

De l'ambivalence chez un jeune chercheur : Étude conversationnelle d'une supervision doctorale en « mathematics education »

Jean-François Maheux
Département de mathématiques
Université du Québec à Montréal
< maheux.jean-francois@uqam.ca >

Comme tous les autres conférenciers, j'ai été invité à participer à cette Journée d'étude sur l'entrée des jeunes chercheurs dans le milieu de la recherche avec une commande spéciale. On m'a demandé de réfléchir, à partir de mes propres expériences, sur la relation entre superviseur et supervisé au niveau doctoral. J'ai accepté avec plaisir cette occasion d'entrer à vif, pour et avec vous, sur ce terrain glissant et rocailleux. Il y aurait, cependant, une condition vitale à mon engagement ; condition que je me pose à moi-même. Il ne s'agirait pas, ici, de m'abandonner au ressassement de quelques souvenirs, mais de conduire une analyse profonde sur la base de traces concrètes et, donc, pouvant être rendues accessibles à tous. C'est donc tout naturellement que je me suis tourné vers les traces écrites de ma relation avec Michael (mon superviseur principal dans le cadre du doctorat), et que je lui ai demandé la permission d'utiliser nos échanges par courriel afin de conduire une analyse de ceux-ci.

Le présent texte vous propose donc de m'accompagner dans cette analyse, franchement exploratoire, par laquelle je mets en lumière ce que j'ai identifié comme une ambivalence dans mon « rôle » de jeune chercheur. Mon objectif, on le verra, n'est pas d'identifier les obstacles ou les éléments facilitateurs de mon entrée (par le doctorat, passage quasi obligé) dans le monde de la recherche en didactique des mathématiques (noter que « mathematics education » sera plus approprié ici). Il faudrait, pour cela, porter un jugement sur une relation de supervision qui, après tout, s'est avérée concluante, et surtout faire une analyse de la manière dont celle-ci s'est *résolue* (terminer le doctorat marque la fin de la relation superviseur-supervisé). Le projet est certes intéressant, mais plus modestement et de manière préparatoire à un tel travail, les pages qui suivent proposent une analyse en fonction d'une entrée sur le *fonctionnement* de cette relation.

Quoi de neuf ?

Sous une forme ou une autre, le phénomène de supervision du novice par un expert n'a rien de neuf. Nous savons que cela se pratique dans les sociétés « traditionnelles » et à travers toute l'histoire de la philosophie et de la science occidentale, des arts, et ainsi de suite. Il reflète l'idée selon laquelle l'aspirant à une profession apprend (au mieux ?) son futur métier sous la tutelle d'un praticien accompli. Pourquoi ? Comme apports de la relation de supervision pour l'entrée dans la carrière, on mentionne plusieurs éléments liés à la pratique (savoir faire, ressources) ou relatifs à la présence d'un modèle, et on réfère aussi à la fonction sociale de l'individu supervisant qui permet d'établir des contacts, d'entrer dans certains cercles, etc. (voir par exemple Sheehy, 1976).

En lien avec la formation universitaire, il existe ainsi une littérature abondante sur ce que la relation superviseur/supervisé devrait permettre, ses formes possibles, ses caractéristiques, de même que sur les risques qu'elle pose. Ainsi, il est généralement accepté que la position de « pouvoir » accordée *de facto* à la personne qui supervise est propice à la production de situations délicates. Plusieurs universités ont donc adopté des codes de conduites précis, et préparés des documents d'information soporifiques qui, hélas, n'empêchent pas les collègues, les services de consultation psychologiques et les bistros d'accueillir nombres d'histoires pénibles (voir le bel exemple donné sous forme de fiction par Birck, 2005). Tant et si bien qu'il semble souvent que la relation superviseur/supervisé, pour essentielle qu'elle soit en vue de l'entrée dans la profession, ne va qu'exceptionnellement sans la présence de tensions, qui parfois tournent au drame...

Je pourrais longuement m'étendre à rapporter les éléments centraux mis en lumière par la recherche, et de là, spécifier la contribution particulière que je me propose de faire. Il serait ainsi assez facile de montrer comment les discours habituels sur la situation de supervision présentent étudiants et professeurs comme si chacun exerçait son rôle indépendamment de l'autre, ce qui conduit à chercher des mécanismes faisant en sorte d'assurer une meilleure compatibilité. Une entrée par le biais de la méthodologie me semble néanmoins plus efficace, et tout aussi convaincante. En effet, l'exploration des écrits montre un manque flagrant dans la manière dont la relation superviseur/supervisé est généralement abordée. Mis à part les montagnes d'élaborations théoriques concernant ce qui est souhaité et non souhaité, la vaste majorité des publications émanent de l'analyse de questionnaires ou d'entrevue plus ou moins dirigées. Plus rarement, on suit le narratif à la première personne d'un étudiant ou d'un professeur qui se rappelle et réfléchit sur ses expériences. Exceptionnelles sont les recherches se basant sur des données empiriques, par l'observation du quotidien de la situation de supervision en milieu académique.

L'intérêt d'une telle approche est, fondamentalement, épistémologique. Par le biais de questionnaires, d'entrevues ou de récits, superviseurs et supervisés s'engagent dans un processus de reconstruction de leurs expériences. Ce qu'ils livrent à l'intervieweur (ou à eux-mêmes) a nécessairement assez peu à voir avec les événements eux-mêmes, et concerne essentiellement la manière dont l'individu fait sens de ceux-ci après coup, au moment de répondre à des questions ou de reconstruire une identité narrative à leur enchaînement. Les questions qui me sont posées (ou que je me pose lorsque je m'y intéresse) orientent nécessairement l'interprétation, qui elle-même oriente les questions subséquentes, et ainsi de suite. Sans doute intéressantes à certains égards, de telles approches ne rendent cependant pas compte de la manière dont se vit et se construit effectivement la relation de supervision et, à travers elle, l'entrée de jeunes chercheurs dans le milieu de la recherche. Une approche empirique (ici ancrée dans l'analyse d'un échange de courriels), plus près de la manière dont se constitue cette relation (ou cette entrée) elle-même, permet ainsi une analyse de l'*épistémologie pratique* de celle(s)-ci : la production et la connaissance du phénomène mis en évidence, dans le quotidien, par les actions ordinaires qui la réalise. Aborder ainsi les conditions de supervision à partir de gestes concrets donne également un point d'entrée sur la question beaucoup plus large – et fondamentale à toute réflexion sur l'activité humaine – de la vision du monde à laquelle participe de telles activités (l'entrée dans le monde de la recherche par le biais d'une supervision doctorale). Je m'explique...

