

LE MAÎTRE-DOCTEUR : CHIMÈRE, PÉDAGOGUE... ?

Marc Weisser

Avertissement

Décrire son itinéraire de doctorant relève d'une rhétorique de l'exemple : je n'y puis engager que moi-même, je ne sais décrire qu'un seul cas, qui plus est, observé de l'intérieur.

Le pari que fait l'auteur d'un tel texte est le suivant : je choisis un certain nombre d'éléments issus de mon expérience individuelle, je leur donne du sens à travers mon écriture ; cette mise en perspective, étayée par des théories qui permettent de parler des actes de façon cohérente, va *donner à penser* à quelqu'un d'autre.

Aussi, la rhétorique de l'exemple attribue-t-elle un rôle primordial au lecteur ; elle en appelle à ses facultés d'analyse et de jugement : par sa lecture, il va à son tour donner un sens au texte, mais aussi peut-être modifier le sens de sa propre pratique ; il va relire son faire, en quelque sorte.

Ce second sens conféré à un écrit n'est ni un sens second, ni un sens soumis : il est le fruit d'un travail de production par lequel auteur et lecteur négocient, il est l'enrichissement du propos de l'un par la réflexion de l'autre.

Chemins de doctorant

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

Un étudiant sous surveillance

Mes études de sciences de l'éducation ont été menées parallèlement à l'exercice du métier de professeur des écoles : j'enseigne de façon tout à fait normale dans une école primaire, j'ai la responsabilité d'un groupe d'élèves qu'il me faut mener en 6e dans les meilleures conditions possibles. Cette position double, qui présente certains aspects horaires un peu contraignants, a pourtant deux avantages.

Le premier me semble être celui de la sérénité. L'unique obligation de réussir est d'ordre moral : débarrassé du souci de l'emploi, le seul but que se fixe alors l'étudiant est celui d'explorer ses limites, celui d'observer avec curiosité quelle thèse il "porte en soi". Avec ce corollaire : si tout être est éduicable, est-il éduicable jusqu'à la thèse ?

Le second intérêt réside dans la cohabitation chercheur/praticien sur le long terme : enseigner quotidiennement six heures durant à des élèves de 10-11 ans que l'on suit pendant deux ans permet à la fois de référer les diverses théories éducatives à une pratique, mais également de ressaisir cette dernière en aval, de lui donner *a posteriori* une cohérence dans la durée.

Un changement de paradigme épistémologique

Quel a été mon cursus universitaire ? Instituteur bachelier, puis maître-formateur accueillant des stagiaires de l'IUFM, il m'a paru de la plus élémentaire des politesses d'essayer à mon tour de décrocher une licence et, pourquoi pas, celle de sciences de l'éducation. J'ai alors découvert l'Université (Louis Pasteur, Strasbourg), et j'ai été séduit par le ton qui y régnait, sous l'impulsion des fondateurs de la section, Olivier Reboul et Michel Tardy : un langage autre sur l'éducation, suffisamment distancié – mais portant la marque de l'humain – pour ouvrir à l'étudiant-praticien un espace qu'il peut investir par sa réflexion propre.

La maîtrise s'enchaîne naturellement. Le mémoire provoque chez moi une prise de conscience : bâti dans les règles de l'art, il associe plan expérimental et analyse factorielle. Le tout fonctionne très bien, mais aboutit à des résultats qui laissent l'enseignant tapi derrière l'étudiant sur sa faim : quand le bon sens et la science sont redondants, on soupçonne la perte de temps, on subodore le gaspillage

d'énergie. La partie conclusive et autocritique de ce mémoire insiste sur le fait que, dans mon cas, la pratique n'est pas sous l'influence de la théorie, de la recherche, mais que c'est le phénomène inverse qui se produit. De façon plus précise encore, que la pratique n'intervient pas sur les choix méthodologiques de la recherche (et c'est heureux, ils sont gages de sa scientificité !), mais qu'elle fait entendre sa voix plus tôt déjà, lors des décisions d'ordre épistémologique, qui sont, elles, question de valeurs plutôt que question de science.

