

LA RELATION PEDAGOGIQUE : ECLAIRAGE SYSTEMIQUE ET TRAVAIL DES PARADOXES.

Frédérique Lerbet-Sereni¹

La réflexion sur la relation pédagogique oscille depuis toujours entre deux tendances qui semblent ne pouvoir que s'opposer : soit on a considéré ce qui se jouait entre maître et élèves en termes de savoirs et de construction de savoirs dans telle ou telle discipline en fonction des contenus propres à chacune (le savoir produit sur ce qui est en jeu à l'école réfère alors aux didactiques), soit on n'a retenu qu'une approche relationnelle, affective et/ou énergétique et sociale, comme indépendante des savoirs en jeu (le savoir alors produit sur ce qui est en jeu à l'école réfère, à ce moment-là à la sociologie ou à la psychologie de l'Education). L'approche systémique et paradoxale qui est proposée ci-dessous tente tout d'abord de donner une consistance proprement scolaire à cette relation pédagogique, et à montrer comment celle-ci peut alors contribuer à la complexification et à l'autonomie du système relationnel pédagogique, ternarisant ainsi le système « de l'intérieur ». Puis, en affinant cette première modélisation, nous envisagerons sous quelles conditions relation et savoirs peuvent être considérés comme les deux faces d'un même espace tiers entre l'enseignant et la classe, espace dont les couleurs varient avec les disciplines, mais qui interpelle l'enseignant dans son rôle de « passeur » dans une histoire humaine à la fois généalogique et cognitive. C'est de savoir être à la fois passeur et passant que le maître contribue, sans aucune assurance de résultat, à la possibilité pour chaque jeune de sa propre inscription dans ce monde, telle que conjointement il s'y trouve inscrit comme il s'y inscrit.

I-SYSTEME, AUTONOMIE ET RELATION PEDAGOGIQUE

Nous aborderons cette problématique de la relation pédagogique par une modélisation systémique qui nous a permis d'identifier ce que l'on peut considérer comme différentes modalités de la relation conçue comme tiers-inclus entre l'enseignant et la classe. La classe, l'enseignant et la relation peuvent alors, sous certaines conditions, constituer un système complexe en mesure de se complexifier, c'est-à-dire de s'auto-réguler par des capacités auto-créatrices.

A- Système relationnel.

1- Qu'est-ce qu'un système complexe ?

Les définitions du terme "système" sont variées, suivant que l'on parle de système mathématique, mécanique, politique ou vivant. Elles font néanmoins la plupart du temps référence à la notion de structure, lui adjoignant de façon plus ou moins explicite, celle de dynamique, ou plutôt tentant d'exprimer son caractère non figé. Joël de Rosnay², s'appuyant sur le modèle systémique cybernétique, propose d'appeler "**système**" "un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but". Cette définition est assez proche de celle de Le Moigne³. Celui-ci préfère toutefois parler de "description" à propos de ce qui doit permettre de "reconnaître un tel objet artificiel lorsque nous le rencontrons" : "un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pour autant son identité unique".

La relation dyadique⁴, quelle que soit sa nature (de couple, de fratrie, parentale, pédagogique, psychanalytique, psychothérapique), nous paraît bien répondre à ces définitions: en référence à J. de Rosnay, nous avons bien chaque fois, un ensemble d'éléments (deux personnes, deux entités) en interaction (elles échangent des représentations, de l'énergie⁵, des informations) dynamique (le temps, au moins, fait évoluer l'interaction) organisés en fonction d'un but (le but de perdurer et aussi, espérons-le, de réussir ce que l'on entreprend en commun). La définition de Le Moigne nous amène à préciser davantage encore :

- ce système se situe bien chaque fois dans un environnement plus vaste (la famille, le réseau social, l'école, les soins ...).
- il exerce une activité (vivre, jouer, aimer, apprendre, comprendre, guérir, changer...).
- il voit sa structure interne évoluer au fil du temps (les structures de domination/soumission, dépendance/indépendance, réel/idéal du moi... sont des structures internes du système qui évoluent bien au fil du temps).
- sans qu'il perde pour autant son identité unique : l'identité du système constitué par deux personnes en interaction est bien évidemment unique. On peut faire l'hypothèse qu'elle

¹ Maître de conférences, HDR, Université de Tours

² Cf. 1975, p. 91.

³ Cf. 1977, p. 37.

⁴ Nous entrons dans cette réflexion **par** la relation : c'est parce que la validité de celle-ci est reconnue par les acteurs que ceux-ci se trouvent en présence, constituant dès lors deux entités (individuelles et/ou groupales) qui autorisent alors à parler, pour l'unité globale, de dyade. La question est de savoir dans quelle mesure on peut, pour cette dyade, parler de système relationnel (pédagogique) complexe.

⁵ Pour un approfondissement de l'approche « énergétique » des relations humaines, cf. André de Peretti, 1999.

perdure, comme identité propre à lui-même, tant que perdure la relation, même si la nature de la relation, sa structure interne, ses membres, changent nécessairement, avec le temps.

Plus les interactions au sein d'un système sont nombreuses, plus le système est considéré comme complexe, puisqu'il est en mesure de développer un grand nombre de propriétés nouvelles.

Suivant le comportement du système face à l'énergie, et au sens large, à l'information, dont il dispose, on parlera de système ouvert ou clos.

Un système fonctionne de façon ouverte lorsqu'il se trouve en interaction avec l'environnement, vers lequel il rejette à la fois son énergie "usée" et dont il utilise de l'énergie nouvelle, pour produire de l'organisation, de la néguentropie interne. Il fonctionne au contraire de façon close quand il se protège de son environnement et qu'il ne gère que son énergie potentielle. Il risque alors, à plus ou moins long terme, de s'éteindre, donc de devenir homogène, atteignant son état d'entropie maximum⁶.

Les boucles de rétroaction (ou feed backs) sont essentielles en ce qui concerne le devenir du système, dans sa capacité à répondre aux perturbations. En effet, les boucles positives génèrent une dynamique de changement en augmentant les divergences, puisqu'elles vont dans le sens de la perturbation. Leur intervention seule conduirait, à long terme, le système à son "explosion". Les boucles négatives, quant à elles, opèrent si l'on peut dire à l'encontre de la perturbation, maintiennent ainsi la stabilité du système, son homéostasie, et confèrent au système un comportement finalisé. Seules en jeu, elles priveraient le système de toute ouverture au changement, et l'annihileraient tôt ou tard.

L'équilibre d'un système n'est jamais parfaitement réalisé, mais la combinaison des boucles de rétroaction positives et/ou négatives lui permet d'osciller autour d'un point d'équilibre, dans une reconstruction structurelle permanente qui peut aussi s'appeler auto-organisation.

L'aptitude du système à s'auto-organiser sera donc caractéristique de sa complexité, mais en se souvenant que ce qui d'une certaine façon "contraint" le système à se complexifier (à s'auto-organiser) est cela même qu'il reçoit *a priori* comme une perturbation susceptible aussi bien de le désorganiser au point d'en mourir. C'est pourquoi Von Foerster d'abord, puis Atlan⁷ ont parlé "d'ordre par le bruit", ce que Le Moigne⁸ propose de formuler de façon moins

⁶ On dira d'un système qu'à un moment donné ou globalement, il tend à se clore ou à s'ouvrir, dans la mesure où il n'existe pas de système totalement clos (isolé) ou ouvert (trivial), mais des systèmes plus ou moins fermés.

⁷ Cf. 1979.

⁸ Cf. 1977, p. 181.

ambiguë comme "le principe d'organisation par disponibilité à l'événement"⁹. Sachant bien que pour que le système soit disponible à l'événement (perturbation aléatoire, non programmée) et puisse le gérer, l'intégrer, et ainsi augmenter sa variété et sa capacité, il doit avoir à sa disposition une réserve initiale de *redondance*¹⁰ (et éventuellement être capable de la reconstituer). Et ce sont également les *finalisation(s)* du système qui le déterminent, ce qui peut aussi s'exprimer en termes de projets, pour lesquels il est nécessaire qu'il y ait *action* et *prises de décisions*¹¹.

2- Complexité, système et paradoxe

A ces dimensions multiples, variées, des interactions propres à un système complexe, organisées et organisantes, je propose d'adjoindre les processus paradoxaux à l'oeuvre dans un système complexe. Afin d'identifier ces dynamiques paradoxales, je repasserai par deux autres modèles antagonistes et non paradoxaux, pour montrer comment le troisième, qui les articule, traduit cette dynamique.

Le premier modèle renvoie à une relation de type fusionnel¹², le deuxième à une relation de type distanciatrice¹³ et le troisième à une relation paradoxale telle que des auteurs comme Rogers ou Pagès ont pu parler de relation authentique¹⁴.

Dans la première situation, il semble pertinent, dans la perspective systémique que nous envisageons actuellement, de dire que les frontières entre le système et son environnement sont d'autant plus difficiles à percevoir que le système ainsi constitué s'isole de ce qui l'entoure pour ne se consacrer qu'à lui-même. Il y a sauvegarde de la stabilité certes, mais au prix du déni du bruit, du refus de l'événement, pour s'enfermer dans la redondance, et ce système n'est pas en mesure de se ressourcer ni donc de se complexifier. Il s'éteindra donc quand il aura épuisé Eros, faute de finalité constructive et créatrice. La relation spéculaire avec l'autre que l'on veut identique à soi répondrait éventuellement à la définition du système, mais elle ne se situe pas dans la perspective d'un système auto-organisé qui se complexifie. (Cf. schéma 1).

⁹ C'est le même concept d'auto-organisation qu'on retrouve à travers toute la pensée d'Edgar Morin.

¹⁰ Ici dans le sens contraire d'événement. C'est-à-dire qui présente le caractère du "déjà-éprouvé", dont la répétition n'est pas *a priori* rejetée.

¹¹ En effet, le modèle cybernétique dans son ensemble ne nous paraît pas approprié à la lecture des phénomènes humains, et il nous semble nécessaire de trouver pour les sciences humaines, des outils qui leur soient propres. Mais il rend bien compte, à notre avis, de tout ce qui touche à l'auto-organisation des systèmes complexes dans leurs processus conjoints de changement et de résistance au changement. On trouve des prudences semblables chez Crozier et Friedberg (1977, p. 211).

¹² Que j'ai proposé d'appeler Amour-Eros (cf. F. Lerbet-Séréni, 1994 et 1997).

¹³ Ou encore Amour-Philia.

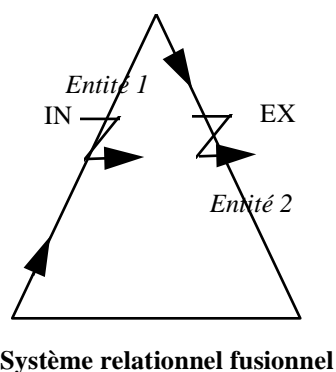
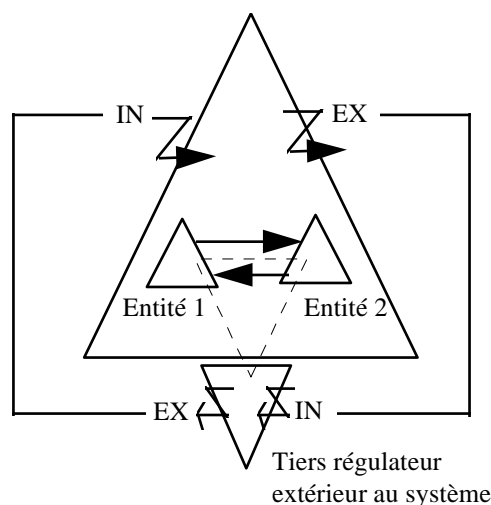


Schéma 1

Par cette relation fusionnelle, les entités tendent à la confusion. On ne peut donc plus différencier l'entité 1 de l'entité 2, ni envisager une éventuelle ternarisation, interne et/ou externe.