Histoire de se faire une tête : Bakhtine et Bourdieu

Parce que je m'intéresse ici à l'analyse d'une relation de supervision au moyen de traces concrètes d'échanges par courriels, le travail du philosophe et théoricien de la communication Mikhaïl Bakhtine devient particulièrement intéressant. Dans son étude sur les « genres » et l'esthétique de la création verbale, Bakhtine (1984) met de l'avant une théorie de l'énoncé basée sur la structure dialogique de l'action, en particulier les faits de paroles et les écrits. Bakhtine suggère d'examiner comment un énoncé s'inscrit toujours dans une chaîne infinie d'énoncés, et se trouve donc nécessairement (a) à répondre à ce qui a été dit avant, et (b) à mettre en place les conditions de la réponse qui suivra. Le genre d'une conversation (il inclut ici aussi bien les échanges de salutations que la production d'ouvrages qui constituent les courants littéraires) dépend donc du type d'énoncés qui est produit (« Bonjour! » ou *Les Frères Karamazov*), mais le sens de l'énoncé ne se détermine, lui, que dans la dynamique effective, dans la réponse, dans le fait de répondre, d'être répondu, de telle ou telle manière. Il est évidemment possible d'appliquer une telle analyse aux échanges par courriel entre superviseur et supervisé. Son avantage est de nature ethnométhodologique : elle permet de suivre pas à pas une construction d'ordre sociale du point de vue même, et dans les actions réelles, de ceux qui y participent et de ce qui la réalise. Les échanges par courriels auxquels je m'intéresse sont de la matière même dont la supervision doctorale se fait (et en partie donc de l'entrée du jeune chercheur dans le monde de la recherche), et c'est cela qu'il s'agit d'analyser.

Ne pourrais-je trouver dans ces échanges ce que Bateson (1979) appelle des *patterns* permettant de décrire (c'est-à-dire de « comprendre », car je n'ose dire « expliquer ») la relation superviseur-supervisé m'unissant à Michael ? Une telle description se placerait ainsi au niveau des conditions de réalisation de cette relation et non à celui – méthodologiquement problématique – des intentions ou des causes extérieures. Il n'est donc pas question de présenter une analyse des motivations que moi ou mon directeur avions pour dire telle ou telle chose, ni de montrer comment des éléments contextuels pourraient expliquer nos actes. En effet, je ne dispose pas d'observations me donnant accès aux intentions *in situ* de l'un et l'autre, ou aux conditions précises dans lesquels chaque message fut rédigé. Par contre, il est tout à fait possible de suivre la dynamique de ces échanges comme l'une des dimensions dans lesquelles se fait l'entrée du jeune chercheur dans le milieu de la recherche. Et cela, donc, sans avoir non plus à réduire les personnes au rôle que l'on veut bien leur reconnaître dans les circonstances (e.g. celui de superviseur et celui de supervisé).

J'ajouterai à cette micro-analyse une réflexion de nature sociologique me permettant de « sortir » du petit univers de ces échanges pour affronter des questions plus large. Je m'inspire ici de l'approche du sociologue Pierre Bourdieu, pour qui le « summum de l'art » en sciences sociales consiste à articuler nos observations du banal et du quotidien avec les plus grands enjeux théorique et sociaux plus grands (Bourdieu et Wacquant, 1992). Aux genres de Bakhtine, Bourdieu offre un certain parallèle dans le concept de « champ », qui regroupe les agents (incluant les institutions) qui produisent, reproduisent, et diffusent un certain type de productions culturelles (littérature, science, etc.). Bourdieu observe que, pour un champ donné (et il s'est intéressé dans les années 1980 au monde universitaire), ce sont les individus qui en déterminent la structure (au moyen d'actions concrètes), en même temps que cette structure exerce une contrainte sur eux, contrainte qui n'est pas nécessairement visible (comme recevoir un ordre, se faire « influencer ») : « ...les agents font les faits scientifiques et, même, pour une part, le champ scientifique, mais à partir d'une position dans ce champ qu'ils n'ont pas faite et

qui contribue à définir leurs possibilités et impossibilités » (Bourdieu, 1997, p. 19). Bourdieu voit ainsi le travail sociologique d'articulation de l'ordinaire et des grands enjeux comme une démarche engagée, au sens politique, de transformation sociale. Il écrit donc : « il faut agir sur les structures dans lesquelles s'accomplit la communication, par une action politique, mais spécifique, c'est-à-dire capable de s'en prendre aux obstacles sociaux spécifiques à la communication rationnelle, à la discussion éclairée » (p. 60).

Ces obstacles sociaux, j'ai la conviction qu'ils se trouvent également dans les patterns (terme, dans le travail de Bateson, traduit en français par « structure ») que constituent nos manières d'être à l'échelle sociale et à celle du face-à-face avec l'autre. C'est dans cet esprit que j'offre ici de faire se rencontrer Bakhtine et Bourdieu. Dans la section suivante, une analyse dialogique de mes échanges avec Michael montre des éléments qui évoquent une certaine logique d'action. Plus loin, j'irai réfléchir au-delà de cette relation de supervision, suggérant une manière de voir celle-ci comme un reflet, une production et une reproduction de notre culture, souhaitant par le tout éclairer d'une manière nouvelle notre « culture de la recherche » et les questions liées à l'entrée du jeune chercheur dans celle-ci.