La maîtrise est obtenue avec des notes qui constituent une injonction à poursuivre..., et l'opportunité se présente alors d'un DEA européen dans le cadre du programme Erasmus : à travers les séminaires de professeurs espagnol, portugais, italien, belges, le débat sur la définition de la scientificité de la recherche en sciences de l'éducation se poursuit en filigrane. Ma thèse se profile sur ces bases nouvelles, non plus nomothétiques, mais herméneutiques.

Durant les deux années de recherche et de rédaction, le doctorant a été sous la surveillance constante du praticien ; il s'agissait d'abord de concilier les deux activités dans leurs aspects les plus pragmatiques, mais aussi et surtout de faire cohabiter deux logiques dans la même personne en tenant fermement sur un point essentiel à mes yeux : l'apprenant dont parle l'étudiant de 3e cycle est bien celui que rencontre l'instituteur.

La thèse une fois terminée, dupliquée, reliée, apparaît comme un ouvrage construit hors du temps, hors des bruits du quotidien. Et pourtant... Il s'agit d'une aventure passionnante, où l'on fait semblant de s'intéresser à son objet d'étude alors qu'en réalité on se découvre soi-même : plus encore que production d'informations, elle me semble autoformation. Il s'agit dès lors non pas d'une période de doute, d'angoisse, mais de jeu, avec les autres, avec le directeur de thèse, avec soi-même. Et ce terme est ici pris dans son sens premier : une activité ludique, qui distrait, mais aussi dans son acception mécanique : se glisser entre les mots, déplier le texte qu'ils contiennent, interpréter.

La quête du sens

La quête du sens est le fondement de ma question, qui débouche sur une interrogation plus particulière au sujet des rapports entre le non-dit et l'élève. Aussi, la thèse s'intitule-t-elle *Le rôle de l'implicite dans l'apprentissage*. J'ai essayé d'y montrer comment l'apprenant

complète l'énoncé magistral en inférant des contenus implicites qu'il se croit (à tort ou à raison) autorisé d'y entendre, afin d'en retirer une interprétation satisfaisante à ses yeux. On y retrouvera, sous une approche sémiotique, l'idée que l'on apprend à partir de ce que l'on sait déjà. Ma recherche se préoccupe du sujet historique, de l'élève en tant que personne, c'est-à-dire inachevé donc éduicable, non répétable mais unique, indéterminé et, éventuellement, imprévisible.

La scientificité de ce travail n'est plus dans ce cas garantie par des preuves administrées par voie numérique, "objective", mais par un accord intersubjectif entre chercheurs, ici et maintenant, qui reconnaissent comme valables d'une part les présupposés épistémologiques de l'étude, d'autre part sa cohérence théorique interne, basée en l'occurrence sur la sémiologie.

Construire sa thèse

Mais l'étudiant n'est pas seul : il est suivi (précédé ?) par un directeur de thèse. Dans le cadre du programme Erasmus, la direction est même bicéphale. Le professeur Michel Tardy a bien voulu assurer la partie strasbourgeoise de mon travail. Il a pratiqué pendant cette période l'art de la reformulation éclairante, lors d'entrevues dont chacune constituait un encouragement à oser aller de l'avant. Je considère que cette relation personnelle entre le doctorant et le directeur de thèse doit être lue comme un privilège et, puisque cette série d'articles se veut aussi apporter des conseils, je dirai que ce type de rencontres et de confrontations périodiques évite de tourner en rond et renvoie une image du travail en cours juste assez déformée pour provoquer la prise de conscience de ce qui s'est effectivement fait : ce décalage entre deux interprétations d'un même texte constitue à mes yeux l'aspect le plus formateur d'un tel travail et j'encourage mes lecteurs de 3e cycle à exploiter au maximum cette disposition institutionnelle.

