



HAL
open science

Actes du colloque ”“L’œuvre de Georges Lerbet : une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme.”

Frédérique Lerbet-Sereni, Georges Lassous

► To cite this version:

Frédérique Lerbet-Sereni, Georges Lassous (Dir.). Actes du colloque ”“L’œuvre de Georges Lerbet : une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme.” . 2017. halshs-01521439

HAL Id: halshs-01521439

<https://shs.hal.science/halshs-01521439>

Submitted on 7 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Actes

Colloque Georges LERBET

*“L’œuvre de Georges Lerbet :
une source de passage(s)
entre recherche en éducation
et humanisme.”*



MERCREDI 19 OCTOBRE 2016

VIERZON

Colloque organisé par le Conseil Philosophique “Érasme” de Vierzon

Actes réalisés par Georges LASSOUS, membre du Conseil Philosophique “Érasme”

*Commençant en 1967 avec la publication de *Loisirs des jeunes*, l'œuvre de Georges Lerbet, décédé brusquement le 20 octobre 2013, s'achève en 2012 avec *Spinoza 421*. Entre croyance et doute. Entre ces deux livres, il a publié une trentaine d'ouvrages, et souvent incité ceux qu'ils rencontraient à publier eux-mêmes. C'est l'ensemble de ces publications qui réunit les participants à la journée du 19 octobre, afin d'en tirer les enseignements.*

*De 1967 à 2004, les travaux de recherche en éducation sont prépondérants. Au fil des collaborations professionnelles, ils évoluent de questions socio-politiques et de psychologie, à l'approche systémique, la pédagogie de l'alternance, la complexité des processus de formation, et l'autonomie de chacun. Celle-ci est envisagée comme remède à toute illusion de transparence, tant à l'égard de soi-même que de ceux que les institutions prennent en charge. Les préoccupations épistémologiques traversent ces ouvrages, car, en effet, quel que soit le champ théorique exploré, **comment savons-nous ce que nous savons ?***

Parallèlement, à partir de 1989 jusqu'en 2013 pour les dernières rééditions, (et aujourd'hui un dernier ouvrage posthume), une autre dimension de sa pensée s'exprime, fondée dans son expérience initiatique et les recherches qu'elle a suscitées. L'expérience du symbole, les portes que l'initiation invite à ouvrir, enrichissent le travail universitaire sur l'apprentissage de soi et l'auto-formation. Mais aussi sur une spiritualité agnostique, par engagement à la fois éducatif, philosophique et politique, car en 1978, Georges Lerbet proposait déjà une « éducation démocratique » qui ne fasse pas l'économie de l'interrogation de l'expérience de chacun tout au long de la vie, et son parcours en témoigne.

Si la volonté a été de réunir dans une même journée ces deux pans du travail, c'est parce qu'ils sont issus de la même main, qu'ils sont en écho l'un de l'autre, qu'ils se redoublent et se dédoublent aussi l'un l'autre, dans des passages multiples, plus ou moins visibles, que les intervenants s'efforceront d'élucider. Il s'agit aussi de faire dialoguer deux mondes qui sont l'un et l'autre animés de la conviction que la vie est recherche, et qui le disent et le pratiquent avec des langues et des méthodes différentes. Ici, et là, c'est la promotion de la personne humaine, toujours en quête d'elle-même, ainsi que ses conditions de possibilité dans un monde commun, qui sont questionnées, méditées, réfléchies, outillées.

*

Les organisateurs remercient chaleureusement toutes celles et ceux qui ont contribué à la réalisation du colloque, et particulièrement :

- monsieur Frédéric COUTURIER, Maire-adjoint à la Ville de Vierzon et proviseur du lycée Henri Brisson à Vierzon ;
- les personnels du Lycée Henri Brisson ;
- le Suprême Conseil, Grand Collège du Rite Écossais Ancien Accepté – Grand Orient de France et son Président, monsieur Jacques ORÉFICE ;
- madame Hélène CUNY, directrice de publication de la revue *Franc-maçonnerie Magazine* ;
- madame Céline CHOUARD, rédactrice au journal *Le Berry Républicain* ;
- monsieur Bernard CATINAUD, libraire ;
- les membres du Conseil Philosophique "Érasme".

Ils témoignent également leur reconnaissance à mesdames Pierrette LERBET et Frédérique LERBET-SÉRÉNI pour leur concours généreux à la réussite de cette manifestation.

SOMMAIRE

<u>Ouverture du colloque</u>	4
<i>Itinérances avec Georges LERBET - « Au cœur de la complexité »</i>	5
Jean-Louis LE MOIGNE	
<i>Introduction au Colloque Georges LERBET – Pour une autonomie secrète et transmissible de la personne comme « système »</i>	9
Pierre AURÉJAC	
<u>Atelier 1 – Apprendre de l’expérience : Éducation et initiation</u>	18
<i>Héritier des « sciences de l’autonomie » au cœur de l’œuvre de Georges Lerbet fondatrices de ma recherche sur « apprendre de son expérience »</i>	20
Louis-Marie BOUGÈS	
<i>Se former par alternance, ou le paradoxe du “s’initiant”</i>	25
Jean Fabien DIJOS	
<i>Des représentations de l’alternance en formation</i>	29
Jackie FOURNIOL	
<u>Atelier 2 – Démocratie, éducation, laïcité</u>	35
<i>Démocratie, Éducation, Laïcité</i>	36
Jean-Louis GOUZIEN	
<i>Les MOOCs à l’épreuve de l’humanisme</i>	40
Jean-Pierre BOUYSSOU	
<i>Pédagogie démocratique et alternance</i>	43
Éric GOLHEN	
<i>Une pédagogie démocratique aujourd’hui – Le double éclairage de G. Lerbet et de J. Dewey</i>	48
Catherine GUILLAUMIN - Samuel RENIER	
<u>Atelier 3 – Imaginaire, symbolisation et intelligence sensible</u>	62
<i>L’expérience du symbole – Georges LERBET</i>	64
Pierre NABET	
<i>Genèse du symbole et construction du sens</i>	65
Maurice WEBER	
<i>La règle et l’émotion</i>	69
Gilbert BELAUBRE	
<i>Expliquer et/ou comprendre : tragique réductionnisme</i>	74
Didier DESOR	
<i>Les nouvelles sciences de l’éducation</i>	82
Gérard DIMANCHE	
<i>Georges Lerbet ou la quête de l’altérité</i>	88
Michel POBEAU	

<u>Atelier 4</u> – Autonomie de la personne et dispositifs collectifs de travail :	94
<i>L'autoréférence en question</i>	
<i>Déclaration liminaire</i>	96
<i>Gilles POULET</i>	
<i>« L'insolite flou du dedans... » Quels changements pour l'éducation ?</i>	99
<i>Martine LANI-BAYLE</i>	
<i>De la systémique à la trans-mission ou Ce que j'ai (dé) fait de l'enseignement de Georges Lerbet</i>	104
<i>Annick VENTOSO-Y-FONT</i>	
<i>Trois implices pour l'Éducation : s'engager, produire, relier...</i>	108
<i>Jean CLÉNET</i>	
<u>Atelier 5</u> – La construction de soi par production/élaboration/création :	115
<i>pédagogie du chef-d'œuvre et tradition</i>	
<i>La transmission en Franc-maçonnerie</i>	116
<i>Jacques CONTRI</i>	
<i>La construction de soi est par l'ignorance</i>	120
<i>Adriana LONARDO</i>	
<i>Georges Lerbet ou la quête de l'inachevé</i>	126
<i>Jean-Philippe GILLIER</i>	
<u>Atelier 6</u> – La fonction formatrice, initiatique de la reconnaissance de l'incomplétude....	133
<i>Réflexion sur la MORT</i>	134
<i>Marie CONTRI</i>	
<i>Système-personne et processus cognitifs</i>	139
<i>Franck VIALLE</i>	
<i>Sciences de l'Éducation et Franc-maçonnerie : l'incomplétude en partage</i>	148
<i>Pascale SEAS</i>	
<u>Table ronde</u>.....	156
<i>L'œuvre de Georges Lerbet : une ressource pour le passage paradigmatique de formation humaine permanente</i>	157
<i>Gaston PINEAU</i>	
<i>Les relations d'interactions et l'appropriation des savoirs</i>	163
<i>Georges LASSOUS</i>	
<i>L'œuvre de Georges Lerbet : une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme</i>	166
<i>Xavier COSNARD</i>	
<u>Clôture du colloque</u>.....	169
<i>Discours de clôture</i>	170
<i>Jacques ORÉFICE</i>	
<i>En guise de conclusion</i>	175
<i>Frédérique LERBET-SERENI</i>	

Colloque Georges LERBET

Conférences d'ouverture

Jean-Louis Le Moigne

Pierre Auréjac

ITINÉRANCES AVEC GEORGES LERBET

« AU CŒUR DE LA COMPLEXITÉ »

Jean-Louis LE MOIGNE

Professeur émérite des universités

Nulle provocation dans ce titre – d'apparence quelque peu pompeuse – dès qu'on le déracine du terreau dans lequel il s'est formé, celui de l'ouvrage audacieux que Georges Lerbet publiait en 1995, intitulé *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation*, sous-titré *Au cœur de la complexité*.

Audacieux en ceci que la nouveauté de cette nouvelle science ne concernait pas un nouveau champ passible d'exploration scientifique, tel que celui des sciences de la computation, mais une *nouvelle* conception des sciences de l'éducation. Les tenants des *anciennes* sciences ne risquaient-ils pas de s'indigner, rappelant le mal qu'ils s'étaient donné depuis un siècle pour faire accepter leur discipline enfin reconnue *normale* et ainsi institutionnalisée par les académies scientifiques et les universités,

Audacieux aussi par la parenté implicite que l'expression *Nouvelles Sciences* suggérait avec le titre de l'essai également provocant que Gaston Bachelard publiait dès 1934 sous le titre *Le nouvel esprit scientifique*. N'en appelait-il pas à la proclamation de la légitimité de « l'Épistémologie Non – Cartésienne » alors que les disciplines scientifiques étaient – et sont encore souvent – légitimées dans leur scientificité par leur respect scrupuleux des quatre préceptes du Discours, *cœur de l'Épistémologie Cartésienne*.

Audacieux enfin par le sous-titre : proclamer que la complexité est au cœur des nouvelles sciences de l'éducation, c'est certes *mettre en regard de l'épistémologie cartésienne l'idéal de complexité de la science contemporaine*, mais c'est aussi récuser la légitimité exclusive du discours cartésien *pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*.

Dès lors, même si l'ouvrage privilégiait la revitalisation des sciences de l'éducation par la reconnaissance de leur idéal de complexité, ne devait-on confesser que cet idéal concernait toutes les sciences s'acceptant attentives *aux solidarités entre tous les phénomènes* ?

Par son titre entendu dans le contexte culturel des années 90, on comprend que l'ouvrage de Georges Lerbet pouvait être entendu non comme une provocation mais comme une invitation à un renouvellement et une ouverture de nos paradigmes épistémologiques de références, les sciences de l'éducation s'avérant en première ligne dans l'expression et l'interprétation des connaissances se formant et se transformant au sein de ce paradigme que l'on peut appeler aujourd'hui en 2016 le Paradigme de la complexité.

Si je prends le parti d'introduire ici l'évocation de mes itinérances en compagnonnage avec Georges Lerbet par ces images sommaires de son ouvrage publié il y a 20 ans, c'est parce qu'il eut, et qu'à mes yeux il garde, une forte valeur symbolique, éclairant la richesse de sa personnalité par les échanges qu'il savait animer : le citoyen assumant ses responsabilités, l'enseignant attentif aux sens des myriades d'interactions dans lesquelles il se sait responsabilisé autant que responsabilisant, le chercheur heureux de s'engager dans l'aventure de la connaissance dès lors qu'elle relie sans cesse *le faire et le comprendre*, en praticien réfléchissant autant qu'en lecteur pensif.

On sait que notre rencontre fut relativement tardive pour moi. Alors que dès le début des années 1980, Georges se familiarisait et interprétait à sa guise mes études sur la modélisation systémique (en particulier autour du concept de *Système-Personne* qu'il développait déjà), je n'avais pas eu l'occasion de le connaître ni de lire ses travaux. Le contact se fit par la médiation visible de ses doctorants qui, à partir de 1990, eurent à soutenir leur thèse et à solliciter le concours de membres de leur jury.

Dès la première soutenance à l'Université de Tours (celle de Jean-Noël Demol en 1991), le courant passa, alors que se développait à Aix-en-Provence le Réseau ouvert du Programme "Modélisation de la Complexité"(MCX) appuyé sur le GRASCE (groupe de recherche sur l'adaptation, la systémique et la complexité économique), équipe CNRS que j'animais alors. Très vite, le Réseau de Georges à l'Université de Tours s'associa aux Rencontres thématiques et à la réalisation de la Lettre Chemin Faisant du Programme MCX. En particulier les interventions riches d'expériences en prises des *praticiens réfléchissants* issus des DU et masters animés par Georges et les anciens ou enseignants du réseau des MFR qu'accompagnait Georges, contribuèrent beaucoup à enrichir les échanges

Je compris alors l'origine de leur aisance à s'exprimer spontanément dans les termes de la modélisation systémique lorsque je lus, en 1993, la seconde édition de l'ouvrage de Georges publié initialement en 1982 (que j'avais alors ignoré à mon insu), « *Système, Personne et Pédagogie* » et en particulier son introduction à la postface de cette deuxième édition, qui m'éclaira a posteriori sur la formation de leur appropriation du paradigme systémique dans des termes peu différents de ceux qui s'étaient formés à partir de 1975 au sein puis alentour du GRASCE à Aix. Je cite l'introduction de cette postface :

« Plus d'une décennie a passé depuis la parution de la première édition de cet ouvrage. Comme bien des travaux à vocation macro théorique, le texte semble avoir conservé une bonne part de son actualité ne serait-ce que par la descendance paradigmatique dont il a témoigné en suscitant différents approfondissements systémiques : système personnel de production de savoir, système personnel de pilotage de l'apprentissage, système personnel de pilotage de l'apprentissage mathématique, système personnel de pilotage de l'enseignement, système personnel de représentation, système personnel de décision. Il a ainsi fécondé tout un ensemble de travaux personnels et d'autres réalisés principalement dans le domaine de l'éducation. »

Suivait une longue note de bas de page dans laquelle Georges énumérait les titres des quelques 15 thèses et le nom de leur auteur, soutenues sous sa direction entre 1987 et 1992, toutes référées quasi explicitement au paradigme systémique relevant manifestement du même *patrimoine génétique* que celui qui s'était développé initialement au sein du groupe Aixois à partir de 1975. Et les références à mes premiers travaux sur les questionnements épistémologiques que le développement pragmatique autant qu'éthique de ce paradigme appelait apparaissent dès 1981 dans les textes de Georges, explicitant le concept de *Système Personne*. Concept qu'il avait dégagé à partir de ses expériences et de ses travaux dans le champ de la formation permanente et du *système-alternance*.

Cette congruence pouvait paraître insolite pour qui voulait l'interpréter en se référant à nos itinéraires antérieurs. Nos formations initiales différaient, (Georges, docteur en psychologie, moi, ingénieur) si nos aspirations idéologiques et culturelles aux responsabilités citoyennes pouvaient nous inciter à partager les mêmes questionnements.

Je suis tenté d'identifier un lien invisible qui contribua à nous relier quasi spontanément à partir de 1990 en évoquant ici nos lectures de l'œuvre de Jean Piaget. Dès le début de sa carrière d'enseignant, Georges fut, pragmatiquement, très attentif à la portée épistémologique de cette œuvre pour le développement des sciences de l'éducation. A 34 ans, il publie en 1970 dans

la collection Psychothèque (éditions universitaires) un « Piaget », ouvrage qu'il présente comme destiné à *réduire les inhibitions à l'égard de cet auteur en particulier chez les étudiants en sciences humaines*.

Je ne connaîtrai ce petit ouvrage que 20 ans après, prenant alors conscience que je n'avais commencé à être attentif, puis très attentif, à l'œuvre épistémologique et épistémocritique de Jean Piaget qu'au début des années 70, me sentant interpellé par les inhibitions de tous les enseignants-chercheurs de toutes les disciplines à cette œuvre épistémocritique.

L'addition de l'attribut 'critique' ici importe car il rend visible la communauté d'inspirations : ne peut-on ici proposer une sorte de progression dans la pensée de Jean Piaget élargissant ses recherches, initialement surtout en psychologie (voulant être théoricien, il se veut de plus en plus expérimentateur clinicien) puis dans des champs les plus divers de la recherche scientifique, ceux de toute l'Épistémè, sciences dures autant que sciences douces ?

Alors se forme à partir des années 1965-1970 un regard critique sur l'état actuel de l'épistémologie fermée et fermentée qui imprègne l'épistémologie institutionnelle : Jean Piaget sera un des premiers à l'argumenter dans son ampleur à partir de son expérience (*plus spécialement en psychologie*). La parution en 1967-68 de l'encyclopédie « Logique et Connaissance Scientifique » permet de dater symboliquement la visibilité de cette réouverture.

Le « Piaget » de Georges Lerbet s'achevait en 1970 sur son annonce. La décennie 1970-1980 va ouvrir une période de déploiement épistémologique de l'œuvre piagétienne (20 titres en dix ans) que Georges et moi allons connaître en parallèle (nous ne nous rencontrons qu'en 1990), mais pendant laquelle va se former le Paradigme de la Modélisation Systémique, formation dont un des déclencheurs fut cette formule (provocante alors) de Jean Piaget de 1970 : *La connaissance constitue toujours un processus et ne saurait être figée en ses états toujours momentanés*. Sans nous être encore rencontrés, nous soulignons l'un et l'autre quasi simultanément cette phrase dans nos notes.

Pendant que je développais le paradigme Systémique et que je m'attachais à argumenter pas à pas son enracinement épistémologique (le document de départ paraît en 1979, sous le titre « Systémique et Épistémologie »), Georges s'attachait à développer le concept de *Système-Personne* (en 1981, il publie « Une nouvelle voie personnaliste : le système personne ») : cheminements en parallèle que je peux, je crois, qualifier de consonant, en implicite résonance.

Nous avons alors connu une décennie d'interactions directes et indirectes au fil de très nombreux échanges que jalonnaient en particulier les Rencontres annuelles du *Programme Modélisation de la Complexité* (que nous pûmes organiser à l'Université d'Aix en Provence jusqu'en 1997, année de mon départ à la retraite). Cinq des Actes de ces Rencontres des années 94 à 99 ont pu être digitalisés et mis en ligne sur le Site du Réseau Intelligence de la Complexité (les [Dossiers MCX](#)). Les membres du 'Réseau de Tours' y furent fort actifs on le verra. Et on retrouvera les 20 Notes de lectures MCX très travaillées et constructives que Georges rédigea dans ces années pour le [Cahier des lectures MCX](#), tout en co-dirigeant la [collection INGENIUM](#) qu'il nous encouragea à monter et à laquelle il accepta de contribuer en publiant en 2003-2004 « Le Sens de Chacun, Intelligence de l'Auto Référence en Action ». Cet ouvrage est une très riche méditation à partir de ses lectures d'ouvrages alors récents (ceux d'Yves Barel, de Bruno Pinchard, de Jean -Pierre Dupuy,...) au cœur de la laquelle je privilégie aujourd'hui le chapitre central, (*Dans le paradigme de la rationalité ouverte*). Puis en 2005, « Le Flou et L'Écolier, La Culture du Paradoxe » introduit une réflexion argumentée sur une question provocante : *Comment une éducation à vocation éveilleuse et libérante pourrait-elle avoir d'autre ambition que admettre la place du flou et de cultiver le paradoxe ?*

Je ne peux ici qu'évoquer trop sommairement ces quelques traces d'échanges enchevêtrés au fil des jours et des conversations, échanges qu'activait notre intention partagée d'exercice de critiques épistémologiques suscitées par les événements du moment. Il faudrait par

exemple narrer ici la chaleur avec laquelle Georges m'invitait à *étudier comment fonctionne l'imaginaire* en lisant le grand classique de Gilbert Durand « Les structures anthropologiques de l'imaginaire » qui en était alors à sa onzième édition. Il faudrait aussi poursuivre la méditation de Georges reprenant sa lecture de Baruch Spinoza. C'est en 2012 que paraît son *SPINOZA 421, Entre croyance et doute* prolongeant peut-être l'invitation qu'il lançait en 2002 à *faire dans – et avec – le Tragique du Monde*, tragique que génèrent *les incomplétudes et les incertitudes de la vie, des choses et des sociétés*. Ne nous faut-il pas vivre avec une question qui n'a d'autre réponse qu'en elle-même : *Est-ce l'éthique qui s'impose à l'esprit ou l'esprit qui est le principe de l'éthique ?*

S'il me faut ici interrompre cette narration d'une itinérance devenue compagnonnage avec Georges Lerbet, ce sera avec cette image d'une passion rayonnante du vouloir sans cesse s'attacher à *faire pour comprendre et à comprendre pour faire* qui construit *l'aventure du vivre ensemble et avec notre planète* devenant l'étrange aventure de la connaissance sans cesse se régénérant.

Avant de conclure, puis-je évoquer deux vivifiantes amitiés que très vite Georges souhaita avec Frédérique, associer à nos réseaux et à nos cheminements : la professeure Teresa Ambrosio qui fut Présidente du Conseil National de l'Éducation du Portugal (1996-2002), et, en cette qualité, Présidente du Réseau Européen de Conseils Nationaux d'Éducation (1997), et membre du Conseil du Réseau Européen « Modélisation de la Complexité », attentive notamment aux développements des actions de formations *tout au long de la vie*, trop tôt disparue en 2005 ; et André de Peretti, attachant compagnon de nombre d'entre nous, polytechnicien pour qui *rien de ce qui est humain ne peut être étranger*, qui fut notamment le fondateur de la MAPFEN (formation des enseignants) et qui partagea avec Georges Lerbet une même attention à la pensée de Carl Rogers.

Puis je conclure alors en remerciant la – puis les – génération(s) qui reprennent si convivialement le témoin des questionnements régénérants en empruntant à quelque conversation avec Frédérique Lerbet-Sereni, une sorte de viatique qui dut se former invisiblement lors d'un de nos cheminements avec Georges :

« *Plutôt que d'appliquer des connaissances (sans chercher à comprendre),*

S'appliquer à comprendre la connaissance SE régénérant »

De ce symbole, Frédérique dira pour nous tous : « *Ce fameux petit « S » ou « SE », sur lequel l'édifice repose est celui d'une épistémologie fondée sur son absence de fondement, ne nous invitant qu'à la prise de conscience de la finitude de notre infinitude. Pas de prétention au savoir total ».*

Prise de conscience à laquelle nous invitait Georges Lerbet :

« *Il nous faut faire avec le tragique du monde »*



INTRODUCTION AU COLLOQUE GEORGES LERBET

POUR UNE AUTONOMIE *SECRÈTE* ET TRANSMISSIBLE

DE LA PERSONNE COMME « SYSTÈME »

Pierre AURÉJAC

*Directeur d'études (e.r.) à la Caisse des dépôts et consignations
Membre actif du Suprême Conseil,
Grand Collège du Rite Écossais Ancien Accepté – Grand Orient de France*

Nous sommes réunis ici à Vierzon, au lycée Henri Brisson, pour un hommage à la vie et à l'œuvre de Georges Lerbet, disparu il y a trois ans, le 20 octobre 2013.

Cet hommage va prendre la forme d'un colloque selon les règles académiques. Pourquoi le choix d'un colloque ? Ce fut une décision commune, quelques semaines après sa mort, entre la famille de Georges – et au premier chef sa fille Frédérique – et ses amis pour non seulement honorer mais aussi continuer d'élucider et poursuivre, approfondir et développer sa pensée et son œuvre sur l'Éducation. Ce qui motiva ce projet est que, par sa vie même, Georges Lerbet montra avec une incomparable *autorité* basée sur l'observation, l'étude, l'écoute, le dialogue et la recherche, que les sciences de l'Éducation – aussi bien par leurs propositions les plus consensuelles que par leurs débats les plus contradictoires – rassemblent les énergies les plus positives, en particulier en ce qui concerne le projet politique d'une réelle démocratie.

En matière d'éducation, l'autorité de Georges vint d'abord de ce qu'il attachait une grande et permanente attention à l'éducation de ses enfants, puis petits-enfants, l'importance du rôle du *père* ne lui ayant pas échappée. Il n'y a pas lieu d'évoquer ici ce qui relève de l'intime, mais il convient d'avoir à l'esprit cette réalité dont témoignent, la présence et le rôle de Frédérique, ainsi que la présence de son épouse, Mme Pierrette Lerbet.

Ensuite, au long du parcours professionnel de Georges, ce furent les métiers de l'Éducation. D'abord, celui d'enseignant dans l'Éducation Nationale ; puis, avec l'enclenchement pour lui d'un processus continu d'autoformation jusqu'au plus haut niveau, celui de professeur d'université, de chercheur et d'expérimentateur. Par son enseignement, ses publications, sa direction de thèses, il acquit le rayonnement intellectuel qui rassemble et entraîne beaucoup de monde. Si bien qu'en juin 2004, l'Université de Tours lui consacra un hommage et une publication sous le titre : « Georges Lerbet, Itinéraire d'un universitaire fondateur »

Le désir d'agir de Georges l'entraîna en dehors du monde académique, en ces milieux riches d'intelligence pratique où l'acquisition du savoir passe moins par les livres que par *l'expérience*. C'était logique : sa propre expérience lui montrait que l'on peut acquérir par soi non seulement un savoir-faire, mais aussi la capacité d'en retirer toutes les leçons conceptuelles possibles, ainsi que, plus au fond, une construction de soi par soi, une édification personnelle. Non seulement savoir, mais « être ». Ce fut alors son aventure avec les Maisons Familiales Rurales, mouvement inspiré à son origine par le *Sillon* de Marc Sangnier, et par des syndicalistes agricoles chrétiens dans un but de formation, en alternance avec le travail professionnel, de jeunes en milieu rural.

Enfin, il n'est pas possible de passer sous silence son engagement discret, sur un plan plus philosophique et spéculatif, dans la franc-maçonnerie humaniste. Pour Georges, cela n'avait rien de contradictoire, au contraire, avec ses autres engagements. On dit encore beaucoup de bêtises sur les francs-maçons, sans doute à cause de quelques-uns d'entre eux qui n'ont pas très bien compris ce à quoi doivent humblement, je dis bien humblement, servir

les loges. Et aussi à cause d'une tradition de « secret » difficile à comprendre, il est vrai, en sa *nécessité formatrice* dans un monde réclamant toujours davantage de « transparence ». Point sur lequel, il faudra évidemment revenir.

Pour montrer en quoi l'engagement maçonnique de Georges fut cohérent avec ses autres engagements, révélons quelques mots du rituel actuel de fermeture des travaux du Suprême Conseil du Rite Écossais au Grand Orient de France : « *Nous poursuivrons notre œuvre d'Éducateurs...* ».