Le système constitué par les deux éléments et une interaction de type distanciateur n'a pas de frontières propres avec son environnement, mais il a uniquement les frontières que chaque élément tolère avec celui-ci. Il n'est pas non plus en mesure de développer une finalité issue d'un travail conjoint, ce qui n'empêche pas que l'on puisse affirmer qu'il agit. Chacun, par ses relations à l'autre et à l'environnement, développe son autonomie propre, sa connaissance, ses potentialités, bref chacun s'auto-organise et se complexifie. Cette relation symétrique et/ou complémentaire où chacun voit en l'autre l'expression d'une altérité qui lui permet de se constituer en tant que lui-même par cette différenciation ne permet pas, là non plus, que le système se complexifie dans la mesure où les bénéfiques potentiels de perturbations ne sont destinés à s'actualiser que dans chacun des éléments. Les projets, finalisation du système, sont en fait des projets personnels qui, lorsqu'ils coïncident, peuvent se réaliser conjointement, mais sans qu'il s'agisse à proprement parler de projets de l'ensemble du système. Chacun sait alors préserver ses propres redondances et reconnaître les événements, informations perturbantes apportées par l'autre et/ou par l'environnement, pour grandir et se complexifier. A moins qu'il ne s'agisse de reconnaître autrui comme principe homéostatique, rassurant, dont on refuse qu'il soit source de perturbations pour mieux pouvoir intégrer personnellement celles de l'environnement.(cf. schéma 2).

¹⁴ Que j'ai appelé Amour-Agapê . Cf. Carl Rogers (1968), Max Pagès (1984).



Système relationnel duel (relation de distanciation)

Schéma 2

La troisième hypothèse, qui a fortement à voir avec la relation authentique, permet l'émergence de ce que nous avons appelé la "création du couple", espace tiers, interfaciel, investi par l'un et l'autre élément. Les frontières de ce système avec l'environnement sont variées puisque la dyade s'emploie à développer un noyau commun en contact, lui aussi, avec l'extérieur. La création et l'enrichissement de ce troisième terme à partir des projets communs aux deux membres du couple finalise le système.

Dans la mesure où, du même coup, il ne trivialisé¹⁵ pas les éléments et ne leur confisque pas leur autonomie propre et différenciée, dans la mesure où dans ce système cohabitent pour chacun comme en autrui le même et l'autre, par une relation qui assume l'angoisse de séparation qui lui est inhérente, alors ce système peut s'auto-organiser. Il peut se complexifier, gérer des perturbations qui, en termes de crises et de conflits, trouveront des solutions qui auront été sources d'enrichissement et qui n'auront pas pour autant fait "exploser" le système, parce qu'il aura su trouver en même temps des points d'appui dans ses

¹⁵ Cf. Dupuy et Dumouchel (1979, p. 79- 80), qui envisagent cette hypothèse de "trivialisation des relations interpersonnelles" en référence aux résultats et aux conjectures de H. Von Foerster : "Plus les éléments d'un système sont *trivialement* couplés, plus ce système a des chances d'être instable, et moins l'agitation qu'il manifeste est maîtrisable par les éléments individuels. Ceux-ci ne peuvent que *réagir* aux *réactions* de leurs voisins. Ils sont incapables de saisir que les phénomènes collectifs et convulsifs qu'ils engendrent proviennent d'eux-mêmes".

principes de permanence homéostatique (points d'appui qui existent dans sa mémoire, laquelle se trouve également enrichie de ces événements assumés, intégrés)¹⁶.

Le changement n'existe pas sans principe de permanence. L'aptitude au changement d'un système complexe est la condition de son auto-organisation, de sa complexification, de son enrichissement. Cela signifie que sont prises en compte conjointement les personnes et la relation.¹⁷

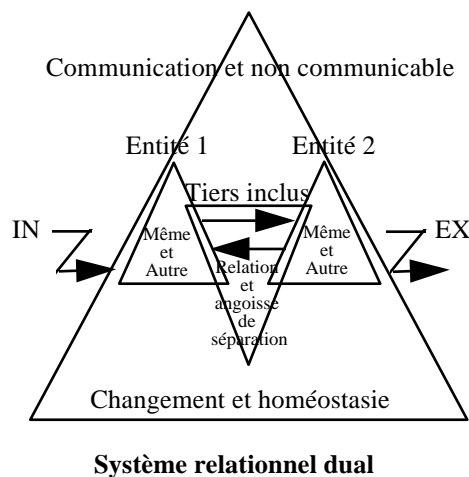


Schéma 3

3- Communication, changement et complexité : les apports de l'école de Palo Alto

La conception qui reconnaît cette relation paradoxale où permanence et changement sont conjointement présents, a été exploitée aux Etats-Unis par l'Ecole de Palo Alto. S'appuyant sur les apports de l'approche systémique, et tout particulièrement sur la question des feed-backs dans la dynamique de changement, ainsi que sur le principe émis par Whitehead et Russell selon lequel "ce qui comprend *tous* les membres d'une collection ne

¹⁶ Si cette question de la mémoire peut aisément se traduire en termes d'"habitudes", avec tout ce que ce terme comporte de sclérosant et d'obstacle à un processus dynamique, nous voudrions préférer la notion de "rituel", qui peut certes aussi s'entendre comme un carcan incontournable, mais qui rend toutefois mieux l'aspect de repère structurant de ce qui est lié à la mémoire, comme les traditions et la culture sont ce à partir de quoi nous nous construisons dans notre rapport au monde, sans perdre de vue que, parce que nous avons su les intégrer, nous pouvons éventuellement contribuer à les modifier.

¹⁷ J'ai développé dans mes travaux antérieurs (1994 et 1997) la pertinence de quatre paradoxes fondamentaux que ce schéma 3 permet de repérer. Je prolonge ici essentiellement celui qui concerne la dialectique changement/homéostasie, puisqu'il s'agit d'une réflexion systémique. Il me semble toutefois qu'une perspective paradoxale de la relation pédagogique consiste à travailler essentiellement le paradoxe relation/séparation, où la relation et la séparation sont indéfectiblement liées/séparées, ce qui contribue à les relier et à les séparer, dans une dynamique paradoxale sans début ni fin, où le début pourrait être la fin, et la fin son début. C'est cette perspective qui donnera des assises théoriques, non-développées ici, à la dernière partie de ce chapitre.

peut être un membre de la collection", la question du changement dans un système relationnel s'est trouvée posée en des termes nouveaux.

Tout d'abord, il est apparu de façon plus claire que la logique du changement présidant aux membres de la classe (les personnes) ne pouvait être la même que celle présidant à la classe (le système constitué des membres **et** de leurs relations). Dans la mesure où, on ne peut penser un être humain en dehors de ses relations à autrui qui le constituent en propre¹⁸, la problématique du changement, point d'appui de réorganisations, doit bien aussi se situer au niveau de la classe et non strictement de ses membres, ce qui invite à ne plus strictement rechercher des dynamiques intra-psychiques, individuelles, de changement.

Si la théorie des groupes mathématiques est pertinente pour rendre compte de ce qui se passe "à l'intérieur d'un système qui reste lui-même invariant", c'est-à-dire où l'on aura modifié des comportements mais où le résultat final restera identique, c'est une autre logique qui nous permettra "d'examiner la relation entre un membre et sa classe", ainsi que la transformation particulière que constitue le passage d'un niveau logique au niveau logique supérieur"¹⁹ : c'est la théorie des types logiques.

Le changement qui s'opère alors, que ces auteurs qualifient de changement d'ordre 2, laisse entrevoir la possibilité de sortir de l'impasse liée au changement d'ordre 1 (changement à l'intérieur d'un système, où le cadre de référence, de communication reste invariant), celle que l'on peut appeler du "toujours plus de la même chose" alors que l'on voudrait sortir de cette chose même.

En considérant donc que c'est un système relationnel qui dysfonctionne, cela signifie, dans le cadre de la psychothérapie développée par l'école de Palo Alto, qu'il n'y a plus un malade, ni même un client, mais un système relationnel au sein duquel on peut repérer, puisque c'est lui ou pour lui que l'on consulte, celui qui est, dans cette perspective, nommé "le patient désigné"²⁰. En posant donc que c'est un système relationnel qui dysfonctionne, on doit être en mesure de parvenir à ces sauts logiques propres au changement d'ordre 2. Cela signifie, aussi, de ne plus se focaliser, comme le recommande la tradition psychanalytique, sur le passé, l'enfance, ni d'attendre le changement de l'anamnèse, du transfert et des interprétations, mais de se centrer sur *l'ici-et-maintenant* des relations en jeu exprimées et mises en oeuvre dans le temps de la cure.

Le *changement d'ordre 2* s'obtiendra par certaines techniques qui tendent :

¹⁸ Comme *ipséité*, pour reprendre Paul Ricoeur (1990).

¹⁹ Cf. Watzlawick, Weakland, Fisch (1975, p. 28).

²⁰ Cf. Mara Selvini-Palozzoli *et al.*, 1978.

1) à opérer des "*recadrages*" du problème soulevé, c'est-à-dire à parvenir à dépasser le premier niveau du problème évoqué pour parvenir à *méta-communiquer* sur la situation, au lieu de se laisser enfermer dans des tentatives de solutions conservant le même système de référence, le même cadre (ordre 1). Dans la perspective de cette école, délibérément constructiviste²¹, la méta-communication (ou capacité à introduire des règles pour changer les règles) invite à concevoir que la réalité est ce que chacun en construit pour soi. Il convient alors de dépasser ces conflits inter-individuels pour modifier le cadre de références afin d'inférer un changement d'ordre 2.

2) A retenir comme levier du changement la situation paradoxale elle-même (qui est à la fois le désir que cela change et la mise en place de stratégies qui maintiennent *in fine* le système en l'état)²². Dans cette perspective psychothérapeutique, l'une des façons de "sortir" de ces pièges liés à la communication paradoxale est de se servir du paradoxe²³, à l'aide, par exemple, de la "prescription du symptôme".

En mettant en évidence certains des ressorts de la dynamique du changement, nous voyons la nécessité de penser globalement le système, si l'on veut parvenir à ce changement de cadre qui évitera de s'enfoncer dans du "toujours plus de la même chose", et échapper aussi à un dilemme de l'ordre de "la poule et l'oeuf", où l'on chercherait à savoir ce qui est premier : d'abord les personnes ou d'abord la relation ?

