève: Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?

Professeur: La semaine prochaine

Élève: Oh, mais vous l'avez déjà depuis trois semaines.

La leçon ne commence pas. L'élève insiste. Il a reçu une réponse univoque, mais celle-ci ne le satisfait pas. L'information de contexte que nous donne la réplique de l'élève permet de comprendre pourquoi. En effet, la réponse du professeur ne laisse pas deviner que le contrôle se trouve entre ses mains depuis trois semaines déjà. En supposant que l'indication de temps par l'élève est correcte, on aurait dû s'attendre à ce que le professeur ne dise pas simplement : "La semaine prochaine", mais qu'il fasse au moins un commentaire à propos de ce laps de temps considérable. En ne faisant aucun commentaire à ce propos, il donne une raison à l'élève de poursuivre. Davantage même : il le pousse à la surenchère. La critique implicite dans la première question de l'élève devient maintenant une plainte explicite. Si l'élève veut tenir bon, s'il ne veut pas se laisser décourager par le refus du professeur de reconnaître la légitimité de sa première question, il est forcé de devenir plus "direct".

Ainsi la réponse du professeur : "La semaine prochaine" apparaît sous un autre jour. Elle met l'élève devant l'alternative de laisser tomber une demande légitime face à l'autorité du professeur ou de la maintenir contre le

professeur, autrement dit, de se montrer ou lâche ou rebelle. La forme raisonnable entre ces deux possibilités est déjà exclue par la première réponse du professeur. La critique implicite et, comme on sait après-coup, légitime dans : "Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?" est transformée en lutte de pouvoir par la réponse : "La semaine prochaine".

On pourrait maintenant s'attendre à ce que le professeur commente son retard. Il pourrait facilement se servir de la réplique de l'élève pour corriger ou compléter sa première réponse et désamorcer le conflit. "Oui, c'est vrai, mais malheureusement..." suffirait pour signaler qu'il prend au sérieux l'objet de la question de l'élève. En fait, le protocole continue :

Élève : Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?

Professeur : La semaine prochaine.

Élève : Oh, mais vous l'avez déjà depuis trois semaines.

Professeur : Et même si je l'avais depuis cinq semaines...

Le professeur accumule maintenant deux retards : celui du retour des contrôles et celui d'une excuse. Il nie explicitement tout droit de l'élève à un retour du contrôle dans un laps de temps utile. L'élève devient ainsi un "sans-droit". À cela contribue la dimension temporelle dans le propos du professeur. La date annoncée du retour des contrôles : "La semaine prochaine" aurait impliqué une rétention totale de quatre semaines. Maintenant il se dédit de cette date en disant qu'il pourrait aussi bien les garder pendant cinq semaines. Il déclare ainsi que même la promesse qu'il vient de faire ("La semaine prochaine") ne l'oblige à rien et s'accorde une immunité devant laquelle toute demande des élèves doit s'évaporer.

Que peut faire l'élève maintenant ? Il n'a le choix qu'entre le retrait et la rébellion ouverte :

Élève : Quand est-ce que vous nous rendez les contrôles ?

Professeur : La semaine prochaine.

Élève : Oh, mais vous l'avez déjà depuis trois semaines.

Professeur : Et même si je l'avais depuis cinq semaines...

Élève : Ma mère pense déjà que je l'ai foutu à la poubelle.

En effet, nous trouvons des éléments d'un retrait. L'intérêt pour le résultat du contrôle n'apparaît plus comme celui de l'élève lui-même mais comme celui de sa mère. Le contrôle ne lui importe pas à lui-même. Ce n'est qu'à cause des questions ennuyeuses de sa mère qu'il demande. Il ne reste plus rien de son souhait initial de connaître l'évaluation de son contrôle. En même temps, il abandonne le rôle de "représentant d'élèves". Son dernier propos n'est plus généralisable pour toute la classe. Il s'est transformé d'un "représentant d'élèves", en un "fils de sa maman".

À ce mouvement de retrait s'oppose pourtant une composante rebelle dans une menace et un dédain implicites. En mentionnant sa mère, l'élève signifie au professeur que le travail de celui-ci ne regarde pas uniquement les

élèves mais peut éventuellement aussi être contrôlé par les parents. Face à l'éroulement de la validité des règles de l'échange social dans le contexte scolaire, l'élève s'appuie maintenant sur le "pouvoir protecteur" du monde des adultes, sur ses parents. Le propos de l'élève contient implicitement la question menaçante : "Pourriez-vous maintenir votre position face à des adultes ?". Mais la forme de son propos est habile. Il ne dit pas "Je le dirai à ma mère et puis vous verrez bien !", mais choisit une forme inattaquable. Finalement, il exprime son dédain du contrôle et de son évaluation par le professeur en employant l'expression "foutu à la poubelle". Il ne reste plus rien de la réciprocité de l'obligation de se faire évaluer et de l'obligation complémentaire de corriger les copies en temps utile. L'élève dit implicitement : "Je n'attache aucune importance à votre évaluation de mon contrôle. Je n'exclus même pas de jeter les contrôles." Mais, comme avant, cette résiliation de coopération sociale reste discrète et ne prend pas la forme d'une rébellion ouverte.