En franc-maçonnerie, Georges Lerbet eut plutôt l'autorité du *juge*, de l'arbitre, de celui qui se montre capable des conciliations nécessaires lors de la « circulation de la parole » et de faire jurisprudence en éclairant les principes généraux et la meilleure façon de les appliquer en bonne philosophie, c'est à dire en amour de la sagesse.

Résumons : Georges eut l'autorité d'un *père*, d'un *maître*, d'un *chef*, d'un *juge*. Il s'agit là des quatre formes de l'Autorité selon Alexandre Kojève dans son livre fondateur sur *la notion d'autorité*. Kojève rappelle utilement que *l'autorité* exclut par principe l'usage de la force, l'autorité étant *la possibilité d'agir sur les autres sans que les autres réagissent sur soi tout en étant capables de le faire...* (Signalons accessoirement que, dans ce livre écrit en mai 1942, Kojève se livre, sous l'apparence d'un hommage à Philippe Pétain et aux autres dirigeants de la collaboration, à une critique d'une ironie souveraine, mettant en lumière leurs contradictions, leurs faux-semblants, le néant de leur autorité et de la soi-disant Révolution nationale)

*

Éduquer, nous connaissons tous et toutes ici la racine latine de ce verbe : *ex ducere*, conduire, guider au dehors... Parler d'éducation, c'est parler, du côté de l'éducateur, de la façon de guider un voyage. Éduquer implique donc de savoir où aller, et aussi de savoir comment y aller. Du côté de la personne à éduquer, cela revient pour elle à une « mobilisation », un arrachement, une séparation, un départ. Un départ pour ne plus jamais revenir ? Comme à la naissance, avec le cordon coupé à jamais ? De fait, comme le temps, l'éducation est irréversible... Tout éducateur le sait, et pressent cette réalité selon laquelle, dans un tel processus, au départ comme à la fin, il y a toujours quelque chose de tragique à surmonter. On ne s'étonnera donc pas que l'un des ouvrages philosophiques les plus aboutis de Georges Lerbet s'intitule : *Dans le Tragique du monde*. Mais, s'il y a quelque chose de tragique en tout processus d'éducation, la contrepartie en est lumineuse, éclairante, car il s'y trouve aussi quelque chose d'*initiatique*.

En fidélité à Georges Lerbet, nous allons donc dans ce colloque parler de *guidance pour un voyage au dehors*, sans oublier ce fond tragique et initiatique dont il nous faudra, d'une façon ou d'une autre, tenter l'approche et la mesure. Mesure du *fini à l'infini*, peut-être, avec des portes qui s'ouvrent sur l'inconnu, l'indicible, l'inconnaissable... Mais n'anticipons pas.

En fait, n'étant pas moi-même spécialiste de l'Éducation, je n'insiste maintenant sur ce lien fondamental entre démarche éducative et conscience du tragique que parce qu'il me semble que l'exploration de ce lien a constitué un axe central de la pensée et de l'œuvre de Georges Lerbet. Et il me semble en plus que, sans croire me faire tout un cinéma, les temps que nous vivons sont gros de nouvelles probabilités tragiques à l'échelle planétaire. Cette crainte ne vient pas tant des guerres civiles ou étrangères, récurrences de conflits qui ont lieu surtout au Moyen-Orient et en Afrique. Elle porte sur une chose plus fondamentale : une doctrine mondialisée, et présumée « libérale » et « démocratique », veut imposer à toutes les sociétés et tous les pays la *soumission volontaire* à une marchandisation sans limites. Elle

veut contraindre tous les êtres humains à mettre un prix là où il ne peut y avoir de prix, et à soumettre ensuite toute dignité et toute valeur humaine à ce prix produit par artifice.

Avec les termes opposés de *prix* et de *dignité*, je fais ici évidemment allusion à la distinction essentielle mise en lumière par Emmanuel Kant dans *Les fondements de la métaphysique des mœurs* : « Dans le règne des fins, tout a un prix ou une dignité... Ce qui a un prix peut être aussi bien remplacé par quelque chose d'autre à titre d'équivalent ; ce qui est supérieur à tout prix, ce qui n'admet aucun équivalent, c'est ce qui a une dignité ». Kant a bien vu que *l'autonomie de la volonté* – principe nécessaire pour prétendre à la liberté individuelle – impliquait pour chaque être humain une dignité supérieure à toutes les déterminations matérielles, physiques, naturelles, et à tous les prix qu'on leur donne : c'est la dignité ontologique de *législateur*, de *l'être* se construisant sa propre loi, sa propre finalité d'être, sa propre raison d'être. À cette condition logique de respect des autres êtres : selon la maxime d'une raison commune à toutes les raisons, et qui impose d'agir de sorte que la loi de chacun pour lui-même soit aussi une loi *universelle*, valable et acceptable pour quiconque en sa dignité. Les fins que l'on établit librement pour soi sont à écrire dans le respect des fins des autres, selon une plus haute dignité encore et qui est paradoxalement une *commune* dignité. Ce paradoxe, Maître Eckhart l'avait déjà écrit en quelques mots : « *Ce qui est le plus noble, c'est ce qui est le plus commun* ».

Comment parler d'Éducation, de projet éducatif, de construction et d'*autonomie de la volonté*, sans s'inscrire dans ce « règne des fins » où se respecte le principe de dignité qui exclut de fait tout assujettissement d'être vivant à la marchandisation ? Pourtant, aujourd'hui, la marchandisation de l'Éducation est redevenue « *une affaire qui marche* », y compris dans les pays, comme le notre, où demeure le principe – et seulement le principe ? - de l'enseignement public, laïque, gratuit et obligatoire.

Même en France où les inégalités ne cessent de se creuser jusqu'au sein de l'Éducation Nationale - ce que montrent toutes les enquêtes nationales ou internationales - la situation tourne vraiment à une tragédie : le présumé « libéralisme » ne cache non seulement pas qu'il est incapable d'éduquer les êtres humains, de les guider vers la liberté qui leur donnerait le choix de leur destin collectif, mais surtout qu'il n'en a pas du tout l'intention puisque ce n'est pas son intérêt. La transformation de tout ce qui existe – êtres vivants, choses et aussi savoirs – en marchandise n'a nul besoin d'instaurer le « règne des fins », il lui suffit de tout réduire à des choses numériquement valorisables et à les mettre sur le Marché. Vis-à-vis des êtres à éduquer, c'est donc le choix des *avoirs*, manipulables et valorisables selon une utilité marchande instantanée, non celui de l'être. Bref, l'Éducation selon le marché, c'est la transformation des êtres et de leurs savoirs en des « unités de valeur » plus ou moins rapidement monétisables.

Le règne de la marchandise remplaçant le « règne des fins », on ne s'étonnera pas qu'il arrive que le Marché produise l'inégalité, l'injustice, la violence et le meurtre, et que cela ne dérange en rien ses partisans. Au contraire, cela fait également commerce, ajoutant de grands profits grâce à l'acte même de détruire et de tuer. A preuve, la présence centrale et l'importance des marchands d'armes létales au cœur des « démocraties de marché » où ils détiennent, en outre, nombre de médias influents. La nécessité pour un tel système de ne pas trop éduquer le sens critique et le sens jugement des populations se comprend ainsi tout naturellement.

Ce n'est pas seulement l'idéal politique de la démocratie que compromet cette réduction des êtres à des avoirs limités de connaissance valorisable sur le Marché, mais quelque chose de plus « ontologique » encore : le Marché ne veut nullement construire l'unité et la cohérence de la personne. Cela l'indiffère. En chaque individu, il ne construit que des éléments séparés et presque toujours contradictoires. Cela crée en soi la division, institue les failles intimes, et prépare, au pire, à la schizophrénie. Car, comment alors maîtriser les

pulsions, les images du désir, les envies d'appropriation, d'accaparement, d'accumulation narcissique, de domination d'autrui ? Or, toutes ces occurrences sont aussi des récurrences suscitées par la réalité fondatrice et tragique de la peur, la peur sous ses multiples formes, les primitives comme les plus élaborées. On voit alors ce qui est *terriblement* en jeu.

*

Arrêtons-nous un instant, au commencement de ce colloque, sur l'importance de la peur à la racine de nos pensées, de nos paroles, de nos actions. De fait, dès le commencement de notre existence, nous ne pouvons pas ne pas avoir peur. Inutile d'en décrire les multiples causes ou raisons. L'éthologie et les autres sciences du comportement montrent que, dans le règne animal auquel nous appartenons en tant que *singes nus* – allusion à l'ouvrage de Desmond Morris – la peur est nécessaire à la survie, soit qu'elle pousse à combattre, soit qu'elle incite à fuir quand le combat s'avère perdu d'avance. Le neurobiologiste Henri Laborit a ainsi pu écrire un *Éloge de la fuite*.

Mais, d'un autre côté, il n'y a pas d'éducation réussie, ni de liberté réelle, sans maîtrise de la peur. Non qu'il faille oublier les justes raisons d'avoir peur : il convient d'en garder conscience, la peur restant nécessaire au fond, rien que pour motiver l'écoute, l'attention, la vigilance. Mais, elle est comme un cheval, animal peureux s'il en est, qu'il faut apprendre à monter et maîtriser pour aller là où on veut aller, et non là où le cheval fuit en s'emballant.

Les bouddhistes diraient selon leur langage que la peur est un « *grand véhicule* » embarquant tout le monde. Ils l'associent à la souffrance et proposent une voie pour s'en débarrasser. D'autres sagesse font de même. A l'inverse, les milieux de Pouvoir font de la peur un usage cynique. Cela vient de loin. Avant Machiavel, Hobbes, Clausewitz, etc., on trouve *l'Art de la guerre* du Maître chinois Sun Tzu, et *les 36 stratagèmes*. Tous ces gens parlent d'usages opportunistes de la peur. Aussi bien celles qui s'imposent à tous que celles créées par certains pour les imposer aux autres. De fait, les historiens décèlent aisément, dans ces milieux de pouvoir, cette *culture dirigeante de la peur* dont parle Jean Delumeau dans *La peur en Occident*.

Actuellement, la *culture dirigeante de la peur* fonctionne à plein dans les institutions de pouvoir et dans les médias, et rien ne vient démentir son efficacité quant à la domination des foules et la manipulation des opinions publiques. C'est ainsi que les milieux dirigeants utilisent sans vergogne la peur du chômage, de la mise à la rue des pauvres, des migrants, du terrorisme, des crises... Et face à la multiplication des peurs, tout est bon pour consolider le refuge en « l'hypostase » absurde d'une solution individualiste – chacun étant le concurrent séparé des autres – et non dans la mise en œuvre d'une solidarité collective. Chacun, chacune est présumé pouvoir et devoir s'en tirer seul, sans « assistanat », et en n'accusant que soi si le pire arrive.

Résultat : avec l'émergence de ce que le sociologue américain David Riesman avait diagnostiqué dès 1950 comme étant *la foule solitaire*, l'être humain – même et surtout lorsqu'il devient de plus en plus urbain – se voit isolé et dépouillé dans cette « *urbanité* » d'interfaces essentielles pour communiquer avec ses proches et voisins, et l'on pressent alors à quel point *la foule solitaire* des villes et des banlieues demeure effectivement le bouillon de culture de toutes les psychoses et de toutes les schizophrénies, aussi bien les individuelles que les *institutionnelles*, au premier rang desquelles – comment ne pas le voir ? – *les intégrismes religieux les plus fanatiques*.

En matière de schizophrénie institutionnelle, observons un instant les politiques de l'éducation ou de la santé. Comment enseigner les élèves sans tenir compte des différences

entre leurs milieux de vie ? Et comment soigner les patients sans également tenir compte de leur milieu de vie ? Ces questions simples, nos systèmes d'organisation, même s'ils ne les nient pas, ne les prennent pas en compte. Que, par exemple, près du quart d'une classe d'âge ne maîtrise ni l'écriture, ni même parfois la lecture au bout de dix années d'école, ne trouble pas le « Mammouth » : on s'y félicite d'avoir amené jusqu'au bac plus de 80% des élèves. C'est le règne de la quantité que René Guénon ne fut pas le seul, loin de là, à avoir annoncé.

Devant ceci, nous sommes en plein cœur des problématiques les plus pertinentes étudiées par Georges Lerbet, en particulier celle de l'autonomie de la personne au sein des multiples « systèmes relationnels » où elle s'inscrit. Le titre de l'un de ses livres est « *L'autonomie masquée* », et son sous-titre ouvre un débat passionnant : « *Histoire d'une modélisation* ». Il faut maintenant rappeler que Georges s'était imprégné de la Théorie générale des Systèmes et des recherches dans les diverses Écoles, dont celle de Palo Alto, qui s'en sont inspirées en matière de communication, d'échanges, d'information, de formation... Or, toutes ces recherches intensément prometteuses sur les liens interpersonnels semblent avoir marqué le pas avec le vieillissement et la disparition de leurs initiateurs. Georges Lerbet semble vraiment appartenir à une génération dont les successeurs – parmi lesquels je me range – ne parviennent pas encore à vraiment élargir les conquêtes intellectuelles. Non parce qu'elles n'ont pas essayé, mais parce qu'elles se sont heurtées à des oppositions très organisées qui ont su verrouiller l'accès aux champs d'investigation sans doute les plus pertinents, tout en proposant évidemment assez d'issues marginales et dérivatives pour occuper un temps les esprits.

De fait, l'idéologie individualiste et mercantile « libérale » néglige délibérément les pistes offertes par la méthode systémique en matière d'éducation et d'acquisition d'une autonomie personnelle, alors même qu'elle s'acharne, au contraire, à multiplier les modélisations mathématiques en matière économique et financière, mais aussi en linguistique ou en matière d'études sémantiques. Or, ces modèles mathématiques ne peuvent être construits que si la personne – le « système-personne » disait Georges Lerbet – y est rapetissée à n'être plus qu'une machine animale tellement simplifiée qu'elle n'atteint pas la complexité comportementale d'un chien. Car si un dressage – on ne dira pas une bonne éducation – permet aux chiens la maîtrise de l'envie de sucre, un autre dressage ne permettrait aucunement aux « acteurs rationnels sur les marchés » de renoncer, au moins temporairement, à leur envie de lucre. Bref, les chiens sont dressables, les hommes, non.

Dans la réalité, pourtant, les « acteurs » n'en croient pas un mot : ceux du marketing savent dresser les foules, plutôt dans le « sens du poil » et les militaires savent aussi dresser leurs recrues, mais dans un autre sens. L'un et l'autre n'étant guère celui de l'autonomie. Selon la racine grecque du mot, être *autonome*, c'est être selon une *loi qui vient de soi et/ou se tient par elle-même*. Un être autonome dispose de souveraineté sur lui-même. Dans nos démocraties, nous sommes présumés souverains et nous déléguons notre souveraineté à des représentants qui forment des gouvernements. En principe, les gouvernements ne sont souverains que pour établir des lois conformes à la volonté souveraine de leur peuple.

A quoi obéissent aujourd'hui nos gouvernements jusqu'en matière d'Éducation ? Au mieux, à des algorithmes. Ceux qui ont envahi les marchés financiers. Loin du « règne des fins », voici donc le règne de *l'homo œconomicus* dépouillé de conscience, d'imagination, d'intersubjectivité relationnelle, de passions affectives, altruistes, esthétiques, et réduit finalement à la cupidité, celle-ci habillée en princesse sous des termes d'une convenance indémodable. Par exemple, avec les mots d'*utilité* et d'*efficacité maximale*. Certes, on conviendra que, dans les modèles mathématiques de la Finance, la réduction ontologique de l'être humain à une seule pulsion est d'une *utilité maximale* pour n'avoir pas à écrire des équations trop compliquées, et pour ne pas mobiliser des ordinateurs hors de prix. Ce n'est

assurément pas rationnel du point de vue de la science, mais du point de vue financier, si. Et cela apprend au moins que la science et la finance ne jouent pas dans la même cour.

La pratique financière actuellement triomphante ne serait-elle alors qu'un *simplisme* permettant de réduire à sa très courte vue, à sa myopie de taupe, les dépenses et les recherches en science modélisatrice ? De fait, c'est la négligence de la complexité des choses et des êtres qui permet aux économistes de présumer que les « utilités maximales » de chacun peuvent s'additionner sans problème dans le gros paquet qui forme « l'utilité sociale ». Pourtant, la première chose que l'on apprend aux enfants est de ne pas additionner les carottes et les navets. Il est de fait assez problématique d'additionner les « utilités » des marchands d'armes (gaz zyklon B inclus) avec celles des personnes handicapées et des « *minorités ethniques, culturelles ou sociales* » qui se sont confrontées en des lieux et « camps » dont les noms sont désormais sur toutes les lèvres. Mais, on ne doit pas douter que les Économistes libéraux sauront un jour intégrer avec leurs équations les camps d'extermination, les bombardements de populations civiles et les génocides à la théorie des utilités maximales individuelles formant l'utilité sociale collective.

*

Suis-je, dans ces évocations tragiques, parti loin des problématiques éducationnelles et philosophiques visitées et revisitées par Georges Lerbet ? La réponse est non. Georges, en travaillant scientifiquement en humaniste, pressentait, comme tout autre au niveau où il travaillait, qu'entre la réalité mortifère du nazisme et ce à quoi aboutirait une société seulement régulée par le Marché, il n'existe *potentiellement* aucune différence... Car ce qui est *réellement* en jeu avec le progrès technologique est la création, via l'ingénierie génétique et les techniques du « corps augmenté », d'une nouvelle *race supérieure* qui serait progressivement sélectionnée par l'argent, soit directement, soit par les systèmes privés d'assurance. Race elle aussi détentrice du pouvoir direct ou indirect de vie et de mort sur le reste du monde, c'est à dire sur les êtres humains dont le droit à la reproduction, voire parfois le maintien de l'existence, seraient jugés rationnellement inopportun pour quantité de raisons financières et intéressées. Par exemple, on peut imaginer que, d'ici quelques années, ne seront assurables au niveau de leur « risque santé » que les enfants dont le génome aura été certifié conforme à certains standards...

Dans sa recherche sur le « système-personne », Georges Lerbet n'a pas été jusqu'à tenter l'examen, par exemple, des liens entre génétique, épi-génétique et cognition ; il s'est seulement focalisé – si l'on peut dire – sur quelques éléments de complexité attribuables, dans la cognition (il disait souvent la *bio-cognition*, selon le champ ouvert par le chilien Francisco Varela) aux systèmes relationnels de la psyché. Disant ceci, je ne fais que laisser entrevoir l'immensité du champ à étudier pour tenter de dire, d'une manière scientifique, ce qu'est une « personne » se construisant elle-même, à la fois selon les apports des autres et selon l'autonomie de sa volonté. En fait, la complexité des sciences de l'Éducation se focalise sur cette contradiction qui consiste à faire en sorte que toute personne se construise à la fois seule et en lien avec autrui.

L'une des plus puissantes contraintes qu'affronte l'Éducation ne serait-elle pas alors la *dissonance cognitive* mise en lumière par Léon Festinger vers 1950, et étudiée ensuite, ce qui est un indice de pertinence, aussi bien par les officines du marketing et de la manipulation des esprits, que par les milieux scientifiques qui se consacrent à la cognition. La dissonance cognitive intervient lorsque la réalité du monde se révèle d'un coup différente de la représentation que nous en avons. Le malaise provoqué par cette dissonance entre ce que nous pensions *avant*, et ce que nous devons accepter *après* comme réalité, est tel qu'il peut

susciter un *déni de réalité* aux lourdes conséquences. Or, on ne compte pas les discours institutionnels, politiques, médiatiques, publicitaires qui exploitent ce malaise pour cultiver cyniquement les dénis de réalité qui leur profitent. Ce fut, au contraire, le mérite de Pierre Bourdieu et de quelques autres, d'avoir éclairé les dénis de réalité qui marquent « l'esprit du temps » bien plus que le soi-disant « pragmatisme » postulé dans les discours officiels.

Est-il maintenant besoin de justifier l'hypothèse selon laquelle le recours aux sciences de l'Éducation n'est judicieusement praticable qu'au niveau de la *société civile* et des milieux académiques ? Je dis bien la société civile autant que les milieux académiques car, au niveau des États – dont le nôtre – il est probable que l'on va s'acharner pour de longues années encore dans le *déni de réalité*. Le pouvoir politique va ainsi continuer à limiter les savoirs et à détruire les lois, les institutions ou les mécanismes issus, historiquement pour notre pays, du « pacte de la Résistance », et qui entretiennent encore les transferts de ressources et les rétroactions d'équilibre grâce auxquelles tout n'a pas fonctionné si mal depuis des décennies quant aux services publics d'Éducation, de Santé, d'Habitat, etc. Quant à nous, il nous reste bien à éclairer les axes de travail les plus opportuns dans cette auto-saisine par la société civile des sciences et méthodes d'éducation en vue de former les jeunes et les citoyens à cette *autonomie* personnelle et citoyenne qui fut l'idéal poursuivi par Georges Lerbet.

Disons d'abord qu'il va falloir continuer d'étudier pourquoi, comme l'a dit Georges, cette autonomie doit être *masquée*. Pourquoi une *autonomie masquée* plutôt que totalement affichée et perceptible ? A l'adjectif *masquée*, on pourrait peut-être substituer, sans trahir Georges, celui de *secrète*, et faire alors valoir l'hypothèse de la pertinence de la *méthode* maçonnique qu'il expérimenta pleinement, et plus spécifiquement selon la tradition dite de l'Écossisme.

Pourquoi l'initiation maçonnique serait-elle une bonne méthode ? L'idée est que l'autonomie de toute personne ne peut qu'être *secrète*, car située dans le fond le plus intime, tandis qu'une autonomie *affichée* risque de vite s'autodétruire en se paralysant dans le jeu « réificateur » – « chosifiant » – des échanges extérieurs conventionnels (ou institutionnels). Ce qui provoque cette chosification est l'impérieuse exigence sociétale actuelle d'une fixe et soi-disant valorisante *image de soi* présentable à l'extérieur selon des modèles imposés. Modèles en réalité conçus par le système marchand pour qu'il puisse manipuler les consciences, les comportements d'achats ainsi que les échanges relationnels.

Sans même prendre en compte la surexposition de soi consécutive à l'usage *permanent* des téléphones portables et de *Facebook*, nul besoin de longues démonstrations pour s'assurer que ce que nous avons d'essentiel, c'est le « secret du cœur ». Secret, source de tout amour, comme de toute liberté. Y compris la liberté absolue de conscience. A l'heure des réseaux sociaux aux sollicitations impératives, immédiates, et toujours superficielles, celui qui *s'affiche totalement* va devoir affronter l'enfermement dans l'image à la construction de laquelle il mobilise finalement toute son énergie. Et la défense de cette image fixe va évidemment l'entraîner dans le déni de ses propres évolutions possibles en profondeur, chaque fois que celles-ci le menaceront dans la reconnaissance de son image... On comprend donc l'importance vitale pour *l'autonomie de la volonté* de plutôt se construire dans le *secret* du « système-personne » dont Georges Lerbet a commencé d'établir une approche structurelle.

Je ne tenterai pas ici de rendre compte de la tentative de modélisation par Georges du « système personne », mais je retiendrai pour conclure trois thèmes parmi les plus « structurants » de sa pensée.

1/ Le premier thème est l'acceptation, en soi, des *contradictions*. Même les plus formelles. Le message à faire passer est qu'il existe plein de contradictions *assumables*. A la fois dans le domaine le plus conceptuel, par exemple avec la dialectique sartrienne de l'existence et de l'essence, l'une précédant l'autre (« mais de peu... », selon le célèbre

philosophe Botull) que dans les expériences vécues les plus intenses, telle *l'extase* (amoureuse, mystique ou poétique). Le thème des *contradictions assumables* est un thème positif, totalement positif à partir du moment où, sans nier la logique identitaire du *tiers exclu*, on lui ajoute la logique vivante du *tiers inclus*. C'est un axe de travail dont Georges Lerbet avait saisi l'importance sans qu'il ait eu le temps d'y avancer comme il l'aurait voulu. Selon cet axe, il était sur le chemin de se dire que « je » ne m'identifie que si « je » crée, actualise et fidélise en moi, sur moi, un regard *distancié* de moi. Regard qui est encore plus moi en étant autre que moi, comme le disait Plotin. Regard assumant la contradiction d'aimer l'autre comme soi, tout en étant impassible. C'est l'intuition des grandes traditions *spirituelles*, quelles soient athées ou croyantes. C'est le regard du guetteur, du veilleur, du « connaisseur », de « l'ange gardien », etc.

2/ A partir de là, devient vraiment possible *l'autoréférence* comme acte édificateur de soi dans la durée. Édification pérenne au delà des identifications passagères à quelque chose, ou quelque autre que soi, dans l'enfance, l'adolescence, et tout au long de l'existence. C'est le thème central de l'œuvre de Georges. La construction de *l'autoréférence* et la prise d'autonomie de la personne sont absolument compatibles avec la conception de l'être humain comme système de relations au monde, aux autres, à soi. Georges a passionnément étudié l'autoréférence en complément, et non en opposition, à la pensée de Jean Piaget qu'il estimait centrée sur l'hétéroréférence. Dans l'élaboration de ce complément, Georges n'a pas caché ce qu'il devait à la philosophie altruiste de Paul Ricœur, au courant philosophique de la phénoménologie depuis Hegel et Husserl, et aux apports sur la *cognition* de Francisco Varela et Humberto Maturana. Ajoutons que l'autoréférence relève aussi de la tradition initiatique du rite Écossais qu'il pratiqua, puisqu'elle s'y énonce d'une façon symbolique axiale – « *soi-même étant la lumière* » – liée à la notion de Devoir, dès le degré de *Maître Secret*, dont le titre résume l'exigence de *l'autonomie et du secret*.

3/ Le 3^{ème} thème structurant de la pensée de Georges Lerbet me semble l'acceptation de *l'incomplétude* et des *relations d'incertitude*. Georges a beaucoup médité sur les conséquences du théorème d'incomplétude de Gödel : celles-ci sont décisives quant à l'utilisation juste de la théorie générale des systèmes et de la modélisation en matière humaine. Il en tira l'idée que, dans les domaines où elles sont inévitablement « floues », les sciences humaines gagneraient davantage à mieux maîtriser non pas une objectivité en réalité impossible, mais les concepts philosophiques qui peuvent aussi bien être rigoureux même s'ils demeurent subjectifs. Si bien que sur cet axe de pensée, il préféra cheminer plutôt avec les philosophes du doute, comme Descartes, voire avec les théologiens *apophatiques*, comme Maître Eckhart, ou avec un Nicolas de Cuse, plutôt qu'avec des savants se comportant en fait comme des scientifiques.

*

Notre colloque va maintenant écouter et débattre de nombreuses communications sur un chercheur, Georges Lerbet, qui s'avéra capable de tous les dialogues. Y compris dans ce domaine de connaissance et d'expérience où il n'est pourtant possible de s'exprimer que sous le *signe du silence*. C'est le domaine le plus au fond de soi que toutes les traditions spirituelles nomment, soit *l'Indicible*, soit *l'Inconnaissable*, soit, plus poétiquement, « *le nuage de l'Inconnaissance* ». Ou bien encore le *Tao*, selon la plus ancienne tradition chinoise :

« *Le Tao que la parole peut exprimer n'est pas le Tao ; et le nom qu'on lui donne n'est pas son nom...* »

Car, suivant Georges, si on ne peut parler de ce qui se situe dans le *nuage de l'Inconnaissance*, il demeure cependant opportun de l'utiliser pour se construire tout autour !