Les règles pour changer les règles nous ramènent donc à l'hypercomplexité propre au vivant. On peut considérer que les sujets-en-relation constituent un système relationnel dès lors que la relation est réciproque et authentique, c'est-à-dire que l'ensemble est sous-tendu de façon globalement paradoxale : paradoxe du Même et de l'Autre en ce qui concerne les acteurs, paradoxe de la relation et de l'angoisse de séparation pour l'interaction, et paradoxe du changement et de l'homéostasie pour le système relationnel (cf. Schéma 3). Capable de résoudre des problèmes par la méta-communication, le système relationnel est-il en mesure de construire, de se doter de son propre sens ? Sous quelles conditions pouvons-nous envisager de parler d'autonomie du système relationnel, autonomie qui laisserait émerger des possibilités créatrices nouvelles pour des acteurs engagés dans une relation fortement signifiante ?

B- Auto-organisation et autonomie du système relationnel

²¹ Cf. Watzlawick (1988).

²² Cf. le *double-bind* de Gregory Bateson (1980, p. 14-15)

1-Cadre conceptuel de l'autonomie

Parler de la capacité du système à produire lui-même du nouveau, à se re-crée lui-même en tant que système, nous amène à poser des limites à la perspective systémique qui, en même temps qu'elle nous enseignait de concevoir sous un même angle membres et relation, ne l'avait permis que pour mieux les séparer à nouveau au moment où ils devenaient vivants, c'est-à-dire face à des difficultés²⁴. Ce qu'elle nous invite en effet à mettre en oeuvre, c'est une stratégie qui, d'une certaine façon, tente de "faire l'économie" des sujets dans leur spécificité, en traitant "ce qui se passe" en dehors de "qui le vit".

Par ailleurs, si nous voulons considérer le système relationnel comme autopoïétique, c'est-à-dire capable de créer et se recréer lui-même, nous devons inévitablement affronter la question du sens, dans les trois acceptions de ce mot : à la fois signification, - que signifie le système, quel est le sens de la relation ? - , direction, - vers quoi tend-il ? où allons-nous à travers cette relation là ? - , et sensibilité, - quels ressentis se trouvent ainsi en jeu ?

Le cadre conceptuel qui intègre ces non distinctions, c'est-à-dire qui pose comme non pertinente l'alternative entre distinction et non-distinction²⁵, entre membres et relation, "entre producteur et produit, commencement et fin, entrée et sortie" et qui considère que "les produits sont au même niveau que les processus de production"²⁶, ce cadre conceptuel donc est celui de l'autonomie. Il s'agit par là de ne plus choisir entre sujet et objet, entre vrai et faux, non pas en changeant de cadre et en adoptant une position "méta" par rapport au problème, mais en faisant du problème même la formalisation du problème.

Les membres et la relation contribuent à se spécifier mutuellement pour former une unité autonome telle que l'entend Varela, "des éléments de niveaux différents s'entrecroisent à l'intérieur d'un circuit et forment à partir de là une unité. Si cet entrecroisement et enchevêtrement de niveaux s'interrompt, l'unité est détruite. L'autonomie apparaît au point de croisement des niveaux".

La formalisation de l'autonomie créatrice de sens est celle des boucles étranges, clôtures opérationnelles ou boucles récursives, dont l'aspect paradoxal provient de ce qu'elles

²³ Outre les travaux de Palo Alto, cf. aussi Selvini-Palozzoli, Boscolo et Cekkin (1978).

²⁴ Cf. Elkaïm (1989, p. 40) : "La théorie des types logiques peut être interprétée comme une théorie qui interdit les propositions auto-référentielles, si bien que l'on voit là se dessiner un danger très important: celui de tenter de différencier ce qui est dit de celui qui le dit".

²⁵ Cf. P. Dumouchel et J.-P. Dupuy (1979, p. 102) : "Dire *Je* est impossible. Quand on dit *Je*, on dit l'*Autre*, quand on dit l'*Autre*, on dit *Je*".

²⁶ Cf. F. Varela (1989, p. 332).

constituent un circuit fermé et pourtant créateur de nouveau. Elles sont ainsi reflet de l'autopoïèse du système²⁷.

2) « Dire » l'autonomie : Morin et Varela

Morin à travers son entreprise de *La Méthode*, a inauguré un trajet de cet ordre, qu'il poursuit aujourd'hui dans la sphère scolaire²⁸ : penser la complexité du monde, de nous-mêmes, de nous avec-dans ce monde, que nous constituons en même temps qu'il nous constitue, et en proposer une formalisation. La complexité doit donc respecter le sens plein qui est le sien, où *plexus* signifie étymologiquement entrelacement et vient de *plectere* : tresser. Ne pas disjoindre, donc, mais penser "ce qui est tressé ensemble (et qui) constitue un tissu étroitement uni bien que les fils qui le constituent soient extrêmement noués"²⁹. Le conflit entre le tout et les parties se trouve alors lui aussi, non pas dépassé, mais intégré de telle façon que le tout et les parties se nourrissent sans cesse l'un de l'autre, et s'organisent et se réorganisent mutuellement.

C'est bien toute une logique paradoxale qui se constitue, qui ne tente plus d'éliminer le désordre pour penser l'organisation, ni l'incertitude pour accéder au sens. La boucle récursive est caractéristique de "tout processus producteur-de-soi" tel que les effets ou produits sont nécessaires à sa propre (re)génération". Avancée opérationnelle donc, qui nous permet de concevoir que la complexification du système se trouve dans la constitution du système même. Mais aussi avancée "ontologique" par la qualité émergente d'unités nouvelles à partir de boucles récursives.

Morin formalise ce "paradigme de vie dans un processus récursif générateur donc de vie", où l'on entendra vie comme à la fois biologique et anthropologique³⁰ de cette façon :

auto - éco - re – organisation,

auto est alors le concept qui nous permet de reconnaître le propre de l'être vivant, c'est-à-dire sa capacité à se reproduire comme identique (*idem*) en même temps qu'à s'individualiser en tant que lui-même (*ipse*).

²⁷ Le théorème de Gödel n'est pas pour autant oublié: il nous rappelle que, dans cette entreprise, nous occupons bien en tant que chercheur cette double place d'intériorité et d'extériorité par rapport à notre objet d'étude. Nous ne l'épuiserons donc pas. Mais nous tenterons bien de respecter notre place : le regard que nous portons sur lui n'est pas totalement naïf et de plain-pied. Nous sommes en outre nous-même engagé comme acteur/auteur dans des processus relationnels, et nous le travaillons avec ce que nous sommes, ce que nous avons, ce que nous savons, ce que nous craignons, ce que nous souhaitons...

²⁸ Cf E. Morin (1999)

²⁹ Cf. E. Morin (1980, p. 361).

³⁰ Cf. E. Morin (1980, p. 378). Il convient de préciser qu'*auto* est lui-même constitué par la boucle auto-(geno-pheno-*ego*) où *ego* est le soi (sujet), produit et producteur de *genos* (origine, naissance, le générique, le génétique, le générateur, le régénérateur) et de *phenon* (le paraître, "une individualité singulière au sein d'un environnement") (ibidem p. 113).

De plus, *auto* est nécessairement pensé conjointement à son environnement, ici *éco*.

Le temps, la dynamique, apparaissent à travers le préfixe *re* qui exprime en quoi l'organisation est non figée, et sans cesse en reconstruction, re-organisation.

Les interbouclages établis entre ces différents préfixes par les traits qui les relient contribuent alors à dénoter en quoi cet ensemble, bien que fermé, se réorganise. En effet, chacun des termes, par ces interactions avec les autres, enrichit la dynamique du *re* afin qu'il ne s'agisse pas seulement d'une dynamique quasi "statique", périodique ou réitérative, celle de la répétition de l'identique (présente toutefois comme principe de permanence nécessaire dans l'*idem* contenu dans l'*auto*, et dans le *re*).

La récursivité est constituée des auto-bouclages permanents entre tous les termes. Ceux-ci se co-déterminent mutuellement, par des liaisons qui semblent constituer l'ensemble comme une fermeture qui pourrait se refermer sur elle-même et s'auto-épuiser. Mais la dynamique auto-consistante de l'ensemble provient de la richesse de liaisons éventuellement antagonistes, dans une circularité permanente. .

Pour Varela³¹, l'autonomie d'un système est caractérisée par :

- 1) l'interpénétration de niveaux différents
- 2) la clôture opérationnelle entre ces différents niveaux.
- 3) la conservation de son identité malgré les changements et perturbations qui proviennent de l'environnement.

Ce que nous tentons de concevoir, pour notre part, est la clôture opérationnelle de l'organisation relationnelle entre deux entités.

Clôture opérationnelle et boucle récursive sont deux façons de « dire » la même chose : c'est, paradoxalement, d'une clôture provenant de l'interpénétration de deux niveaux, du couplage entre deux entités, que se dégage une capacité créatrice, génératrice de nouveau, d'un nouveau qui lui est propre (cette capacité est évoquée sous le terme d'"opérationnelle"). Cette clôture n'est donc en aucun cas une fermeture : en même temps qu'elle scelle le couplage sur lui-même, elle l'ouvre sur sa possible auto-crédation. L'*autonomie* constitue ce double mouvement simultané.

Les deux niveaux qui s'interpénètrent sont, d'une part, le niveau personnel intrapsychique et, d'autre part, le niveau interpsychique, interactif, soit celui de la psychologie et celui de la psychologie sociale. Leur spécification mutuelle permet le surgissement de la dynamique relationnelle.

Nous pouvons envisager la clôture opérationnelle suivante :

des sujets → interagissent → des ipséités émergent → qui interagissent → de nouvelles ipséités émergent → qui interagissent...

Ces conceptions « opérationnellement closes » ou « bouclées » nécessitent de se situer non seulement dans une épistémologie constructiviste, mais aussi dans un paradigme paradoxal, en dehors duquel les questions de régulation ne font plus problème, mais se trouvent résolues par le choix d'un seul regard, tranchant les contradictions qu'elles portent en elles. Nous avons proposé précédemment quelques pistes pour intégrer la problématique de la relation dans un tel paradigme. Nous allons maintenant voir comment on peut spécifier la relation pédagogique conçue, dans cette perspective, comme tiers inclus éventuellement régulateur du système qu'elle génère et qui la génère.

II- L'INTERACTION COMME ESPACE SIGNIFIANT, TIERS INCLUS ENTRE LES ENTITES

A- Les tiers dans une perspective classique

Nous avons, dans cette première partie, abordé d'une façon ou d'une autre la question du tiers dans la relation interpersonnelle. En effet, en considérant systématiquement ce que la relation dyadique peut avoir de paradoxal, nous introduisons immédiatement cette problématique ternaire à travers la conjonction des contraires : tenter de concevoir à la fois le même et l'autre, l'un et le multiple, la relation et la séparation, la communication et le non-communicable, le changement et l'homéostasie, c'est accorder une place, une fonction, une existence à "quelque chose" d'autre, à "quelque chose" en plus que l'on introduit entre ces deux termes par le *et*. Si nous avions au contraire envisagé des hypothèses exclusives l'un de l'autre telles que le même ou l'autre, etc., nous aurions alors eu affaire à une logique binaire d'exclusions réciproques³¹. Cette logique paradoxale du *et*, que nous posons comme constitutive de la relation réciproque, paradoxale et authentique, pose donc le problème du tiers-inclus entre les sujets. Il est bien évident que l'on peut envisager d'autres formes de régulation dyadique : René Girard, à travers sa théorie triangulaire de la communication et du

³¹ 1989

³² Cf. M. Balmary (1986, p. 198) "(...) l'importance du trois, chiffre de la "relation déliée-alliée" - par opposition au deux qui est celui du lien, de la relation liée, pas encore déliée".

désir qui serait toujours "désir selon l'autre", Freud par celle du triangle oedipien, nous proposent ainsi, par exemple, une organisation via un "tiers exclu". Les couples (amoureux chez Girard, mère/fils chez Freud) trouvent ainsi par un tiers la possibilité de ne pas être seulement duels. Le recours au divin, ou à une forme de transcendance, pour sceller une communauté dyadique ou plus large trouve aussi sa pertinence. On peut également concevoir le surhomme de Nietzsche comme une autre forme de transcendance, qu'Hegel confie quant à lui à l'Etat. Chacun de ces "tiers" semble bien remplir son office et réguler les tensions internes à partir ou en fonction d'un ailleurs.