Le professeur Anna Maria Bernardinis de Padoue a été le second directeur de thèse. Et l'adjectif introduit la différence : son éloignement, à la fois géographique mais aussi quant aux centres d'intérêt a été un atout précieux. Ce rôle m'apparaît maintenant comme le plus difficile à tenir, en ce qu'il consiste bien plutôt à être le premier lecteur réellement extérieur à la recherche en train de s'accomplir. Il rappelle en tout cas au doctorant que sa préoccupation n'est pas la seule et en

cela il la relativise ; il marque la multiplicité des approches d'une même situation (ce pluriel parfois douloureux des sciences de l'éducation).

D'entrevue en courrier, de lecture en expérimentation, ma thèse s'est peu à peu construite, en une trajectoire spiralaire. En effet, si le but est aperçu d'emblée, quoique de façon floue, les approches théoriques, les observations de terrain s'enchevêtrent, se répondent, se stimulent : le document finalement rédigé résulte déjà d'une mise en scène, d'une transposition *logique* d'un processus qui ne fut souvent que *chronologique*.

La cérémonie de la soutenance et la mention par laquelle elle se clôt figurent à mon sens ce que Greimas appellerait *l'épreuve qualifiante* : une invitation à aller de l'avant, une légitimation du droit à la parole, une reconnaissance institutionnelle de la qualité du travail présenté. Et dans le cadre épistémologique que j'ai indiqué plus haut, cet accord intersubjectif revêt une importance plus grande encore.

Une démarche de thèse s'origine donc pour moi dans un manque, ou dans une curiosité passionnée : puisque nous sommes en sciences humaines, j'encourage les lecteurs "en mal de thèse" à concevoir celle-ci non comme la découverte d'un savoir préexistant qui n'attend que d'être dévoilé, mais comme une anthropogenèse ; on se qualifie finalement soi-même, sous le regard d'autrui-adjuvant.

Qui parle ?

Persistant sur le versant *rhétorique de l'exemple*, j'aimerais m'arrêter quelque peu encore sur la situation *a priori* paradoxale du maître-docteur, non dans le but de m'appesantir sur mon expérience personnelle, mais pour interroger plus avant les rapports de la pratique et de la théorie dans le cadre éducatif scolaire.

Se trouvent par conséquent exclues du présent débat les influences des sciences de l'éducation aux autres niveaux, qu'il s'agisse de l'éducation familiale ou extra-scolaire, ou encore des différentes catégories de praticiens que sont à leur façon les formateurs de formateurs, les décideurs politiques ou administratifs, etc.

Il est d'usage dans les sciences naturelles de classer les individus en genres, espèces, sous-espèces : tout nouveau coléoptère, chaque plante à fleurs se voient assigner une place précise. De quelle espèce relève

alors le maître-docteur ?... Pour parler en termes aristotéliens, de quel genre les différences spécifiques "professeur des écoles" et "docteur ès sciences de l'éducation" sont-elles la marque ?

La question devient moins ludique et plus préoccupante si on la pousse plus loin :

- comment dénommer cette espèce : pédagogue ? chimère ? ... ? Se pose alors le problème crucial de la définition de la pédagogie et de son rôle par rapport aux sciences de l'éducation, de Durkheim à nos jours ;

- qui détermine la classification, qui est l'organisateur de la taxinomie ? C'est la réflexion sur la formation des enseignants (son type, son niveau).

La séparation des rôles

Autrement dit, le maître-docteur peut-il "exister" ? Qui parle : un praticien ? un théoricien ? Ce que je peux affirmer, c'est que parole il y a. Et parole-prise de décision, parole-acte : les fonctions illocutoire et perlocutoire du langage sont à l'œuvre aussi bien dans la pratique professionnelle quotidienne à l'école élémentaire que dans la pratique de recherche, de rédaction de la thèse ou de comptes rendus, d'articles.

La question est bien de savoir si la séparation des rôles chercheur/praticien généralement observée relève d'un impératif épistémologique ou ne dépend que de l'organisation du monde du travail. Dans le premier cas, il y aurait une impossibilité de droit à tenir les deux discours. Dans le second, seules des contraintes sociales mèneraient à distinguer les deux professions.