Georges fait référence à ce « Vide » riche de toutes les virtualités, et autour duquel on a à se construire, mais en ne communiquant de cette édification intérieure rien que du *silence* et de l'amour. En même temps. Car le silence sous toutes ses formes n'est recevable que s'il exprime l'amour et la fraternité. Ce *Vide* qu'est le silence est donc aussi *Forme*. Forme d'amour. Nouveau paradoxe. C'est vraiment une *forme matricielle de liberté*. Georges y a vu l'assurance à la fois de la puissance humaine à se construire librement soi-même, et aussi à construire en lien avec les autres une société juste, égale et fraternelle. Société selon *la liberté, l'égalité, la fraternité*.

Il nous reste maintenant à savoir comment mieux formuler ce message en suivant Georges, l'amplifier et le transmettre aux enfants, aux jeunes, aux adultes, aux plus vieux... Au travail.



Colloque Georges LERBET

Atelier 1

*Apprendre de l'expérience :
éducation et initiation*

Animateurs

Sylvie L'Heudé - Philippe Aradan - Dominique Nurit

Intervenants

Louis-Marie Bougès

Jean-Fabien Dijos

Jackie Fourniol

Atelier 1 : présentation des travaux et bilan

Les trois co-animateurs Philippe Aradan, Sylvie L'Heudé et Dominique Nurit proposent une présentation des quatre travaux de l'atelier en deux parties. Deux présentations seront soumises en fin de matinée et deux autres en début d'après-midi.

Un tour de table rapide permet de situer les différents animateurs et intervenants.

Louis-Marie Bougès montre, à travers *Héritier des « sciences de l'autonomie » au cœur de l'œuvre de Georges Lerbet fondatrices de ma recherche sur « apprendre de son expérience »*, l'impact de l'œuvre de Georges Lerbet pour appréhender autonomie et expérience.

Cet exposé ouvre des questions :

- Pourquoi la place de l'expérience n'est-elle pas généralisée dans le système éducatif français ?
- Quels sont la place et le rôle du tuteur dans le savoir/comprendre/transmettre ?

La question de l'éthique dans l'apprentissage est également posée, tout comme celle de la reconnaissance des expériences.

Le temps de l'après déjeuner Jean-Fabien Dijos présente *Se former par alternance, ou le paradoxe du « s'initiant »*, puis Jackie Fourniol *Des représentations de l'alternance en formation*.

Les échanges nombreux et riches portent sur :

- l'apprentissage initiatique qui souvent se fait en marchant ;
- l'efficacité du savoir faire traditionnel/formation professionnelle en Afrique francophone ;
- l'importance du dedans dans la construction de l'homme ;
- la posture d'accompagnement de l'autre et de soi où se questionner c'est se déplacer : former/se former, intégrer/s'intégrer, relier/se relier, apprendre/s'apprendre ;
- l'apprentissage qui relève de l'activité du sujet.

En conclusion, les nombreux auteurs (Piaget, Bachelard, Varela, Lemoigne, Lupasco, Gouzien, Cousinet, Desorches, Spinoza, Dupuy, Geay...) et concepts évoqués (système personne, savoir gnose / savoir épistémè, hiérarchies enchevêtrées, production de sens, expérientiation, milieu personnel, production de savoir, figure de Janus, paradoxe incarné, alternance, entre-deux, tragique...) qui nourrissent la pensée de Georges Lerbet dans **la recherche en éducation** alimentent encore aujourd'hui notre réflexion, nos recherches et nos actes de praticiens.

Son **humanisme** demeure toujours vivant, incarnant et incarné dans la richesse des échanges de cet atelier et où un réel temps d'écoute, de confiance réciproque, de valorisation de la personne, d'accompagnement authentique de l'expérience humaine, de partage intègrent la construction collective dans le respect de la singularité de chaque personne.



HÉRITIER DES « SCIENCES DE L'AUTONOMIE » AU CŒUR DE L'ŒUVRE DE GEORGES LERBET FONDATRICES DE MA RECHERCHE SUR « APPRENDRE DE SON EXPÉRIENCE »

Louis-Marie BOUGÈS
Docteur en Sciences de l'Éducation

Je n'ai rencontré physiquement Georges Lerbet que tardivement dans les dernières années de sa vie. Certes je l'avais déjà longuement rencontré lors de la lecture de ses ouvrages ou aperçu au CNP à Chaingy lors de journées d'étude. Mais la première fois que je le rencontre en face à face, c'est lors de ma soutenance de thèse en 2009, thèse dirigée par Frédérique Lerbet Séréni à l'université de Pau. J'ai eu la chance qu'il accepte, à la demande de sa fille, d'être membre du jury au titre de professeur honoraire. Sa présence était logique: mon travail s'est nourri de la lecture d'un bon nombre de ses ouvrages porteurs d'un éclairage fondateur de mon parcours de recherche sur « Autoréférence et alternance ».

Je mesure mieux aujourd'hui le poids de l'héritage dont je bénéficie, qui a nourri et qui nourrit ma pratique professionnelle. Au moment de ma recherche, le « milieu familial » de ma pratique professionnelle est celui de l'alternance : je suis responsable pédagogique Aquitaine des MFR : j'accompagne les équipes pédagogiques de 25 MFR. Mais je vis moi-même également l'alternance, comme Mr Jourdain fait de la prose, en alternant entre les temps de cette vie professionnelle avec les temps universitaires : ces temps universitaires sont faits à la fois des cours que je donne au sein de l'option alternance de la licence professionnelle des sciences de l'éducation de Pau, où j'accompagne des étudiants dans leur projet tutoré et de ma participation aux sessions du labo de recherche (le GREFED / EXPERICE Paris 8).

Aujourd'hui, je choisis de ne retenir que quelques dimensions, de cet héritage qui animent mon activité et ma réflexion. C'est en faisant ce travail que j'ai tissé le fil qui les relie.

I. Dans un premier temps, la lecture des ouvrages de Georges Lerbet m'a aidé à sortir d'une vision plutôt unidimensionnelle, voir aplatie, de la formation alternée. Au sein des MFR, s'est installée comme une simple évidence une formule magique qui fait référence à la typologie de Gilles Bourgeon. Annoncer la mise en œuvre d'une « **alternance intégrative** » semble dire l'essentiel de cette pratique pédagogique en la distinguant d'une alternance associative et encore plus d'une alternance juxtapositive.

C'est donc la lecture de Georges Lerbet, « Bio cognition et alternance »¹, qui me donne de comprendre que cette affirmation, que ce slogan, fait essentiellement référence à la façon dont est organisé le dispositif de formation alternée, à sa dimension institutionnelle. Georges, porté par son approche pédagogique centrée sur la personne autonome, propose une deuxième typologie de l'alternance. Il se place sous l'angle du processus cognitif vécu par le sujet alternant (alternance *rythme, renversabilité, reversabilité*). Pour être plus précis, il se réfère au processus cognitif vécu par l'alternant dans la relation à son milieu de vie.

C'est cet apport de Georges Lerbet qui m'a fait évoluer vers une vision systémique de l'alternance articulant, combinant au moins 4 niveaux de fonctionnement et 4 sous-systèmes dans lesquels on retrouve l'organisation et le sujet alternant :

¹ LERBET Georges, *Bio-cognition. Formation et alternance*, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 143 à 152.

4 niveaux :

Institutionnel : État, région, branches professionnelles, OPCA, syndicats.

Organisationnel : relations entreprise/école

Opérationnel : relations tuteur d'entreprise/ formateur

Personnel : le sujet alternant acteur central.

4 sous systèmes :

Le système entreprise.

Le système école.

Le système milieu social (famille).

Le « système personne ».

Je n'oublie pas comment les lectures d'André Geay et d'autres chercheurs (Jeanne Schneider, Jean Clenet...) m'ont aidé à modéliser cette complexité systémique de l'alternance.

Dans mon cours avec les étudiants de l'option alternance, une de mes visées centrales est de les sensibiliser, de les ouvrir à cette vision complexe de l'alternance qui les aide à dépasser une vision première de l'alternance unidimensionnelle réduite à sa dimension organisationnelle, au dispositif.

2. Le concept fécond de « système personne » m'aide à présenter aux étudiants que j'accompagne dans leur recherche en sciences de l'éducation, comment tisser le lien entre approche systémique et pédagogie, entre l'organisation et le sujet alternant.

Cette modélisation permet de sortir de cette vision première de l'individu, empruntée à la sociologie, unité élémentaire séparée des autres. Elle permet de déployer une vision de la personne, être de relations avec son milieu proche. Cette interaction entre l'EGO et son milieu propre, le « *own world* » : les choses et les autres, est constitutive de la personne. Georges Lerbet illustre très bien ce processus dans *Système Personne et Pédagogie* : « *Quand j'intériorise, que je me complexifie en m'appropriant de l'environnement {nous pourrions rajouter : qui devient « monde propre »}, je me perçois dans le même temps un peu plus en tant que sujet. C'est le cas, par exemple, lorsque je vis l'expérience de rapports positifs aux autres dans un groupe. D'une certaine façon, je fais mien le groupe et simultanément j'existe davantage.* »² On ne peut dissocier le sujet de son contexte de vie. « *Le milieu est de l'ordre du sujet* ». Ainsi l'autonomie de la personne combine le processus d'auto-organisation (autoréférence) et les relations du sujet à son milieu (hétéroréférence). Il en ressort une vision dynamique du sujet, système actif sous tension, système complexe d'échanges, système auto organisé.

Cette approche complexe de l'autonomie permet de ne pas réduire l'autonomie à l'autoréférence, ou encore l'autonomie à l'indépendance. Or cette dernière représentation est courante chez les étudiants.

3. C'est l'étude de ce concept de « système personne » qui en me faisant distinguer l'environnement de la personne de son milieu propre - cette part de son environnement qu'elle a assimilé, qu'elle s'est approprié - qui m'a fait découvrir le sens et l'intérêt de la notion de « familier » et de la formule qui courait au sein des MFR : « l'appel au familier ». « *C'est tout simplement le fait que les gens qui sont capables d'échanger, donc de produire du milieu, ont un milieu qui se construit, qui fait sens pour eux, et qui leur devient « familier »; ils constituent une base à partir de laquelle ils peuvent s'appuyer pour pouvoir émettre des sources d'interrogation, qui deviendront sources de savoir. (...) C'est le fait que vous ne*

² LERBET Georges, *Système personne et pédagogie*, ESF, Paris, 1993, p. 47.

pouvez vous interroger que sur quelque chose qui a du sens pour vous. Si cela n'a pas de sens pour vous, il n'y a pas d'interrogation possible. »³ C'est ce qui m'a permis de comprendre que la pédagogie de l'alternance n'est pas essentiellement une « pédagogie centrée sur la réalité » sous prétexte qu'elle introduit dans le dispositif de formation la réalité de l'entreprise. Elle est essentiellement une "pédagogie centrée sur la relation de l'alternant à son milieu de vie" : d'où la dimension centrale de l'étude du milieu, source d'interrogation, de questionnement.

4. C'est la distinction que fait Georges Lerbet entre « savoir-gnose » et « savoir-épistémè » qui m'a ouvert au concept de « rapport au savoir » (Bernard Charlot & Jacky Beillerot). Le *savoir gnose* est un savoir du dedans propre à chaque personne, savoir intégré, incorporé, proche de la définition que Jacques Legroux donne de la connaissance. Alors que « dans le *savoir épistémè* – pour reprendre le propos de Georges Lerbet - *ce que l'on sait semble venir du dehors et des autres qui donnent des informations* ». Il l'associe à la « culture du dehors ». Ce savoir est la « bête noire » de beaucoup d'élèves dans la mesure où il ne les concerne pas. Extérieur à eux il s'apparente à ce que B. Charlot identifie dans le rapport épistémique au « savoir-objet », ce savoir objectivé, stocké dans les ouvrages scolaires. Introduire le concept de rapport au savoir, reconnaître que tel ou tel savoir est plus ou moins extérieur au sujet m'a encouragé à abandonner toute recherche vaine de catégorisation des savoirs (savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs de procédure, etc.) au bénéfice de ce qui se joue dans la relation du sujet à ces mêmes savoirs.

J'en suis venu ainsi à m'interroger sur le rapport au savoir de l'alternant. Je butais sur la maladresse de la distinction très répandue qui parle d'alternance entre savoirs pratiques en entreprise et savoirs théoriques en organisme de formation. Ce que François Jullien « *le pli théorie-pratique... dont nous ne songerions à contester le bien fondé... un des gestes les plus caractéristiques de l'Occident* »⁴ Or dans mes lectures de Georges Lerbet je rencontre à plusieurs reprises la modélisation des « hiérarchies enchevêtrées », qu'il tient lui-même de Jean-Pierre Dupuy et de Louis Dumont. Cette modélisation a pour vertu de nous introduire dans la complexité de phénomènes qui combinent des dimensions contraires voire contradictoires. Sensibilisé au concept de rapport au savoir, cette modélisation m'a aidé à sortir de la fausse opposition théorie/pratique communément évoquée pour présenter la formation alternée. J'ai pu ainsi modéliser l'enchevêtrement vécu par l'alternant d'un rapport pratique au savoir privilégié lorsqu'il est en entreprise, enchevêtré avec un rapport théorique au savoir. Inversement en organisme de formation, l'alternant privilégie un rapport théorique au savoir enchevêtré avec son expérience, son rapport pratique au savoir. Mais il s'agit, dans la champ professionnel, du même savoir privilégiant tantôt le rapport théorique, tantôt le rapport pratique à ce même savoir, tout en articulant, en combinant ces deux rapports indissociables.

Et c'est en faisant ce travail de mémoire, au sens mémoriel du terme, que je redécouvre ce passage qui n'avait pas retenu mon attention mais qui a peut être agi de façon subliminale où Georges Lerbet dit ceci : « *Celui qui tantôt agit, tantôt « expérimente » plus abstraitement, n'est pas toute action en un temps et toute pensée en un autre.* »⁵

³ LERBET Georges, *Dialogues, alternance et production de savoirs*, in Noël Denoyel, Éric Golhen & Christian Tanton, *L'alternance une pédagogie de la rencontre*, Maurecourt, UNMFREO, 2003, p. 85-86.

⁴ JULLIEN François, *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset, 1996, p.17

⁵ LERBET Georges. *Approche systémique et production de savoir*, L'Harmattan, Paris, 2003, p. 104

5. Enfin, j'aimerais m'arrêter sur un dernier héritage transmis par Georges Lerbet. Dans *Approche systémique et production de savoir*, il propose le néologisme d'« expérientiation » que nous venons de rencontrer. « Il faut entendre {dit-il} par ce néologisme le besoin de caractériser ce que les anglo-saxons mettent derrière « to experience » qui n'est ni « to experiment » (experimenter), ni simplement « to assume » (éprouver, assumer). C'est autre chose. C'est abstraire plus lucidement son vécu, réfléchir dynamiquement et avec méthode sur le monde éprouvé, en bref, sur son milieu »⁶.

Je trouve tout à fait intéressant cette proposition qui invite à reconnaître l'originalité de l'attitude réflexive de la personne sur sa propre expérience. Georges Lerbet a le souci de mettre en valeur cette démarche en la distinguant de l'« expérimentation », elle-même associée à la méthode expérimentale des sciences dures. Le concept d'« expérimentation », est dominant dans le champ de la recherche. Il est associé aux sciences dures et adossé au paradigme déterministe. C'est pour cela qu'il contribue à dévaloriser l'expérience du sujet, qui reste singulière, marquée par sa dimension historique, cette dimension autoréférentielle fondatrice de tout apprentissage.

Déclinant les sciences de l'autonomie, Georges Lerbet propose une pédagogie en ces termes: de « l'après de l'expérience première de la pratique et du dessus par la réflexion armée conceptuellement qui coiffe cette expérience »⁷. Ainsi il met l'accent sur ce qui est au cœur de l'apprentissage en formation alternée : la réflexivité, cette capacité de la personne à apprendre de son expérience par le retour sur celle-ci dans l'après coup.

C'est bien cette démarche d'« expérientiation » qui anime la conduite des « projets tutorés » avec les étudiants de licence. C'est ainsi qu'émerge patiemment leur problématique de recherche au cœur de ce mouvement de retour sur leur expérience, sur le vécu de leur interaction avec leur milieu de vie, ces moments éprouvés qui bousculent, qui interrogent.

C'est cet héritage de Georges Lerbet qui m'a conduit dans mon travail de recherche à étudier ce que j'ai appelé l'« herméneutique expérientielle »⁸, ou comment le sujet vit un processus permanent d'interprétation de son expérience, de son vécu, processus au cœur de la formation alternée.

En guise de conclusion, je peux donc vous livrer une phrase toute simple que Georges Lerbet a glissé dans une fin de chapitre d'*Approche systémique et production de savoir* et que j'aime beaucoup : « L'alternance n'est pas le propre d'une pratique éducative. C'est la vie. »⁹. Toute personne est à l'école de son expérience.

Au fond, ce retour sur ce dont j'ai hérité de l'œuvre de Georges Lerbet m'a permis de retisser le fil de ma recherche d'une vision de l'alternance centrée sur la personne à une reconnaissance de la richesse de l'expérience source d'apprentissage. Ce parcours me fait entrevoir comment ce penseur des nouvelles sciences de l'éducation a su se nourrir, entre autres, des apports fondateurs de Carl Rogers pour apporter un éclairage essentiel sur les processus qui opèrent en formation alternée.

⁶ LERBET Georges. *Approche systémique et production de savoir*, L'Harmattan, Paris, 2003, p. 101

⁷ LERBET Georges. « Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*. 1993, n°103, Avril-Mai-Juin, p.56

⁸ BOUGES Louis-Marie. *Autoréférence et alternance. La formation comme accompagnement d'une herméneutique expérientielle*. Thèse de doctorat. UPPA. Pau, 2009, 710 p.

⁹ LERBET Georges. *Approche systémique et production de savoir*. L'Harmattan, Paris, 2003, p. 105

En préparant cette communication, j'ai comme le sentiment d'avoir remonté le cours de la sève qui coule dans les ramifications de l'arbre généalogique des chercheurs en sciences de l'éducation auquel je me sens rattaché, attaché. Pour filer la métaphore, je me sens comme une feuille fragile attachée à cet arbre de plus en plus familier, feuille qui se nourrit de la sève « lerbétienne » et des échanges photosynthétiques avec son milieu et son environnement « menacé ».

*

Bibliographie

BOUGÈS Louis-Marie, *A l'école de l'expérience*. L'Harmattan, Paris, 1992.

CHARLOT Bernard, *Du Rapport au Savoir*, Anthropos, Paris, 1997.

JULLIEN François. *Traité de l'efficacité*, Grasset, Paris, 1996.

LERBET Georges, *Système personne et pédagogie*, ESF, Paris, 1993.

LERBET Georges, *Bio-cognition. Formation et alternance*, L'Harmattan, Paris, 1995.

LERBET Georges. *Approche systémique et production de savoir*. L'Harmattan, Paris, 2003.



SE FORMER PAR ALTERNANCE, OU LE PARADOXE DU “S’INITIANT”

Jean Fabien DIJOS

Docteur en Sciences de l'Éducation

Il est des rencontres déterminantes avec des êtres rares, qui font date dans un parcours professionnel, dans un parcours de vie. Ce fut le cas pour moi-même, il y a déjà deux décennies, de celle avec Georges LERBET.

Je le rencontrais à l'occasion du lancement d'une formation DURF rattachée à l'Université de Tours où Georges exerçait encore. De retour chez moi je dis à ma compagne qu'il y avait, parmi les participants à cette réunion, un petit bonhomme qui a capté l'auditoire par la qualité si particulière de sa voix, mais aussi par ses propos. Ce dont je me souviens encore aujourd'hui est sa présentation de la démarche universitaire dans laquelle nous nous engageons, comme une démarche de recherche dont la progressivité pouvait être comparée analogiquement à une démarche de progression d'Apprenti, de Compagnon et de Maître.

Il n'y eut rien qui puisse être qualifié d'initiatique dans cette première rencontre et dans ces propos. Pour autant, et pour reprendre Merleau-Ponty sur l'initiation dans « *le visible et l'invisible* », il y eut pour moi-même non pas « *position d'un contenu, mais ouverture d'une dimension qui ne pourra plus être refermée* ». Car je ne savais pas à ce moment là que je m'engageais dans un processus de recherche qui devait s'étaler sur une décennie et aboutir à la production d'une thèse en sciences de l'éducation. Une décennie encore plus tard, cette rencontre et ces propos restent si présents dans ma mémoire et je puis en mesurer l'impact pour le professionnel que je suis devenu aujourd'hui.

Il m'est très difficile aujourd'hui de faire émerger une des œuvres de Georges LERBET ou un de ses concepts qui auraient pu se révéler déterminants dans mon parcours de recherche.

Dans le foisonnement de ses écrits universitaires et maçonniques, je retiendrai pour illustrer mon propos un ouvrage maçonnique paru en 2002, *Dans le tragique du Monde*. Il y est en effet question d'initiation définie comme « *un processus qui a un commencement et qui est mis en œuvre et est à l'œuvre* », page 105), mais pas seulement. Car dans ses ouvrages maçonniques, Georges LERBET a toujours mis à l'épreuve et éclairé sa propre expérience initiatique au regard des concepts qu'il a pu développer dans ses écrits universitaires.

Dans le tragique du monde est riche de références à ses auteurs favoris comme Piaget, Lupasco, Popper, Gödel, Dupuy, mais aussi entre autres Aristote, Nicolas de Cuse, Jünger... *Dans le tragique du monde* est aussi riche de références conceptuelles comme l'adaptation, les processus auto/hétéro référencés, l'entre-deux, le tiers inclus, l'incomplétude, la rationalité ouverte, l'herméneutique, les paradoxes ...

La construction même de cet ouvrage est riche de sens en étant structuré à la manière de boucles récursives, des enchevêtrements caractéristiques de la pensée complexe et du paradoxe. *Bienvenue en paradoxie* nous dit-il en titre du premier chapitre, comme si Georges nous disait bienvenue dans le vivant, bienvenue dans l'humanité.

C'est encore dans cet ouvrage que Georges LERBET parle du « s'initiant » afin de désigner celles et ceux qui entrent dans un cheminement initiatique : *il semble donc heureux d'exclure cette figure et ce vocabulaire* (le terme Initié) *et de lui préférer l'idée « d'initiant » ou de « s'initiant ».* « *Initiant* » ou « *s'initiant* » sans que cette conjonction prenne un tour exclusif, telle semble être ce qui se passe au cœur de la problématique de l'initiation. Ainsi, le commencement (l'initiation) serait-il de l'ordre de ce qui se passe au-dedans de l'individu ;

comme si la connaissance commençait dans l'homme quand il se réfère à lui-même et qu'il commence à se tourner vers ce qu'il a de plus intérieur (page 107). »

SE FORMER PAR ALTERNANCE OU LE PARADOXE DU S'INITIANT

Je ne souhaite pas démontrer quoi que ce soit au travers de cette communication, je souhaite plutôt vous faire partager une expérience de formation par alternance, ma propre expérience de chercheur, de professionnel de la formation. Pour ce faire et en hommage à Georges LERBET, je l'articulerai en 3 points, en filant la métaphore de l'Apprenti, du Compagnon et du Maître.

L'Apprenti chercheur que je fus se lança avec enthousiasme et à corps perdu dans un processus d'acculturation par la découverte d'auteurs aussi variés qu'exotiques au regard de mon vécu et de mon quotidien professionnel.

Ce parcours d'Apprenti chercheur fut celui des premières fois. J'y découvris cette première expérience des ruptures et des continuités inhérentes à la formation par alternance. J'y découvris cette démarche qui consiste à porter un regard réflexif et à mettre des mots sur son propre vécu, ses propres pratiques professionnelles, au regard des apports théoriques abordés par ailleurs. J'y découvris l'intérêt et la nécessité de s'ancrer sur le terrain, sur le vécu le plus concret et le plus banal afin d'enrichir notre démarche de recherche.

Au travers de cette démarche, je me retrouvais en effet confronté au défi du regard sur soi-même, d'aller chercher jusqu'au plus profond de soi les interrogations, les manques auto-référencés pour parler comme Georges LERBET, qui me permettraient de mettre à jour une problématique et d'enrichir ma recherche. Mais cette démarche ne fut pas uniquement nourrie d'introspection, les processus hétéro-référencés étaient tout aussi prégnants au sens où nous avions comme objectif la production d'un mémoire de recherche conséquent et nous nous devions à intervalles réguliers de mettre en mots et par écrit l'évolution de notre pensée afin de la confronter avec nos pairs et nos directeurs de recherche au cours de nos regroupements ritualisés. Nous nous trouvions ainsi engagés dans un authentique processus de production de savoir, au double sens des savoirs « *gnose* » et « *épistémè* » développés par Georges. Par le média de la production du mémoire au cours de cette formation par alternance, il s'agissait bien d'apprendre en faisant, d'apprendre en se faisant.

J'éprouvais au long de cette démarche la sensation de vivre « entre-deux », entre terrain et théorie, entre la rationalité scientifique inhérente à la production d'un mémoire universitaire et la rationalité ouverte prônée par Georges comme par Gilbert DURAND et dans laquelle la prise en compte de l'imaginaire assume une part prépondérante. Ce n'est certainement pas par hasard que la double figure mythique de Janus s'est imposée à moi dans mes premiers pas et m'a accompagnée tout au long de mon parcours.

Vivre l'entre-deux s'accompagne inévitablement d'un inconfort certain dont le doute constitue assurément la toile de fond. Mais vivre l'entre-deux est aussi et surtout pénétrer dans un formidable champ des possibles, un espace de liberté à nul autre pareil et sans cesse renouvelé au sens où celui-ci se nourrit de notre manque, de notre incomplétude pour dire comme Georges.

Paradoxalement, et alors que ce dernier tient beaucoup de place dans ce récit, je n'ai jamais eu l'occasion d'échanger avec Georges. Je ne le voyais que de loin en loin, lors de ses interventions au séminaire annuel à Tours et, si je me nourrissais de ses écrits comme de ses paroles, il restait pour moi comme très lointain, je le plaçais en effet sur un piédestal qui me le rendait définitivement inaccessible. Pour autant, ce fut bien Georges LERBET qui présidât le jury de soutenance de mon premier mémoire universitaire et il ne fut pas pour rien dans ma décision de m'engager plus avant dans ce parcours.

En intégrant le GREFED, créé par Georges, j'éprouve rétrospectivement le sentiment d'y avoir vécu mes années de Compagnonnage. Véritable « école du trait » des doctorants, le GREFED constituait un espace temps privilégié où chacun était amené à « plancher » afin de faire part de l'avancée de sa recherche, mais aussi de ses interrogations et de ses doutes, avant que la parole ne circule et où chacun des participants, directeur de recherche comme étudiant, pouvait apporter des éléments propres à éclairer le cheminement.