Cependant, nous avons montré la fécondité et la force potentiellement créatrice d'une relation et d'une organisation paradoxales. Qu'il s'agisse d'un recours à un tiers exclu, où un grand "Tout" fédérateur, il n'est ni plus ni moins question, dans l'un et l'autre cas, de dissoudre ces fonctions paradoxales. L'autre (le troisième) ou l'Autre (transcendant) sont appelés à gommer les tensions contradictoires et à fournir les réponses, davantage qu'à alimenter le questionnement.

B- L'interaction comme tiers-inclus

Sans entrer dans le détail des différentes dialectiques³³ élaborées par Lupasco pour rendre compte du caractère paradoxal et toujours contradictoire du monde psychique, nous retiendrons que lorsque cet auteur développe cette logique particulière du tiers inclus, il constate qu'il existe différents états possibles du tiers inclus, et que "tous les degrés du tiers inclus sont possibles, allant vers A (actualisation totale) ou vers P (potentialisation totale)".

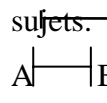
Il nous met ainsi sur une piste intéressante, nous indiquant que c'est sans doute dans cette variété possible du tiers-inclus que résident, entre autres, des capacités innovantes pour le système relationnel. En effet, figé dans un état unique³⁴, on peut alors concevoir qu'il deviendrait un frein à certaines réorganisations, quand celles-ci se révéleraient incompatibles avec cet état même. De même que l'on ne peut envisager d'autonomie du système relationnel sans une "souplesse" des personnes liée à leur propre créativité, de même on ne peut concevoir cette autonomie sans une certaine "souplesse" là aussi de la relation, c'est-à-dire sans une diversité susceptible elle aussi de créativité. C'est cette variété que nous essayons

³³ Dialectique contradictoire, dialectique contradictionnelle, dialectique de la dialectique propre au neuropsychique : il s'agit des jeux de tension entre actualisation et potentialisation de l'homogénéisation et de l'hétéro-généisation, développés par S. Lupasco (1979).

³⁴ Cf. J.-P. Dupuy (1991) quand il évoque "le point fixe endogène" qui, dans une foule, crée une panique. Ce "point fixe endogène" est "produit par la foule alors que celle-ci s'imagine être produite par lui". Nous entendons par "fixe" le fait qu'il ne puisse pas développer des modalités différenciées d'actualisation.

d'approcher, en sachant bien toutefois que si elle contribue effectivement à l'émergence de comportements autonomes, elle restera par définition pour partie opaque à l'observateur. Si tout était "lisible" et prédictible, nous ne situerions plus dans le champ de l'autonomie, mais dans celui du "contrôle" ou de la "commande" pour reprendre la distinction effectuée par Simon. Les différents « états » que je transcris ici ont été appréhendés dans le cadre de ma recherche doctorale³⁵.

1- Inter-action et tiers-inclus

Lorsque le tiers inclus relève de l'inter-action, il représente un espace entre les deux sujets. Cet espace, que nous pouvons figurer ainsi  A—|B, délimite donc un espace d'entre-deux. C'est là que se déploient les interactions entre A et B.

La reconnaissance de cet entre-deux signifie qu'il existe une différence entre deux pôles, en même temps qu'un lien qui les relie et qui leur permet de se rencontrer. Il définit un état de tensions, un inter-monde par lequel chacun passe et trouve l'autre pour revenir à lui-même. Mais lui-même "comme un autre" dirait Ricoeur, et c'est bien ce en quoi cet espace-là, cet entre-deux, contribue à la dynamique du système relationnel.

L'espace d' « entre-deux (...) » s'impose comme lieu d'accueil des différences qui se rejouent³⁶ pour deux entités qui ont "toujours déjà partie liée avec l'autre". Et entre ces deux entités si fortement signifiantes l'une pour l'autre, deux écueils sont toujours présents, liés à la façon dont ce tiers inclus sera ou non investi: le premier consisterait à éternellement passer d'un pôle à l'autre ("compulsivement" dirait Sibony), traverser l'entre-deux sans l'investir, dans un équilibre de balancier qui aurait anéanti toute dynamique interne ; le second serait de ne pas pouvoir reconnaître cet espace propre entre nous, parce que "l'origine prend toute la place".

Car l'entre-deux qu'il faut identifier pour que nous puissions advenir, il faut aussi savoir le déplacer, le dépasser, vers un nouvel espace d'entre-deux. Les **inter-actions** qui animent l'entre-deux vont alors contribuer à l'élaboration d'**inter-références**, des inter-références susceptibles de contribuer de façon signifiante à l'auto-organisation du sujet et à son auto-référenciation.

³⁵ Cf. Frédérique Lerbet-Séréni, 1992.

³⁶ Cf. D. Sibony (1991).

2-Trans-action et tiers-inclus

Si nous cherchons maintenant, à côté de l'inter-action brute, à identifier la possibilité d'aller au-delà de l'action spontanée, nous introduisons alors la notion de **trans-action**. Elle ajoute à l'inter-action le fait que la réciprocité de l'échange suppose de prendre appui sur quelque chose qui dépasse en partie l'inter-action, et qui dépasse même les acteurs, quelque chose sur quoi ils se sont plus ou moins explicitement entendus, et qui peut aussi être négocié et revu au fil du temps.³⁷

La trans-action pourrait alors se figurer ainsi :



A la notion d'inter-référence, on peut alors adjoindre celle de **trans-référence**, dont l'intériorisation par les acteurs et l'inclusion par le système contribuent aussi à l'auto-référenciation³⁸.

3-Co-action et tiers-inclus

Enfin, nous pouvons concevoir qu'en plus des échanges et des accords sur les termes de l'échange, les personnes sont en mesure d'élaborer conjointement des actions qui, en retour, contribuent à une organisation commune offrant des possibilités créatrices qui dépasse celle des personnes.

Ces **co-actions**, que l'on peut figurer ainsi :



occupent alors une place et une fonction quelque peu "méta".

On retrouve cette idée par exemple en psychothérapie systémique chez un auteur comme Caillé qui parle, quant à lui, d'"absolu du couple"³⁹. Cet "absolu" devient le troisième terme du couple, à propos duquel il évoque "le caractère complexe de l'occupant de la troisième chaise" (c'est-à-dire de l'"absolu"). Il ne s'agit pas là d'un "absolu" purifié et transcendantal extérieur aux membres du couple. Il est leur propre création, tiers inclus de

³⁷ L'idée de pacte, de contrat et de transaction pourraient s'approcher de ces trans-actions.

³⁸ Les règles et codes sociaux et culturels peuvent figurer à un niveau très large ces trans-actions des systèmes relationnels particuliers d'une collectivité. Dans le système scolaire, pour prendre un exemple plus précis, existent des règles valables pour tous les acteurs et régissant leurs relations. Ces règles les débordent en ce sens qu'elles leur échappent en partie, mais elles les constituent aussi puisqu'ils doivent se les approprier pour pouvoir fonctionner dans le système et avec lui. Elles contribuent ainsi à organiser les trans-actions entre les acteurs du système.

³⁹ Cf. P. Caillé (1991).

leur relation, il est leur relation même, immanente dans ses manifestations quotidiennes et absolue parce que c'est elle qui organise aussi ces manifestations"⁴⁰.

Les co-actions permettent donc que s'établissent des **co-références**, à travers lesquelles la dyade cherche à élaborer son monde à la fois propre et commun. Elles participent donc, de ce point de vue, à l'auto-référenciation du couple.

Si l'on évoque ce qui se passe pour chacun des acteurs en termes similaires d'intra-actions (dont la complexité n'est pas abordée ici mais ne peut être niée), nous pouvons donc concevoir qu'un système relationnel soit **intra, inter, trans, et co-actions**. Ses capacités auto-créatrices passent par les réajustements permanents de ces différentes instances. Si nous envisageons la relation comme tiers-inclus, nous voyons qu'elle possède des capacités organisatrices et référentielles variées, à partir desquelles nous pouvons ré-interroger l'autonomie du système relationnel.

C- Inter-trans-co-actions, sens et autonomie du système relationnel



En approfondissant notre perspective paradoxale de départ, nous avons établi la pertinence d'une vision ternaire des relations interpersonnelles, dans laquelle la relation elle-même peut être vue comme le tiers-inclus du système contribuant, avec les membres, aux réorganisations du système relationnel.

En interrogeant ce tiers-inclus, nous avons vu qu'il pouvait être inter-action, transaction ou co-action. La recherche sur laquelle nous prenons ici appui nous a montré qu'au-delà de ce « états » différenciés possibles, se jouaient des articulations multiples entre ces possibles identifiés, articulations qui contribuent, dans les dynamiques d'interactions, aux réorganisations du système. La relation peut ainsi se formaliser en inter-trans-co-actions, et le système relationnel en intra-inter-trans-co-actions, dans une formalisation analogue à celle de Morin, où les « traits » qui relient les processus entre eux identifient d'autres processus disponibles, et tentent de rendre compte de la capacité du système à innover, à créer ses réponses dans des situations perturbantes pour lui, sans qu'il soit possible, pour un observateur extérieur, de prévoir ce qu'il va « choisir » d'actualiser parmi ses possibles. Nous donnons ainsi une fermeté, une consistance, qui la dégage, en partie du moins, du vide ou du

⁴⁰ Si P. Caillé choisit de recourir au langage analogique à travers la création d'images que produisent les membres du couple pour pénétrer dans leur système vivant, c'est pour échapper aux "mots usés" que véhiculerait toute tentative de méta-discours sur le couple par le couple. Cela ne signifie pas pour autant que le langage, comme outil propre, ne soit pas aussi une façon de comprendre la complexité relationnelle.

trop-plein conceptuels qui lui sont inhérents, et qui ouvre une réflexion sur son éventuelle opérationnalité⁴¹.

L'idée de clôture opérationnelle de Varela nous amènerait quant à elle à proposer une formalisation telle que : des sujets → inter-trans-co-agissent → des ipséités émergent → qui inter-trans-co-agissent → de nouvelles ipséités émergent → qui...

Si l'on envisage l'autonomie d'un tel système, cela signifie qu'il soit capable, non seulement d'échanger des représentations, de l'énergie, de l'information et de résoudre des problèmes, mais aussi, pourrait-on dire d'inventer les problèmes, de poser ses propres questions⁴² et de prendre ses propres directions. Le sens du système n'existe alors plus au dehors de lui, ni même au-dedans de lui, comme quelque chose qu'en fouillant, ou qu'en interrogeant convenablement, on parviendrait à isoler et identifier. Il émerge des intra-inter-trans-co-actions du système, par lesquelles celui-ci "pénètre un monde partagé": le sens commun et le contexte sont constitutifs de ce monde qui émerge dans des interactions permanentes avec le système. Par cette co-détermination du sens commun et du sens propre, du monde et des acteurs (ici, des acteurs en relation signifiante), la dyade construit sa propre consistance en même temps que sa consistance-au-monde⁴³.