Quelle définition conserver alors à la scientificité dans le cadre des sciences de l'homme ? Il me semble qu'il conviendrait de réhabiliter certains types de discours auxquels on a reproché longtemps leur caractère trop singulier, trop subjectif en ce sens qu'ils ne débouchent pas sur la mise en évidence de lois générales et transférables à d'autres situations pourtant voisines. Mais dire que le devenir humain (plus spécialement les processus d'apprentissage ici) est affaire de régularité, n'est-ce pas parier sur l'identité du passé et de l'avenir (cf. Charlot, 1992) ? Ce pari me semble inopérant du point de vue de l'en-

seignant qui a face à lui des individus. (Il se justifie par contre tout à fait aux niveaux méso et macro.)

Cette tension entre théorie et pratique illustre bien leurs rapports habituels, que ce soit au sein de la même personne ou entre ceux qui "décident" et ceux qui "appliquent". Soëtard (1991, p. 243) insiste sur la "réalité multiforme d'une pratique qui ne se laisse épuiser dans aucune théorie" : les résultats de recherche ne visent plus dans cette optique à construire de toute pièce une pratique scientifique, mais bien plutôt à ouvrir, à éclairer un champ pédagogique, espace de liberté dans lequel le praticien invente des solutions. L'enseignant est invité à y prendre des décisions responsables, au même titre que le politicien dont les choix ne sont entièrement soumis ni à l'économie, ni à toute autre science... politique.

Le sujet parlant : acteur ou auteur ?

Si, dans le triangle pédagogique formalisé par Houssaye (1988), nous remplaçons le Savoir par le Chercheur, nous nous rendons compte que les trois acteurs (Chercheur, Apprenant, Enseignant) ont un point commun : leur statut de sujet autonome. Ils sont tous capables à ce titre de changer et d'apprendre, de proposer leur interprétation personnelle du monde qui les entoure, par le biais de systèmes de signes qu'ils maîtrisent.

Ainsi donc, le sens ne réside pas dans l'événement lui-même, mais dans la façon qu'a le sujet parlant de l'articuler avec d'autres événements, dans la façon qu'il a de le comparer, de le distinguer. Du fait de la richesse des apports potentiels de chacun à propos d'un même objet de discours, il restera toujours de l'implicite et de l'indécidable dans les relations intersubjectives, quels que soient les interlocuteurs en présence (cf. Lerbet, 1992).

Comment distinguer alors discours de l'apprenant, discours de l'enseignant, discours du chercheur ? Quand j'écris une thèse dans laquelle je réfléchis sur des observations effectuées dans ma propre classe, sur mon propre faire professionnel, suis-je ce pédagogue défini comme l'enroulement du praticien sur le théoricien (Houssaye) ? Parler de sa propre pratique, est-ce tenir un propos scientifique ? L'institution a répondu que oui, je le pense aussi : le premier accord épistémologique s'opère quand on accepte de passer de l'objectif à l'intersubjectif ; le second, quand on admet la possibilité de ce que

j'appellerai *l'intersubjectivité interne*, dans laquelle autrui n'intervient plus directement mais par la médiation de ses discours antérieurs, à travers des théories constituées et cohérentes avec lesquelles la thèse va dialoguer. C'est par le recours à des structures de pensée reconnues qu'une expérience personnelle va trouver à se dire et, ensuite, va pouvoir être ressaisie avec profit par le lecteur.

L'acteur, quand il explicite les bases théoriques qu'il se choisit pour constituer son point de vue, quand il insère son discours dans celui d'une "école de pensée", peut tenir en même temps le rôle d'auteur. Et reconnaître qu'un texte de sciences humaines a un auteur – n'aurait pas pu être écrit à l'identique par un autre chercheur – montre bien l'importance de l'apport de chacun en tant qu'individu dans l'interprétation qu'il livre des phénomènes qui le préoccupent (la thèse l'a illustré au niveau de l'apprenant, je le souligne ici au niveau du chercheur et de l'enseignant).