Ambivalence chez un jeune chercheur, et sa co-production

Un premier niveau d'analyse de mes conversations par courriel avec Michael m'a conduit à identifier ce que j'appelle une « ambivalence marquée » pour décrire ma position comme jeune chercheur dans la relation superviseur-supervisé que mon directeur et moi avons entretenue. Cette ambivalence, on va le voir, est dialogiquement produite, et donc de manière visible, par le biais d'une série de dualités dont je donne deux exemples. Entre *répondre et ne pas répondre* ou *parler et se taire* (je me paie, qu'on le comprenne bien, d'un certain humour dans ces dénominations) se construit et se maintient une relation dans laquelle j'adopte concurremment une posture de dépendance/indépendance, d'apprentis/expert, de licence/assujettissement, et ainsi de suite.¹

L'analyse que je présente insiste sur la manière dont cette situation est produite, dont cette ambivalence est, disais-je, entretenue. Pour cette raison, je ne présente pas de « résultats » succinctement synthétisés ou abstraitement conceptualisés, mais plutôt guide le lecteur dans une analyse pas à pas. À partir d'extraits choisis, et que je présente sous la forme de tours de parole (ce sont ici des contraintes d'espace qui m'incitent à ne pas reproduire chacun des messages en entier, et à ajuster parfois légèrement le verbatim), je montrerai donc, brièvement, comment les énoncés de l'un et l'autre fonctionnent ensemble de manière à composer notre relation superviseur-supervisé. C'est dire que cette relation est conçue de manière ouverte et dynamique, et qu'il s'agit plutôt d'une « mise en relation » que d'une relation au sens substantif. Il s'agit donc de voir comment Michael et moi créons l'un pour l'autre les conditions d'une telle relation et ce qui, à l'envers de la médaille, semble nécessaire à la réalisation de telles actions dialogiques dans le cadre de relation.

¹ À cet égard, et on l'appréciera davantage à la lecture de l'analyse, l'adjectif « jeune » me semble particulièrement intéressant pour parler du chercheur débutant, car il ne semble pas incliner vers l'un ou l'autre des extrêmes de cette ambiguïté.

Répondre ou ne pas répondre, là est la question

En août 2008, je développe une proposition concernant l'idée générale de ma thèse, proposition qui s'organise autour de questions éthiques. Il s'agit d'un aspect qui a émergé de mon travail sur un chapitre commandé par Michael pour le collectif « Re/Structuring Science Education ». Ayant rédigé une page expliquant pourquoi la question me semble importante en lien avec les « mathematics education » (pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche), j'écris donc à mon directeur en lui envoyant le texte :

JF ((08/08/2008)): Hi Michael! [...] I've been working on a proposal for my dissertation [...] I have the growing impression that I need Bakhtin, but also Levinas, potentially Ricoeur, and maybe someone like Max Van Manen... Do you have any suggestion on this?

MR ((08/08/2008)): [...] What about the plan for your dissertation, the papers to be published, etc.?

JF ((12/08/2008)): [...] Ok, I've put together a plan for my dissertation :-). My concern was to keep it focus on the theme of responsiveness and answerability, while connected to the work in math education. [...] I'm sending you a document that opens with a setup for the dissertation, and then outline the 5 papers with a brief description of what each one will do. How do we go from here, as to this general plan?

J'initie ici un échange dont le thème est celui de ma thèse, insistant surtout sur son sujet et proposant une liste d'auteurs ayant écrit sur les questions éthiques. En réponse à ce message, Michael s'enquiert plutôt du découpage précis de la question à explorer : quel est mon plan, quels articles ai-je l'intention d'écrire à ce sujet? J'entends ces questions comme une demande de produire un tel plan, ce que je fais et sou mets (rapidement). Dans ma réponse, je reprends la question du sujet et mes efforts d'orientation (« My concern was to keep it focus on the theme of responsiveness and answerability ») et termine sur une nouvelle question, à la fois pratique et générale : Quoi faire maintenant, en relation avec ce plan d'ensemble?

Soulever la question du thème de la thèse illustre bien la position d'ambivalence du jeune chercheur dont je souhaite parler ici. D'une part, je fais l'affirmation d'un certain intérêt de recherche (qui découle en partie de mes travaux précédents), mais aussi du besoin d'une certaine validation de cet intérêt, et d'un support dans l'exploration de cette avenue. Je suis ici en position de conduire mes propres recherches, de décider de la direction de celles-ci, mais je suis néanmoins sous tutelle (terme qui vient du latin *tutella*, signifiant « action de veiller sur », mais également « faire la garde de »). J'évoque ainsi une incertitude propice à la réorientation (« I have the growing impression that... ») et demande même explicitement une contribution (« Do you have any suggestion on this? »). Mais c'est avant tout dans la réponse de Michael que ma demande se réalise. Il eut été possible pour lui de me situer comme chercheur indépendant (me disant, par exemple, que c'est à moi de décider ce dont j'ai besoin pour ma propre recherche) ou comme une sorte d'assistant à la remorque de ses intérêts ou de son travail (me répondant qu'il faut plutôt travailler sur telle question, utiliser tels auteurs, etc.). En revanche, évoquer un plan précis revient à soutenir chacun de ces pôles : d'un côté, il est de ma responsabilité (et de mon libre arbitre) de déterminer ce que je compte faire, mais il est important d'en rendre compte. Le résultat, tel qu'on le voit dans le tour de conversation qui suit, est de m'orienter vers la réalisation dudit plan.

On remarque par ailleurs que ceci se produit alors que Michael *ne répond pas* à la question telle qu'elle semble explicitement posée : il ne s'engage pas sur le *sujet* de la thèse dans sa réponse. Le thème « thèse » est maintenu, mais la réponse n'évoque rien concernant l'intérêt

de son contenu ou les auteurs avec lesquels travailler. Ce faisant, la réponse de Michael marque une différence entre la perspective que j'adopte en lui écrivant à propos de la thèse, et sa propre orientation. Quand Michael reprend le thème, il valide naturellement celui-ci : il est bien du ressort de la relation superviseur-supervisé d'échanger à ce propos. Mais ce que signifie « échanger à ce propos », la nature des échanges à entretenir, ne semble pas tout à fait correspondre au contenu de mon initiative. Je fais donc bien de me questionner à propos de mon travail de recherche, mais j'ai encore à apprendre quel questionnement est approprié.

Le fait que ce même « pattern » se reproduise régulièrement au cours de nos échanges m'apparaît significatif. Et quand je dis « le même pattern », il ne s'agit pas simplement du passage de questions d'idées à des questions d'organisation concrète, mais bien de la création d'une distance entre la question et la réponse. L'extrait suivant montre un autre exemple. Alors que je lui fais parvenir une version complète d'un texte en demandant une opinion générale, Michael, dans sa réponse, dit s'être arrêté aux premières lignes du texte :

JF ((27/11/2008)): I have completed my first draft of the paper [...] Do you think you can have a look at it?