1) Les tiers inclus de la relation pédagogique

Ce qui spécifie la relation comme **pédagogique**, c'est que les interactions qui s'y déploient concernent les savoirs au sens large. C'est parce que des savoirs sont à travailler entre cet enseignant et cette classe que les uns et les autres se trouvent réunis, c'est parce que ceux-là sont réunis que des savoirs vont s'échanger, s'élaborer, se construire, s'approprier, de façon singulière et jamais reproductible à l'identique, dans des interactions qu'ils vont inventer. C'est aussi un système par lequel, par la façon dont les savoirs sont mis en jeu, se

⁴² Cf. F. Varela. On trouve alors le concept d'*enaction* par laquelle cet auteur rend compte de l'action incarnée comme cognition créatrice. Le monde n'existe pas préalablement. Il n'est pas non plus totalement construit *in subjecto*. Le monde et le sujet se co-déterminent sans cesse, par *enaction*. Cf. aussi F. Varela, H. Thompson, E. Rosch (1993).

⁴³ Ces perspectives sont travaillées en psychothérapie par des auteurs comme P. Caillé (1991) qui parle des capacités auto-organisatrices du couple et qui invite à concevoir l'ensemble couple-thérapeute comme un autre système auto-organisateur, qui pose des questions originales et fait des "découvertes communes". Pour cet auteur l'auto-organisation et l'auto-référence proviennent du croisement de différentes boucles récursives. On peut aussi se référer à M. Selvini-Palozzoli et al. (1990), ou le collectif "Systèmes, éthique, perspectives en thérapie familiale" (1991) et M. Elkaïm (1989).

fait l'expérience de certaines modalités du rapport à soi, à l'autre, aux autres et au monde, et qui, par ces expériences de reliances⁴⁴ diverses, peut aussi transformer le rapport au savoir.

Dans ce champ scolaire, je propose que l'espace d'**inter-action** renvoie aux **savoirs** en tant que contenus. S'il devient effectivement pensé comme espace **entre** les entités, alors les contenus ne sont plus stricte possession de l'enseignant qui en détiendrait seul les moyens d'accès ainsi que la vérité, mais bien susceptibles de nourrir un espace tiers, partagé, partageable, qui à la fois relie et sépare, parce qu'investit par des entités différenciées en même temps qu'il contribue à les différencier : c'est bien parce que l'enseignant et les élèves ne sont pas semblables, ne sont pas les mêmes à l'égard des savoirs en jeu (ne savent pas la même chose), que les échanges valent la peine de s'instaurer dans une dynamique. C'est bien parce qu'ils ont cette préoccupation en commun qui les relie (et/ou pour qu'elle se construise), que les échanges sont possibles entre les uns et les autres.

L'espace de **trans-action**, quant à lui, renverrait à ce que je nomme **l'organisation des savoirs**. Cette organisation déborde les savoirs eux-mêmes et les acteurs (leur relation est en partie ainsi nourrie et structurée par des règles et des obligations scolaires et de contenu qui ne sont le fait ni de l'un ni des autres). Cependant, l'organisation des savoirs pour tel système particulier aura bien aussi à pouvoir être construite dans l'échange, en fonction des partenaires en présence, et pas seulement de règles externes strictement venues d'ailleurs⁴⁵. Travail du dedans/dehors⁴⁶, où ce serait justement dans la façon de jouer les articulations contradictoires de l'obligatoire et du possible dans l'organisation des savoirs que l'expérience d'un nouveau rapport au savoir pourrait se faire : rapport lui aussi paradoxal, où la règle et la liberté ne sont plus disjointes, et où s'éprouve la possibilité de les questionner, pour apprendre et en apprenant.⁴⁷ La capacité du système relationnel pédagogique à investir cet espace tiers désigne la relation pédagogique comme trans-action.

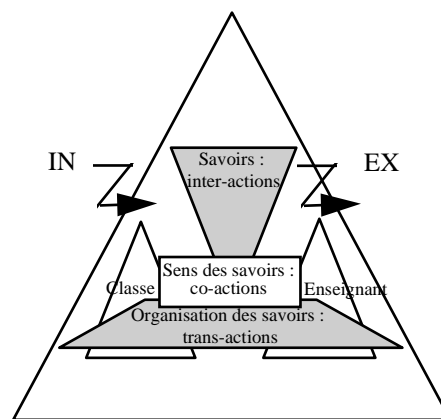
La **co-action**, enfin, serait ce qui permettrait au système dans son ensemble de s'orienter, de trouver peu à peu ses finalités à travers une relation conjointement investie. On parlera alors, pour les co-actions, du **sens du savoir**. Quel sens cela a-t-il que nous travaillions aujourd'hui, ou généralement, de telle façon, à propos de tel aspect du programme, ou de la maîtrise de tel type de problèmes ? Question (et réponse) dont les élèves qui réussissent n'ont sans doute pas besoin : ils savent depuis longtemps raccorder tous les maillons de la chaîne pour donner en temps voulu exactement... ce qui est attendu. Mais

⁴⁴ Cf. M. Bolle de Bal (1996)

⁴⁵ Cette dimension de trans-action pourrait ainsi s'approfondir par la dialectique institué/instituant et les possibles institutionnalisations propres à chaque système relationnel.

⁴⁶ Au sens de Winnicott (1975)

question-réponse fondamentale pour tous ceux qui ont bien souvent le sentiment d'avancer dans un tunnel au bout duquel jamais le jour ne point, (le sens, c'est aussi : où allons-nous ?). Et question à laquelle il faudrait peut-être, de temps en temps, laisser répondre la classe : après les inévitables "*pour avoir notre examen*", qui sont déjà un premier niveau de sens commun, des réponses instructives pour tous pourraient surgir, instructives entre autres sur le sens que les élèves attribuent à cette relation particulière, ainsi que sur leur rapport aux savoirs. Que la réponse fournie par l'enseignant fasse "*gagner du temps*", c'est indéniable. Du temps d'horloge arrêtée au seul présent⁴⁸. Mais la contribution de la réponse à l'appropriation signifiante, par l'élève, de sa relation à l'enseignant et à ses propres études, ne peut se contenter de la parole de l'enseignant. Nous pouvons alors, par le schéma 4, reconsidérer le système relationnel pédagogique.



Système relationnel pédagogique et tiers-inclus

Schéma 4

2) Autonomie et articulation des tiers entre eux

Cela nous a permis d'accorder une validité à cette formalisation des échanges entre un enseignant et sa classe, validité qui nécessite de penser conjointement les échanges et leur contenu : les savoirs au sens large. Cependant, la dynamique du système, et sa capacité auto-organisatrice, dépendent des membres (entités), bien sûr, et de leur façon de faire vivre et

⁴⁷ Cf. O. Abiteboul (1998)

d'investir leur tiers inclus, la détermination mutuelle d'inter-trans-co action⁴⁹. Que la relation, au lieu d'être cet espace riche et mouvant qu'autorise seule la co-détermination⁵⁰, se fixe, se fige en un lieu qu'elle privilégie systématiquement, devienne peu ou prou "point fixe endogène" du système relationnel, et l'on voit quelles peuvent en être les conséquences :

L'inter-action dans son exhaustivité scellera un dialogue (et des activités) où le savoir débordera le système et envahira des entités qui, dans la classe, ne sauront pas trouver d'autre point de rencontre que le programme. Programme qui leur "imposera", malgré elles, c'est-à-dire dans leurs singularités et leur autonomie propre, les règles de fonctionnement, tant relationnel que didactique, et qui à lui seul, constitue le sens de la relation pédagogique.

La trans-action qui deviendrait seule modalité d'échanges figerait système et entités dans des débats de procédures qui ne prendraient même plus en compte l'articulation avec les savoirs, répétition du même à l'identique, qui laisse peu de perspectives de changement et de dynamique et qui occulte *de facto* la question du sens.

La co-action comme seule tonalité tendrait, quant à elle, à annihiler les entités dans leur différenciation, et à développer la recherche obsédante du sens commun, conjoint, jusqu'à occulter toute possibilité de véritable action : ni inter-, ni trans-, ni intra-.

La co-détermination inter-trans-co- est donc ce qui assure la dynamique du système dans son identité, parce qu'elle permet que les entités existent en propre et établissent donc, à leur façon, leurs propres inter-trans-co-actions.

Cette force de l'auto, dont nous avons vu qu'elle contient aussi ses propres destructions, n'exclut pas cependant que d'autres points d'appui soient parfois sollicités. J'ai identifié⁵¹ quelques unes des « figures » que peut prendre, dans le champ scolaire, ce tiers externe et cependant institutionnel⁵², quand il est sollicité pour aider à la résolution et à la régulation de difficultés liées au système relationnel pédagogique que constituent l'enseignant et la classe. Trois modalités d'interventions possibles se sont ainsi dégagées : tiers juge, tiers médiateur, tiers miroir, qui permettent de nuancer et de repérer ce sur quoi elles ouvrent, et ce dont elles privent le système en propre. J'ai aussi posé certaines des possibilités et des limites

⁴⁹ La perspective systémique qui permet d'identifier les inter-trans-co-actions peut aussi se comprendre comme l'identification de leviers possibles pour construire des changements tels que ceux élucidés par l'École de Palo Alto : changements 1, changements 2, méta-communication et recadrages, par les jeux d'articulation entre ces inter, trans et co-actions dont nous avons essayé de rendre compte..

⁵⁰ Cette co-détermination signifie effectivement que, investissant le temps lui aussi dans toute sa variété, toutes les combinaisons sont possibles entre inter-trans- et co, au sein desquelles les entités sont plus ou moins présentes, dans leurs différenciation comme dans leur conjonction.

⁵¹ *Opus cité* 1997

⁵² La vie scolaire dans le second degré, mais aussi le directeur, le conseiller pédagogique, bref toute personne sollicitée pour « réparation », pour reprendre la distinction de Philippe Caillé (1991).

de ce que j'ai nommé des tiers inclus-exclus : il s'agit des délégués de classe et des autres enseignants de cette classe.

En développant ici en quoi la relation pédagogique est potentiellement auto-créatrice, cela contribue bien sûr non pas à rejeter d'autres types de régulations plus ou moins extérieures, mais à les penser plus finement **en fonction** de la relation pédagogique elle-même et du système dans lequel elle se joue en propre.

3) Limites et portée : la question du sens de la relation

_____ Nous pouvons ainsi concevoir que le sens de la relation pédagogique⁵³ émergera justement des inter-trans-co-actions pour faire de cette relation particulière une relation signifiante, forte de sens, aussi en elle-même. Cela nous paraît justement une façon de formaliser, et donc d'investiguer avec davantage de rigueur, ce qu'un enseignant formule ainsi : "*Je sais bien que quand nous faisons des maths, nous faisons aussi autre chose que des maths*", - sans prétendre pour autant pénétrer dans le mystère de chacun, ni dans leur mystère commun.