Nous nous arrêtons ici en espérant que cette esquisse pourra au moins évoquer chez le lecteur des associations et "constructions" sur la manière dont un séminaire d'interprétation de ce type peut se dérouler. Nous renonçons de même à un résumé de l'interprétation qui pourrait viser maintenant un niveau plus théorique et intégrer des résultats de recherches sociologique ou autres sur l'école ; dans les séminaires, nous essayons de travailler ainsi "en spirale".

Reconstruction de cas et formation des enseignants

Nous tenterons ici de tirer quelques conclusions par rapport à la signification de la reconstruction de cas dans le cadre de la formation des enseignants. Rappelons d'abord quelques qualités plutôt techniques du procédé, i.e. la nature du matériel employé et les particularités du traitement de ce matériel.

Un aspect presque trivial, mais néanmoins important, tient à la nature des protocoles de départ. Par comparaison à d'autres données empiriques dans les champs de la sociologie de l'éducation, les protocoles d'interaction scolaire possèdent un haut degré de concrétude (ce qui ne signifie pas : d'évidence) par rapport à la réalité sociale de l'enseignement. Nous sommes les témoins assez immédiats des événements qui surviennent dans la salle de classe. La nature du matériel nous donne la possibilité de thématiser des dimensions et problèmes spécifiques de l'enseignement scolaire. Dans le cadre d'une formation d'enseignants, on s'intéresse, bien entendu, surtout aux aspects qui permettent un regard sur les stratégies de résolution de problèmes de l'agir professionnel enseignant.

L'approche par l'analyse joue un rôle décisif, car les règles méthodologiques de l'herméneutique structurale, en particulier le procédé séquentiel,

créent une situation d'interprétation qui oblige constamment à construire des suites d'interactions sous forme d'expérimentations mentales. Cela met les étudiants devant l'exigence d'épeler en détail la pléthore de possibilités d'agir en vue d'une situation concrète. Ils sont invités, à chaque moment de la séquence, à expliciter les options de l'agir. Ce qui importe ici, c'est que ces options, les "possibilités objectives" existantes à ce moment de la séquence, ne sont pas seulement nommées, mais explicitées dans leur structure de sens. Nous ne demandons pas seulement : "Qu'est-ce que le professeur pourrait faire maintenant ?" mais aussi : "Qu'est-ce que signifie le choix de cette option en comparaison avec d'autres ?" Ainsi la reconstruction de cas permet-elle un agir expérimental et une représentation "au ralenti" de diverses constellations problématiques de l'interaction scolaire. En ceci, l'instrument de cette méthode nous livre une forme de réflexion sur des problèmes de la pratique professionnelle et contribue à traiter le problème notoire des liens entre "théorie" et "pratique" dans la formation universitaire des enseignants.

Mais quel est le but de cette formation et qu'est-ce que cette interprétation a pu apprendre aux futurs enseignants ?

- a) Le protocole analysé ne donne pas un exemple d'interaction réussie, mais un exemple d'agir professoral raté. La leçon la plus simple, c'est-à-dire l'invitation à suivre cet exemple, n'est pas possible ici.
- b) L'interprétation explicite le mode de l'échec. Elle ne se contente pas de constater que le professeur "n'a pas fait ce qu'il faut", mais explique les raisons de l'échec : la non-observation continue des règles du respect et de la reconnaissance réciproques et le non-respect de l'obligation de rôle professionnelle du côté du professeur.
- c) L'interprétation peut faire deux choses en même temps : montrer en toute clarté la logique du non-respect de règles de la part du professeur et faire remarquer simultanément que cet agir n'est pas suivi par une soumission de l'élève. L'élève subit un tort en ceci que sa demande initiale est refusée. Mais il en sort indemne en ceci qu'il arrive à faire face à ce refus. La leçon de cette interprétation serait donc une sérénité relative par rapport à —et en face— d'un tel échec pédagogique.
- d) Quels que soient les motifs subjectifs du professeur, cet échec peut être décrit comme une atteinte aux obligations contenues dans son rôle. La tension entre élève et professeur n'aurait pas pu se produire si le professeur s'était simplement plié aux normes impersonnelles de son métier (en s'excusant non pas pour rendre une faveur à l'élève mais afin de reconnaître ses obligations professionnelles). Ce faisant, il aurait aussi exprimé un respect de la personne de l'élève. Si l'on cherche le modèle de réussite professionnelle qui se trouve à l'arrière-fond de l'analyse de l'échec, on trouve le modèle d'un agir impersonnel. Les étudiants sont donc confrontés, à la

fin de cette interprétation, avec les mérites du “sine ira et studio”, au modèle d'un professeur “impassible”.