MR ((idem)): I was looking at the beginning and wondering what the unique contribution to the literature is. In which way does this paper add to what we already know--or is it but a review, in which case, it will not likely stand a chance [to be published]. I think you want to make it pretty clear what it is that you want to contribute to the literature and how you do it. Once you have such a statement, I will take a closer look at it.

À un autre moment, cependant, ce sera le contraire :

JF ((26/01/2009)): [...] You did not give me feedback on the abstract+intro I sent you: Do you think you will?

MR ((idem)): Don't send me bits and pieces. I can't make sense of bits that don't belong to a whole. I can't integrate it [...]

JF ((idem)): Sorry, I know you don't like bits and pieces, but last time [...] you read only the intro and told me I was not clear [...] This is why I sent it, although I know you prefer to read full papers...

De fait, l'action de répondre est fondamentale (au sens fort du mot) de l'établissement et du maintien d'une relation superviseur-supervisé, tout comme l'est le fait de poser des questions. Néanmoins, on observe ici la production d'un enjeu (implicite) quant à la relation entre ces questions et ces réponses. Tout se passe comme si un des éléments conditionnel à la relation de supervision tenait dans le fait de ne pas donner la réponse attendue, un peu à la manière dont on conçoit (un peu naïvement) une relation pédagogique dans laquelle l'enseignant ne « donne pas de réponse » à l'élève mais l'accompagne dans les explorations à partir desquelles il répondra lui-même à ses questions. Une manière de faire sens de cet enjeu relève justement de la dualité dans ma position de jeune chercheur. D'un côté, il y a la dépendance qui se nourrit de la dynamique question-réponse où c'est invariablement (et c'est le cas ici) le supervisé qui initie les échanges et fait des demandes d'avis, de support, et ainsi de suite. Cette subordination est cependant immédiatement, et même concurremment, contrebalancée par la production de réponses qui, tout en étant des réponses, n'en sont pas. La relance me cadre plutôt dans une posture d'autonomie.

Pour apprécier ceci, il est essentiel de se plonger dans la nature conversationnelle, dialogique, de la relation de supervision. Dans l'extrait précédent, par exemple, j'initie une série question-réponse-réaction en demandant à Michael s'il compte me donner une rétroaction sur le résumé et l'introduction que je lui ai envoyés quelques jours plus tôt (« You did not give me feedback

.... Do you think you will? »). Par cette demande — qui se trouve en fait une demande répétée de support dans l'élaboration/écriture de l'étude sur laquelle je travaille — je m'offre assez clairement en position d'infériorité : je demande de l'aide avec mon travail. Et il s'agit bien, ni plus ni moins, d'une *offre*. Recevant ce message, Michael est dans la possibilité de répondre de manières très diverses, incluant le fait de ne pas répondre au risque, peut-être, de mettre en jeu la continuité de notre relation superviseur-supervisé. De fait, mon propre message est lui-même en réaction à un certain silence vis-à-vis ce que j'ai envoyé à Michael plus tôt. S'il est envisageable qu'une (non) réponse parmi celles qui sont possibles mette à risque notre relation de supervision, c'est donc que la question initialement posée par moi ne porte pas entièrement l'effet qui sera produit. Assez banalement, on pourra dire que (a) ma question *suscite* [du Latin *suscitare* « éveiller, exciter, allumer »] la réponse de Michael, (b) ne la *détermine* pas [de *determinare* « marquer des limites, fixer, arrêter »] complètement, mais (c) *provoque* [de *provocare* « appeler dehors »] cette réponse au sens où celle-ci est absolument dépendante de ce qui la précède. Réciproquement, la réponse de Michael — qui refuse de répondre à la demande d'aide à proprement dit (« Don't send me bits and pieces ») tout en répondant à la question que je lui pose — participe elle aussi concrètement de/à la re/production de notre relation de supervision. Cette réponse est partie intégrante de la réaction qui suit : Je m'excuse et m'explique (soulignant, par ailleurs, ma difficulté à naviguer entre ce à quoi Michael « répond » et ce à quoi il ne « répond pas »), acceptant par le fait même ce qu'il m'écrit comme une réponse valable, et qui convient à notre relation.

Ainsi, réaliser les conditions d'une réponse/non-réponse contribue au maintien d'une certaine posture, pour moi comme jeune chercheur, de dépendance/indépendance vis-à-vis mon mentor. Une demande d'aide en lien avec l'écriture d'une étude est entendue, et donc reconnue comme quelque chose de sensé, voire d'attendu. De même, un propos sur la nature d'une demande acceptable est produit et accepté en guise de réponse à cette requête, et va justement dans le sens d'une autonomie. C'est donc Michael et moi qui, de manière tout à fait concrète et observable, entretenons ensemble cette ambivalence, par ce jeu de réponse/non-réponse, dans ma position de jeune chercheur.

Que dire, que faire ? Entre parler et se taire...

On trouve un second point d'entrée sur cette ambivalence dans ce qui se révèle, à travers mes échanges avec mon directeur, comme une tension entre le dit et le non-dit, le fait de soulever certaines questions, objections ou préoccupations, ou non. Entre « parler » et « se taire », la relation superviseur-supervisé articule à nouveau l'ambivalence entre une démarche indépendante et un travail de recherche surveillé. Prenons à titre d'exemple cet autre fragment d'échanges, qui se produit alors que (suite à certains commentaires de Michael), je me suis lancé dans la préparation d'une étude empirique en place de la revue de littérature que j'avais débutée quelques mois plus tôt. Me trouvant en difficulté par rapport au texte (difficultés qui tiennent en partie au sujet même qui m'intéresse), j'en informe Michael de la manière suivante :

JF ((30/01/2009)): When I opened the paper today I was deeply dissatisfied. [...] I realize more and more how difficult it is to talk about ethics, and in a meaningful way [...] So, I was a bit depressed, but I understand this is part of the process. I have undertaken a difficult journey, but I'll keep trying and doing my best!