Si le dialogue demeure le support verbalisé des inter-trans-co-actions, et dans le cadre de notre recherche, une référence permanente puisque nous pensons y avoir repéré des indicateurs pertinents, nous devons aussi, conjointement à lui, penser le silence réciproquement respecté, comme révélateur et support des inter-trans-co-actions⁵⁴. "La communication pédagogique peut être pavée de bonnes intentions faute d'indices clairs pour décider des moments où elle est utile et des moments où elle interfère avec des processus en cours. On peut envisager que maîtres et élèves apprennent à signifier à l'autre : *Pas maintenant, cela ne m'aiderait pas* (...). La solution passe évidemment par ce qu'on pourrait appeler une épistémologie commune, qui ne va pas sans un travail de métacognition et de métacommunication à propos de l'apprentissage et de l'interaction".

Que, dans notre perspective systémique, le pilotage soit plus nettement du côté de l'enseignant, c'est bien évident : enseignant et élèves n'entrent pas à "armes égales" dans la classe, ni du point de vue de la maîtrise des savoirs, ni de celui d'une certaine maturité dans les relations humaines, ni quant à la responsabilité⁵⁵ collective qu'ils engagent. Charge au professeur d'initialiser des fonctionnements qui favoriseront les apprentissages de chacun.

⁵³ Qui n'est pas réductible à la dimension de « co-action » en tant que sens des savoirs, même s'il y a affaire ;

⁵⁴ Cf. P. Perrenoud (1991).

⁵⁵ Cf. infra III

Charge à chacun d'enrichir ces initialisations. Pour que, collectivement, un système relationnel s'auto-organise.

Les entités, dans leur différenciation, y trouveront tant leur sens propre que leur sens commun. Que ce lieu tiers entre elles, au delà d'elles, et en elles, leur permette d'advenir, non pas dans une différenciation renforcée, mais dans une différenciation où chacun peut se reconnaître auteur, auteur à titres différenciés, ce que C.R. Rogers, mais aussi M. Buber appellent une personne, ce que nous avons nommé *ipséité*.

L'éclairage que nous avons proposé de la relation pédagogique comme inter-trans-co-action entre deux entités, l'enseignant et la classe, nous semble toutefois pouvoir contribuer à rendre plus "lisible" pour l'enseignant ce qu'il peut mettre en oeuvre. En liant fondamentalement relation et savoir ("relations ↔ savoirs") tout en donnant corps à la notion de relation, nous pensons aussi contribuer à favoriser d'autres régulations de la situation pédagogique. En effet, qu'il s'agisse du "malaise des enseignants", de "l'attitude désabusée et consommatrice des élèves", ou de "l'absentéisme des lycéens", il semble bien que les tentatives d'analyse et de résolution de ces difficultés, renvoient ces deux partenaires soit dos à dos, soit en direction de l'institution et/ou de la société. Ce sont ces régulations, qui sont aussi, à la mesure de chacun, celles des systèmes relationnels dans lesquels il est impliqué, que nous allons maintenant essayer de relire, et peut-être de sortir potentiellement d'une spirale du "bouc émissaire".

D-Interaction, temporalités et relation

On peut reprocher à la perspective systémique de spacialiser les processus qu'elle tente d'appréhender, alors que les dynamiques psycho-sociales sont bien sûr toujours inscrites dans une (des) temporalité(s)⁵⁶. Ainsi, la dynamique interactionnelle que je viens de travailler tend-elle à investir l'ici et maintenant, en reconnaissant cependant la force d'un futur à travers les finalités. L'histoire de chacune des personnes engagées dans la relation pédagogique, et tout particulièrement leur histoire scolaire, ne peut être, négligée⁵⁷, si c'est bien de complexité

⁵⁶ Alors que, comme le souligne J. Ardoino (1980, p. 154), "(la) densité et (la) complexité des relations éducatives tiennent (...) à leur caractère tout à la fois *existentiel* (...), *temporel* (...) ou *historisé*. Cette importance "cruciale" de la temporalité par rapport à la chronologie ne saurait être trop soulignée quand les Sciences Humaines privilégient volontiers le synchronique en réduisant l'importance du diachronique".

Nous ajouterons, quant à nous, que le temporel, dans l'école, est le fait de chacun au regard de sa propre histoire et de ses propres projets, auxquels les relations scolaires contribuent. Mais la relation pédagogique ou éducative comme inter-trans-co-action ne peut intégrer le temps tragique de la mort comme unique butée *a priori*. Elle doit au contraire intégrer sa finitude, sa chronologie (ce qui n'est antinomique, bien sûr, ni de rencontres, ni de connivences).

⁵⁷ Cf. par exemple Francis Imbert (1996)

de la relation pédagogique qu'il est question. Mais dans la mesure où il n'est pas possible de tout concevoir, sauf à faire du système un tout quasi indifférencié et de l'approche systémique un holisme rapidement inintelligible et surtout sans perspective d'opérationnalité (ici pédagogique), c'est en complexifiant le présent lui-même, celui en jeu dans l'interaction, que j'introduis le temps. Ce faisant, je distingue ainsi plus nettement l'interaction de la relation, permettant ainsi aussi d'envisager de pouvoir les articuler plus précisément : à l'histoire relationnelle de ce système d'interactions s'articulent les histoires de chacun des sujets qui sont sujets-en-relation, dans des articulations qui ne sont pas linéairement emboîtées, mais aussi récursivement liées. La relation et l'interaction entretiennent entre elles des rapports paradoxaux d'enchevêtrements hiérarchiques⁵⁸ où, de l'une à l'autre et selon les temps, les acteurs, le contexte etc, c'est l'une ou l'autre qui peut être contenu ou contenant. C'est peut-être aussi parce que rien, dans cette dialectique paradoxale de contenu/contenant, n'y est là non plus pré-déterminé qu'on peut s'intéresser aux capacités créatrices d'un système d'interactions/relationnel, dont la durée de vie effective ne peut excéder une année scolaire⁵⁹.

Quel temps, alors, serait un temps créateur, si l'on veut bien reconnaître que le temps est lui aussi créateur, qu'il est "un opérateur du système ? Pas un temps externe homogène, mais un temps interne spécifique, lié à mais aussi liant l'évolution du système"⁶⁰. Le propre du vivant pourrait bien être de construire ses temps propres dans le flux global du temps irréversible⁶¹, inversant provisoirement et localement la flèche du temps. Cela signifie de réinstaller un présent, subjectif certes, mais cependant signifiant, un présent pluriel dans lequel le sociologue Maffesoli reconnaît des "boucles de formes" parce que la flèche du temps se referme sur elle-même⁶².

Pertinence du présent, donc, mais du présent qui, à travers ces îlots où la flèche du temps s'inverse, se trouve en quelque sorte déterminé par l'avenir. En effet, ce qui permettra au système relationnel d'être créateur et auto-créateur, c'est sans doute d'assumer à travers sa mémoire du passé une certaine forme de permanence, mais aussi d'assumer le nouveau à venir

⁵⁸ Au sens de Jean-Pierre Dupuy (1982) et Yves Barel (1989)

⁵⁹ Dans mes premières approches systémiques de la relation pédagogique (1992, 1994, 1997), approches où la distinction conjonctive de la relation et de l'interaction n'était pas encore en chantier, je tendais à voir dans cette borne temporelle un obstacle majeur à l'idée d'autonomie du système, puisque la clôture opérationnelle ne pouvait s'y déployer dans toute sa durée. En reconnaissant la relation et l'interaction dans leurs rapports possibles, et cependant largement obscurs, il me semble que je permets à ce système de reprendre place et consistance dans une perspective historique, et, donc, d'inscrire la relation pédagogique **aussi** dans l'ordre d'une transmission (*cf. infra* III).

⁶⁰ Cf. G. Pineau (1986, p. 75). Ce temps créateur, contribuant à l'auto-organisation du système est "un temps irréversible, qui pourtant s'inverse tout en continuant" (Ibidem, p. 92).

⁶¹ Cf. M. Serres (1981, p. 25) : "Il existe des îles de négentropie dans l'entropie croissante".

⁶² Cf. M. Maffesoli (1979).

à travers des projets⁶³ qui détermineront les orientations (directions-sens) du moment. Car si le présent, dans son immédiateté intense permet, comme le dit Levinas⁶⁴, la maîtrise de l'existant sur l'exister (caractère moniste du présent), le temps est aussi "la relation même du sujet avec autrui"⁶⁵ et cela à travers le futur ("l'avenir c'est l'autre"⁶⁶) comme temps du Mystère. Présent et futur ancrés sur un passé, une histoire, parce qu'"il y a un lien entre le passé et le présent, mais ce lien n'est pas un lien de cause à effets. Il y a un lien semblable à celui qui existe entre les différents éléments qui composent un cocktail. Chaque élément joue, mais aucun élément n'est la cause du goût du cocktail"⁶⁷. Le temps relationnel est alors bien davantage un "temps tourbillonnaire"⁶⁸. Intratourbillonnaire au sein du système, et se déplaçant de façon tourbillonnaire aussi sur la flèche du temps même.

Le système relationnel sera donc auto-producteur de sa dynamique propre et créateur de lui-même s'il sait se situer dans son temps propre, multiple, varié, tourbillonnaire, afin que le système même soit "un confluent de temps compliqué et qui tourbillonne"⁶⁹.

La pertinence de la durée nous est incontestablement fournie par la clôture opérationnelle⁷⁰: le fait que l'on ne puisse l'achever *a priori* nous laisse penser que l'opérationnalité vient aussi de cet inachèvement. C'est en effet un temps qui ne se superpose plus exclusivement avec "*Chronos*" qui devient nécessaire et qui contribue à conférer au système sa force créatrice, un temps de la durée où Bergson voyait "le fond de notre être et (...) la substance même des choses avec lesquelles nous sommes en communication"⁷¹. C'est aussi parce qu'"il ne coule plus, (mais qu') il jaillit"⁷² que l'autonomie devient possible, dans son évanescence et sa fulgurance, dans sa fulgurante évanescence au sein d'une temporalité potentielle qui est celle de la durée.

Que les instants, les nuances et les tourbillons appartiennent à cette temporalité créatrice, nous pouvons le retrouver par la formalisation empruntée à Morin, quand les intra-inter-trans-co-actions sont toujours susceptibles de s'organiser à leur guise. Si là aussi tout tourne, on peut bien considérer que d'un moment à l'autre, on peut "tourner à l'envers", ou

⁶³ Cette détermination du présent par le futur constitue en particulier le sens profond de tout projet pédagogique (Cf., sur ce point, entre autres, J.-P. Boutinet, 1990).

⁶⁴ Cf. E. Levinas (1985).

⁶⁵ Ibidem, p. 17.

⁶⁶ Ibidem, p. 64.

⁶⁷ Cf. M. Elkaim (1989, p. 124).

⁶⁸ Cf. J. de Rosnay (1981).

⁶⁹ Cf. M. Serres (1981).

⁷⁰ Cf. *supra*.

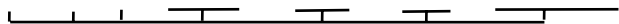
⁷¹ Cf. H. Bergson (1969).

⁷² Cf. G. Bachelard (1932).

potentialiser un facteur, pour le retrouver ensuite, ou actualiser plus fortement une partie de la boucle.