Georges présidait encore les premiers GREFED auxquels j'ai pu participer. Je le découvrais alors davantage dans toutes ses dimensions. Car plus que de ses écrits, plus que de son parcours universitaire ou maçonnique, c'est de l'Homme dont je garde le souvenir le plus cher, celui d'un authentique Maître.

Je retiens de lui au-delà de l'étendue et la profondeur de ses connaissances, sa formidable capacité d'écoute. Jamais jugeant, l'acuité et l'humanité de son regard lui ont toujours permis de déceler chez les autres la moindre parcelle de leur lumière intérieure afin de permettre à chacun de la développer et de poursuivre son cheminement plus conscient de ses capacités, plus confiant en lui-même afin d'assumer davantage de responsabilités, et libre, tellement plus libre.

Outre le GREFED, ces années de compagnonnage ont été marquées par des travaux « opératifs » et des voyages, comme l'organisation et/ou la participation à des colloques, comme la mise en œuvre d'un groupe de licence professionnelle de l'Université de Pau à Bergerac.

L'aventure intellectuelle se devait d'être poursuivie néanmoins par le biais de la réalisation du « chef d'œuvre » constitué par la thèse. La pensée complexe, le paradoxe s'affirmaient progressivement au cœur de ma problématique. Mais quelle difficulté à vivre et à faire tenir ensemble mon vécu d'étudiant chercheur et mon vécu de professionnel de la formation, à faire tenir ensemble dans mes écrits la rationalité scientifique et la rationalité ouverte, à ressentir une dichotomie croissante entre les différentes dimensions de mon vécu. Plus j'avais dans la construction de ma thèse et dans mon travail de conceptualisation, plus j'avais l'impression de voir s'agrandir le fossé entre pratique professionnelle quotidienne et réflexions théoriques.

Ce compagnonnage allie ainsi de manière indissociable l'individuel et le collectif. L'individuel parce que la production de la thèse est marquée par la solitude de celui qui écrit ligne après ligne, page après page. C'est là le prix à payer afin de devenir authentiquement auteur de sa thèse, auteur de son propre cheminement, auteur de soi-même. Le collectif parce que cette thèse est destinée à être exposée au regard du public, de la communauté scientifique. Collectif d'autre part parce que ce parcours éminemment individuel repose aussi sur des moments privilégiés de confrontation et d'échanges avec mon directeur de recherche, avec mes pairs lors des GREFED.

La soutenance de la thèse peut alors être assimilée métaphoriquement à une forme d'élévation à la Maîtrise. Il s'est agi tout d'abord de finaliser la thèse en vivant un moment dont le maître mot est celui de l'autorisation. La magie de ce moment réside en effet dans ce véritable accomplissement initiatique où je m'autorisais enfin à franchir le seuil au-delà duquel j'assumerai pleinement, librement l'ensemble de mon œuvre. Je m'autorisais enfin à fixer définitivement l'architecture de la thèse dans l'organisation de ses parties, l'enchaînement de ses chapitres. La concrétisation de ce franchissement se fit au travers de la rédaction définitive des introductions et conclusions des différents chapitres. Il s'agit alors de rassembler les éléments de pensée épars et de les tisser en un tout cohérent grâce au fil rouge de la reconstruction à rebours de l'émergence de cette pensée désormais assumée. Ainsi je pus faire le deuil de ce sentiment de dichotomie que j'avais pu ressentir au cours de mon parcours.

Au cours de la soutenance que je dédiais à Georges LERBET, j'identifiais ce moment comme relevant d'une forme de transgression symbolique vis-à-vis de mon directeur de recherche, vis-à-vis surtout aussi de moi-même, de mes doutes, de mes angoisses, de mes défenses. Le franchissement de ce seuil est irréversible au sens où il me permit d'accéder avec un sentiment de plénitude à un statut d'auteur assumé avec lucidité, détermination, sérénité.

Mon parcours initiatique de chercheur en sciences de l'éducation fut celui du cheminement progressif de l'Apprenti, du Compagnon et du Maître et que j'explicitais dans la construction de ma thèse comme m'ayant amené des impasses de la contradiction au foisonnement vital du paradoxe incarné.

Je ressens et j'exprime aujourd'hui ce paradoxe incarné au sens d'une double légitimité. Ma légitimité d'auteur repose, au-delà de la pensée construite et développée dans ma thèse, sur mon expérience de terrain en tant que professionnel de la formation par alternance. De même je pense que ma légitimité de professionnel repose au quotidien, au-delà de mes années d'expérience et de terrain, sur cette pensée momentanément figée dans la thèse mais qui reste encore aujourd'hui vivante et sans cesse remise en question.

Vivre et incarner le paradoxe, c'est investir librement l'entre-deux, le tiers inclus, la troisième face de Janus, invisible et paradoxale. C'est assumer « *le tragique du monde* », non comme par un renoncement ou une soumission, mais par une lucidité, une sérénité et une liberté qui n'excluent pas le doute. C'est investir les enchevêtrements complexes du monde de la paradoxie, pour dire comme Georges LERBET, en passant du binaire au ternaire. Il s'agit ainsi d'assumer un point de vue « méta » qui « *sert de cadre plus vaste, plus englobant ... qui unit et assume en même temps le caractère séparé de ce qui était jusque là opposé* » (page 177). Avec la pensée paradoxale nous dit-il (page 178) « *un univers nouveau s'ouvre à l'homme. Il le rend moins exclusivement tourné vers la conjonction et vers l'analyse et la recherche des causes. Il le rend plutôt tourné vers la conjonction et vers l'intérêt porté aux finalités, aux intentions. En bref, ce lien puissant rend possible la quête de l'action intentionnelle, en même temps qu'il reconnaît les limites de la portée de cette action* ».

Grâce à Georges LERBET auquel nous rendons hommage et à qui j'exprime toute ma reconnaissance, je me revendique aujourd'hui de cette pensée paradoxale que je m'efforce d'incarner avec authenticité dans mon rôle de passeur, au quotidien, comme un éternel Apprenti.

*

Bibliographie

DURAND Gilbert, *L'imagination symbolique*, PUF, Paris, 1964, 133 p.

LERBET Georges, *L'école du dedans*, Hachette, Paris, 1992, 189 p.

LERBET Georges, *Pédagogie et systémique*, PUF, Paris, 1997, 128 p.

LERBET Georges, *Dans le tragique du monde*, EDIMAF, Paris, 2002, 191 p.

MERLEAU-PONTY Maurice, *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris, 1964, 361 p.



DES REPRÉSENTATIONS DE L'ALTERNANCE EN FORMATION

Jackie FOURNIOL

Docteur en Sciences de l'éducation

Membre du Grand Orient de France

fournioljackie@wanadoo.fr

J'ai choisi, pour rendre hommage à Georges Lerbet, cet inlassable chercheur, d'aborder un sujet qui a « *envahi la pensée scolaire* » (dixit Georges Lerbet) depuis quelques décennies : l'alternance en formation professionnelle. Georges Lerbet s'est intéressé très tôt à ce sujet polémique en l'explorant en profondeur et en devenant, à sa façon, un marqueur de la pédagogie de l'alternance.

Je vais tour à tour resituer l'alternance dans son contexte pédagogique, puis je présenterai le plus simplement possible l'approche qu'avait Georges Lerbet de ce système avant d'exposer une recherche que j'ai effectuée sur la représentation de l'alternance en Afrique francophone.

Mes propos seront ceux d'un praticien de l'alternance.

I. L'ALTERNANCE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Dans la préface de l'ouvrage d'André Geay intitulé : « *L'école de l'alternance* », Georges Lerbet écrit : « *Est-ce pertinent ou audacieusement pervers de provoquer le lecteur en associant l'idée d'école à celle d'alternance ? La provocation saute aux yeux si l'on s'en tient aux habitudes sociales parodiées en une alternative* ».

Provocation, car l'alternance est parfois considérée comme un « *cache misère* » derrière lequel viendraient se regrouper toutes les formes d'enseignement non classiques, non académiques, non reconnues par l'élite de la société ?

La formation alternée est généralement définie, dans le meilleur des cas, en référence à deux lieux distincts, à un partage du temps, à une complémentarité des responsabilités du programme, à une interaction entre deux pôles et à une pédagogie spécifique : la pédagogie de l'alternance.

La pédagogie de l'alternance, quant à elle, se caractérise à la fois par des situations-problèmes contrastées et par la modélisation conjointe du formateur et du maître d'apprentissage ou tuteur. Cependant, ces caractéristiques ne sont pas figées. En fait, la pédagogie de l'alternance est plutôt une organisation particulière des apprentissages : un mariage à trois !

Les élèves des écoles traditionnelles fonctionnent, presque uniquement, dans la logique : « *comprendre* ». Les apprentis, dans l'apprentissage sous contrat, apprennent dans une logique : « *réussir et comprendre* », alors que les apprentis du secteur informel, en Afrique, apprennent dans la logique « *réussir* ». En fait, là aussi la réalité des stratégies et des logiques d'apprentissage est multiple est complexe.

Restons prudents avec les modèles dans lesquels certains spécialistes s'empressent de classer ou d'enfermer tel ou tel mode d'accès à la qualification. Les intensités et les rythmes d'alternance peuvent, certes, être catégorisés, mais aujourd'hui les frontières entre les modèles d'alternance sont très perméables.

L'alternance peut-être « *juxtapositive* » lorsque les deux pôles (école et entreprise) ne produisent pas de valeur ajoutée : les espaces-formation sont indépendants les uns des autres. Elle peut être « *approchée* » lorsque les deux pôles communiquent mais produisent peu de

savoirs complémentaires. Enfin, elle peut-être « *interactive ou intégrative ou copulative* » lorsque les allers et retours entre les deux pôles sont négociés et maîtrisés et produisent une plus-value. Dans l'alternance interactive, l'apprenti est co-constructeur de sa formation : il est producteur de son savoir.

2. GEORGES LERBET ET L'ALTERNANCE...

En 1994, Georges Lerbet déclare à propos de l'alternance : « *On l'identifie parfois à un peu n'importe quoi, au point que, pour la croire enclenchée, il suffit que se mêlent deux domaines de la vie et de l'action : d'une part la vie en classe avec les livres ou avec des leçons, et, d'autre part, des pratiques à vocation technique sur un terrain plus ou moins professionnalisé* ». Pour Georges Lerbet, cet envahissement des sens est à l'origine de confusions qui flirtent avec une utopie selon laquelle l'alternance pourrait être la solution miracle à tous les maux scolaires. Selon lui, avec l'alternance, nous pénétrons dans le monde du complexe et dans un système à interactions multiples. C'est certainement parce que ce système est complexe que la tentation est forte de vouloir le simplifier jusqu'à le dénaturer. Georges s'en prend aux bavards et aux beaux parleurs qui n'hésitent pas à nous jeter leurs certitudes creuses sur l'alternance. Il veut rompre avec une vision de l'alternance trop superficielle et proposer un modèle qui ne soit pas une vulgaire copie réitérable à l'infini et à l'identique, utilisable dans toutes les situations mais un modèle qui tienne compte des situations singulières que ce soit à l'éducation nationale, dans les CFA ou pourquoi pas dans l'apprentissage traditionnel en Afrique francophone, cas que je présenterai un peu plus tard. Pour Georges, je cite : « *L'alternance est d'autant plus efficace qu'elle s'inscrit dans un enseignement où l'accent est mis plutôt sur les démarches de production de savoir que sur celles de consommation* ».

C'est avec des chercheurs-praticiens tels que Jean Clénet, André Geay, Paul Bachelard et quelques autres que Georges Lerbet entra de plain pied dans le monde de l'alternance à l'occasion de formations animées au Centre Pédagogique des Maisons Familiales et Rurales de Chaingy. Nous connaissons tous le brillant épistémologue, nous connaissons parfois moins le Lerbet pragmatique ! Celui qui associe l'action à la cognition afin que cette dernière provoque, selon la logique piagétienne, de la prise de conscience. Cette perspective du développement de l'autonomie qu'il a développé dans son ouvrage : « *L'autonomie masquée* », vise à faire émerger du sens... Ce sens qui est le carburant de la motivation chez l'apprenant.

Dans un autre ouvrage : « *Le flou et l'écolier* », il revient sur l'alternance intégrative. Il soutient l'hypothèse selon laquelle l'alternance repose sur le primat accordé à la relation « *Réussir et Comprendre* ». En accordant ce primat à « *Réussir et Comprendre* » on rompt, selon lui, avec l'enseignement professionnel classique : c'est prendre le risque de rencontrer des scories éducatives, c'est entrer dans le mystérieux monde de l'entre-deux, c'est oser pénétrer le complexe en référence à Gilles Bourgeon qui évoque la compénétration. Mais pour aller plus loin, l'alternance, c'est « *Réussir et Comprendre* », puis « *Réussir* », à nouveau, dans un contexte différent. Le « *Réussir à nouveau* » renvoie au concept de transfert : un phénomène central et souvent mal maîtrisé dans le processus d'apprentissage. Comment l'apprenant met en œuvre ses connaissances pour résoudre un problème qu'il n'a jamais rencontré ? La capacité de l'apprenant à reconnaître un certain isomorphisme entre deux situations est une première réponse. L'apprenti en alternance perçoit-il entre deux situations des indicateurs superficiels ou des indicateurs profonds ? C'est en appréciant la nature des indicateurs que perçoit l'apprenant, l'apprenti, que le maître d'apprentissage pourra ajuster son niveau de guidance. Le « *Réussir et comprendre* » cher à Piaget et à Lerbet est au cœur du processus d'alternance. Ce même Piaget qui affirmait : « *En un mot, comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à utiliser, avec succès, ce qui*

est certes une condition préalable puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle ». Comprendre...c'est donner du sens à une situation pour résoudre le problème posé par cette situation. Piaget, puis Lerbet, différencieront deux types de compréhension : le comprendre en « *action* » et le comprendre en « *pensée* ». Le comprendre en action renvoie à la réussite de l'action et le comprendre en pensée renvoie à la conceptualisation de l'action qui conduit, chez l'apprenant à l'autonomie de la pensée par rapport au réel. Comprendre c'est aussi construire sa propre représentation.

3. SUR LES REPRÉSENTATIONS

L'apprentissage est une modification durable des représentations. Pour construire ses représentations, un sujet ne mobilise pas toutes ses connaissances. La représentation occupe une place centrale dans l'alternance, qu'elle soit intégrative, juxtapositive ou approchée, mais je souhaite plutôt survoler les représentations sous l'angle social en prenant appui sur la représentation de la formation professionnelle en Afrique francophone. En psychologie sociale, la représentation porte sur les personnes, sur les groupes et sur les interactions. Jean-Claude Sallaberry, un compagnon de route de Georges Lerbet, qui a beaucoup travaillé sur les représentations en formation donne une définition intéressante de la représentation pour lui, c'est : « *Ce qu'échangent deux instances qui interagissent : leur interaction se réalise par la construction, la modification et la circulation* ». Les représentations sociales sont des combinaisons d'opinions, de valeurs, d'attitudes, d'images et de stéréotypes. Les représentations de l'objet « *alternance* » en Afrique francophone se construisent, aussi à partir de ces éléments.

4. EN AFRIQUE, L'APPRENTISSAGE traditionnel fut longtemps l'unique mode de transmission du métier. Face à un système de formation technique, aujourd'hui, en panne, je me suis intéressé à l'apprentissage traditionnel et j'ai réalisé, au début de l'année 2 000 une étude sur la représentation de l'apprentissage en Afrique francophone 40 ans après les indépendances. L'enquête portait sur 300 sujets au Maroc, au Mali et en Côte d'Ivoire. J'ai le projet de reconduire cette enquête en 2 020 pour mesurer l'évolution des représentations en vingt ans dans les trois mêmes pays.

5. COMMENT LES SUJETS SE REPRÉSENTAIENT L'APPRENTISSAGE EN 2000 ?

Première question : *Pour apprendre un métier, le mieux c'est : chez un patron ou dans une école professionnelle ?*

77 % des personnes interrogées affirmaient que c'était mieux dans une école professionnelle.

Les ivoiriens étaient 76 % à penser que c'était mieux dans une école professionnelle, les marocains étaient 74 % alors que les maliens étaient 82 %.

Les réponses étaient plus nuancées par métier : 65 % des menuisiers pensaient que c'était mieux chez un patron alors que les enseignants étaient 89 % à choisir l'école (Réponse peu surprenante).

Les scolarisés de la formation professionnelle qui ne connaissaient pas ou peu l'apprentissage patronal ont proposé une reproduction du mode de formation qu'ils ont vécu. Les enseignants, les secrétaires, les cadres et les vendeurs étaient dans ce cas. Par contre les menuisiers, les mécaniciens et les agriculteurs, formés sur le tas étaient favorables à l'apprentissage traditionnel.

Premier constat : Le mode de formation vécu par le formé contribue à construire, chez lui, une image positive de son mode de formation, une formation qui devient un marqueur identitaire dans lequel les membres du groupe se reconnaissent socialement.

Deuxième question : *Pourquoi est-ce mieux chez un patron ou dans une école ?*

Les tenants de l'école avançaient que l'on apprend mieux dans une école professionnelle (14 %), car la formation est à la fois théorique et pratique (10 %) est que c'est plus scientifique (7 %), plus méthodique (7 %), et qu'il y a un diplôme à la sortie (6 %)...

Pour les tenants de l'apprentissage patronal les avantages présentés étaient : la formation est plus pratique (24 %), car elle est à la fois théorique et pratique (14 %), elle est plus rapide (9 %) et on apprend mieux le métier (8 %), c'est le seul système que je connaisse ont répondu 5 % des enquêtés.

Les adeptes de l'apprentissage patronal apprécient le côté pratique de la formation (Réussir et comprendre) : « *On y apprend le savoir faire en usage dans le métier* » déclare un menuisier ». Les 8 % qui affirment que l'on apprend mieux le métier chez un patron donnent au mot « *mieux* » le sens de plus proche de la réalité du métier tel qu'il est pratiqué dans le secteur informel.

Deuxième constat : Les pro-apprentissage affirmaient avoir opté pour ce mode de formation parce qu'ils le connaissaient (Ce mode de formation fait partie de leur milieu social, il est sécurisant et valorisant). Les pro-école, quant à eux, affirmaient avoir choisi l'apprentissage scolaire pour le diplôme (Le diplôme est souvent la clé pour se présenter aux concours administratifs, pour obtenir des bourses et pour être reconnu dans la société formelle). Sur 293 réponses, seuls dix sujets ont fait référence à l'insertion professionnelle. L'apprentissage patronal est lié essentiellement à l'aspect concret de la formation et l'apprentissage scolaire à un positionnement dans la société.

Troisième constat : L'image, la représentation, qui reste attachée à l'apprentissage traditionnel est celle de l'adéquation aux besoins de la profession (le réussir) alors que celle liée à l'apprentissage scolaire renvoie aux savoirs académiques et savants (le comprendre). Dans les deux cas, les ex-formés ne font pas cas de l'alternance théorie-pratique ou dit de façon différente à la relation « *Réussir et Comprendre* » ou « *Comprendre et Réussir* ». Cette position n'est pas surprenante car dans les deux situations, l'alternance n'est qu'approchée, voire inexistante. La représentation de l'apprentissage traditionnel peut se résumer par « *Réussir* » et la formation scolaire par « *Comprendre* ».

Quelques observations intéressantes : les marocains qui disposent d'un système de formation professionnelle scolaire relativement conséquent sont plutôt favorables à l'apprentissage traditionnel, alors que les maliens, majoritairement formés sur le tas préféreraient l'apprentissage scolaire.

Dans les établissements marocains où les équipements font souvent défaut, les formés « *rêvent* » de plus de pratique, alors que les maliens « *fantasment* » sur un enseignement plus théorique qui leur fait défaut. Nous voyons que la construction des représentations de l'alternance peut se nourrir d'apparentes contradictions. Mais nous constatons que ceux qui sont dans le « *comprendre* » veulent du « *réussir* » et ceux qui sont dans le « *réussir* » veulent du « *comprendre* ». L'alternance nous renvoie à l'équilibre entre école et entreprise, entre théorie et pratique, entre « *Réussir et Comprendre* ». C'est certainement la recherche de cet « *équilibre idéal* » qui hante les représentations des formés déçus de l'insuffisance du « *réussir* » ou du « *comprendre* ».

D'autres questions ont permis de constater que les jeunes connaissaient l'existence des deux voies d'accès à la qualification (l'école technique et l'apprentissage traditionnel), sans pour autant avoir une représentation précise de l'alternance. Leur représentation de l'école technique était une école qui offrait une formation plus méthodique et plus complète que l'apprentissage, mais que cette école était trop éloignée des réalités du monde du travail. Leur représentation de l'apprentissage traditionnel était un système plus concret mais qui ne permettait pas de progresser dans le métier.

En fait, les jeunes sont confrontés à un non choix : leur origine sociale prédéterminant leur orientation.

L'étude a également mis en évidence le fait que le diplôme a conservé une image de passeport social, de sésame pour entrer sur le marché du travail moderne et d'élément d'appartenance identitaire à un groupe : celui des professionnels certifiés (avec un sens initiatique très fort). Si le secteur formel et le secteur informel sont de moins en moins étanches en Afrique francophone, force est de reconnaître que les façons de raisonner, les façons de résoudre les problèmes et les contextes technologiques et culturels sont si différents entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage patronal et que ces éléments constituent des marqueurs qui accompagnent les formés pendant une grande partie de leur vie.

Dans l'apprentissage traditionnel, le maître travaille et l'apprenti apprend. Il apprend en silence, il vole le savoir du regard, il apprend en observant, car le maître n'explique pas, ne démontre pas... Il vole, il picore les savoirs gestuels (comment tenir l'outil), les savoirs procéduraux (comment s'enchaînent les opérations), les savoirs figuraux (il est capable de « *photographier* » des objets techniques et des situations) et les savoirs comportementaux (comment faire face à une situation : professionnelle ou non).

L'apprentissage traditionnel est vicariant. L'apprenti apprend en modélisant les comportements individuels et sociaux comme la petite fille qui joue à la maman ou comme l'adulte qui imite, à table, les gestes de son hôte. La reconstruction d'un modèle suppose que le modèle de référence existe, d'où l'importance de diversifier les situations d'apprentissage afin que le modèle construit par l'apprenant ne soit pas unique. La situation d'apprentissage doit être accessible à l'apprenant. La reconstruction d'un modèle ne va pas de soi, elle fait appel, chez l'apprenti, à des aptitudes précises : l'observation, l'analyse, le décodage-recodage et la formalisation.

L'apprentissage traditionnel en Afrique est toujours global et contextualisé. L'apprenti observe des situations réelles et complexes et en extrait des traits caractéristiques qu'il reconstruit à sa façon. Il découvre, par lui-même et par une démarche inductive, les règles et les lois qui régissent l'organisation des phénomènes et des systèmes propres à son champ professionnel. Son intelligence professionnelle se construit à partir de son action sur les objets. Dans ce mode d'accès à la qualification, le maître ne choisit pas les situations-problèmes en fonction d'une progression pédagogique ou du niveau de développement de l'apprenti. C'est l'apprenti qui doit tenter de résoudre, le plus souvent seul, les problèmes à partir de son propre potentiel cognitif du moment. Dans cette relation maître-apprenti, s'instaurent des « *complicités muettes* » à base d'affectif et de respect.

Il n'en demeure pas moins que, mis à part quelques encouragements laconiques, le niveau de guidance pédagogique est quasiment inexistant.

Le raisonnement analogique et la démarche inductive, privilégiés dans l'apprentissage traditionnel, constituent un frein à l'acquisition de savoirs savants (qui font appel au raisonnement formel). Par contre, ils peuvent développer chez les individus une capacité à raisonner dans les deux systèmes : traditionnel et moderne. Mais, comme l'affirme Paul Bachelard, un autre compagnon de route de Georges Lerbet, dans : « *Apprentissage et développement en Afrique Noire* », « *La survie au quotidien renvoie plus vers les sentiers*

courbes des apprentissages traditionnels, que vers les voies officielles des savoirs diplômants ».

6. CONCLUSION PROVISOIRE

Nous avons constaté que parmi les 300 réponses sur l'alternance, que nous n'en trouvions pas deux donnant les mêmes résultats : il existe donc bien des représentations individuelles uniques de l'objet « *alternance* ».

D'autre part, il nous a été donné de distinguer et de catégoriser des comportements généraux, des pratiques et des opinions communs à des groupes (professionnels par exemple) et des communautés d'idées et de pensée subissant les mêmes influences (la représentation du modernisme par exemple) ont été mises en exergue.

Ces groupes possèdent, par rapport à l'apprentissage, un même répertoire de réponses, voire de stéréotypes, ou discours pour argumenter pour ou contre l'alternance. Ces groupes ont en commun une même représentation de l'alternance.

Le mécanisme de reconstruction de la représentation de l'alternance semble grippé. Les informations de nature à faire évoluer les représentations de l'alternance ont peu d'effets sur les sujets qui semblent s'arc-bouter sur des représentations stéréotypées du type : « *l'apprentissage, c'est fait pour les classes sociales défavorisées et l'on n'apprend que la pratique* » ou « *la formation professionnelle scolaire c'est fait pour ceux qui ont réussi à l'école* ». L'alternance est perçue essentiellement sous son angle social. L'efficacité de l'interaction école-entreprise ou « *Réussir et Comprendre* » chère à Georges Lerbet n'est pratiquement pas présente dans les représentations en Afrique francophone.

Les représentations de l'alternance en Afrique francophone sont, majoritairement, construites à partir d'agrégats de connaissances, rarement vérifiées, rarement objectifs et rarement structurés. Des mots-concepts forment ces agrégats pour catégoriser l'apprentissage patronal : concret, exploitation, pauvres, informel, incomplet, emploi, liberté... ou l'apprentissage scolaire : classes surchargées, pas de pratique, diplôme, théorie, s'en sortir, renfermé...

Aujourd'hui, dans ces mêmes pays, des tentatives, plus ou moins heureuses sont entreprises pour rééquilibrer apprentissage en situation réelle et apprentissage en centre de formation et surtout pour optimiser, au plan pédagogique les interactions, pour passer de l'alternance juxtapositive à une alternance plus intégrative.



Colloque Georges LERBET

Atelier 2

Démocratie, éducation, laïcité

Animateurs

Pierre Auréjac - Jean-Louis Gouzien

Intervenants

Jean-Louis Gouzien

Jean-Pierre Bouyssou

Éric Gohlen

Catherine Guillaumin - Samuel Renier

DÉMOCRATIE, ÉDUCATION, LAÏCITÉ

Jean-Louis GOUZIEN

Docteur en Sciences de l'Éducation

Résumé

L'intitulé de notre thème « démocratie, éducation, laïcité. » résonnait tout à fait avec l'ouvrage de Georges Lerbet : « l'éducation démocratique ». C'est donc naturellement que nous nous sommes appuyés sur cet écrit pour animer notre atelier.