MR ((02/02/2009)): Yes, it is a process and you have taken on a difficult journey. I had not initially realized it and then was a bit struck. It might have been better to take something more empirical and therefore

easier to handle. I did question whether I made the right decision not to say anything, but I felt you had been too far down the road. It is not going to be an easy one. There is a lot of hard work ahead of you. [...] You never told me about what you want to do when you are done, and how constrained you will be with respect to finishing---I guess you need the \$\$.

Michael affirme ici avoir vu venir mes difficultés, mais avoir gardé le silence à ce propos (« I had not initially realized it and then was a bit struck »). Il avoue par ailleurs se demander s'il aurait dû intervenir, ses hésitations venant du fait que, au moment où il s'est rendu compte du défi que je m'imposais, je me trouvais déjà très avancé dans mon travail. Par contre, Michael fait aussi entrer en jeu d'autres éléments, dont il n'avait jamais été question dans nos échanges : Qu'ai-je l'intention de faire après le doctorat? Quelles sont mes contraintes pour terminer ? (« You never told me about what you want to do when you are done, and how constrained you will be with respect to finishing---I guess you need the \$\$ »). Encore une fois, se questionner sur les conditions nécessaires à la tenue d'un tel échange et, par le fait même, à celles auxquelles elles participent, nous ramène à la double posture associée à mon rôle.

Dans le propos de Michael, parler c'est prendre un rôle actif dans la détermination de ce que sera ma recherche, c'est peut-être me dire que je vise trop large ou que je m'en prends à des questions trop difficiles. Bref, c'est potentiellement me mettre en position de me plier à son jugement vis-à-vis de mon projet, et de mon potentiel à le réaliser. C'est aussi interférer avec le processus même de réalisation de celui-ci, et rompre avec le principe d'indépendance qui assure ma position comme jeune chercheur. Ainsi, quelques mois plus tard, il note :

MR ((25/08/2009)): [...] I wish the dissertation had just focused on something in embodied mathematical cognition, something the main stream can accept, something I thought would be happening at the beginning, something that shapes the 2 chapters we published with you. (Unfortunately, this is what happens when students have their own support and do their own stuff rather than realizing a project that funds them.)

JF ((26/08/2009)): [...] I made observations similar to yours right after candidacy, but didn't had a chance to share them with you: to take on the topic of ethics would involve much more than what I actually can do here. [...] So the idea is to go back to the "initial plan", that is to develop papers with a focus on embodiment. Then I may hint my interest for ethics peripherally, just like I did in the paper on conception/conceptual changes, but not more than that. [...] This way, I think I can be done in time [...] Ethics is something I will otherwise reserve for later in my career :-)

Ici, Michael répond en quelques sortes aux questions qui avaient été les miennes un an plus tôt, en relation avec le sujet de la thèse (« I wish the dissertation had just focused on... »), suggérant par le fait même avoir sciemment gardé un certain silence à l'époque. Ce silence, il le justifie en partie par le fait de mon indépendance par rapport à ma recherche, mise en contraste avec le fait de me plier à la réalisation d'un projet (« this is what happens when students have their own support and do their own stuff rather than realizing a project that funds them »). Mais sa prise de parole et l'évocation même de sa retenue sont des gestes qui interviennent justement dans le cadre de notre relation de supervision, et qui n'auraient pour ainsi dire aucun sens en dehors de celle-ci. Michael se trouve donc dans la position délicate de produire ce qu'il avait tenté d'éviter jusque-là. Et de fait, le résultat de son intervention est effectivement une réponse dans laquelle j'affirme vouloir me conformer à l'objectif initial du projet de recherche auquel je participe.

Dans cette proposition, qui survient passablement tard dans mon processus doctoral, on peut encore reconnaître la double posture que j'adopte comme jeune chercheur qui tente de se

placer « sous l'aile », mais indépendant, de son directeur de recherche. Alors que Michael rompt le silence et exprime une certaine déception ou un regret (« Unfortunately... »), c'est moi qui prend en charge la décision de changer mon sujet de thèse. Cette réponse est importante pour le maintien de notre relation superviseur-supervisé, car l'affirmation de Michael n'est pas banale. Elle s'exprime, et même assez explicitement, comme une *dérogation*. Un an plus tôt, je communiquais mes interrogations en lien avec le sujet de la thèse, auxquelles Michael avait répondu « sans répondre ». Six mois plus tard, nous évoquons la hardiesse du projet entrepris et les hésitations de Michael, qui néanmoins ne mentionne pas ce qu'il souhaiterait, où aurait souhaité. Sa prise de parole en août 2009 contraste donc avec tout ce fond conversationnel (que nous avons co-produit), qui lui donne une importance particulière. La réponse qui sera donnée au fait que Michael brise le silence est donc elle aussi cruciale, car cet échange devient déterminant de l'évolution, et donc de la continuation, de notre relation superviseur-supervisé. Mes propres hésitations (et difficultés récurrentes) se combinent donc à ces circonstances (dialogiques, je le souligne!) exceptionnelles, pour une sorte de reversement des rôles où je fais de mon devoir de maintenir la relation en changeant mon sujet de recherche, alors qu'au cours des derniers mois c'était Michael qui faisait (secrètement) l'effort de s'adapter à moi. Et, de fait, c'est à ce prix que notre relation superviseur-supervisé est maintenue.

Revenant à l'échange dans lequel je faisais part de mes difficultés avec l'éthique, j'ai noté que la réponse de Michael met sur le tapis des éléments nouveaux par rapport au défi que j'évoquais. Il confirme la hardiesse de l'entreprise que j'ai faite mienne (« Yes ... you have taken on a difficult journey »), et d'une certaine manière en rajoute en évoquant les questions d'argent ou de vision à long terme. C'est donc qu'il choisit de parler de choses sur lesquelles il s'était tu dans le passé, mais il le fait ici de manière assez différente par rapport à ce qu'on vient de voir. Cette fois, Michael n'évoque pas comment les choses pourraient être (autrement), mais me lance simplement la piste d'une réflexion à faire. Pareillement, en réponse à une communication chargée émotionnellement (« I was deeply dissatisfied ... I realize more and more how difficult it is ... I was a bit depressed »), Michael entre sur le terrain des confidences (« I did question whether I made the right decision not to say anything »), mais n'offre pas ce qu'on pourrait clairement reconnaître comme des indices de support émotionnel. L'intervention qui me renforce dans une position de novice me projette également dans celle du seul responsable de ma destinée en exigeant que je prenne mes propres décisions par rapport aux éléments soulevés.