Car dans la seule boucle⁷³ inter-trans-co, nous concevons bien déjà tous les états possibles, dans une variabilité incessante :

inter/trans/co/inter-trans/inter-co/trans-co/inter-trans-co



Et c'est la co-détermination de tout cela dans la durée, co-détermination couplée à des prégnances spécifiques de l'instant, qui rend possible l'autonomie et la capacité créatrice de l'ensemble. D'une façon non prédictible, et qui peut même, pour un observateur extérieur apparaître comme absurde, parce qu'"il faut qu'un certain nombre d'actes soient "absurdes" pour que la machine fonctionne"⁷⁴, "absurdes" pour l'observateur du moins.

III - RELATION ET SAVOIRS S'ENCHEVETRENT : VERS UNE TRANSMISSION PARADOXALE

La perspective systémique que j'ai développée permet de concevoir, par une diversité des tiers-inclus et des agencements multiples entre eux, qu'un système relationnel pédagogique soit en mesure de construire ses propres réorganisations en même temps qu'il se construit et se produit lui-même par ces réorganisations. Cela ouvre sur la reconnaissance de ce que l'on peut appeler une autonomie possible du système telle que théories de l'autonomie peuvent la formaliser, - sous certaines conditions pour l'essentiel référées à des aspects paradoxaux des processus en jeu (paradoxes portant aussi bien sur les entités que sur la relation ainsi que sur le système dans son ensemble). Cette dynamique de la relation et des sujets a été « supportée » par une modélisation qui suppose une forme de réciprocité relationnelle : dans cette affaire l'une et l'autre entité, - en l'occurrence l'enseignant et la classe-, contribuent à faire vivre des inter-trans-co-actions pédagogiques, c'est-à-dire qui engagent les savoirs pour les personnes et qui engagent les personnes pour les savoirs à élaborer singulièrement. Je voudrais pour finir essayer de m'aventurer un peu plus profondément dans cette aventure que constitue l'élaboration d'une vision paradoxale du monde (ici scolaire), en essayant de voir en quoi la relation pédagogique peut être en elle-même paradoxale, et non plus seulement nécessiter un cadre paradoxal pour que se déploient

⁷³ qui serait, pour Morin, une boucle de boucle.

⁷⁴ Cf. J. Meyer (1966) :

ses possibilités créatrices. Pour cela, je tenterai de considérer cette relation comme relevant paradoxalement de processus de l'ordre de la réciprocité et de la responsabilité pour celui qui assume d'être référent⁷⁵. J'essaierai ensuite de repérer comment la relation et les savoirs peuvent être appréhendés comme la double face d'un même enjeu, celui du rapport de l'autre au savoir par le monde et au monde par les savoirs : c'est alors l'éducateur qui devient médiateur, tiers-inclus entre le jeune *via* le monde⁷⁶, renversant en quelque sorte la perspective systémique première. Enfin, il sera question de savoir ce que peut signifier d'assumer une telle posture de référent-tiers, posture qui en définitive, amène à l'idée qu'il y aurait à incarner le paradoxe sur fond d'indécidabilité.

A- Réciprocité et responsabilité⁷⁷

La double dimension de « répondre de » et « répondre à » caractéristique de la responsabilité serait celle que l'on trouve sous le terme de « réversibilité », qui signifie le mouvement par lequel, dans la réciprocité de l'échange dyadique, la mère engage sa responsabilité en renversant la dynamique perturbatrice que l'enfant tente d'instaurer, afin que celui-ci retrouve les repères de leur relation facilitateurs de sa régulation propre⁷⁸. La responsabilité du référent est ainsi conjointement de l'ordre de la réciprocité afin que l'autre fasse l'expérience de relations de coopération et de collaboration nécessaires à une appropriation personnelle de son rapport aux autres et au monde, et de l'ordre de cette réversibilité toujours possible pour permettre à l'autre de se dégager de ses propres pièges et de re-venir à lui-même.⁷⁹ Dans ce double mouvement, il n'y a pas de réciprocité en termes d'attente, de la part du référent, d'un retour de l'autre, retour qui rendrait la relation

⁷⁵ Cette question de la nécessité d'un « référent » quand les interlocuteurs sont nombreux est de plus en plus présente dans les différentes institutions (médecin référent, éducateur référent dans les crèches ou les centres). Elle apparaît aussi à l'Education Nationale (cf. Rapport Meirieu). Par delà cette « mode », mon propos consisterait plutôt à reconnaître comme référent quiconque ne refuse pas l'interaction un autre qui n'en serait pas encore « passé par là », les jeunes pour les adultes, mais aussi entre adultes dans des situations de formation au sens large.

⁷⁶ C'est-à-dire aussi entre le jeune et lui-même.

⁷⁷ Les articulations entre morale et éthique et réciprocité et responsabilité ont été approfondies in F. Lerbet-Séréni (1997).

⁷⁸ Cf. A. Sroufe, « Les relations et les troubles des relations », in Emde et Sameroff, *Les troubles des relations précoces*, 1993, p. 149 à 188, p.125.

⁷⁹ De même, la réponse réciproque d'acte (sanction) pour acte (délict) contient ses limites sous la forme d'escalades de gravité et démontre que l'acte-réponse n'a pas fonctionné comme coupure/lien pour le sujet mais l'a au contraire renforcé dans son propre piège narcissique. Elle doit s'accompagner du travail de responsabilité du référent, travail de parole, par lequel, à un moment donné, celui-ci suspendra son geste de réponse strictement réciproque, c'est-à-dire symétrique, pour inventer une possibilité de réversibilité pour l'autre, afin qu'il puisse se ressaisir lui-même, et s'auto-réorganiser. C'est ainsi, par exemple, qu'Imbert interprète, à la suite de Sibony, le passage du Veau d'Or et des Tables de la loi. De son point de vue, Moïse a permis à Dieu de se libérer de son enfermement mortifère sur ses Tables qu'il ne parvient pas à transmettre, et de s'arracher à lui-même. (art. cité, p. 22)

« égale »⁸⁰. Il y a, au contraire, une disponibilité à l'autre quoi qu'il fasse, sans jugement porté, et un engagement plein « dans la relation », qui s'apparente à ce que Rogers évoque sous le terme de « considération positive inconditionnelle », engagement auquel l'autre peut réciproquement répondre, mais auquel il n'est, lui, jamais obligé. Cet engagement est paradoxalement aussi de l'ordre du dégageant, ou du retrait, ou de la retenue, afin de n'être ni dans l'imposition externe à l'égard d'autrui, ni dans la réponse immédiate et susceptible de fonctionner comme strict miroir et répétition de ce que l'autre viendrait à tenter. C'est ainsi une relation où s'enchevêtrent hiérarchiquement reliance et déliance, relation et séparation, coupure et lien, engagement et dégageant, et qui, par ces noeuds perpétuellement noués/dénoués, ouvrent l'autre à des passages jusque là inconnus et insoupçonnés.

B-Perspectives anthropologiques du nœud de la relation et des savoirs

En 1998, une grande consultation nationale est organisée auprès des lycéens et des enseignants, qui débouche sur la publication d'un rapport final⁸¹ où l'idée d'une culture commune s'y trouve fermement revendiquée, culture entendue à la fois comme savoirs et comme capacité critique à leur égard. Le rapport, synthétisant les propos des élèves, réserve une place particulière à quatre entrées dans cette culture commune : le droit, l'histoire, le français et la philosophie. Il me semble que l'on peut y entendre la réplique, en termes de disciplines formalisées, du travail relationnel que le pédagogue doit accomplir dans son accompagnement, qui serait au fond un travail anthropologique. A partir des quatre disciplines évoquées ci-dessous, je vais sans doute illustrer aussi ce propos d'une collègue de mathématiques relaté précédemment⁸², qui disait : « *Je sais bien que quand nous faisons des maths, nous faisons aussi autre chose que des maths* » .

Le droit, la loi, en tant que l'instance qui régit l'organisation de la Cité, serait ainsi l'endroit juridique (nul n'est censé ignorer une loi qui est la même pour tous et qui lie ces égaux entre eux) de son envers symbolique (la loi fondatrice, celle de l'interdit de l'inceste, a une fonction de séparation, de déliaison, d'organisation des places différenciées dans la

⁸⁰ Cf. également F. Varela, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte, 1996, p. 115 : « Lorsque l'action est accomplie sans rien attendre en retour, il peut y avoir un relâchement et l'action est appelée générosité suprême (ou transcendante) ou *prajnaparamita* » ou encore « la compassion inconditionnelle, impavide, « inexorable », spontanée » (p.114). Varela tente de montrer que quelque chose du même ordre que ce qu'il a pu approcher à travers les traditions orientales, et qui relève de l'éthique, engage le psychanalyste à l'égard de son patient, du moins si l'on se réfère à la perspective éthique de Lacan.

⁸¹ *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?*, Rapport final du comité d'organisation. (p. 6 à 9)

⁸² Cf. II-C-3

filiation). Difficile de réussir le travail dialectique du lier-déliier-allier⁸³ si les fondements du droit ne font pas l'objet d'une forme de transmission formalisée. Ce travail possible s'inscrit alors dans une tradition, celle de l'histoire de l'humanité, à laquelle l'enseignant d'histoire donne accès en même temps que chaque enseignant, en tant qu'éducateur, en endosse la responsabilité. C'est un travail de confrontation aux traces (traces socio-politiques, traces artistiques, traces techniques et scientifiques) laissées par d'autres hommes et femmes, ceux d'où l'on vient, qui va permettre à ceux-là mêmes qui l'accomplissent d'advenir à leur propre humanité. Travail d'interrogation, de problématisation et de construction de sens, qui est à la fois travail de prise de possession de la langue, et travail sur et dans la parole, celle des pairs et celle de l'enseignant. Où l'on retrouve alors la mise en avant, par les élèves, du français et de la philosophie. Mais un français qu'ils souhaitent sorti de ses dérives technicistes pour retrouver un réel travail sur la langue et les œuvres, et un enseignement de la philosophie qui serait la possibilité de fédérer des questionnements entrevus au travers de multiples disciplines jusque là, et, peut-être, de permettre l'accès à une réflexion anthropologique d'un autre niveau, fondamentalement interrogative, et propédeutique à l'assomption, par chaque élève, devenu légalement majeur ou presque, de sa propre responsabilité à l'égard du monde et à l'exercice de sa citoyenneté.

La relation pédagogique et les savoirs deviennent alors, l'un comme l'autre et de façon enchevêtrée⁸⁴, à la fois contenus et contenants du rapport de chaque élève à l'autre et au monde commun.

C- Entre une « passe d'humanité » et des savoirs scolaires ; entre réciprocité et responsabilité : incarner le paradoxe

Au moment même où je semble m'engager dans la réciprocité que la perspective morale m'impose, je suis entièrement présente à moi-même en tant que responsable de l'autre qui se construit tel qu'en lui-même, et non conformément à moi. A ce moment même, je suis prête, disponible à entendre sa contestation, son refus, son désir singulier, témoins de son autonomie, sans nécessairement y répondre par les miens propres, tout légitimes qu'ils soient⁸⁵, maintenant toutefois la vivance du conflit.

⁸³ Je fais là référence aux travaux de F. Imbert et P. Legendre par exemple.

⁸⁴ Au sens de Barel.