Dans celui-ci, Georges précise d'entrée de jeu, ce qu'il met derrière le terme éducation : « L'apprentissage que fait l'enseigné ne doit pas se limiter explicitement aux seuls aspects intellectuels de sa personne, il doit donc concourir à l'épanouissement de tout son être en capacité de changer. »

Pour ce faire, il convoque la démocratie dans l'éducation qu'il voit comme étant le résultat de trois piliers : la pédagogie non directive Rogérienne centrée sur la relation – celle qui différencie didactique et pédagogie –, la laïcité en tant que mère de l'évolution historique de l'éducation par son appui sur la scientisation et, enfin, l'autonomisation de la personne qui permet à cette dernière de monter en abstraction et, en retour, en compétences. On décode nettement dans ces propos, le sens et l'intérêt qu'il porte à la construction de l'ensemble de la personne, qu'il appellera plus tard le système personne, mais aussi sa volonté d'y concourir.

Ne pourrait-on pas alors appeler (sans risque) cette démocratie aux couleurs Lerbéliennes : « démocratie humaniste de l'éducation », tellement cette hypothèse est vérifiée par l'action qu'il a menée auprès de ses étudiants, sous la forme d'une « pédagogie démocratique ».

*

Le thème de notre table ronde se décline sous la forme de 3 notions : démocratie, éducation, laïcité.

Ce sont en effet des notions plus que des concepts car ces termes sont entachés d'un flou et d'une ambiguïté dus à l'inflation sémantique qui les accompagne. Ils sont aussi, souvent, incantatoires.

Afin de sortir de cette ambiguïté et ne pas sombrer dans des définitions génériques, j'ai choisi de partir des deux écrits fondateurs de Georges : « l'introduction à une pédagogie démocratique » et l'ouvrage : *L'éducation démocratique* tiré de sa thèse d'État.

Mais, qui dans la salle a lu ces ouvrages ? Bien ! Pour les profanes je vais m'efforcer d'être aussi compréhensible que possible eu égard aux écrits Lerbéliens !

Tout d'abord, c'est bien d'éducation dont il s'agit et non d'instruction ou d'enseignement qui restent réducteurs dans leur puissance à expliciter le fait éducatif.

A cet égard, Georges a précisé nettement ce qu'il mettait derrière le terme éducation : « *L'apprentissage que fait l'enseigné ne doit pas se limiter explicitement aux seuls aspects intellectuels de sa personne, il doit concourir à l'épanouissement de tout son être en capacité de changer.* »

En ce qui concerne la dimension démocratique de l'éducation, il situe son avènement au XVIII^e siècle, voyant cet avènement comme un changement paradigmatique majorant, une rupture épistémologique.

En réaction à la référence constante à la métaphysique et aux problèmes éducatifs conçus en termes de rapport à Dieu, au divin, il rappelle que Denis Diderot éjecte ce principe

comme objet heuristique et propose un programme éducatif reposant sur les mathématiques et la physique, ce qui permet alors à la pédagogie de commencer à se constituer en tant que science.

Parallèlement à cette scientisation, s'actualisent les premières formes de démocraties.

Selon Georges, il existe une contiguïté temporelle entre la naissance de la science pédagogique et l'actualisation démocratique, d'où ce rapprochement qu'il entreprend de faire entre l'éducation et la démocratie.

Ce rapprochement le conduit à utiliser comme outil de recherche une typologie des démocraties et des pédagogies.

Pour ce faire, il choisit trois types de pédagogies qui décrivent les modes de centration. Il s'agit :

1 - Des pédagogies à la première personne qui sont centrées sur l'enseignant et le programme. L'enseignant est vu comme un « sachant » et l'apprenant, un supposé ignorant. La pratique d'animation de classe est logocentrique donnant la primauté à la leçon et au discours.

2- Des pédagogies à la troisième personne centrées sur l'apprenant. Elles s'appuient sur les connaissances psychopédagogiques et les pédagogies modernes. La pratique d'animation de classe est cette fois pédocentrique.

3- Des pédagogies à la deuxième personne centrées sur la relation dyadique enseignant/enseigné et qui s'appuient sur une caractéristique fondamentale : la rupture épistémologique entre la didactique et la pédagogie, les deux étant jusqu'alors, confondues.

Rappelons que la didactique représente le contact avec l'objet dans une relation d'apprentissage.

La pédagogie, elle, est la relation à autrui, facilitante de l'activité didactique. On voit donc que l'action du pédagogue par rapport au savoir visé n'est pas immédiate comme peut l'être l'apprentissage, mais médiatisante. Elle dépend en grande partie de la relation entre enseignant et enseigné.

Cette relation peut même être, comme l'a écrit André Geay, surdéterminante des apprentissages. Il est clair que la pédagogie à la deuxième personne a une base essentiellement Rogérienne. Elle part du fait que l'on ne peut rien apprendre de personne et que l'on apprend que ce que l'on s'approprie. Corrélativement, on ne peut rien apprendre à personne. (D'ailleurs, si les institutrices et les instituteurs apprenaient à lire aux enfants, tous les enfants sortant de CP sauraient lire !)

Deux textes me semblent bien résumer l'interaction relation formateur/formé :

« *Peut-être qu'avec moi, formateur, l'apprenant va apprendre des choses qu'il n'apprendrait pas si je n'étais pas là.* » S'y ajoute la belle phrase de Henri Wallon « *nous sommes toujours seuls pour apprendre mais, de quelque manière que ce soit, jamais sans les autres* ».

Mais en quoi la démocratie a-t-elle un lien avec la typologie pédagogique ?

En un premier temps Georges a classé historiquement les types de démocraties.

- La première démocratie qui apparaît, est la démocratie classique, gouvernée, politique. C'est une démocratie bourgeoise qui a pour objet que le peuple puisse répondre aux besoins de la classe politique.

Elle veut néanmoins construire l'homme idéal en s'appuyant sur son côté raisonnable existant, afin de bâtir une société de citoyens, responsables rationnellement. Elle repose sur l'autorité, le respect de la norme, la morale laïque.

Vous vous en doutez, la pédagogie corrélatrice de la démocratie classique est la pédagogie à la première personne, magistrale, centrée sur le maître modèle, maître qui est en

attente d'attention de la part d'apprenants raisonnables, qui doivent bien faire leur métier d'élèves.

- La seconde démocratie citée est la démocratie sociale, collective.

Elle s'appuie sur un contrat social, postulant que le respect de la nature humaine de l'homme total socialisé le conduit à un comportement raisonnable. C'est en retour, écrit Georges, « *l'abdication de l'autonomie de la précédente démocratie bourgeoise au profit de celle du groupe* ».

Il note toutefois qu'elle est en fait, un succédané de la foi chrétienne à l'usage de ses membres athées, sorte de théologie d'État défendu par la bureaucratie, cette bureaucratie que Georges condamne fortement. À travers ce chapitre on perçoit tout l'intérêt porté par Georges à la laïcité de type philosophique défendant plus une approche agnostique qu'athée. C'est cette vision scientifique qu'il a toujours défendue, voyant la laïcité comme un pilier de la démocratie. Il exprimait souvent cette position scientifique quand, dans les recherches de ses étudiants, s'infiltraient de la croyance ou de l'idéologie.

La pédagogie correspondante est la pédagogie à la troisième personne, qui voit la personne comme une totalité et l'homme comme un homme social.

On forme des maîtres à partir du peuple pour enseigner au peuple. Un maître, modèle du père castrateur et bienveillant qui attend l'expression des élèves.

- La troisième démocratie, celle que préconise Georges, est une démocratie bipolaire, pluraliste, en même temps gouvernée et sociale, proche de la démocratie représentative. C'est en quelque sorte, un mélange des aspects positifs des deux autres formes de démocraties.

De fait, la pédagogie qui lui correspond est la pédagogie à la deuxième personne.

Elle a pour primat la réalisation et l'actualisation de la personne avec pour but, de libérer l'homme afin de le faire accéder à son autonomie. Elle génère de la lucidité sur une expérience personnelle qui n'est pas réductible à celle de l'autre.

J'oserais appeler cette démocratie, démocratie personnaliste.

Quels en sont les principes appliqués, retenus par Georges ?

- Tout d'abord, prendre pour matière l'homme idéal, respectueux des autres comme de lui-même, s'insérant dans des obligations, acteur et sujet, avec une essence de changement.

- Différencier didactique et pédagogie. Car c'est, comme l'affirme Georges, une nécessité. Cette différenciation est comptable d'une approche démocratique. Or, une approche démocratique favorise l'adaptation de l'individu à son milieu, développant l'autonomie à travers une construction originale par rapport à la règle.

- Utiliser des pratiques non directives car la démocratie et la non-directivité sont nettement associées. La non directivité est la quasi structure mère des différentes formes de démocraties qui, dans leur évolution, sont des constructions de plus en plus abstraites.

- Donner aux ressorts internes l'occasion de se réaliser pour aboutir à l'autonomie libératrice.

- Favoriser l'acceptation de chacun par chacun.

L'application de ces principes a été expérimentée par Georges avec pertinence dans le champ psychosocial de la formation permanente avec un groupe de 11 stagiaires en formation à l'IUT de Tours.

Son champ d'action privilégié est en effet celui de la formation permanente des adultes.

En résumé, l'éducation démocratique laïque de Georges Lerbet propose de s'appuyer sur une forme de démocratie bipolaire que je nommerai, in fine, démocratie personnaliste humaniste préfaçant par- là, ses futurs écrits sur le système personne et de favoriser des pratiques non directives, autonomisantes.

En ce qui concerne sa pratique d'universitaire, il convient, me semble-t-il pour la décrire, de s'appuyer sur les travaux de Lewin/Lippi et White concernant les types d'autorités qui conditionnent la conduite des groupes et aussi ceux de J. Dewey qui s'appuient sur « démocratie et éducation ». Sur le plan de l'autorité, trois formes sont postulées (autocratique, démocratique, laisser-faire). La première est saturée par la sécurité assurée, la deuxième est équilibrée entre sécurité et liberté et la troisième est saturée en liberté totale. Je ne pense pas trop m'avancer en disant qu'il a joué de la seconde, celle qui encourage, aide le groupe, suggère, se montre objective, réaliste, élucide et évalue les conduites, suscitant l'apprentissage par le biais de la relation, mais aussi et il convient de le souligner, favorise la construction de liens majorants, quasi-fraternels, en intra- groupes de formation.

À la liberté et à l'égalité, toutes deux attachées aux pratiques de l'éducation démocratique, Georges a donc su ajouter la fraternité. C'est, j'en suis sûr, avec le mot de fraternité que va se faire le lien avec les témoignages qui vont suivre.



LES MOOCS À L'ÉPREUVE DE L'HUMANISME

Dr Jean-Pierre BOUYSSOU

Praticien hospitalier titulaire pédopsychiatre

Ex chef de pôle psychiatrique Centre hospitalier général de Montluçon

jp.bouyssou@wanadoo.fr

Résumé

Un discours peu usuel se développe en connaissant un engouement chez les étudiants de tous niveaux Nous entendons parler de Flot, de MOOCs, de Meet up, de blogue, de forum pour les apprenants.

L'UNESCO promotionne des ressources éducatives libres pour démocratiser l'accès aux savoirs dans une société de la connaissance.

C'est ce que nous pouvons appeler de la pédagogie inversée ou interactive.

Est-ce que cette pédagogie inversée fait suite à la pédagogie par alternance promue par Georges Lerbet, à l'invitation à explorer le vécu de l'apprenant, à développer la capacité de s'interroger de chacun, au développement d'une démocratie ?

Nous concluons par un signe d'humanisme :

« L'Homme a donc cette singularité d'être capable de se surpasser ou de se dépasser par l'application de ses propres artifices scientifiques et techniques. »

*

ESSAYONS DE RENTRER DANS UN DISCOURS PEU USUEL ENCORE

Nous avons la formation en ligne ouverte à tous (FLOT) aussi appelé cours en ligne ouvert et massif (CLOM) et cours en ligne ouvert aux masses (MOOC). Ce mot est rentré dans le Larousse en 2016.

Il existe deux grands types de MOOCs : les cMOOC qui valident les compétences acquises en délivrant un certificat de réussite et les xMOOC qui s'appuient sur des réseaux de contenus et d'individus.

Les MOOCs sont apparus aux USA dans les années 2010 lors de la hausse des frais de scolarité dans les universités américaines et l'endettement des étudiants (toujours présent).

Par ailleurs c'est une initiative **de l'UNESCO d'évoquer des ressources éducatives libres pour démocratiser l'accès aux savoirs dans une société de la connaissance.**

Il y a de plus en plus de plateformes logicielles hébergeant des MOOCs. Je vous en donne une MOOC FUN qui est universitaire en France depuis 2014. Les cours sont très variés et offerts par des groupes tels que l'INSA, le CNAM sur le management, l'AFPA pour la cuisine...

Je ne vais pas passer sous silence les autres car vous trouveriez que j'ai un parti pris.

Nous commençons par l'OpenClassrooms qui ouvre un titre professionnel de niveau. Il est reconnu par l'État.

HEC propose un programme de FLOT de même que SILLAGES.info avec le soutien de l'école polytechnique et de l'ESSEC ; Pôle Emploi propose aussi 4 MOOC.

Je passe sur les solutions indépendantes de même que ceux qui sont ouverts dans les autres pays et auxquels nous avons accès.

COMMENT ÇA SE PASSE ?

D'abord s'inscrire à une plateforme de cours en ligne (un choix sans pression).

Choisir son thème de travail ce qui favorise l'engagement et l'autonomie de l'apprenant.

Des vidéos du thème sont proposées sur YouTube faites par des professeurs et sont combinées parfois à des contenus en ligne et un quizz valide chaque module hebdomadaire.

Des forums, des Meet up permettent d'échanger entre apprenants et professeur parfois ils modifient le cours.

A la fin un certificat peut être remis.

QUELS SONT LES RÉSULTATS ACTUELS D'ABORD ?

10% suivent la formation jusqu'au bout et 5% valident car les premiers cours suscitent l'enthousiasme mais les moins motivés ou les plus faibles d'entre eux se découragent et perdent le fil.

APPROCHE CRITIQUES DE CE TYPE D'ENSEIGNEMENT

Il y a 50 ans déjà le spécialiste belge de pédagogie Marcel Lebrun avait lui-même vécu cette méthode en tant qu'élève.

Jérôme Valluy sociologue pense que ça tient plus du marketing académique que de la pédagogie numérique.

Un modèle d'apprentissage parallèle au système institutionnel étatique.

Certains pensent que ça aboutisse à une concurrence exacerbée des facultés dans un contexte de restriction budgétaire et d'autonomisation.

A cela nous pouvons ajouter que la qualité des cours est très variable et que l'isolement de l'apprenant est source d'inquiétudes.

LE FINANCEMENT (PUISQUE C'EST GRATUIT ACTUELLEMENT ?)

D'abord les universités qui souhaitent confier leur cours à une plateforme payent un coût d'entrée autour de 100 000 euros en moyenne à un hébergeur (d'où la possibilité de supprimer des professeurs donneurs de cours) et d'autre part l'hébergeur passe des contrats avec les fournisseurs de manuels, de la vente aux entreprises d'information des participants, du placement des étudiants.

QUE DISENT LES ENTREPRISES INDUSTRIELLES ?

Que des avantages pour elles :

- Un accès 24h/24, 7j/7.
- Booster la productivité, prévenir le turn-over des salariés par l'information des dernières évolutions de leur métier et améliorer la cohésion.
- S'assurer que les compétences soient à jour.
- Mettre en pratique une compétence rapidement pour mieux vendre les produits.
- Identifier et embaucher les apprenants qui répondent aux besoins.

A cela ils ajoutent que c'est plus déshumanisant le fait de devoir écouter un cours sans pouvoir s'exprimer dessus alors qu'avec les forums des MOOCs il y aura toujours une réponse de jour comme de nuit.

Ils sont pour cette **pédagogie inversée** qui fait que le temps est alors réservé à l'encadrement et à l'interaction plus qu'à l'enseignement.

Pédagogie inversée qui a tenu son 2^{ème} congrès début juillet 2016 entraînant un engouement que certains considèrent comme une véritable révolution.

J'évoquerai plus une transformation des mentalités.

Les professeurs sont invités par les étudiants à participer à des Meet Up, des rencontres pour un travail collaboratif, des salles sont louées en dehors de l'université pour des co-working.

Est-ce que cette pédagogie inversée fait suite à la pédagogie par alternance promotionnée par Georges Lerbet, à l'invitation à explorer le vécu de l'apprenant, à développer la capacité de s'interroger de chacun, au développement d'une démocratie ?

QUE NOUS POUVONS RETENIR ?

La notion d'apprentissage actif ainsi que par un désir de déjouer le système, une forte solidarité mutuelle, la transposition des jeux en ligne au monde de l'éducation ce qui irait dans le sens de développer le maximum des ressources de la personne dans son autonomie.

De nouveaux outils pédagogiques interactifs sont apparus : les blogues, les wikis, les projets audio et vidéo, la rétroaction des pairs et des documents créés en collaboration.

CE MODÈLE A DEUX FACES

Favoriser l'apprentissage par le plaisir et les compétences de l'apprenant et limiter la capacité d'engagement car cela demande un investissement important et beaucoup d'autonomie.

La classe inversée a le mérite de remettre en avant un principe simple selon lequel la variété est la base de toute pédagogie.

ET QUE DEVIENT L'HUMANISME MAÇONNIQUE FACE À CES MODÈLES D'APPRENTISSAGES ?

Suivons l'évolution simplifiée du siècle des Lumières à travers les siècles de l'humanisme.

La base de notre humanisme pour simplifier c'est la foi en l'homme et la lutte contre tout ce qui peut l'aliéner.

Vient Descartes qui fait de l'homme un maître et un possesseur de la nature.

Puis un humanisme athée avec Jean Paul Sartre (existentialisme) qui complète l'humanisme progressif en se concentrant sur le « comment » on devient maître de son destin.

C'est alors qu'à la fois la vision évolutionniste de Darwin et le séquençage du génome rend l'homme « objet » de son évolution par le savoir et le progrès.

L'humanisme disparaîtrait-il ?

Il revient à James Watson en 1962 de dire « **l'homme a donc cette singularité d'être capable de se surpasser ou de dépasser par l'application de ses propres artifices scientifiques et techniques** »

Sommes-nous dans un moment « d'initiation sociétale » que nous devons accompagner en le travaillant pour l'amélioration matérielle, morale intellectuelle et sociale afin que l'humanisme avec toute sa force et sa vigueur forge une société d'hommes libres solidaires et laïques (sans prêt-à-penser).

Je pense que nous devons travailler les conséquences des MOOCs sur nous et sur les autres afin de mieux définir l'avenir de l'humanité.



PÉDAGOGIE DÉMOCRATIQUE ET ALTERNANCE

Éric GOLHEN

Responsable de formation de formateurs

Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales (Chaingy, 45)

Résumé

C'est en 1971 que paraît « Introduction à une pédagogie démocratique », l'un des premiers livres de G. Lerbet. A la relecture du chapitre « Ce qu'est la pédagogie démocratique », on relève nombre des thèmes futurs de sa pensée de chercheur : la maximisation des ressources de la personne et l'épanouissement de ses instances, le changement, le respect des variétés des façons d'apprendre et, bien sûr, l'autonomie.

Rappelant les travaux de Lewin, Lipitt et White (1939), G. Lerbet distingue une gestion de groupe démocratique, « où les décisions sont prises par le groupe, encouragé et aidé par le moniteur. » Cette évocation du terme moniteur, comme l'opposition entre intellectualisation de la démocratie et vécu de la démocratie, nous amènent à évoquer la pédagogie de l'alternance, que G. Lerbet rencontrera une dizaine d'années plus tard, et au service de laquelle il consacra nombre de ses recherches et de son engagement professionnel, en particulier au travers de sa collaboration avec les Maisons Familiales d'Éducation et d'Orientation via l'accompagnement de travaux en sciences sociales à l'université de Tours (DUEPS).

Responsable de formation au Centre National Pédagogique des MFR, nous avons essayé de travailler, au fil du temps, cette même notion de pédagogie démocratique.

Précisément, nous avons essayé d'en penser la compatibilité avec un système de formation par alternance et avec une pédagogie de l'alternance, lentement expérimentée, codifiée, théorisée.

Système interface et élastique à quatre dimensions, pour reprendre le modèle de Geay (2000), l'alternance convoque-t-elle la démocratie de la même façon dans le champ institutionnel, dans le champ relationnel, dans le champ didactique et enfin dans le champ du développement personnel ?

Par ailleurs, la pédagogie de l'alternance, fondée sur une invitation à l'exploration du vécu des apprenants, est-elle toujours d'emblée démocratique quand elle ne suscite pas la polémique et ne se vit pas dans des pratiques coopératives ?

Nous présenterons quelques pistes de réponses à ces questions en tentant de replacer l'approche de la pédagogie démocratique de Georges Lerbet dans un cadre associant école, environnement et milieu ; et en la confrontant à l'idée chère à Habermas d'espace public de la citoyenneté.

*

C'est en 1971 que paraît *Introduction à une pédagogie démocratique*, l'un des premiers livres de G. Lerbet. A la relecture du chapitre *Ce qu'est la pédagogie démocratique*, on relève nombre des thèmes futurs de sa pensée de chercheur : la maximisation des ressources de la personne et l'épanouissement de ses instances, le changement, le respect des variétés des façons d'apprendre et, bien sûr, l'autonomie. Rappelant les travaux de Lewin, Lipitt et White (1939), G. Lerbet distingue une gestion de groupe démocratique, « où les décisions sont prises par le groupe, encouragé et aidé par le moniteur. » Cette évocation du terme *moniteur*, comme l'opposition entre intellectualisation de la démocratie et vécu de la démocratie, nous amènent à évoquer la pédagogie de l'alternance, que G. Lerbet rencontrera une dizaine d'années plus tard, et au service de laquelle il consacra nombre de ses recherches et une grande partie de son engagement professionnel, en particulier au travers de

sa collaboration avec les Maisons Familiales d'Éducation et d'Orientation, via l'accompagnement de travaux en sciences sociales à l'université de Tours (DUEPS).

Responsable de formation au Centre National Pédagogique des MFR, nous avons essayé de travailler, au fil du temps, cette même notion de pédagogie démocratique. Précisément, nous avons essayé d'en penser la compatibilité avec un système de formation par alternance et avec une pédagogie de l'alternance, lentement expérimentée, codifiée, théorisée. Système interface et élastique à quatre dimensions, pour reprendre le modèle de Geay (2000), l'alternance convoque-t-elle la démocratie de la même façon dans le champ institutionnel, dans le champ relationnel, dans le champ didactique et enfin dans le champ du développement personnel ? Par ailleurs, la pédagogie de l'alternance, fondée sur une invitation à l'exploration du vécu des apprenants, est-elle toujours d'emblée démocratique quand elle ne suscite pas la polémique et ne se vit pas dans des pratiques coopératives ?

Nous présenterons quelques pistes de réponses à ces questions en tentant de replacer l'approche de la pédagogie démocratique de Georges Lerbet dans un cadre associant école, environnement et milieu – et en la confrontant à l'idée chère à Habermas d'espace public de la citoyenneté. Plus globalement, au travers de ces réponses, nous essayerons de répondre à la question de savoir si l'alternance défendue par Georges Lerbet est *d'emblée* démocratique.

Mais nous ne pouvons entamer cette communication sans une évocation, faite d'émotion et à la fois de détresse. L'émotion tout d'abord. Écrire à l'occasion d'un événement commémoratif Lerbet, c'est me souvenir en premier lieu d'un homme et de sa foi dans la culture et les lettrés. G. Lerbet aimait les humanistes ouverts, prônait un humanisme ouvert. Il aimait les gens capables d'écrire, croyait en la force organisatrice de l'écrit. C'est aussi me souvenir d'un homme que je ne suis jamais parvenu à tutoyer et pour lequel j'avais un immense respect, sans doute pour sa capacité à m'autoriser : à écrire, à penser, à être, dans le même temps que je ne comprenais pas tout, loin de là, dans ses écrits, textes, livres et articles dont la participation à un groupe DUHEPS assurait la généreuse primeur, de loin en loin. Émotion donc, mais aussi détresse, car il me fallait être ici aujourd'hui, je m'y étais engagé, mais sans parvenir à boucler mon propos ; l'idée chère à Georges d'un inconscient heuristique, sur laquelle je me suis appuyé pendant de nombreuses années, ne m'aidait en rien cette fois. Les mois passaient, les nuits difficiles se succédaient, je demeurais tétanisé, jusqu'à hier soir où, enfin, je parvins à me défaire de ma peur, de mon angoisse, gorge et ventre serrés, devant la statue du commandeur et, enfin, à organiser mes pensées. Car j'ai bien conscience qu'ici c'est ma propre histoire et ma propre place que j'allais questionner, au travers de la production d'une communication et d'un texte : homme formé en temps plein de formation, mais travaillant au service de l'alternance ; homme de culture, toujours insatiable et boulimique, au milieu des hommes de métiers, manière de Télémaque auprès des Eumée et Philaétios de rencontre, improbable possibilité d'incarnation offerte par l'institution éducative dans laquelle je travaille depuis bientôt trente-deux ans, dans un mélange d'attraction et de répulsion, où j'ai pu, avec humilité, construire une petite pensée, jusqu'à la thèse et au-delà, en cours d'emploi.

Après cette évocation, émotion dite et détresse rapportée, et le rappel de cette aberration que j'ai parfois le sentiment d'être, comment questionner ce mode de « formation à temps plein et à scolarité partielle », pour reprendre cette expression de G. Lerbet qui n'a cessé de m'accompagner pendant toutes ces années, et ses relations à la démocratie ? Après une longue pratique de responsable de formation et quelques recherches, nous mettrons ces deux idées en résonance en tentant neuf réponses et en formulant un vœu.

L'alternance de Georges Lerbet est-elle d'emblée démocratique ? Oui si elle ouvre la voie à la reconnaissance de la variété des formes éducatives. Ici nous devons comprendre l'alternance comme ce système permettant à certains d'agir sur la matière pour comprendre (Fabien Dijos), au-delà des trente-trois pour cent des êtres qui, au sein d'une classe d'âge,

réussissent les exercices imposés par la forme scolaire traditionnelle. Ce qui ne va pas sans poser la question de la formation de professionnels-accompagnateurs dédiés à ce système, le plus souvent issus de formations universitaires et donc sujets à la reproduction de pratiques héritées, ce que Guy Robardet qualifiait de posture naturaliste dans les pratiques de formation. Qu'il s'agisse des MFR ou des formations dispensées sous le statut de l'apprentissage, les actuelles lois sur la mastérisation par exemple renforcent la part académique dans la culture enseignante, au détriment de la prise en compte d'autres expériences, professionnelles, civiques, associatives...

Non, si l'alternance n'est pas couplée à une pédagogie de l'alternance qui part de l'expérience des apprenants, radicalement, ou si elle ne permet pas conjointement, pour citer Louis-Marie Bougès, auto-organisation *et* relations avec le milieu, autonomie *et* expérientiation ; une pédagogie de l'alternance qui accompagne des jeunes et des adultes dans la construction de parcours de formation faits de confrontations successives et nécessairement polémiques.