Au delà de la relation superviseur-supervisé

Sur la base dialogique de mes échanges avec Michael, je pourrais illustrer et analyser d'autres aspects de la re/production de ma posture ambiguë comme jeune chercheur à travers ma relation avec mon directeur de thèse. Il y a par exemple des démarcations tout à fait visibles entre les formulations utilisées par Michael et les miennes. Ainsi, alors que je suis très consistant dans l'effort de faire de mon travail de recherche une affaire « personnelle » nous engageant tous les deux (par exemple, je parle au « je » et au « nous »), les réponses de Michael sont principalement sans sujet (« What about the plan... »), ou me retournent la responsabilité de prendre les choses en main (« Your job is... », « you want to make it pretty clear », « a lot of hard work ahead of you »). Mais il ne s'agit pas ici d'être exhaustif (si tant est que cela soit possible). Je voudrais plutôt tenter d'enrichir à un autre niveau la discussion

concernant les formes et la nature possible d'une relation superviseur-supervisée en lien avec l'entrée du jeune chercheur dans le milieu de la recherche en didactique des mathématiques.

Mais d'abord, on observera peut-être que je propose jusqu'ici une analyse de type sociologique et épistémologique qui ne met pas en évidence quelque chose qui soit caractéristique du milieu de la recherche *en didactique des mathématiques*. Ces conversations ne pourraient-elle pas avoir eut lieu dans « à peu près » n'importe quel autre champ d'études ? En même temps, ne sont-elles pas extrêmement spécifiques à *notre* relation à Michael et moi ? Il est certain qu'une part de nos échanges porte sur des questions propres à la recherche en « mathematics education ». On peut en voir la trame dans les extraits précédents, surtout lorsqu'il est question du sujet de la thèse et du « format » des études. L'extrait suivant résume assez bien cet ensemble :

MR ((08/12/2008)) : [...] This still leaves mathematics educators [to ask] what does this have to do with MATHEMATICS rather than with education generally. This is a pervasive comment that I have had to face often in science education, it is not an easy one, requires certain presuppositions. How, math educators will ask you, is learning to do 2+5 connects with the ethical issues that you articulate? I am not sure how to help. I think you need to plan your argument abstractly, but then use a concrete example to realize your goal. Ask yourself what you need in the process, to show the relevance of ethics to mathematics education. [...]

JF ((idem)) : OK, I'll have another look at it with this in mind. [...]

La co-production de la relation superviseur-supervisé que j'analyse ici se situe bien à l'intérieur de ce milieu, et trouve sa matière première, pour ainsi dire, dans des échanges dont le but est de permettre une entrée du jeune chercheur dans celui-ci. D'autre part, il importe peut-être de rappeler l'imposant travail qui a été réalisé autour de ce en quoi consiste, ou peu consister, la recherche en « mathematics education » (étude ICMI, voir Sierpinska et Kilpatrick, 1998). Tous s'entendent assez bien pour dire qu'il n'y a pas de réponse définitive à cette question. On observe plutôt un raffinement et une évolution dans la manière dont nous entendons la question de savoir ce que signifie faire de la recherche dans notre domaine. Je pense par exemple à l'idée selon laquelle la recherche n'a pas d'*objet*, mais s'intéresse à un ensemble de pratiques qu'elle cherche à mieux comprendre, voire à améliorer. De mon côté, j'inclus tout naturellement au nombre de ces pratiques la formation de jeunes chercheurs, dans tout ce que cela implique. Cela signifie, à mon avis, qu'il est relativement peu important que les observations faites ici soient « propres à la discipline » et « unique à deux individus » (ou non). Qu'il s'agisse de vous ou moi, et de *mathematics education*, de *didactique des mathématiques*, ou de *Stoffdidaktik*, je crois que ceci nous concerne (tous) dans la mesure où il s'agit bien de situations susceptibles de se produire à l'intérieur de ce que nous voulons bien appeler « la discipline ».

C'est dans une telle perspective, et la poussant peut-être à sa limite, que je voudrais à partir d'ici réfléchir au-delà de la relation superviseur-supervisé telle que présentée dans la section précédente. J'ai proposé une lecture en termes de re/production d'une posture ambiguë dans la position d'un jeune chercheur qui montre assez bien comment cette posture et cette relation sont à la fois conditions et résultats l'une de l'autre, et d'elle-même (d'où mon insistance à parler de « re/production »). Je dis *condition* parce que l'apparition d'une certaine ambiguïté implique qu'elle existe déjà comme possibilité, et *résultat* parce qu'elle s'appuie nécessairement sur une relation de supervision qui en coordonne la mise en place et le

maintien parce que nous pouvons déjà fonctionner comme « superviseur » et « supervisé »². Inversement, on peut voir la relation de supervision comme résultat d'une ambiguïté qui s'exprime de façon particulière (autrement on parlerait d'un autre type de relation) et nous produit donc dans ces positions respectives que nous reproduisons à partir de cette ambiguïté. Dit autrement, c'est dans l'action même, dans l'échange, que posture et relation se réalisent, mais ces échanges ne « comptent » en termes de posture et de relation que parce qu'elles s'inscrivent effectivement dans le cadre de celles-ci. Nous en sommes donc à la question des origines (et de l'aboutissement, mais c'est une question que je ne traiterai pas ici) du phénomène. Quand cela a-t-il commencé ? Comment ? Et mieux encore : comment une telle relation superviseur-supervisé est-elle possible en premier lieu ?

Je me propose de tenter l'audacieux procédé « d'abduction » cher à Bateson (1979), et qu'il emprunte au logicien C. S. Peirce. Pour enrichir l'explication d'un phénomène, l'abduction consiste à trouver un autre phénomène (qui nous semble pertinent) et à s'efforcer d'argumenter en faveur du fait que les deux relèvent de la même « logique », d'une même vision du monde, d'une même « métaphore » dirait Bateson. J'y vois le moyen de réaliser ce saut périlleux allant de l'observation d'actions concrètes, voire banales, à une réflexion d'ordre théorique et de portée sociologique que Bourdieu qualifie de *summum* de l'art en sciences sociales. On notera, cependant, que je fais ici mes premières armes en la matière. Le portrait sera donc bref, et, j'en ai peur, assez grossier.