⁸⁵ Mais ne pas répondre par les miens, c'est avoir opéré pour moi-même le travail d'élucidation de ce qu'ils sont, et ma propre implication, ici morale. Cf. J.-M. Baudoin, « La réflexion éthique contemporaine », in *Questionnement éthique, Education permanente*, n° 121, 1994, p. 13 à 52, p. 47 : « Cette implication de soi peut être comprise comme une réciprocité

Et je suis prête, au nom de cet engagement initial, à retenir ma propre opposition et/ou à l'exprimer : dans l'un et l'autre cas, c'est la visée éthique liée à ma responsabilité qui me dicte ma conduite, dans le souci de l'autre, que je peux seule décider, en sachant qu'elle est cependant proprement indécidable au fond. C'est sur ce fond de connaissance impossible, de doute absolu, d'indécidabilité fondamentale, que se fonde ma conviction de référent, attention toujours « veillante » au fait que l'autre, dans cette affaire *s'éduque* : la portée de cet engagement se situe, par delà celui qui me regarde et que je regarde, à qui je parle et devant qui je me tais, que j'écoute et qui fait silence, en termes de lien interhumain à l'échelle de l'humanité à venir.

Au fond, ma responsabilité fondamentale, celle qui me renvoie à ma solitude absolue, est celle à l'égard de la nécessité de la question. La réponse est co-construite, dans un échange réciproquement investi, qui nous relie l'un à l'autre, les uns aux autres, sur fond de notre monde commun intériorisé qui devient inter-monde, tiers inclus en référence à des institutions que nous reconnaissons et qui nous débordent, autre modalité de tiers inclus qui nous « trans-constitue ». L'espace réciproque est ainsi espace d'inter-trans-co-action, paradoxalement articulé à une responsabilité solitaire et incessible à l'égard de cet espace même, l'ensemble pouvant se rassembler dans une éthique de la rencontre, qui oblige (ici au sens moral) à un incessant travail sur soi, réinterrogé à chaque rencontre singulière. Il ne se traduit par aucune axiomatique et s'évoque en terme de **posture**, disposition intérieure en mouvement, par laquelle se trouvera facilité le procès paradoxal « intégrer/s'intégrer » de l'autre que soi au monde.

Lorsque, enseignant, j'enseigne, je mets des savoirs en jeu, contenus de cet enseignement. Ce faisant, je transmets. Mais la transmission dont il est question à l'école concerne-t-elle tellement des savoirs, maintenant disponibles à tous et partout, et/ou le fait qu'il faut parler pour que ce qui compte ne soit pas tant ce qu'on dit, mais le fait qu'on accepte d'être celui qui endosse la responsabilité d'un acte de transmission dans un contexte institutionnel c'est-à-dire politique. L'apparente contradiction dans laquelle cela semble placer l'autre, qui pourrait ne jamais savoir si, dans la communication pédagogique, il y est question des savoirs ou des personnes, réinterroge en somme le *double bind* de Bateson : d'une première interprétation disjonctive qui le rendait responsable de la transmission de la maladie mentale, il devient aussi susceptible d'ouvrir sur l'autonomie du sujet-en-relation, qui, *in fine*, aura en propre à se construire par ses propres enchevêtrements de noeuds et de

effective, ayant des modalités différentes pour l'apprenant (qui s'éprouve en principe d'abord à soi) et le formateur (qui s'éprouve d'abord à l'autre). C'est probablement de cette mutuelle implication asymétrique, quand elle est réussie, qu'un

démêlements des nouages vécus. Ainsi se peut-il que nous ne transmettions jamais vraiment ce que nous croyons transmettre. Mais assurément nous prenons place dans une configuration d'éducateurs pour l'autre. Reconnaître la complexité de cette place et ses aspects paradoxaux permettra peut-être que cela constitue un acte qui relève d'une « passe d'humanité », qui ouvre l'autre à son propre voyage⁸⁶, pour qu'un jour, **à son tour**, il s'inscrive à sa façon dans sa propre transmission, étayé par des savoirs qu'il aura su questionner et qui le questionneront.

CONCLUSION

Dans la première moitié de notre siècle, l'Ecole nouvelle, forte des travaux de Piaget et du constructivisme naissant, s'est établie en opposition avec une Ecole dite traditionnelle (bien qu'elle soit sans lien avec une quelconque tradition au sens d'archaïque) qui faisait la part belle à la parole magistrale face à l'écoute de classes souvent massives. L'apprentissage de l'élève est venu, comme une nouvelle religion pédagogique, supplanter l'enseignement du maître. Quand il s'est agi de sortir de cette impasse disjonctive, le regard s'est déplacé vers la relation maître-élève, souvent au prix d'une psychologisation de la relation qui lui retirait ce qui la constituait comme telle : les savoirs. La pédagogie institutionnelle, en réaffirmant la présence **des** élèves institués/s'instituant comme groupe dans une classe, ainsi que la force des institutions scolaires à faire vivre et à parler pour construire une dynamique des échanges et des apprentissages, a contribué à complexifier la réflexion pédagogique : celle-ci relève bien à la fois de savoirs, de sujets, de collectifs, de paroles et de silences, dans un contexte institutionnel et politique. L'approche systémique, en portant son regard de façon privilégiée sur les interactions et les dynamiques d'interactions, permet d'approfondir les dynamiques des échanges en contexte que la pédagogie institutionnelle repère, en se saisissant peut-être plus nettement de la problématique de la variété et des récursions dans les systèmes complexes. Dans la présente contribution, nous avons essayé de ne négliger aucun de ces apports. En tentant de les articuler, nous avons voulu reconnaître qu'aucun n'est faux à proprement parler, mais pouvait gagner à une confrontation non-disjonctive avec l'autre. Cette articulation nous a alors conduit à faire du paradoxe l'un des leviers essentiels d'une réflexion qui s'inscrit dans le paradigme de la complexité. Cela ouvre alors en retour un questionnement sur des statuts multiples du paradoxe dans une telle pensée.

espace de reconnaissance est ouvert ».

⁸⁶ Cf. M. Serres, 1991.

BIBLIOGRAPHIE

- Abiteboul Olivier, *Le paradoxe apprivoisé*, Paris, Flammarion, 1998.
- Ardoino, J., , *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Villars, 1980.
- Arendt, Hannah, 1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- Asbby, W. R., *Introduction à la cybernétique*, Paris, Dunod., 1970.
- Atlan, Henri , *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil, 1979.
- Bachelard, Gaston, *L'intuition de l'instant*, Paris, Gauthier, 1932.
- Balmory, Marie, *Le sacrifice interdit*, Paris, Grasset, 1986.
- Barel Yves, *Le paradoxe et le système*, Nouvelle édition augmentée, Presses Universitaires de Grenoble, 1989.
- Bateson, Gregory, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, tome I, 1977.
- Bateson, Gregory, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, tome II, 1980.
- Baudoin Jean-Michel, « La réflexion éthique contemporaine », in *Questionnement éthique, Education Permanente*, n°121, 1994, p. 13 à 52.
- Bergson, Henri *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1969.
- Bolle de Bal Marcel, *Voyage au coeur des sciences humaines. De la reliance*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Boutinet Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.
- Caillé, Philippe, *Un et un font trois*, Paris, ESF, 1991.
- Crozier, Michel et Friedberg, E., *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977.
- Dumouchel, Paul et Dupuy, Jean-Pierre, *L'enfer des choses*, Paris Seuil, 1979.
- Dupuy, Jean-Pierre, 1982, *Ordres et désordres*, Paris, Seuil.
- Dupuy, Jean-Pierre, "Sur la complexité du social", in *Théories de la complexité*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1991.
- Elkaïm, Mony, *Si tu m'aimes ne m'aime pas*, Paris, Seuil, 1989.
- Freud, Sigmund, *Au-delà du principe de plaisir. Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, PBP, 1981.
- Imbert, Francis, *Insitution, médiations et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994.
- Imbert, Francis, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF, 1996.
- Legendre Pierre, *L'inestimable objet de la transmission*, paris, Fayard, 1985.
- Le Moigne, Jean.-Louis, *La théorie du système général*, Paris, PUF,1977.
- Le Moigne, Jean-Louis, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990.
- Le Moigne, Jean-Louis, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF,1995.
- Lerbet-Séréni Frédérique *Relation duale et tiers-inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives*, Thèse de doctorat, Université de Tours, 1992
- Lerbet-Séréni Frédérique, *La relation duale, Complexité, autonomie et développement*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Lerbet-Séréni Frédérique, *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Lerbet-Séréni Frédérique, *De la relation paradoxale au paradoxe de la relation. Contribution à une éthique de l'accompagnement*, Note de synthèse de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Tours, 1997.
- Levinas, Emmanuel, *Le temps et l'Autre*, Paris, PUF, Quadrige, 1985.
- Lupasco, Stéphane, *L'univers psychique*, Paris, Gonthier Denoël, 1979
- Maffesoli Michel, *La conquête du présent*, Paris, PUF, 1979.
- Meyer, Jacques, 1966, "Essai d'application de certains modèles cybernétiques à la coordination chez les insectes sociaux", in *Insectes sociaux*, XIII, 2.
- Morin, Edgar, , *La Méthode II. La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.
- Morin Edgar, *Une tête bien faite*, 1999 .
- Pagès, Max, *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod., 1984
- Peretti André de, *Energétique personnelle et sociale*, Paris, L'Harmattan, 1999, 439 p.
- Perrenoud, Philippe, , "Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe: toute relation ne contribue pas à la régulation des apprentissages", in *L'évaluation: problème de communication*, Del Val, Cousset (Fribourg), Suisse, 9-33, 1991
- Pineau Gaston, *Temps et contretemps en formation permanente*, Paris, Ed. Universitaire, 1986.
- Ricoeur, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Rogers, Carl, , *Le développement de la personne*, Paris, Dunod. 1968_

Rosnay, Joël de, *Le macroscopie. Vers une vision globale*, Paris, Seuil, 1975.

Rosnay, Joël de, "La valeur du temps", in *Sur l'aménagement du temps*, Paris, Denoël Gonthier, 1981.

Selvini-Palazzoli, Mara , "Approche systémique et dimension individuelle", in *Systèmes, éthique, perspectives en thérapie familiale*, Paris, ESF. 1991

Selvini-Palazzoli Mara, Boscolo,L. et Cekkin, G., *Paradoxe et Contre Paradoxe*, Paris, ESF, 1978.

Selvini-Palazzoli, Mara, Cirillo, S. et Sorrentino, A. M., *Les jeux psychotiques dans la famille*, Paris, ESF, 1990.

Serres, Michel, "Espace et temps", in *Sur l'aménagement du temps. Essai de chronogénie*, Paris, Denoël Gonthier, 1981

Serres, Michel, *Le tiers instruit*, Paris, Odile Jacob, 1991

Sibony, Daniel, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991.

Sroufe A, « Les relations et les troubles des relations », in *Les troubles des relations précoces*, Paris, PUF, 1993, p. 149 à 188.

Varela, Francisco, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 1991.

Varela, Francisco., Thompson, Evan, et ROSCH, Eleanor, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993.

Varela Francisco, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte, 1996

Violet, Dominique, , *Paradoxes, autonomie et réussite scolaire*, Paris, L'Harmattan., 1996.

Watzlawick, Paul, *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil, 1988.

Watzlawick, Paul, Weakland John, Fisch R., *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1975.

Winnicott, D. W., *Jeu et réalité*, Paris, NRF, Gallimard, 1975.