- e) Les propositions de réponses provenant des étudiants montrent que l'indication d'une orientation impersonnelle et impassible, qui les incite à la “neutralité affective”, n'est pas superflue dans le cadre de leur formation. L'objet de notre interprétation n'était pas seulement une certaine réalité scolaire, mais aussi les dispositions des étudiants. En construisant des réponses possibles, les futurs enseignants ont épousé sans le savoir la réaction du professeur observé. Leurs propositions (“Bonne question. Question suivante ?” et “Je le rendrai quand je le rendrai”) préféreraient une option refusant la question de l'élève et niant l'obligation d'un retour des copies en temps utile, exactement comme la réponse du protocole.

L'agir du professeur n'est donc pas un cas isolé ; les propositions des étudiants lui donnent un caractère exemplaire car elles montrent qu'une réponse qui serait tout à fait étrange et déroutante dans des contextes de la vie quotidienne en dehors de l'école peut devenir (littéralement) le “premier choix” dans le contexte scolaire. On ne doit pas surestimer ces constructions en supposant une concordance entre elles et l'agir professionnel du futur enseignant. Ce serait nier la différence entre une situation expérimentale et une situation réelle. Mais on ne doit pas non plus sous-estimer leur effectivité : la construction de telles réponses renvoie à l'existence de dispositions qui les ont produites dans le cadre du séminaire et qui peuvent aussi être à l'œuvre dans la pratique professionnelle. La reconstruction de cas confronte les étudiants avec le manque de “tact” contenu dans leurs propositions et avec les conséquences d'une telle orientation dans la pratique.

- a) Il est évident que les explications précédentes impliquent un modèle normatif de “réussite” de l'interaction entre élèves et professeurs. Si on ne veut pas réduire la formation des enseignants à l'enseignement d'une éthique pédagogique, la reconstruction de cas montre un chemin alternatif pour développer la normativité de la réflexion au cours d'une interprétation méthodiquement contrôlée. La norme ou l'orientation normative n'est pas apportée de l'extérieur, mais développée au cours de l'analyse d'un cas concret.
- b) L'intérêt des considérations précédentes réside dans l'observation que l'agir de l'enseignant observé trouve des correspondances du côté des étudiants. Mais ces correspondances méritent notre intérêt parce que (et seulement parce que) il s'agit de futurs professeurs. Si nous avions décrit une interprétation dans le cadre d'un séminaire de sociologie, les dispositions des étudiants qui se manifestent dans leurs propositions seraient complètement inintéressantes en tant que telles. Ce n'est que le fait qu'il s'agit non pas de futurs sociologues mais de futurs enseignants qui confère à leurs pro-

positions d'interprétation une signification pratique par rapport à leur formation professionnelle. Des interprétations "étranges" exprimeraient évidemment aussi des dispositions subjectives si elles étaient proposées par des futurs chercheurs en sociologie dans le cadre de leur formation scientifique. Mais il n'y aurait pas ici de lien systématique avec leur pratique professionnelle future. Dans le contexte d'une formation d'enseignants, par contre, la reconstruction de scènes scolaires peut être comprise comme une évocation de dispositions qui peuvent aussi devenir effectives dans le cadre de leur travail futur. Or, la modalité de travail de ces dispositions n'est pas celle d'une "supervision" qui expliciterait les motifs subjectifs des propositions faites en tant que telles et viserait leur changement. Ce serait quitter le cadre d'une formation universitaire, scientifique. Le travail reste au niveau d'une explication du caractère adéquat ou inadéquat des constructions des étudiants par rapport aux règles de l'interprétation.

Nous ne pouvons pas viser une transmission directe de compétences professionnelles pratiques. Mais nous pouvons espérer que le regard et la compréhension des étudiants s'élargissent quand nous leur ouvrons les possibilités d'une réflexion sur soi, méthodiquement contrôlée, sans quitter le champ d'un travail de recherche.

Bibliographie

- WERNET A. 2000 *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen, Leske & Budrich (Qualitative Sozialforschung, Bd.11)