Non, si elle ne porte pas haut l'ambition d'un « partage des pouvoirs de former », pour reprendre le mot de Gaston Pineau, si elle ne crée pas les occasions d'une collaboration entre une variété d'acteurs dans les trois domaines évoqués par André Geay de l'institutionnel, du didactique et du pédagogique. La notion d'équipe est ici centrale, dépassant la toute-puissance de l'intervenant solitaire (qu'il soit instructeur, contremaître ou professeur), dépassant même le collectif de professionnels éducateurs au sein d'un centre de formation, quelle qu'en soit la famille. L'alternance doit être l'occasion d'une coopération entre instances éducatives au sens large, souvent difficile par manque de temps et par manque de pratique de la langue de l'autre, à la fois lexique et grammaire.

Non, si elle ne crée pas les conditions d'un accroissement de l'éducation aux mondes et aux autres, au travers de maintes activités de rencontre, de mobilité, de diversité – et si elle ne donne lieu qu'à de tristes replis identitaires et corporatistes. Si elle ne crée pas les occasions d'un engagement dans le social et l'espace du politique, au risque de la profanation des dispositifs (Michel Foucault, 1971).

Non, si elle ne s'invente pas comme pédagogie de la coopération, si elle ne sait que devenir une énième pédagogie de la compétition. Cela suppose que la classe et le groupe (éternel absent des recherches en éducation), soient cadre et lieu d'exercice d'une vie sociale, organisée autour d'un projet éducatif, pensé avec et pour les acteurs, en prise avec les territoires et au risque des idéologies. C'est peut-être là ce que G. Lerbet appelait « le vécu de la démocratie ».

Non, si elle ne s'invente pas comme pédagogie du dialogue et de la négociation, exercice difficile à l'opposé de toute pensée de l'évidence et du donné ; car parler de négociation c'est bien, au sens de Jürgen Habermas, imaginer des « situations idéales de parole » supposant des êtres libres et égaux capables d'actes de langage ; des êtres capables de porter des « prétentions diverses à la validation » ; enfin préciser un nécessaire arbitrage représenté par une « éthique procédurale de la discussion ».

Non, si elle ne respecte pas la singularité des parcours de chacun, si elle ne s'affranchit pas des idéologies dominantes oscillant entre centration exclusive sur la fabrication d'une élite (de sa nostalgie à sa condamnation) et remédiation (priorité donnée aux plus démunis au risque de l'ignorance du plus grand nombre et d'une ségrégation renforcée). Georges Lerbet dénonçait avec force ces pensées molles, par exemple lorsqu'il déclarait : « Ils en sont encore à penser que freiner les bons va faire avancer les mauvais ». Les bons *et* les mauvais, ceux qui avancent vite et ceux à qui plus de temps sera nécessaire, une attention portée à chacun, au mieux de ses intérêts, de ses envies, de ses aspirations, de ses révélations et de ses difficultés ; l'exigence d'une prise en compte des *habitus* mais en même temps une foi inébranlable dans la capacité néguentropique et énantique de l'éducation.

Non, si elle veut se présenter comme un modèle exclusif et ségrégatif, comme en miroir de celui qui, pendant trop longtemps, aura entravé sa reconnaissance. L'alternance comme une porte ouverte vers « la variété des façons d'apprendre » (Jean-Louis Gouzien), mais non comme un modèle totalitaire niant d'autres formes d'intelligence et d'autres voies vers le fait d'apprendre. Donner pour nom à une école doctorale *Groupe de Recherche sur Faits Éducatifs et le Développement* ne laisse de nous paraître une intuition géniale et lumineuse, trente-neuf ans après sa création, par son refus d'une pensée de la disjonction mais dans la conviction d'une approche nécessairement multi-référentielle, complexe et systémique des questions éducatives.

Non, enfin, si elle ne parvient pas à s'imposer comme la mise en œuvre d'apprentissages dans une variété de temps et de lieux de formation. Daniel Chartier avait bien montré, dans *Motivation et alternance*, que l'alternance réussie est celle où les jeunes sont incapables de clairement identifier là où ils apprennent le mieux. Nous étions parvenus au même constat à partir de l'étude de cinq établissements des MFR mettant en œuvre le même dispositif de baccalauréat technologique. Loin de se ressembler, ces cinq déclinaisons d'un même curriculum prescrit (Jean-Louis Martinand) soulignaient en fait trois types d'alternance : illustrative et timorée, juxtapositive et cloisonnée, au risque d'une construction de sens difficile pour les élèves, intégrative enfin, mais dans un seul de ces cinq établissements, pourtant tous appartenant à la même institution et supposés faire de l'alternance leur marque de fabrique et leur point d'excellence. Ajoutons que, par temps de formation nous n'entendons pas seulement temps de l'entreprise et temps de l'école, mais plus globalement et conjointement prise en compte d'une frise temporelle entre passé, présent et futur offrant la possibilité de détours, de projections, de retours ; inscription didactique des savoirs, et donc recours au passé et à la tradition, confrontation immédiate au présent des situations d'apprentissage et construction de projets, nécessairement orientés vers un futur de formation, de travail et de vie ; trois temps de l'expérience humaine à lier par ce que Fabien Dijos appelle, après Paul Ricœur, la construction d'une rationalité narrative. Énorme défi, que celui de contribuer, en formation, au travail sur « le temps raconté comme pont jeté par-dessus la brèche entre temps phénoménologique et temps cosmologique. » (Ricœur, *Temps et récit*, Conclusion générale), travail sur l'identité du qui, qui n'est « elle-même qu'une identité narrative » ou, comme le reprend régulièrement Ricœur, « médiation imparfaite entre les trois dimensions de l'attente, de la tradition et de la force du présent. »

Pour terminer, nous aimerions formuler un vœu, né de la confrontation difficile au *Journal de pensée* de Hannah Arendt (1950-1973) ; plus précisément au mot grec qu'elle utilise souvent, quand elle parle de la démocratie : *anagkaïa*, les besoins, ce qui est nécessaire (mais aussi parent, ami, allié), mot sur lequel elle insiste pour évoquer l'exigence d'un temps plein et noble de l'exercice démocratique grec, temps plein incompatible avec l'exercice d'un métier, le travail demeurant activité d'esclave. Ce détachement a entraîné, dans le monde grec et au-delà, durant toute l'ère chrétienne, une cassure entre arts libéraux et arts adultérins (ainsi qualifiés au Moyen Âge), entre ceux qui rendent libres à la pensée, à l'exercice politique et ceux qui entravent, abrutissent, conditionnent, éloignent d'une pratique raisonnée de la démocratie. Notre vœu dès lors serait de travailler, via l'alternance, à ce que l'apprentissage des métiers, par la confrontation aux métiers, en vraie grandeur, ne soit pas frein à l'exercice démocratique, mais au contraire occasion d'en revigorer le sens, par-delà un confinement de l'*homo democraticus* dans quelques participations électorales régulières ; d'œuvrer pour que l'alternance travaille à la formation d'un *homo laborans* à même de prendre sa place, et toute sa place, dans « une démocratie continue » (Jacques Le Goff) et non dans une démocratie à épisodes. Un vaste champ d'études s'ouvre à nous, animateurs de dispositifs en alternance ; une occasion de repenser les relations entre apprentissage du travail et exercice du politique. Évacué par Hannah Arendt, au nom d'un pouvoir malfaisant, stigmatisé par Tocqueville (le

renoncement à s'autogouverner lui semblant incompatible avec un choix démocratique pertinent), ignoré par Freud, sujet à de nombreuses controverses dans la pensée marxiste, le travail peut cependant être regardé sous un autre angle, comme l'attestent les travaux de Christophe Dejours et son approche clinique de l'activité. Ils tentent de repenser dynamiquement le « travailler », dans ses deux registres fondamentaux : « le rapport subjectif à la tâche qui relève de l'ordre strictement individuel d'un côté, la coopération qui relève de l'ordre collectif de l'autre, [qui] est de part en part politique. » (C. Dejours, 2005). Ainsi l'alternance, par-delà les oppositions doctrinales habituelles entre émancipation et dressage, peut-elle être le terrain d'une approche combinée de l'identité individuelle et de l'intelligence collective coopérative, dans une reconsidération du « travailler » comme enjeu de la politique et objet politique, par son aptitude à ressortir au vivre-ensemble. Cela passe par une étude en profondeur des métiers, connus et émergents, comme terrains « toujours litigieux d'élaboration des règles explicites ou implicites du participable et du partageable qui donnent forme à la vie de la cité. » (Pierre Rosanvallon, cité par C. Dejours, p. 207). Un vaste champ d'étude dont les dispositifs en alternance, par leur familiarité avec les cadres et espaces professionnels, pourrait s'emparer.

*

ÉLÉMENT BIBLIOGRAPHIQUES

- ARENDRT H., *Journal de pensée 1950-1973*, 2 volumes, 1325 p., Le Seuil, Paris, 2005.
- CHARTIER D., *A l'aube des formations par alternance Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*, 2^e édition actualisée, collection Alternances et Développements, L'Harmattan, Paris, 2003.
- DEJOURS C., *Travail vivant 2 : Travail et émancipation*. Petite bibliothèque Payot, Paris, 2009-2013.
- FOUCAULT M., *L'ordre du discours Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Nrf Gallimard, Paris, 1971.
- GEAY A., *L'école de l'alternance*, collection Alternances et développements, L'Harmattan, Paris, 1998.
- GOLHEN E., "Pédagogie de la rencontre et citoyenneté", , in (sous la direction de E. Golhen, en collaboration avec N. Denoyel et C. Tanton), *L'alternance : une pédagogie de la rencontre Actes des premières rencontres de Chaingy, 17 et 18 mai 2001*, M.F.R.E.O. Éditions, Maurecourt, 2003, pp. 389-400.
- GOLHEN E., "Alternance et Éducation nouvelle Rappels historiques sur quelques connivences et divergences", in *Éducation permanente*, n° 163, 2005.
- GOLHEN E., "Pour une politique des stages Entreprendre pour apprendre", in *Les Cahiers des MFR*, n° 21, éditions de l'UNMFREO, Paris, mai 2015, pp. 5-7.
- HABERMAS J., *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Nouveau collège de philosophie, Grasset, Paris, 2003.
- LERBET G., *Introduction à une pédagogie démocratique*, Le Centurion, Paris, 1973.
- LERBET G., *L'égalité des chances Les voies vers l'équité éducative*, Mésonance, Paris, 1978.
- LERBET G., *L'insolite développement Vers une science de l'entre-deux*, Mésonance, Paris, 1988.
- LERBET G., *Approche systémique et production de savoir*, L'Harmattan, Paris, 1993.



UNE PÉDAGOGIE DÉMOCRATIQUE AUJOURD'HUI LE DOUBLE ÉCLAIRAGE DE G. LERBET ET DE J. DEWEY

Catherine GUILLAUMIN

Maître de conférences

Département des Sciences de l'éducation et de la formation

Université François-Rabelais de Tours

catherine.guillaumin@univ-tours.fr

Samuel RENIER

Docteur en Sciences de l'éducation / Enseignant-chercheur contractuel

Département des Sciences de l'éducation et de la formation

Université François-Rabelais de Tours

samuel.renier@univ-tours.fr

Résumé

Pour Georges Lerbet, un sujet construit personnellement un sens qui est son sens, quand sa connaissance du dedans est touchée par les informations qui lui sont extérieures. Cet ajustement intérieur/extérieur configure un savoir nouveau dont la production est autorisée par une pédagogie démocratique. Celle-ci prend le temps, tout en prenant soin, de cette école du dedans, école d'expériences laissées pour compte par l'école du dehors. En fait, ce n'est pas tout à fait exact. Car ceux qui réussissent dans le système classique scolaire ou universitaire, ceux-là construisent une alternance naturelle entre la vie et les apprentissages formels par contre, restent le long de la route, « (...) ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout, ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit, c'est ceux-là qu'il faut aider » (Alain, 1932, p. 44). Ainsi, une pédagogie démocratique non seulement donne la première place à l'expérience en début ou au cours de la vie, mais propose la rédaction et la soutenance de mémoires de recherche valorisant la compréhension et la capacité d'inventer de leurs auteurs. Aujourd'hui, ces mots de « production de savoirs », « alternance » etc., sont parfois passés dans le langage commun, appliqués, répliqués plutôt qu'inventés chaque jour. Or, la réédition récente d'un texte du philosophe John Dewey portant sur la manière dont chacun pense, renforce la pertinence de cette pédagogie démocratique, soulignant le caractère vital qu'il y a à s'intéresser à l'expérience initiatrice d'interrogations et d'étonnements. En explicitant la manière dont nous pensons, Dewey rend compte du chemin d'enquête fondé sur le primat d'une expérience et sur la capacité à s'interroger de chacun, de poser des questions pour dévoiler ce qui fait problème, ici et maintenant, pour lui, comme sujet. Loin des modèles d'enquêtes à appliquer, la conjonction des deux réflexions (re)donne la première place à ce sujet, pensant, réfléchissant, produisant, soutenant un savoir et une pensée rigoureusement argumentée, dans un cadre où, comme auteur, il est autorisé, s'autorise jusqu'à faire autorité, à produire un acte de pensée.

Mots-clés : Georges Lerbet (1936-2013) ; Pédagogie démocratique ; John Dewey (1859-1952) ; Schème de l'enquête ; Expérience.

*

« Comment demander une définition précise de la liberté et de l'égalité, alors que l'avenir doit rester ouvert à tous les progrès, notamment à la création de conditions nouvelles où deviendront possibles des formes de liberté et d'égalité aujourd'hui irréalisables, peut-être inconcevables ? On ne peut que tracer des cadres, ils se rempliront de mieux en mieux si la fraternité y pourvoit. » (Bergson, 1932, p. 305)

Qu'est-ce que lire Georges Lerbet aujourd'hui ? Comment lire les différents travaux qui composent son *œuvre* et quel en est le sens ? Dans un contexte nouveau, quelque part étranger à celui qui vit émerger ses productions et qui en composa la prime réception, parce que postérieur, de telles questions se posent désormais. A ce premier facteur temporel, qui convoque le décalage entre l'œuvre et les usages qui lui survivent, s'ajoute un facteur épistémologique et heuristique. En effet, l'histoire des idées est marquée par une constante évolution, au gré des changements d'acteurs, de références et de paradigmes. Cette évolution ne manque pas de toucher des disciplines comme les sciences de l'éducation et la psychologie, au sein desquelles Georges Lerbet a beaucoup œuvré, mais aussi des courants intellectuels, à l'instar de la complexité ou du systémisme, dont il fut l'un des ardents promoteurs. Lire Lerbet aujourd'hui suppose donc d'envisager la place et la pertinence de son œuvre au sein de savoirs et de regards différents, parce qu'extérieurs. Ainsi s'impose à nous un dernier facteur, que l'on nommera contemporain, au sens où il questionne la place des productions intellectuelles vis-à-vis du contexte social et des pratiques qui contribuent à leur conférer une actualité. A ce titre, force est de constater toute l'empreinte de ce contexte sur les réflexions mises en œuvre par Lerbet et qui ancrent ses ouvrages dans la réalité des problèmes de leurs temps : place des jeunes et de leurs aspirations dans la société, accès au savoir et à la formation tout au long de la vie adulte etc. Vives et fortes, ces questions ont marqué l'actualité sociale des trois dernières décennies du vingtième siècle. Toutefois, elles nous interpellent quant à notre propre contemporanéité. Comment la pensée lerbétienne s'insère-t-elle dans les problèmes qui sont les nôtres et qui, même s'ils ne sont pas encore si lointains, sont amenés à le devenir ? Pour reprendre les mots d'un autre penseur, Giorgio Agamben, l'œuvre de Georges Lerbet possède-t-elle une forme d'« inactualité » (Agamben, 2008), un décalage suffisant pour la rendre intemporelle ou, plutôt, lui permettre de trouver une forme de contemporanéité renouvelée malgré les évolutions sociales et sociétales ?

Face à l'ampleur du questionnement ici mobilisé, nous ne pouvons que rappeler l'humilité qui anime la présente écriture. Pour engager ce travail historique et philosophique, une forme d'état des lieux nous a semblé nécessaire au sens où il marque précisément le *passage*. Cette écriture s'est donc faite à deux voix, et quatre mains, avec : d'un côté la parole de celle qui fut une étudiante de Georges Lerbet et qui ne cessa pas d'utiliser, de penser et de discuter les apports lerbétiens ; et, de l'autre, la parole de celui dont le parcours universitaire n'a croisé que tardivement le nom de Lerbet, trop tard pour l'avoir connu ou côtoyé, et qui découvrit sa pensée à travers ses ouvrages et son héritage davantage que par sa personne. Le discours que ce texte entend porter s'inscrit donc, lui aussi, dans une forme de passage, alliant histoire et mémoire. Mobilisant le récit d'expérience pour faire entendre la rencontre avec Lerbet, il se veut tout autant expérience du récit dans la mesure où il permet de mettre des mots sur des phénomènes vécus et partagés. Évoquant aussi bien des rencontres humaines que des rencontres intellectuelles, il ne s'agit donc pas de faire une simple histoire des idées, au sens où elle mobiliserait des ensembles de corpus finis. Il vise en même temps à constituer des matériaux expérientiels venant enrichir la compréhension de ces ensembles de savoirs. Se joue alors une autre forme de passage, entre des œuvres et leurs lecteurs, qui engagent à la

fois des discours théoriques et des interrogations pratiques, pour une pédagogie démocratique aujourd'hui.

Aussi les questions qui se posent à nous concernent-elles autant la démarche que nous avons initié par le fruit de notre expérience en tant qu'enseignants, et qui se traduit par une forme de compagnonnage pédagogique, que les idées qui permettent de rendre compte de cette pratique pédagogique et qui fondent la rencontre intellectuelle entre les écrits de Georges Lerbet et ceux de John Dewey. L'hypothèse que nous formulons est que la rencontre fondatrice de notre compagnonnage pédagogique est portée par des valeurs, c'est-à-dire par l'institution des formes permettant de dire ce à quoi nous tenons, elles-mêmes ancrées dans des systèmes de compréhension du monde différents mais complémentaires. Dès le début de notre travail de partage de savoir concernant ces deux auteurs, nous avons relevé la même intention partagée par Lerbet et Dewey, celle de réfléchir et de s'engager pour une *éducation démocratique* dans un contexte en mutation, en forte transformation. Les valeurs qui guident les travaux des deux hommes sont celles qui, aujourd'hui, nous mettent en mouvement : l'*expérience* comme source de savoir et d'apprentissage, la *production de savoir* comme produit d'un processus de formation. Pour l'un comme pour l'autre, la finalité est celle de l'autonomie du sujet, un sujet capable de juger et d'agir intelligemment en situation, guidé par une relation pédagogique authentique. Plusieurs ordres de questions s'ouvrent alors, à l'aune de la mise en dialogue de ces deux auteurs : quels liens peut-on établir entre la pédagogie démocratique défendue par Lerbet et le lien vital qu'établit Dewey entre démocratie et éducation ? En quoi le parallèle avec Dewey permettrait de mieux comprendre certains aspects, peut-être certaines intentions que l'on postulerait comme étant similaires, au sein de l'œuvre de Lerbet ? Qu'est-ce, finalement, que fonder une pédagogie démocratique aujourd'hui ?

AUTOUR DE LA PÉDAGOGIE : LA RENCONTRE, LE DIALOGUE ET L'ŒUVRE.

Lire l'œuvre de Georges Lerbet aujourd'hui nécessite tout d'abord de l'inscrire dans une histoire. Cette histoire est certes celle de l'homme lui-même, en tant qu'auteur, mais aussi celle de ses rencontres avec ceux qui furent ses interlocuteurs et ses lecteurs. A travers le double regard de celle qui l'a connu et qui fut son étudiante, et de celui qui ne l'a découvert qu'en lisant ses ouvrages, il s'agit ici de souligner les points de rencontre, les lignes qui tracent un accès à la pensée de Lerbet par-delà l'achèvement de son œuvre.

Catherine : histoire d'une rencontre cardinale

La première rencontre se situe au printemps 1993, lors d'un séminaire des Inspecteurs de l'Éducation Nationale à Sèvres. Alors professeur du 2nd degré dans la filière professionnelle, je participe à la réunion nationale des inspecteurs de mon champ disciplinaire. Le conférencier introduit la question de la complexité au cœur de problématiques scolaires. Il se nomme Georges Lerbet. Le propos est solidement argumenté. L'homme est passionnant. Nous échangeons quelques mots et quelques mois plus tard, en septembre 1993, je m'engage dans une formation DUEPS¹ au Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales (MFR) de Chaingy (Guillaumin, 1995). Quelques années plus tard, j'étais chez lui pour un entretien en fin de thèse. A cette occasion, il m'a donné quelques ouvrages dont son *Introduction à une pédagogie démocratique* (Lerbet, 1971). Nous étions l'un et l'autre très attachés à l'école, chacun à notre manière. J'ai compris le geste symbolique, celui du passage, et l'en ai profondément remercié. Mais je n'ai pas bien compris

¹ Diplôme Universitaire des Études de la Pratique Sociale (DUEPS), aujourd'hui Diplôme des Hautes Études de la Pratique Sociale (DUHEPS).

le sens profond de ce don. Car, comprendre c'est *prendre ensemble* (en latin *cum-prehendere*) *dans un contexte*. Au moment où s'effectue ce don, j'assume une première transition professionnelle, entre pratique de travailleur social et celle de professeur du second degré, et construit lentement ma propre *autonomie masquée* (Lerbet, 1998), en alternance entre pratique professionnelle et rencontres théoriques. Aujourd'hui, je sais me dire pédagogue, au-delà des frontières institutionnelles (Education Nationale, Enseignement supérieur et recherche), articulant sans cesse les trois niveaux d'ingénierie : pédagogique, de formation, et politique. J'ai donc grandi dans un incessant aller-et-retour. Sachant un peu mieux qui j'étais, ce que je jouais sur la scène du monde comme pédagogue et ce que j'avais appris de son accompagnement pour pouvoir, à mon tour, accompagner en formation, j'ai commencé à réfléchir sur les modalités pédagogiques de cette pratique et la forme démocratique à laquelle elle nous invite. Dès l'annonce de ce colloque, l'usage partagé du mot *démocratie* par Lerbet et Dewey est devenu, plus lucidement, un objet de réflexion. J'ai relu attentivement *L'Introduction à une pédagogie démocratique*. Et je crois que j'ai été capable de mettre des mots sur ce qui a guidé mon activité pédagogique et de chercheur depuis de nombreuses années. L'ingéniosité politique, de formation, pédagogique trouvent ici leur source autant que leur finalité.

Samuel : la rencontre avec l'héritage lerbétien

La deuxième rencontre se situe vingt ans plus tard, à l'automne 2013. Contrairement à Catherine, je n'ai jamais connu Georges Lerbet personnellement. Je crois même ne l'avoir jamais rencontré ni croisé physiquement. Ayant effectué mon doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2, je ne fais pas partie du nombre de ceux que Lerbet a pu former et entraîner avec lui dans la grande aventure de la formation universitaire et qui furent tout autant ses élèves que ses interlocuteurs, voire ses contradicteurs. Arrivé à l'Université de Tours en septembre 2013, après avoir enseigné quatre ans à l'ISPEF², je ne connais guère de Georges Lerbet que son opuscule paru en 1997 sur *Pédagogie et systémique* (Lerbet, 1997). Publiée dans la collection « Pédagogues et pédagogies », dans laquelle furent éditées de nombreuses monographies consacrées aux grands pédagogues (Pestalozzi, Makarenko, Freinet, etc.), cette lecture m'apparaît alors moins représentative de la pensée singulière de son auteur, que d'un courant intellectuel ayant cherché à comprendre et modéliser les relations à l'intérieur desquelles s'intègre l'acte éducatif ou formatif. Mon arrivée à Tours se signale par un deuxième marqueur temporel, et tout aussi symbolique. Quelques semaines seulement après la rentrée, alors que les formations viennent à peine de recommencer et que les groupes se constituent, Georges Lerbet décède. Cette disparition marque profondément nombre des collègues du Département des Sciences de l'éducation, et il est décidé que nous produisons un mot en hommage à celui qui fut l'un des fondateurs de ce Département. Je suis alors en train de finir ma thèse de doctorat (Renier, 2014), et je me propose de constituer une bibliographie de ses publications à adjoindre à notre notice. De cet auteur dont je ne connaissais guère les travaux, je découvre alors la production riche et foisonnante, allant de ses premiers travaux en psycho-pédagogie jusqu'à ceux sur la formation d'adultes, en passant par ses œuvres développant l'engagement qui fut le sien dans la libre-pensée. J'ai, depuis, eu l'occasion de lire et d'approfondir ma compréhension de ces ouvrages. Mais, ce moment reste pour moi symbolique, et quelque part représentatif, d'un certain rapport contemporain à la pensée de Georges Lerbet, dans la mesure où il figure la (re)découverte de ses idées par un lectorat qui ne fut initialement pas le sien et dans un contexte différent, bien que non étranger, à celui de leurs primes élaborations. Symbolique, il l'est également, et littéralement, par la marque qu'a laissée son travail dans les pratiques

² Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF), Université Lumière Lyon 2.

pédagogiques qui sont celles que je rencontre alors à l'Université de Tours, au-delà même de son passage en tant que personne. Aussi l'histoire de cette rencontre est avant tout celle de l'« Ecole de Tours » (Guillaumin, 2012), et de ceux qui continuent à la faire vivre aujourd'hui, en continuant à penser la « production de savoirs » au cœur des formations, et à laquelle je crois pouvoir à présent m'associer.

L'œuvre pédagogique en dialogue

Ces deux parcours, et leurs rencontres aussi singulières que différentes avec l'œuvre de Georges Lerbet ne sauraient toutefois s'arrêter à un rapport individuel où le propre masquerait le partagé. Un troisième moment configure en effet cette histoire, dans la mesure où il mobilise précisément la rencontre des deux auteurs, engagés dans un même agir pédagogique autour de l'accompagnement à la recherche d'un groupe d'étudiants de niveau Master 1 en Sciences de l'éducation. La place accordée ici à Lerbet est alors celle d'une référence, permettant de penser, d'organiser et de mettre en œuvre cet agir partagé. Cette transformation du rapport à la pensée lerbétienne se double d'une mise en dialogue dans la mesure où cette référence n'est pas initialement commune, mais le devient après délibération. L'actualité que nous identifions alors chez Lerbet n'est pas celle d'une référence autosuffisante, mais plutôt celle d'une des parties d'un système de références, plurielles, permettant de fonder la pratique. La pluralité se marque prioritairement, mais non exclusivement, par le lien que nous établissons entre la production de savoir lerbétienne et la philosophie pragmatiste élaborée par John Dewey au début du XX^{ème} siècle. Cette rencontre de la pensée de Lerbet avec celle de son homologue américain permet un double mouvement rétrospectif et prospectif du travail pédagogique. Dewey centre sa réflexion sur les conditions de la production de l'acte éducatif et propose une réflexion sur les conditions d'une éducation où l'expérience serait première (Dewey, 1938/1947). Cette proposition d'entrée dans la recherche, à la manière de la vie ordinaire, nous paraît une opportunité à saisir, et dont nous nous saisissons effectivement. Elle entre en complémentarité avec la démarche de production de savoir qui n'avait, de notre point de vue, pas suffisamment exploré la phase de problématisation, celle qui permet justement cette montée en abstraction attendue par Georges Lerbet.