De la "singularité de l'apprendre" (Houssaye, 1991, p. 100) peut découler une science du singulier (cf. Tardy, 1984) qui, sans prétendre imposer son point de vue épistémologique en excluant des approches différentes, autorise sans aucun doute certains espoirs quant à sa réception par les publics visés. La parole de praticiens, par la médiation de systèmes théoriques nettement structurés, pourrait ouvrir aux praticiens de nouveaux champs d'investigation et de responsabilité, associant étroitement formation continuée et exercice professionnel quotidien, recherche et pratique.

Marc WEISSER

École élémentaire Ottmarsheim

IUFM d'Alsace

GREEF

(Groupe de Recherche et d'Études en Éducation et Formation)

Université de Haute-Alsace

Appendice : vers une pédagogie de l'ouverture

Une question subsidiaire peut voir le jour, celle des changements qui ont été induits dans ma pratique pédagogique : le docteur s'efface devant le maître...

Une fois de plus, je suis dans la double position de l'acteur et de l'observateur. Voici donc ce que j'ai *l'impression* d'avoir transféré dans mon exercice professionnel.

Une remarque préliminaire tout d'abord : l'optique adoptée au cours de la thèse a opéré comme un agent fédérateur de la plurivocité des savoirs acquis pendant le cursus de sciences de l'éducation. À travers les apports des didactiques spécifiques, de la docimologie, à travers les concepts de la psychologie cognitive et de la sociologie, je cherche avant tout à voir à l'œuvre l'activité sémiotique de l'apprenant : comment mes actes d'enseignant vont-ils aider chaque élève à construire le sens de ce que je lui dis, de mes consignes, de mes évaluations, le sens aussi de ce que je lui fournis comme document, comme matériel à observer, à utiliser ?

La langue, les systèmes de signes sont les vecteurs de tout apprentissage, mais aussi de l'éducation (ce qui rend l'humain toujours plus humain), mais aussi de toute relation intersubjective. L'instruction ne peut donc se concevoir hors d'un processus éducatif, ce qui place au premier plan la question des finalités : "Un éducateur véritable, quelles que soient ses théories, n'admettra jamais comme éducatif un moyen qui ne serait pas aussi une fin" (Reboul, 1984, p. 153).

De façon plus ponctuelle, on peut faire les quelques remarques suivantes :

- *Le contrat didactique implicite* : nombre d'erreurs trouvent leur origine dans une mauvaise compréhension des consignes. L'élève, au lieu de chercher du sens dans la situation-problème support de l'apprentissage, essaie de deviner ce que l'enseignant attend de lui, cherche partout des sous-entendus. Il construit de la sorte tout un ensemble de règles qui lui permettent de survivre dans l'institution scolaire (par exemple en mathématiques : "Tout problème a une solution et une seule" , "Tout énoncé de problème contient les données numériques nécessaires et suffisantes à sa résolution" , etc.) ; malheu-

reusement, ces préceptes non explicités ont tôt fait de s'ériger en obstacles épistémologiques : le dogme de l'unicité de la solution devra être remis en question lorsque l'on étudiera les systèmes d'équations ou les polynômes de degré supérieur à un, etc.

Je tends donc actuellement à délimiter clairement dans le temps des situations-problèmes et à marquer de façon nette que ce sont des moments où je n'interviens plus, des moments où l'élève *doit* oser et *a le droit* de se tromper. Un travail métacognitif sur le statut de l'erreur et la diversité des démarches de résolution s'ensuit en général.

- *La définition des concepts* : le dictionnaire est un monde clos, qui ne renvoie qu'à lui-même. Comment dans ce cas envisager la définition des concepts prévus au programme ? Que ce soit en grammaire, en sciences ou en histoire-géographie, l'élève rencontre un vocabulaire spécifique. Ce vocabulaire est employé dans les textes des manuels, dans le discours magistral : mais quel sens lui donner ? Ici, la signification attribuée au mot correspond assez bien à ce que l'on a coutume d'appeler sa définition. Aussi, j'essaie toujours en classe de vérifier si les acceptions des mots "techniques" coïncident : les élèves entendent-ils par ce terme ce qui est effectivement présupposé ?