Une certaine modalité de l'être

Je viens de faire une analyse de ma relation de supervision par laquelle se dégage une dynamique qui aide à décrire comment Michael et moi avons travaillé ensemble au cours de ces trois dernières années. Il y a clairement co-élaboration de la situation de supervision dans la mesure où nos actions comme superviseur ou supervisé dépendent entièrement de la demande et de la réponse de l'autre. Ce truisme (pas de superviseur sans supervisé, et vice-versa) nuance néanmoins de manière importante les discours habituels sur la situation de supervision, évoquée plus haut, où il semble qu'étudiants et professeurs agissent indépendamment l'un de l'autre. L'effort que demande une approche holistique dans la perspective méthodologique que j'emprunte ici consiste à aller maintenant au delà de la situation de supervision pour apprécier comment la lecture que j'en donne concorde avec celle d'autres aspects du monde social, culturel et historique dans lequel elle s'inscrit.

Parmi la multitude de lectures possibles, j'ai trouvé particulièrement intéressant de rapprocher l'analyse précédente d'un phénomène assez familier, et néanmoins très riche, que l'on reconnaît généralement comme étant caractéristique de notre société moderne : la notion d'individualisme. Pour faire court, je vais me limiter au très joli travail de synthèse (et d'opinion) du sociologue Français François de Singly (2005) dans son essai *L'individualisme est un humanisme*. Dans ce petit livre, l'auteur présente une lecture historique de l'individualisme dans laquelle il distingue deux moments qui permettent d'en saisir les éléments fondamentaux.

Pour de Singly apparaît d'abord un individualisme « citoyen » qui émerge du mouvement social de l'époque des Lumières. Cette naissance participe du positivisme qui marque cette

² Plus ou moins consciemment dira-t-on, mais là n'est pas l'objet d'intérêt ici.

époque en faisant sien les principes de raison, d'universel et de liberté individuelle. Il faut comprendre que cet individualisme citoyen se construit en réponse au modèle féodal, toujours très marqué par l'organisation traditionnelle de la société où c'est le collectif et ses hiérarchies héritées qui dominent. Du point de vue de ce qu'on appelle l'individu, le modèle ancien place la personne au second plan par rapport à l'ensemble social; le mot personne vient d'ailleurs du latin *persona* dont le sens est celui de « personnage dans une pièce ». Ce personnage, donc, se trouve dans la société féodale fondamentalement déterminé par ses origines, sa classe sociale, son rôle sexuel, et ainsi de suite. L'individualisme sera d'abord un mouvement d'émancipation par rapport à ces éléments (sociaux) sur lesquels l'individu n'a pas de pouvoir. On va rompre avec un ordre social qui néglige et même nie les caractéristiques qu'on dira communes à tous les êtres humains (on pense à Rousseau, par exemple). En rupture avec cette situation de dépendance acceptée entre membres d'une même collectivité, s'éveille la pensée individualiste dans laquelle chacun est libre de ses actes et de ses pensées. Libéré des dépendances traditionnelles (comme l'appartenance à une famille ancienne, à une Église, etc.), l'individu est doué de raison, fait ses choix et agit pour et par lui-même, maître de son destin.

À ce premier mouvement de l'individualisme, qui caractérise nos sociétés occidentales, se superpose un second, explique de Singly. C'est en particulier à partir des années 1960 que l'on reconnaît l'émergence (dans les discours et dans nombre de phénomènes culturels comme le cinéma, les romans, etc.) d'un individualisme dit « relationnel ». Celui-ci se construit progressivement contre les excès et les manques rattachés au premier mouvement. Il y a d'abord une réaction au principe d'universalisation qui fait de l'individu quelque chose d'abstrait et valorise par là une certaine uniformité. Dans l'individualisme relationnel, il devient fondamental de voir la personne comme être unique et original, et qui, par l'expression de son individualité, contribue également de façon singulière au monde dans lequel elle vit. Les projets qu'elle mène ne sont plus tant (ou seulement) des mouvements collectifs (où tous sont égaux), mais la réalisation d'un potentiel propre à chacun. Il y a d'autre part la dimension compétitive, qui découle de l'apologie de l'indépendance, contre laquelle il faut lutter. Quand chacun cherche à faire son chemin, l'autre devient un concurrent, voire un adversaire. Qui plus est, on se rend bien compte que sous une « loi de la jungle », une nouvelle manière de légitimer les inégalités se construit, car tous n'entrent pas dans la compétition pareillement outillés. Une seconde dimension importante de ce nouvel individualisme consiste donc à penser en termes de responsabilité sociale. En réponse à une situation où il était essentiel de ne pas intervenir (socialement) en faveur ou en défaveur d'un individu plutôt que d'un autre, on se préoccupe désormais de fournir à chacun les moyens de réaliser son plein potentiel.

L'auteur en appelle enfin à continuer ce renouvellement de l'individualisme vers ce qui, à son avis, permettrait de le qualifier « d'humaniste ». Ce troisième mouvement, argumente-t-il, commande que l'individu soit reconnu pour sa valeur intrinsèque, c'est-à-dire même si aucune institution et aucune personne ne le reconnaît. Cette valeur « non négociable » renvoie donc à un nouveau principe d'universalité. François de Singly parle ainsi de l'idée d'appartenance à l'humanité comme ce qui est commun à tous.