La complémentarité est fascinante au point que nous la mettons en œuvre dès la première année et ne cessons pas de la travailler les années suivantes³. Cette démarche répond aussi aux attentes des deux penseurs auxquels nous nous référons. Il s'agit de faire confiance à la capacité humaine à s'interroger, se questionner afin de faire émerger le problème qui est singulier en se fondant sur une relation d'accompagnement. Comme l'a également soutenu Georges Lerbet, ce qui importe ici, c'est de concevoir et conduire une démarche personnelle d'enquête qui réponde avec rigueur et pertinence aux attentes scientifiques et à la quête de sens de chacun. Loin des modèles d'enquêtes à appliquer, la conjonction des deux réflexions (re)donne la première place à ce sujet pensant, réfléchissant, produisant et soutenant un savoir au moyen d'une pensée rigoureusement argumentée. Et ce, dans un cadre où, comme auteur, il est autorisé, s'autorise jusqu'à faire autorité, à produire un acte de pensée, un processus, dont l'auteur-acteur réfléchi les liens et les conscientise. Au terme de ce travail, la production de savoir rend compte d'un état du processus engagé (Guillaumin, 2016). En effet, encore davantage aujourd'hui, dans le contexte d'un temps contraint, d'un habitus de résolution de problème plus que de problématisation, il est attendu le bon modèle porté par l'enseignant détenteur du savoir. Or aujourd'hui, former des professionnels de niveau Master, c'est

³ Depuis 2013, nous avons eu l'occasion d'accompagner huit promotions d'étudiants, inscrits dans deux parcours différents.

préparer les hommes et les femmes qui, demain, devront déterminer quel est le problème, ce qui *fait problème* plutôt que ce qui en est dit. Agir professionnellement, c'est réfléchir rigoureusement en étant armé théoriquement. C'est savoir construire sa propre enquête.

L'histoire que tracent ses trois moments de rencontre inscrit ainsi la pensée de Georges Lerbet dans des configurations plurielles, au gré de l'évolution des situations et des acteurs amenés à entrer en interaction avec elle. A distance de son contexte initial, il s'agit désormais d'envisager cette pensée par les usages qui sont susceptibles de venir la mobiliser pour lui conférer une actualité. Un double enjeu, historique et praxéologique, apparaît ici clairement afin d'interroger la place et la portée de tels usages et de définir le sens de la référence lerbétienne, au regard de l'intention démocratique qu'elle fait sienne.

QU'EST-CE QU'UNE PÉDAGOGIE DÉMOCRATIQUE ?

En réponse à l'interpellation pédagogique évoquée précédemment, et visant à accompagner la formation à la recherche et par la recherche d'étudiants, l'œuvre de Lerbet se signale par la visée démocratique qu'elle assigne à l'acte de formation. Si le fait de former s'inscrit bien dans le contexte d'une société adoptant un fonctionnement et des institutions démocratiques, il est en revanche possible d'interroger le fait qu'une pédagogie puisse se dire « démocratique ». Qu'est-ce qu'éduquer, que former démocratiquement ? Dans quelle mesure, et selon quelles nécessités, l'acte de formation doit-il se préoccuper d'un quelconque objectif démocratique ?

Former en démocratie

Dans un monde en transformation, celui des années 1970-1980, Georges Lerbet tente de poser les fondements d'une réflexion sur l'apprentissage. La création de la 70^{ème} section du Conseil National de Université (CNU), dédiée aux Sciences de l'Éducation, en 1967, les lois de 1971 sur la formation permanente, la fin des « Trente Glorieuses » et la nécessité d'une adaptation des hommes aux bouleversements économiques et sociaux représentent autant d'enjeux qui marquent l'époque, et la pensée de Lerbet au sein de celle-ci. Il le précise d'ailleurs très clairement :

« Cette contiguïté temporelle de la naissance de la science pédagogique et de l'actualisation démocratique, conduit quiconque veut chercher à clarifier l'objet pédagogique et à en quêter la cohérence dans le cadre prospectif de la formation permanente, à tenter de rapprocher le domaine éducatif avec d'autres plus institutionnels comme la démocratie ou plus psycho-sociologiques comme le loisir ou le travail » (Lerbet, 1978, p. 16).

C'est la raison pour laquelle, comme psychologue et comme pédagogue, il met au centre de sa réflexion et de sa pratique, la *relation* entre celui qui éduque et celui qui se forme. Ainsi s'établit clairement le lien entre ses premiers travaux sur les loisirs et ceux sur la formation permanente, dans la mesure où : « dans la société tertiaire, la relation doit être suffisamment développée et élaborée pour faire moins problème et permettre aux individus de tirer ensemble, profit de leurs activités de loisirs. » (p. 244). L'enjeu de la formation permanente consiste alors à prendre le parti des aptitudes ainsi développées conjointement par le travail et les activités de loisirs, afin de restaurer l'apprentissage comme une propriété inhérente à l'activité humaine quel qu'en soit le contexte. En travaillant sur la relation, il s'agit donc d'atténuer, à défaut de vouloir abolir, la frontière séparant ces deux univers afin de permettre l'expression et la reconnaissance des vertus de chacun d'entre eux, du point de vue du sujet qui se forme.

Le projet lerbétien situe ainsi clairement le fondement de l'acte pédagogique autour de la relation établie entre l'élève et le maître. La pédagogie vient alors caractériser l'aptitude de ce dernier à travailler sur la relation. De maître, il peut devenir pédagogue, au sens où « le pédagogue devient celui qui, par une relation adéquate avec l'enseigné, favorise chez lui des activités d'apprentissage authentique » (Lerbet, 1971, p. 15). A cette expérience de la relation entre le maître et l'élève s'ajoute, de manière complémentaire, l'apport du groupe de pairs. Dans le cadre de la recherche à l'IUT de Tours dont il rapporte l'expérience, il précise ce qui, de son point de vue, rend compte d'un fonctionnement démocratique dans le groupe :

« Le groupe agit à son compte (...). C'est ainsi que, pendant les séances de synthèse, on a exprimé les besoins en savoir particulier et on s'est efforcé de le situer par rapport à la règle extérieure : le DUT ; (...) toutes ces données concourent à souligner le fonctionnement démocratique du système éducatif. En effet, les conduites vécues ont conservé leur caractère d'objets réels en s'intégrant dans la chaîne (...). En effet, il s'agit de permettre aux membres du groupe de maximiser la prise de conscience de leur vécu pédagogique et de le verbaliser dans l'ici maintenant, c'est-à-dire dans le cadre de l'activité réelle des sujets. » (Lerbet, 1978, p. 309-312)

Avec l'intégration de la relation pédagogique au sein du groupe de pairs, se met en place une transformation de la compréhension de l'acte éducatif qui, de fait, s'inscrit dans une perspective *sociale*. La démocratie apparaît ici en tant que qualificatif de la modalité de fonctionnement qu'il estime adaptée à la mise en œuvre d'un groupe où règne la parité. Toutefois, l'emploi de l'adjectif « démocratique » ne doit pas masquer l'intention qui est ici exprimée derrière la pluralité des significations prises par ce terme dans la sphère politique. La démocratie désigne ici moins des institutions qu'une égale dignité, un respect de la place de chacun, afin que chacun puisse se saisir d'une forme d'actorialité lui permettant d'avoir prise sur l'acte de formation dont il est le sujet⁴. En somme, nous dit Lerbet, former *en* démocratie signifie avant tout former *à la* démocratie par les conditions mêmes qui fondent tout agir démocratique institué.

Pour une formation démocratique

L'introduction d'un critère démocratique ne doit cependant pas nous faire oublier que la finalité de cette relation demeure de permettre l'apprentissage. Pour Lerbet, celui-ci passe avant tout par la « production de savoir », en tant que produit du processus de formation permanente du sujet vivant se formant. Pour ce faire, celui qui s'engage en formation au cours de sa vie adulte s'appuie sur son expérience de praticien, qu'il va articuler aux connaissances scientifiques rencontrées dans le contexte de cette offre de formation. Dans le monde universitaire, cette logique représente un « renversement copernicien par rapport à la doxa dominante », dans la mesure où « il importe que l'étudiant apprenne à son compte avec le concours d'un professeur qui sait faciliter sa démarche donc qui l'écoute, le conseille, plus qu'il ne lui impose des connaissances, ce qui caractérise une authentique laïcité »⁵ (Lerbet, 1993, p. 30-32). Ce renversement s'appuie sur la distinction entre appropriation des savoirs « par consommation » et « par production », en soulignant l'importance du *primat* de la

⁴ Ce point représente d'ailleurs la pierre angulaire du travail qu'il va progressivement orienter vers des formes pédagogiques destinées aux adolescents, et surtout aux adultes, dans la mesure où, de son point de vue : « la construction des systèmes relationnels démocratiques n'apparaît pas, avant que l'enfant ait atteint une maturité intellectuelle et affective suffisante pour intégrer la règle et entretenir avec autrui, des conduites de coopération ». (Lerbet, 1978, p. 163)

¹⁴ Georges Lerbet reprend ici un texte publié en 1978, intitulé « Pour l'autre université », dans la revue du Centre de Recherche et d'Étude Universitaire du mouvement Freinet. Ce texte est désormais accessible sur le site de l'ICEM : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4723>

production. Car, il ne s'agit pas de mettre de côté la consommation des savoirs scientifiques, mais de soutenir que l'on peut apprendre autrement qu'en consommant uniquement des cours dispensés par un maître savant. Ici se retrouve à nouveau énoncée l'importance de la réflexion *pédagogique* de celui qui est en charge d'instituer le rapport au savoir, à travers la relation enseignant-enseigné.

L'hypothèse d'action que développe alors Lerbet est que « les relations fondées sur la démocratie sont les plus pertinentes pour favoriser l'insertion de l'individu dans la réalité » (Lerbet, 1971, p. 15). La finalité de l'apprentissage devient alors l'épanouissement de l'être, ce qui, dans son projet démocratique, porte tout particulièrement sur « sa capacité de changer »⁶ (Ibid.). Cette dernière permet de gagner en autonomie afin d'être authentiquement soi-même. L'authenticité dont il est ici question s'inspire nettement des travaux de Carl Rogers (1968), au sens où elle désigne une acceptation et une meilleure connaissance de ce qui nous constitue en tant qu'êtres sensibles :

« Les chances qui nous intéressent (...) se définissent par celles qu'à la personne de grandir, de devenir autonome, d'être elle-même, authentique, en bref d'assumer tous les éléments du vécu. (...) Il s'agit (...) des éléments qui font que l'on peut dire qu'un individu a atteint un certain degré de maturité, qu'il se prend en charge, en étant cultivé (...) plutôt suffisamment armé méthodologiquement pour pouvoir conceptualiser et prendre en compte ses doutes et son angoisse. » (Lerbet, 1978, p. 8)

L'authenticité ne constitue donc par une finalité en soi, mais participe du développement de la personne en vue de la rendre *autonome*, c'est-à-dire en capacité d'être, authentiquement. Le développement de l'autonomie permet ainsi au sujet d'appréhender l'incertitude du milieu, de la supporter tout en prenant conscience de sa propre incomplétude.

L'apprentissage de l'autonomie ne va toutefois pas sans heurts, et s'acquiert avec méthode. Il suppose d'entrer dans un processus de distanciation, de gain en « abstraction » sous lequel Lerbet place un formidable travail d'appropriation des auteurs, condition de cette autonomie sans cesse à gagner. Reprenant à son compte la lecture que propose Henri Bergson de l'histoire anthropologique du rapport au politique, selon laquelle la démocratie est « de toutes les conceptions politiques (...) la plus éloignée de la nature » (Bergson, 1932, p. 304) du fait qu'elle repose sur la capacité des individus à se représenter abstraitement comme membres d'une entité politique dont ils portent la responsabilité morale, il peut ainsi établir fermement la finalité démocratique de l'acte de formation au sein duquel se joue un tel apprentissage de l'abstraction renforçant l'autonomie du sujet (Lerbet, 1978, p. 169). Dans ce cadre, une pédagogie démocratique désigne donc l'adoption et la mise en œuvre de modalités d'apprentissage au sein desquels l'individu est invité à produire du savoir, son propre savoir, gagnant ainsi en abstraction et en autonomie. Cette conception est dite démocratique en ce qu'elle renvoie à la fois aux modalités de réalisation de l'acte éducatif, basé sur l'actorialité du sujet qu'autorise la relation avec l'enseignant, et l'actualisation de capacités et de modes d'action propres à la participation citoyenne au sein d'une société fonctionnant démocratiquement.

La conception lerbétienne d'une « pédagogie démocratique » nous invite finalement à replacer les actes éducatifs au cœur d'une construction pédagogique favorisant l'implication du sujet au cœur de son apprentissage. Elle nous rappelle, en cela, que la dimension démocratique n'est pas naturellement présente dans le processus éducatif, et qu'elle doit s'instituer par un travail pédagogique continu. Si l'intention est claire, et la visée juste,

⁶ Il saisit d'ailleurs l'opportunité de sa rencontre avec Henri Desroche et André Duffaure pour expérimenter cette conception de l'apprentissage, à travers la mise en place des groupes de formation DUEPS.

demeure toutefois une certaine incertitude quant aux moyens par lesquels il s'agit d'accompagner les individus en formation à « assumer leur vécu ». En insistant sur le « vécu », ne contribue-t-il pas à perpétuer la distinction, voire la séparation, entre le sujet et son objet, qui fonde des rapports d'activité/passivité, là où une conception de l'expérience permet de les rassembler au sein d'un même schème non dualiste ?

LIRE LERBET AVEC DEWEY

L'actualité, en même temps que l'actualisation, de la lecture lerbétienne que nous identifions à travers l'expérience qui est la nôtre repose sur la mise en dialogue de l'œuvre de Lerbet avec d'autres auteurs, au premier rang desquels nous situons John Dewey. Mettre ainsi en parallèle, voire en synergie, deux auteurs tels que Georges Lerbet et John Dewey nécessite alors d'étudier les points de passages qui permettent de relier deux œuvres élaborées dans des contextes différents, mais avec des intentions partagées.

Lerbet lecteur de Dewey ?

Un constat s'impose de prime abord : Georges Lerbet fait peu de références aux travaux de Dewey. Cette relative discrétion se caractérise néanmoins de trois manières à travers l'œuvre de Lerbet. Premièrement, un bref regard vers sa thèse de doctorat⁷, intitulée *L'éducation démocratique Introduction à une pédagogie psycho-sociale de la formation permanente*, permet de repérer en bibliographie deux ouvrages de Dewey, classés dans la rubrique « pédagogie psychologique » (Lerbet, 1978, p. 362), à savoir : *L'école et l'enfant*, paru en 1913 et réédité en 1953 chez Delachaux et Niestlé, et *Expérience et éducation*, traduit en français en 1947 et réédité en 1968 chez Armand Colin. L'étude des bibliographies des différents ouvrages qu'il publie par la suite permet d'ailleurs, et c'est le deuxième point, d'attester l'usage que Lerbet fait de la référence à *Expérience et éducation* de Dewey. Dans *L'école du dedans*, il souligne ainsi que Jacques Legroux a développé sa théorie en partant des travaux de Dewey, au sein desquels « celui-ci distinguait les informations externes à la personne de la connaissance, qui elle est interne » (Lerbet, 1992, p. 107). Toutefois, au-delà de cette seule référence, il apparaît difficile de trouver d'autres points de correspondance explicites entre les deux auteurs. Le peu de traductions françaises alors disponibles des ouvrages de Dewey, et le manque de disponibilité des traductions plus anciennes permettent ici d'esquisser un début d'explication, que l'on retrouve chez nombre d'acteurs éducatifs français de l'époque (Renier, 2013). Dewey ne connaissait alors pas, dans la période de production scientifique la plus importante de Georges Lerbet, l'attraction dont il bénéficie aujourd'hui. Cependant, une lecture plus attentive de sa thèse de doctorat introduit un troisième élément de compréhension, qui ne se retrouve pas dans les ouvrages rédigés ultérieurement. En effet, à l'occasion d'une note de bas de page à propos d'Ovide Decroly, Lerbet fait référence à la traduction que fit ce dernier de *Comment nous pensons* de Dewey en 1925 (Lerbet, 1978, p. 39). Simple mention certes, qu'il ne développe guère à cette occasion, mais qui témoigne de l'érudition de l'auteur tout autant qu'elle interroge par son absence de développement. Tel semble être le tableau général de la relation qu'entretient Lerbet avec son illustre homologue américain, à la lecture de ses écrits.

⁷ Soutenue en 1974 à l'Université Paris VIII Vincennes, sous la direction de Michel Lobrot, et parue en l'état chez Honoré Champion en 1978.

L'apport deweyen

Ces seules mentions explicitement présentes dans les publications lerbéliennes ne sauraient à elles seules témoigner de la complexité de la relation qu'il est possible d'établir entre les deux auteurs. Sur le plan de l'organisation discursive, on retrouve chez Dewey, comme chez Lerbet, un même partage entre trois plans d'analyse qui caractérisent, pour le premier, son œuvre et son intention éducative. L'aspect le plus connu de l'œuvre de Dewey en est certainement le plan pédagogique. Dès ses premiers écrits sur l'éducation, au tournant du XIX^e et du XX^e siècles, jusqu'à la fin de sa carrière universitaire à la veille de la Seconde Guerre mondiale, Dewey développe une réflexion sur les conditions d'une éducation où l'*expérience* serait première. L'expérience ne désigne alors pas uniquement une manière d'appréhender les objets pratiques de l'éducation, de promouvoir l'activité ou la centration sur les activités, voire de faire participer les élèves à l'acte d'apprentissage. Elle renvoie avant tout et surtout à une philosophie de plus grande envergure au sein de laquelle le rapport de l'homme à l'environnement est marqué par ses interactions⁸, par lesquelles chacune des parties en présence trouve sa définition et sa raison d'être ; postulat, qu'il résume en 1905 dans la célèbre formule « *Things are what they are experienced as* », « Les choses sont *telles* qu'elles sont expérimentées » (Dewey, 1905/2012, p. 19). Bien que cet aspect représente historiquement l'un de points les mieux connus de sa pensée, on y retrouve aussi la source de nombreux malentendus parfois tenaces et qui voudraient réduire la perspective deweyenne à une réflexion renouvelée sur l'éducation comme acte, ou ensemble d'actes techniques. L'importance du sens existentiel dans lequel s'insère et se comprend l'expérience humaine est ici à réaffirmer, dans la mesure où elle fonde tout véritable rapport actif au monde, qui est en même temps un rapport éducatif.

Aussi pouvons-nous distinguer chez Dewey un deuxième plan d'analyse, que l'on pourra qualifier d'*existentiel* ou d'*épistémologique*⁹. Bien que désignant des approches et des objets radicalement différents nous plaçons volontairement ces deux termes au même plan, en les associant et en leur conférant une valeur équivalente, dans la mesure où, pour Dewey, les conditions de production du savoir ne sont jamais détachées de la portée opérationnelle de ce même savoir, ainsi qu'il l'énonce dans son œuvre majeure parue en 1938 et intitulée *Logique – la théorie de l'enquête* (Dewey, 1938/1967). En un sens, et pour faire le lien avec le plan pédagogique évoqué précédemment, l'éducation se détache de la transmission de savoirs dès lors que le savoir ne peut qu'être produit, par le biais de l'expérience humaine et de sa mise en enquête. On retrouve ici ce que traduira J. Legroux à sa manière en dissociant l'information et la connaissance (1981), afin de promouvoir la production d'un savoir à la fois singulier et partageable par les individus. Le schème de l'enquête deweyen désigne certes un ensemble d'opérations logiques, au sens où il s'adresse moins aux processus pratiques qu'aux conditions qui encadrent leur déroulement, mais il n'est pas sans effets sur la manière de penser et d'agir sur ces mêmes processus pratiques, pensés comme des activités d'*enquête*. Tel est l'apport fondamental de Dewey en la matière : en refusant de cantonner sa réflexion à un plan épistémologique, il place *de facto* l'activité d'enquête comme une opération logique se rapportant aussi bien aux situations de production d'un discours scientifique qu'aux situations problématiques les plus quotidiennes.

⁸ Ses « transactions », rectifiera Dewey quelques années avant sa mort, afin d'insister davantage sur les modifications induites et produites par l'échange au cœur de l'action, dans un essai sur les conditions de la connaissance, *Knowing and the Known*, écrit en collaboration avec Arthur Bentley (Dewey, 1949).

⁹ Nous séparons les deux termes afin de refléter au mieux la position tenue par Dewey en faveur de la logique plutôt que de l'épistémologie, dans la mesure où elle s'intéresse moins aux discours qui encadrent des ensembles de savoirs, qu'aux conditions qui permettent de produire de tels savoirs et de tels discours.

Cet engagement qualifie précisément le plan *démocratique*, qui caractérise finalement la réflexion engagée par Dewey. Bien qu'il ne soit pas un penseur de la politique, et qu'il n'ait jamais produit d'élaboration théorique du fonctionnement politique idéal ou de ses institutions, on retrouve en effet dans ses écrits une attention particulière portée à la dimension sociale et politique. La démocratie, qu'il ne cesse de défendre, s'entend donc ici avant tout comme un « mode de vie ». Elle est, précise-t-il en 1939, « un mode de vie personnel contrôlé non par une vague foi dans la nature humaine mais par une foi dans les capacités des êtres humains à juger et agir intelligemment lorsque la situation le permet » (Dewey, 1939/2009). En cela, la démocratie est autant un processus, un ensemble d'actes dans lequel s'engagent les individus, qu'un ensemble institutionnel permettant, garantissant, le déroulement effectif de ces actes. Elle s'inscrit en cela dans une quotidienneté, qui l'assimile à une opération *commune* : elle est le fruit de cette expérience que peut faire chaque individu de relations interindividuelles où la coopération supplante les particularismes. En ce sens peut-il compléter sa définition, en liant le développement démocratique inéluctablement au potentiel éducatif de toute expérience. La démocratie devient alors « la foi selon laquelle les processus de l'expérience sont plus importants que n'importe quel résultat spécifique obtenu, de sorte que ces résultats n'acquiescent leur valeur qu'en tant qu'ils sont utilisés à enrichir et ordonner le processus en cours » (Ibid.). Défendre le potentiel éducatif revient donc toujours et en même temps, suivant cette acception, à promouvoir la démocratie, et réciproquement.

Vers un horizon commun ?

Qu'y a-t-il donc de commun entre la réflexion éducative développée par John Dewey et celle de Georges Lerbet ? Ou, si elles ne partagent pas tout à fait le même ancrage ni la même visée, quel intérêt peut-il y avoir à les lire de concert ? Quelles en sont les complémentarités et les points de ralliement éventuels ? Plus qu'une comparaison théorique, visant à mettre côte-à-côte deux corpus, l'enjeu consiste ici à étudier quels effets produit une telle lecture conjointe, dans une perspective résolument praxéologique. Du point de vue d'une histoire de la pensée éducative, dans laquelle s'inscrivent désormais les deux auteurs, il s'agit tout d'abord d'analyser la manière dont leurs œuvres participent d'un contexte auquel elles ne se réduisent pas mais avec lequel elles sont pourtant en dialogue et qui permet de mieux saisir l'intention dont elles sont porteuses. Bien que les années et les kilomètres séparent Lerbet et Dewey, et qu'ils ne se soient jamais connus, force est de constater l'existence d'une certaine similitude dans la temporalité particulière qui marque leur époque et la place sous le signe de la *crise* : crise boursière et économique pour l'un ; crise pétrolière et démographique pour l'autre. Si la continuité de leurs travaux débordent et excèdent largement cette seule inscription dans une époque, on retrouve chez chacun une même volonté d'identifier ce qui constitue la mise en crise de celle-ci, ce qui tend à en configurer le bouleversement radical appelant à de nouvelles manières de penser et d'organiser le social. Ainsi Dewey rappelle-t-il quelques années seulement avant de mourir, en 1948, à quel point il fut marqué par les révolutions (scientifique, industrielle, politique) à l'œuvre dans la société américaine du XXe siècle naissant et appelant à une nécessaire reconstruction, philosophique et sociale, philosophique *parce que* sociale. Aussi, « un plaidoyer pour la reconstruction, [selon lui], ne peut faire l'économie d'une critique du cadre dans lequel et en fonction duquel cette reconstruction doit intervenir » (Dewey, 1948/2003, p. 19). De même lorsque Lerbet s'attache à démontrer la nécessité et l'urgence d'une « formation permanente », c'est bel et bien un effort de reconstruction qui est en jeu, afin de faire face aux mutations sociales qui mettent en crise différents segments de la société. L'originalité de leur démarche, ou plutôt de ce qu'il y a de commun dans leurs démarches respectives, consiste alors à apporter une réponse pédagogique à ces problèmes sociaux. Lire Lerbet avec Dewey nous incite, en ce sens, à

conjuguer la perspective démocratique tracée par le primat de la production de savoirs avec la constante vigilance que nous invite à adopter les transformations d'un monde au sein duquel l'homme se doit d'agir, d'enquêter, et donc de continuer à apprendre.

EN GUISE D'OUVERTURE : FORMER POUR AUJOURD'HUI

A travers cet itinéraire de lecture, un premier ensemble de réflexions se dégage tout d'abord quant au traitement accordé à l'œuvre de Georges Lerbet. Point de départ de cet itinéraire, la question du passage nous a notamment conduits à revenir sur le sens à trouver dans la lecture de ses travaux pour aujourd'hui. Ainsi, lire Lerbet dans un contexte différent de celui ayant entouré son action consiste avant tout, et surtout, à le relire. Le relire, non pour affirmer la vertu d'un retour vers une origine ou un sens demeuré caché ou oublié, mais plutôt pour découvrir de nouvelles résonances, à l'aune des nouveaux usages qu'appellent les transformations du monde contemporain. Aborder son œuvre à travers certains de ses aspects, certaines des intentions qu'elle porte telle la promotion d'une pédagogie démocratique, ou encore la mettre en dialogue avec d'autres que ceux qui furent ses interlocuteurs directs, à l'instar du philosophe et pédagogue américain John Dewey, contribue ainsi à ouvrir et à nourrir de nouvelles perspectives qui font de l'œuvre une texture ouverture plutôt qu'un ensemble fermé.