La question devient particulièrement pertinente s'agissant d'apprentissages par paliers (cf. Giordan et De Vecchi, 1987) : on n'aura recours à un concept qu'au niveau où il est actuellement maîtrisé en classe ; c'est le classeur du savoir institutionnalisé qui fait référence en la matière. Une fois encore, l'apprentissage passe par l'explicitation, les mots n'étant qu'une *monnaie interne* dont la *valeur* est modifiable d'un accord commun.

- *Lecture / écriture et pluralité du sens* : il m'a été possible de montrer combien les élèves, même à l'école primaire, sont sensibles à propos d'un même texte à des niveaux de compréhension différents. Ils séparent aisément sens dénoté et sens connoté, sens littéral et sens allégorique. En confirmation de ces observations, on peut s'apercevoir par ailleurs que lorsqu'ils écrivent, ils livrent des interprétations d'une consigne et de textes-supports communs très riches dans leur diversité.

La confrontation des points de vue, le débat sur le sens, sur les sens d'un texte lu ou écrit les mènent ensuite à s'ouvrir à l'opinion de l'autre, à tolérer la pluralité du sens.

Quel est le point commun à ces trois brèves remarques (on se reportera à ma thèse et à mes autres articles pour plus de détails) ? C'est qu'une situation pédagogique a à être ouverte, c'est-à-dire qu'elle doit laisser à l'apprenant un espace de liberté où il peut se livrer à des inférences multiples, à des *hypothèses* quant au sens de ce qu'il perçoit. De la richesse de ces interprétations personnelles dépend la valeur de ce qui sera explicité ensuite dans les moments de débat structurant et de synthèse. Je ne cherche donc pas à provoquer des comportements absolument prévisibles dans un cadre strictement behavioriste, mais surtout à délimiter des champs d'investigation, à fournir à chaque élève les outils qui lui permettront de les explorer à sa guise, en s'appuyant à la fois sur ce qu'il sait déjà et sur des consignes de recherche précises.

La richesse des interprétations faites à propos d'un même message est bien trop grande pour que l'on puisse espérer fonctionner en stimulus-réponse : le signe ne "colle" pas à ce dont il parle ; elle est la marque de la liberté du sujet-apprenant, de sa responsabilité aussi.

Bibliographie

- ASTOLFI, Jean-Pierre (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 103, p. 5-18.
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth et ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Colin.
- GIORDAN, André et DE VECCHI, Gérard (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GREIMAS, Algirdas, Julien et COURTÉS, Joseph (1979). *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- HOUSSAYE, Jean (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE, Jean (1991). *Pédagogie de la formation initiale, ou Saint Thomas en formation*. In Soëtard, M., *L'évolution des pratiques éducatives et leur impact social dans l'Italie, la République d'Allemagne fédérale et la France des vingt dernières années*. Actes du colloque de Lille. Pise : Giardini, p. 99-110.
- LERBET, Georges (1992). *L'école du dedans*. Paris : Hachette.
- PRIETO, Luis J. (1975). *Pertinence et pratique*. Paris : Minuit.
- REBOUL, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF.
- SOËTARD, Michel. dir. (1991). *L'évolution des pratiques éducatives et leur impact social dans l'Italie, la République d'Allemagne fédérale et la France des vingt dernières années*. Actes du colloque de Lille. Pise : Giardini.
- TARDY, Michel (1984). *Considérations épistémologiques*. Strasbourg : CRDP. (Sciences de l'éducation ; 2).

- TARDY, Michel (1992). Rhétorique de la thèse : une ignorance et deux secrets. *Cahiers du Séminaire de Philosophie*, P.U. Strasbourg, p. 37-46.
- WEISSER, Marc (1995a). *Le rôle de l'implicite dans l'apprentissage*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université des Sciences Humaines Strasbourg II, Université de Padoue.
- WEISSER, Marc (1995b). L'élève, un interprète professionnel. *Aster*, n° 21, p. 181-200.
- WEISSER, Marc (1995c). Apprentissage des concepts et bases de données. *EPI*, n° 79, p. 143-149.
- WEISSER, Marc (1996a). Signes de vacances : vacance du signe ? *Cahiers pédagogiques*, n° spécial Apprendre. (à paraître).