Revenons à l'analyse que j'ai fait de mes échanges avec Michael en lien, maintenant, avec les mouvements fondateurs, et résultants, de l'individualisme tel que décrit par de Singly. La description qu'il donne de l'émergence et de l'évolution de l'idéologie individualiste est marquée par des tensions : la recherche d'un équilibre qui ne sera jamais atteint, mais se pose comme un idéal vers lequel tendent (en occident) tout groupe et tout individu. Prenant place à

des échelles différentes (personnes, groupes, sociétés ; centenaires, années, jours, etc.)³, on observe au plan social et chez chacun de nous un va-et-vient entre dépendance et autonomie, licence et assujettissement, laisser-faire et prise en charge, et ainsi de suite. Les contradictions et changements de discours qui marquent la pensée individualiste jusque dans ses conceptualisations nouvelles (quand de Singly ramène au principe d'universel « perdu » par un retour à une pensée plus collective) font écho de manière étonnante à celles observées plus haut dans ma relation de supervision. On reconnaît assez bien, par exemple, comment elle se réalise dans des tensions entre projet personnel et entreprise collective, aliénation et émancipation, indépendance et relation à l'autre. Entre *répondre et ne pas répondre* ou *parler et se taire*, deux dimensions que j'ai présentées pour illustrer l'ambivalence de ma position comme jeune chercheur, nous avons vu des patterns semblables entre l'adoption d'une position imposée et la responsabilisation, ou le fait d'influencer ou ne pas influencer la direction de la recherche, par exemple.

D'une part, une telle perspective suggère une réponse inspirante à la question des origines de la relation de supervision et de la posture ambiguë que l'on a vue se dessiner pour le jeune chercheur. Si de Singly voit juste dans sa description de l'individualisme dominant, il semble naturel de trouver dans celui-ci l'une des conditions expliquant comment une telle relation superviseur-supervisé est possible en premier lieu. Ne trouve-t-on pas, dans cet individualisme, le mouvement même (la dynamique, les contradictions) qui permet à tout cela de « commencer » sans que l'on puisse (ni ne doive) en fixer le début ? Enrichissant la compréhension de la relation superviseur-supervisée dont j'ai fait l'analyse, cette suggestion audacieuse est importante parce qu'elle porte un regard neuf sur la situation décrite. Sous cet angle, la dynamique observée « fait sens », relève d'une « logique d'acteurs » (« métaphore » serait plus juste) qui, sans être explicite, peut néanmoins guider les transactions observées. Considérons que nous vivons bel et bien dans un monde individualiste, que cette modalité de l'être nous imprègne et se trouve, par le fait même, re/produite au travers de nos actions. Dans ce cas, nos réactions mutuelles (à Michael et moi) et la relation produite ne sont pas à juger en termes de « bonne » ou « mauvaise » supervision, ou d'une entrée « difficile » ou « aisée » dans le monde de la recherche : il s'agit plutôt de l'expression d'un phénomène plus large.

Pour faire un pas de plus, on se demande quelle vision du monde, quelle métaphore pourrait nous permettre de relier ces patterns entre eux ? C'est chez le philosophe Jean-Luc Nancy que je trouve la clé de l'énigme. Ce qui s'incarne dans l'idée d'individualisme et se réalise dans l'ambivalence que j'ai décrite, c'est essentiellement l'image d'une *séparation* entre soi et l'autre, entre individus et collectivité. C'est parce que nous nous voyons séparés que nous pensons et agissons en termes de dépendance ou d'indépendance, ou de liberté ou d'influence. Nancy met cela en évidence en développant l'idée d'être « singulier pluriel », c'est-à-dire en observant comment, malgré le fait que nous vivions *comme si* ces deux adjectifs étaient antinomiques, voire même antithétiques, ils vont en fait toujours de pair. Sans entrer ici dans les détails de cette modalité de l'être où « la singularité de chacun [est] indissociable de son être-avec-à-plusieurs » (Nancy, 1996, p. 9), on devine comment ce que nous reconnaissons comme des enjeux d'autonomie ou de propriété (d'une contribution à la recherche, par exemple) seraient vécus de manière tout à fait différente dans un tel paradigme. On voit d'ailleurs très bien, dans l'analyse conversationnelle que j'ai proposée, comment une relation de supervision procède effectivement du singulier-pluriel, bien qu'en même temps elle le nie

³ D'où l'idée de patterns, de métaphores, pour lesquels l'ordre de grandeur est sans importance (Bateson, 1979)

en renouvelant sans cesse une ambiguïté qui n'a de sens que dans une vision éclatée (séparation) du monde.

Agir en fonction d'une amélioration des conditions générales des relations de supervision dans le monde académique devient alors une question et un enjeu social, philosophique, et épistémologique plutôt qu'organisationnel. Quelle(s) modalité(s) de l'être souhaitons-nous voir dominer ? À quel point sommes-nous prêt à vivre avec les patterns auxquels elle(s) donne(nt) lieu ? Et à quel(s) prix ? Souhaitons-nous, et sommes-nous prêt à changer ? On peut imaginer une infinité de variations sur le thème que propose une modalité individualiste de l'être de l'entrée dans le monde de la recherche : formes d'encadrement, mesures de soutien, normes institutionnelles ; mais il semble que rien de fondamental ne pourra changer dans ces conditions. Une dissociation supposée viendrait nécessairement induire les mêmes patterns, ou des motifs similaires.

Je crois qu'en retour, c'est à s'engager sur le terrain difficile d'un tel examen que nous trouverons l'inspiration, et les moyens, d'aborder les questions qui se posent maintenant à nous qui (si je ne me trompe) sommes bel et bien « entrés » dans le « monde de la recherche » et même, pour certains, déjà impliqués comme superviseur auprès de la génération montante... Et que c'est ainsi que nous pourrions peut-être aussi mieux envisager comment nos manières d'être, même dans le petit monde de la recherche en didactique des mathématiques, nous confrontent à des enjeux beaucoup plus larges (écologiques, humanitaires, politiques) via la re/production du paradigme individualiste, par exemple.

Références

- Bakhtin, M.M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature : A Necessary Unity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Birck, A. (2005). Laura Gets Her PhD. A Satire in Seven Acts. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2). <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302171>
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science*. Paris : Institut National de la Recherche Agronomique.
- Bourdieu, P., et Wacquant, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- de Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. France : Editions de l'Aube.
- Nancy, J.L. (1996). *Être singulier pluriel*. Paris: Galilée.
- Sheehy G. (1976). The mentor connection and the secret link in the successful woman's life. *New York Magazine* 8, 33-39.
- Sierpinska, A., et Kilpatrick, J. (Eds.) (1998). *Mathematics education as a research domain: a search for identity* (2 vols.). The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.