Le dialogue que nous avons initié entre l'œuvre lerbétienne et le pragmatisme deweyen a ainsi permis de mettre en relief la manière dont ces deux auteurs sont susceptibles de nous accompagner de concert pour penser des pratiques éducatives empruntées d'intentions et de visées démocratiques. Il ne s'agit pas ici de gommer les divergences bien réelles de deux itinéraires qui ne se croisent pas vraiment ni réellement, mais davantage de souligner la fécondité du rapprochement entre une philosophie de l'expérience et une pédagogie de la production de savoir. Ce faisant, s'invente une forme de discours qui tend à mettre à distance les apports de ces auteurs, désormais, du passé pour penser les enjeux présents. Inventer une telle forme de discours ne va toutefois pas sans risque, et l'histoire de la pensée éducative ne cesse de nous rappeler les errements que rencontrent nécessairement les usages d'une œuvre. Difficile est la voie qui serpente entre la diffusion anonyme des idées et la reconnaissance d'un patronyme auquel en sont associées d'autres. Plus ardue encore est celle qui chemine constamment entre la « simplification figurale », fruit d'actions de transmissions alternant entre le mémorable et le mémorisable, et la « complexification portraiturale », engageant un véritable travail prosopographique où il convient de faire la part de l'auteur et celles du jeu de relations au sein duquel il s'insère (Hameline, 1995, p. 152-153). A tout le moins peut-on rappeler, pour les lecteurs d'aujourd'hui et de demain, la vigilance qu'impose toute transaction avec la pensée d'un auteur au moment où se constitue un regard critique, parce que distant, sur son œuvre.

Sur le plan plus resserré des pratiques pédagogiques, et des problématiques qu'elles soulèvent du point de vue des acteurs qui prennent ici la place d'auteurs, nous ne pouvons que constater l'intemporalité de la rencontre entre ces deux grands penseurs de l'éducation que sont Georges Lerbet et John Dewey. Ce croisement des regards, qui se fonde pour l'un, sur une rencontre *post vivo*, essentiellement par la lecture et l'étude de son œuvre et, pour l'autre, sur une rencontre *in vivo*, longue et engagée, a participé de notre développement. Les compréhensions ainsi produites représentent ainsi autant de moments d'expérience, que nous avons cherché à mettre à profit afin de nourrir notre propre compagnonnage pédagogique (Renier & Guillaumin, 2016). Pour le dire simplement, il nous semble avoir suivi, à notre manière, un processus analogue à celui qu'Henri Desroche et Georges Lerbet ont mis en pratique lorsqu'ils ont décidé d'engager ensemble la première formation DUEPS : soumettre

ces idées à l'épreuve d'une expérience qui se veut partagée et réfléchie, et qui aboutit à la production d'une recherche-action portant sur notre propre action de pédagogue, dont ce texte est l'une des réalisations¹⁰. L'écriture conjointe de ce texte nous donne donc, singulièrement, l'occasion de mettre en mots une autre manière de comprendre l'importance d'*introduire* une pédagogie démocratique aujourd'hui afin de faire dialoguer, dans le réel actualisé de la séance pédagogique, la place centrale affectée par l'un et l'autre auteur au mot *démocratie*. Ainsi pouvons-nous finalement comprendre le sens donné par Bergson, en ouverture de ce texte, à l'idée de démocratie, qui ne peut exister et continuer à vivre que par la fraternité ouverte par la mise en partage.

*

RÉFÉRENCES

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Rieder, Paris, 1932.

BERGSON H., *Les deux sources de la morale et de la religion*. Félix Alcan, Paris, 1932.

CHARTIER D. & LERBET G., *La formation par production de savoirs : Quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures ?* L'Harmattan, Paris, 1993.

DEWEY J., *Expérience et éducation* (Trad. M.-A. Carroi), (Édition originale, 1938), Bourrelier, Paris, 1947.

DEWEY J. & BENTLEY A., *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston, 1949.

DEWEY J., *Logique – la théorie de l'enquête* (Trad. G. Deledalle), (Édition originale, 1938), PUF, Paris, 1967.

DEWEY J., *Reconstruction en philosophie* (Trad. J. Zask), (Édition originale, 1920/1948), Publications de l'Université de Pau/Farrago/Léo Scheer, Pau/Tours/Paris, 2003.

DEWEY J., *La démocratie créative - la tâche qui nous attend* (Trad. S. Renier). (Édition originale, 1939), 2009. Récupéré sur <http://indiscipline.fr/john-dewey-la-democratie-creative-%E2%80%93-la-tache-qui-nous-attend/>

DEWEY J., Le postulat de l'empirisme immédiat (Trad. S. Madelrieux), in *Critique*, 787, 1014-1025. (Édition originale, 1905), 2012.

GUILLAUMIN C., *Contribution à l'étude de l'alternance sous statut scolaire - Un Regard complexe dans une recherche-action*, Diplôme Universitaire d'Études de la Pratique Sociale (mention Éducation), Tours, 1995.

GUILLAUMIN C., *Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse Le cas particulier de l'École de Tours*, in *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 2012. (En Ligne) <http://ripes.revues.org/612>. <http://ripes.revues.org/612>.

¹⁰ Nous pouvons également signaler la parution prochaine d'un article co-rédigé autour de la construction de l'ingénierie pédagogique dont nous étudions ici les intentions, et qui se traduit par la mise en œuvre d'un accompagnement à la recherche articulé autour de la théorie de l'enquête deweyenne, afin de promouvoir l'acte formatif engendré par la centration autour de la production de savoir qu'effectuent ainsi les étudiants (Renier & Guillaumin, à paraître).

GUILLAUMIN C., Le sens de l'alternance : alternative pédagogique, projet éthique et perspective politique, *Phronesis*, 5, 2016, 28-37.

HAMELINE D., L'anonyme et le patronyme. Portraits et figure de l'Éducation nouvelle, dans D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers (Eds.), *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire* (pp. 131-156), Peter Lang, Berne, 1995.

LEGROUX J., *De l'information à la connaissance*, Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation, Paris, 1981.

LERBET G., *Introduction à une pédagogie démocratique*, Le Centurion, Paris, 1971.

LERBET G., *L'éducation démocratique: introduction à une pédagogie psycho-sociale de la formation permanente*, H. Champion, Paris, 1978.

LERBET G., *L'école du dedans*, Hachette, Paris, 1992.

LERBET G., *L'autonomie masquée: histoire d'une modélisation*, L'Harmattan, Paris, 1998.

RENIER S., Un siècle de pragmatisme. L'influence de John Dewey sur la pédagogie française (1913-2013), *Rassegna di pedagogia*, 71(1-2), 27-54, 2013.

RENIER S., *Science, éducation et société dans la dernière philosophie de John Dewey. De la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2014.

RENIER S. & GUILLAUMIN C. *Le compagnonnage pédagogique, ou Comment penser autrement l'agir en formation*. Colloque Éthique de l'accompagnement et agir coopératif, Tours, 2016.

RENIER S. & GUILLAUMIN C., Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes, *Questions vives*, 27-28, (à paraître).

ROGERS C. R. *Le Développement de la personne*, Dunod, Paris, 1968.



Colloque Georges LERBET

Atelier 3

*Imaginaire, symbolisation
et intelligence sensible*

Animateurs

Maurice Weber

Intervenants

Pierre Nabet

Maurice Weber

Gilbert Belaubre

Didier Desor

Gérard Dimanche

Michel Pobeau

Quelques phrases d'introduction - présentation de l'atelier 3

L'atelier n° 3, "*Imaginaire, symbolisation et intelligence sensible*" s'est déroulé selon une séquence de deux périodes réparties sur la journée, soit au total plus de trois heures de travail. 18 à 20 participants en ont suivi avec assiduité les communications et ont pris part aux échanges.

L'animateur – Maurice Weber – après avoir souligné la place prépondérante de la thématique de l'atelier dans l'œuvre de Georges Lerbet, comme "lieu" éducatif spécifique et particulièrement fertile, a donné lecture de la présentation du livre *L'expérience du symbole*, proposée par Pierre Nabet.

A la suite de quoi, les cinq communications ont été présentées en fonction de leurs complémentarités :

- Celle de Maurice Weber qui constitua en quelque sorte une introduction générale : "*Genèse du symbole et construction du sens*" ; la communication de Gilbert Belaubre : "*La règle et l'émotion*" fut lue par Victor Mastrangelo, en l'absence de son auteur, souffrant. Ces deux communications furent suivies d'échanges avec la salle.
- La communication de Gérard Dimanche reprenant le titre de ce colloque : "*Imaginaire, symbolisme et intelligence sensible*" fut associée à celle de Didier Desor : "*Expliquer et/ou comprendre : tragique réductionnisme*" ; là encore un débat fervent s'instaura ensuite avec la salle.
- Celle, enfin, de Michel Pobeau : "*Georges Lerbet et la quête de l'altérité*", présentant entre autres la poétique de Georges Lerbet, point d'orgue de l'atelier.



L'EXPÉRIENCE DU SYMBOLE

Georges LERBET

Éditions VEGA –Horizons initiatiques 2007

(Communication lue par Maurice WEBER)

Pierre NABET

Professeur honoraire de médecine

Ce nouvel ouvrage de G. LERBET fait partie d'un triptyque dans lequel l'auteur affine, au sujet du symbole, sa pensée de chercheur dans le domaine de la psychologie humaine. C'est très explicite dès « l'Ouverture », premier chapitre du livre, où il explique, à propos de son expérience personnelle du symbole en maçonnerie, dans sa vie courante ou dans sa vie professionnelle, comment l'homme pense et s'approprie le monde extérieur.

Spécialiste de PIAGET et de LUPASCO, Georges LERBET utilise les acquis scientifiques de la « pensée complexe » pour explorer la symbolisation chez l'homme. Ce n'est pas un hasard si sa première citation (après l'ouverture) est un texte de VARELA, un des théoriciens de la pensée complexe.

L'ouvrage se présente sous forme de courts chapitres (33 comme par hasard), chacun faisant référence à un travail de symbolisation de l'auteur. Ces chapitres sont regroupés en trois grandes parties intitulées respectivement : formations symboliques, mises en forme symboliques, le symbolisme et le social.

Il y a mille façons d'aborder le livre et d'y entrer, et probablement faudrait-il suivre le cheminement que nous propose l'auteur. Pour ma part et a posteriori (après lecture) je commencerais par le chapitre 8 intitulé « Symbole intérieur » où Georges LERBET montre que la symbolisation est l'élément essentiel du développement du cerveau humain et que pour cela le travail intérieur (l'œuvre au noir) est aussi important que celui extérieur. Ce travail intérieur, qui n'est jamais parfaitement défini, vibre à l'unisson avec le travail extérieur car il y a parenté (ce qui est en haut est comme ce qui est en bas).

De même, pour moi, le second chapitre le plus significatif est le chapitre 14 où l'auteur différencie nettement le signe du symbole : le signe est arbitraire et fini, le symbole laisse tout ouvert. Chacun mettra dans ce symbole ce qui est le plus profond et le plus caractéristique de lui-même. Mais comme il faut bien communiquer avec autrui, chacun développera le symbole à travers des figures (de bonnes formes, dit G. LERBET) qui essaieront de répondre à la raison. Mais, bien entendu, elles seront « dégénérées », moins riches en potentialité que le symbole duquel elles ont pris naissance. Dégénérées et peut-être dangereuses comme l'explique le chapitre 19 « UBRIS » (la fureur du monde).

Les notions d'incomplétude, d'indéterminé qui subsistent après que la dialectique travail extérieur – travail intérieur a eu lieu, n'est pas une limitation, une insuffisance ; c'est au contraire l'endroit d'où tout peut repartir vers des horizons nouveaux, inexplorés ou mêmes créés.

Livre très riche, qu'il faut lire et relire pour se pénétrer de ses subtilités. Tout maçon, et a fortiori des hauts grades, devrait l'étudier.



GENÈSE DU SYMBOLE ET CONSTRUCTION DU SENS

Maurice WEBER

Docteur de l'Université François-Rabelais de Tours (Sciences de l'Éducation)

Inspecteur honoraire de l'Éducation nationale

Membre de l'Aréopage de recherche "Sources"

(Grand Collège du Rite Écossais Ancien Accepté – Grand Orient de France)

Résumé

La totalité de l'œuvre de Georges Lerbet porte, en filigrane ou de manière explicite, la problématique du sens. A la rencontre de ses travaux et de ceux de Gilbert Durand et Jean Piaget, la présente intervention, empreinte de nos propres recherches, s'attache à montrer que le symbole contribue à la constitution de l'unicité de l'être ; qu'il fait système au sein de la personne de Georges Lerbet qui rejoint alors l'individu de C.-G. Jung et Gilbert Durand.

Participant de l'expérience du sujet dans son rapport au monde, le symbole – dont nous évoquerons la genèse- est un élément fondamental de sa perception du temps et de l'espace, d'une structuration intime toujours provisoire réalisée au travers des processus de son développement.

Si le concept est dépouillé du vécu individuel pour permettre autour de lui la communication dans l'espace public, le symbole, noyau sémantique, constitue le médium auquel pourront s'agréger puis s'intégrer des éléments "bruyants" du monde, permettant alors l'émergence de connaissances nouvelles, d'un sens nouveau dans l'espace personnel.

C'est donc parce qu'il est, comme l'a écrit G. Durand "un signe éternellement veuf de signifié" que le symbole, insaturable en sens, doit être privilégié dans le champ éducatif.

*

La totalité de l'œuvre de Georges Lerbet porte, en filigrane ou de manière explicite, le problème du sens. Ce sens est l'objet majeur et constant d'une quête à laquelle se livre l'Être, de la naissance à la mort.

On a ainsi coutume de dire, que lorsqu'il vient à la vie, le petit d'homme co-naît avec le monde. On peut retenir de cette co-naissance les caractéristiques suivantes :

- Elle est empreinte de flou, du fait du syncrétisme et de l'adualisme originels caractérisant l'enfant qui appréhende globalement les parties de son environnement dont il est incapable au début de se différencier
- Elle est chaotique : en effet, les éléments composant l'environnement du nouveau-né ne sont pas encore – de son point de vue - organisés ; les relations entretenues avec lui et entre elles sont aléatoires
- Elle est infinie, c'est-à-dire sans limites *a priori*, sauf celles de l'espace et du temps donnés à explorer.

Pour se créer, pour exister en tant qu'Être, l'enfant doit s'extraire de ce monde fusionnel, s'en détacher pour le percevoir hors de lui ; autrement dit, en nier sa propre appartenance : c'est là le premier paradoxe nécessaire pour devenir Soi. L'Être se présente alors comme la parfaite métaphore du *symbolon*, cet objet coupé en deux, dans l'antiquité, et qui permettait, par-delà le temps et l'espace, la reconnaissance de deux parties en possession chacune de l'un des fragments.

Mais cette entreprise de séparation, de rupture, est **diabolique**, au sens étymologique – qui désunit et sépare. Et pour se créer, pour être, il faut constituer des liens, construire un complément existentiel, porteur de sens, dans cette entreprise **symbolique** – qui rapproche et réunit.

Ce monde nouveau, ne peut se construire que par activation de schèmes et de réflexes primordiaux, bien décrits par Jean Piaget (1937) et par Gilbert Durand (1964) ; il comprend des éléments de survie biologiques, physiologiques, affectifs, enrichis concomitamment des fruits de l'exploration environnementale qui trouvent leur place dans le milieu et y font sens. En même temps que l'enfant se sépare de son environnement, qu'il prend conscience de son **Ego**, il tisse avec certains de ses éléments des liens privilégiés, de manière à constituer le **milieu** ou **monde propre** du **système-personne** de Georges Lerbet (1981).

Ces schèmes et réflexes primordiaux forment ce que Gilbert Durand (1969) définit comme "le canevas fonctionnel de l'imagination", générateur d'images symboliques. Ainsi en est-il par exemple du schème de la succion qui, partant du sein maternel nourricier, agrandit son champ d'action à tout ce qui est susceptible d'être porté à la bouche et permet ainsi, à son niveau, une expérience propre à définir dans un premier tri, ce qui nourrit et ce qui ne nourrit pas : ce qui a du **sens** au regard du schème de la succion nourricière. Cette expérience – dans l'acception première et étymologique du terme, *qui permet de sortir du péril* – apparaît, en conséquence, comme essentielle dans cette organisation première et élémentaire du monde et dans la construction des premières catégories. De cette exploration foisonnante, tous azimuts, l'individu – la **personne** de Georges Lerbet – ne retient que ce qui pour elle a du sens et qui pourra s'articuler autour d'axes privilégiés.

L'enfant va cheminer vers sa vie d'adulte en gagnant en complexité, en renforçant son individualité, tout en tissant des liens avec son environnement pour créer son milieu ; en tentant de combler la brisure originelle, de reconstituer un *sumbolon*, peu à peu construit et conscientisé. Ainsi s'effectue un passage du vécu au conçu dans lequel le *logos*, à la fois parole et raison, aide à l'organisation en mettant des mots sur les choses, en classant, sériant, décrivant, abstrayant ; bref, en mettant de l'ordre : *Ordo ab chao* !

Dans ce processus, l'être est à la fois l'enjeu de son développement et son propre acteur, en utilisant les processus de l'autoréférence – il "connaît par rapport à lui-même" - et de l'hétéroréférence – il connaît en s'appuyant "sur ce qui lui est extérieur" (Lerbet, 2002) ; ce jeu doit trouver un équilibre, aucun de l'autoréférence ou de l'hétéroréférence ne devant prendre le pas sur l'autre, au risque de l'autisme, ou de l'absence de personnalité que Georges Lerbet qualifie "d'idiotie sociale ou culturelle".

On le voit, ce parcours ne peut qu'être unique, inéchangeable et propre à chacun ; il constitue une suite ininterrompue d'apprentissages singuliers au cours desquels des éléments faiblement "bruyants" – qui n'ont pas totalement de sens a priori – pourront venir s'agréger et engendrer un relatif désordre – *Chaos ab ordine* –, pour qu'une nouvelle organisation, un nouvel équilibre, instables eux aussi, de niveau supérieur – *Ordo ab chao* – puisse s'établir : second paradoxe. Faiblement bruyant, dirons-nous : en dessous d'un seuil propre à la personne au-delà duquel cette intégration ne pourrait se faire, le chaos se réorganiser ; mais suffisamment bruyant pour être repéré et perçu. Ainsi en est-il de la construction du temps et de l'espace, éléments fondamentaux de structuration du réel, vécu tout d'abord, puis conçu... et peut-être rêvé dans sa dimension symbolique ! En effet, le symbole ne doit-il pas être considéré comme un médium d'échanges globaux avec le monde, mais encore, selon Gilbert Durand, comme l'"hormone du sens" (1969) ?

Grandir consiste donc à affronter le bruit, la contradiction, la remise en cause, accepter de renoncer – partiellement du moins – à ce que l’on est, pour devenir un autre tout en restant le même (Ricœur, 1990), riche d’une connaissance, d’un sens nouveaux.

C’est ainsi que temps et espace ne dépendent plus simplement de l’Être, mais résultent et existent en tant que constructions dans lesquelles, là encore le *Logos* structure, la raison introduit la causalité dans la confrontation à autrui. Construire son monde, c’est aussi rencontrer l’autre, dans le cadre de l’hétéroréférence ; et pour rencontrer l’autre, il convient de communiquer avec lui, de s’inscrire avec lui dans des champs communs.

Le sens, étant par définition symbolique – donc personnel, interchangeable, impartageable en tant que tel – la communication à son propos ne peut s’effectuer qu’autour de ce qui est commun avec l’autre, ce qui persiste après abstraction ce qui fait sens pour la personne ; elle trouve sa place dans le champ conceptuel, relativement stable et désigné par les mots qui le définissent. Jean Piaget (1974) disait du concept qu’il est la représentation de ce que le schème est à l’action.

Le concept potentialise le sens personnel que d’aucuns appellent le *connoté* (affectif, émotionnel, moral, social...), double sens bruyant qui altérerait la pureté de la communication ; le concept ne conserve que le sens commun partagé, le *dénoté*, dans ce que René Alleau (1976) a désigné sous le vocable de *synthème* pour nommer ce type de médium d’échange “dont le sens univoque est volontairement fixé par les parties qui communiquent entre elles à son propos”.

Il apparaît, en définitive, que le passage du “bruit” au sens s’effectue selon une boucle récursive que l’on pourrait représenter spatialement selon une spirale verticale ascendante, d’amplitude croissante sous l’action de la symbolisation ; en même temps qu’elle se développe, et sous l’action de l’autoréférence et de l’hétéroréférence, la personne voit s’accroître son autonomie tandis qu’elle gagne en lucidité sur elle-même et le monde.

Dans le champ éducatif, il conviendra de retenir, en conséquence, l’importance des processus de symbolisation. Si l’acte d’apprendre consiste à faire en sorte que le bruit provoque la réorganisation du système que constitue la personne en tant qu’être unique, le rôle du pédagogue consiste à créer les conditions optimales de la perception de ce bruit, nécessaire à toute acquisition nouvelle, à une intégration pour des connaissances nouvelles et un sens nouveau, dans l’espace personnel.

C’est parce qu’il est “un signe éternellement veuf de signifié”, selon la belle expression de Gilbert Durand (1964), que le symbole, insaturable en sens, doit être privilégié dans le champ éducatif. Nous l’avons vu, cela nécessite une prise de risque, une acceptation de son propre changement. Michel Serres conseillait avec pertinence de ne jamais prendre la route à l’aise, traverser la rivière à la nage.

Mais le dernier mot reviendra à Georges Lerbet (1992) : “Auto-produire imparfaitement du sens et de la connaissance semble bien constituer, en définitive, **une conquête permanente** à laquelle est confronté l’être vivant le plus complexe que nous connaissons aujourd’hui : la personne humaine. C’est une conquête de soi qui baigne dans le tragique.”

*

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEAU René, *La science des symboles*, Payot, Paris, 1976.
- BACHELARD Gaston, *L'intuition de l'instant*, Denoël, Paris, 1985.
- BACHELARD Gaston, *La dialectique de la durée*, P.U.F., Paris, 1989.
- DURAND Gilbert, *L'imagination symbolique*, P.U.F., col Quadrige, Paris, 1964.
- DURAND Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, 1989.
- JUNG Carl-Gustav, *Les types psychologiques*, Georg et Compagnie, Genève, 1967.
- LERBET Georges, *Piaget*, Éditions Universitaires, Paris, 1971.
- LERBET Georges, *Une nouvelle voie personnaliste : le système personne*, U.N.M.F.R.E.O., Maurecourt, 1981.
- LERBET Georges, *L'insolite développement : vers une science de l'entre-deux*, Éditions Universitaires, Paris, 1988.
- LERBET Georges, *L'école du dedans*, Hachette, Paris, 1992.
- LERBET Georges, *L'expérience du symbole*, Véga, Paris, 2006.
- PIAGET Jean, *Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1959.
- PIAGET Jean, *La prise de conscience*, P.U.F., Paris, 1974.
- PIAGET Jean, *L'équilibration des structures cognitives, Études d'épistémologie génétique XXXII*, P.U.F., Paris, 1975.
- PIAGET Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1977.
- Ricœur Paul, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, 1990.
- SERRES Michel, *Le Tiers-Instruit*, François Bourin, Paris, 1991.
- WEBER Maurice, *Éléments d'approche des processus de symbolisation*, Mémoire de D.E.A. en sciences sociales appliquées aux développements, option « formation et développement » – sous la direction de Georges Lerbet, Université François-Rabelais, Tours, 1988.
- WEBER Maurice, *Du « bruit » au sens : contribution à l'étude de la symbolisation dans l'apprentissage chez l'enfant et l'adulte*, tomes 1 et 2, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Georges Lerbet, Université François-Rabelais, Tours, 1992.
- WEBER Maurice, « Ordre et désordre dans la quête du sens », in revue *La Chaîne d'Union*, n°54, Conform Edition, Paris, octobre 2010.
- WEBER Maurice, « De l'initiation comme fondement de l'utopie maçonnique », in revue *La Chaîne d'Union* n°59, Conform Édition, Paris, janvier 2012.
- WEBER Maurice, « Le chemin de l'investissement symbolique », in revue *La Chaîne d'Union*, Hors série : « *Le cabinet de réflexion, des symboles pour la vie* », Conform Édition, Paris, 2013.
- WEBER Maurice, « Symbole et genèse de l'individu », in revue *Kilwinning*, n° 1, Société Européenne de Recherches et d'Études Écossaises (SEURE), Bruxelles, 2009.



LA RÈGLE ET L'ÉMOTION

(Communication lue par Victor MASTRANGELO)

Gilbert BELAUBRE

Ingénieur des Manufactures de l'État

Co-fondateur de l'Académie Européenne Interdisciplinaire des Sciences

Résumé

Pascal distinguait l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse.

Aujourd'hui, les travaux accomplis en psychologie expérimentale et en neuropsychologie nous permettent de préciser ces notions en leur donnant une base scientifique.

Je tenterai de montrer comment à partir de la mémoire dont j'évoquerai rapidement les mécanismes, le cerveau forme, par une réduction drastique, des concepts, que cette réduction est créatrice de signification, et, au-delà, de symbolisation.

Plus les symboles se dépouillent de leurs attaches originelles, plus ils sont aptes à incorporer des domaines variés de l'entendement.

Ce « nomadisme » des concepts est la principale source de l'imaginaire. Dans ces transferts des symbolisations, les concepts se chargent d'éléments affectifs associés à la mémoire de notre vécu, et constituent des états d'âme complexes que Pascal appelait esprit de finesse, que Georges Lerbet, qualifiait d'intelligence sensible, selon l'expression adoptée par la psychologie moderne.

*

DE LA MÉMORISATION À L'IMAGINATION.

Georges Lerbet a été d'abord un grand éducateur, engagé dans la liberté : liberté d'expression, liberté dans l'éducation, liberté dans tout projet démocratique.

Esprit d'une immense richesse, il s'inscrit dans une lignée complexe qui passe par Spinoza et Piaget auxquels il a consacré deux de ses ouvrages.

La référence à Piaget se répercute dans ses travaux sur l'éducation qui reste son thème central

Je me propose d'évoquer brièvement les conceptions acquises depuis une trentaine d'années et qui complètent et confirment les idées visionnaires de Piaget que Georges Lerbet avait adoptées et dont il fut un ardent propagateur.

L'ORGANISATION DES PROCESSUS INTELLECTUELS DANS LE CERVEAU DE L'ENFANT

L'imagination est sans doute la capacité la plus complexe du cerveau humain, car elle met en rapport les zones de la mémoire et de l'apprentissage, les plus variées, et, si l'on peut dire, les plus inattendues.

Sa richesse se fonde sur les structurations intellectuelles que nous mettons en rapport entre elles, de manière consciente ou inconsciente.

Ces structurations sont pour partie innées, elles tiennent à la structure du cerveau qui se forme dans l'embryogenèse.

Mais elles résultent encore bien plus des structurations (épigénétiques) dont le cerveau est le siège dès avant la naissance, du fait de ses rapports avec son environnement, le milieu intra-utérin, puis le contact, certainement traumatisant, avec son environnement, l'espace qui l'entoure, le milieu familial, le corps de la mère, les yeux et les visages des proches parents. Les études neurologiques qui ont mis au clair ces mécanismes ont été initiées

par Piaget. Elles bénéficient aujourd'hui des études qui utilisent des imageries capables de « voir » les réseaux neuronaux concernés par ces processus.

L'ensemble de ces événements formerait un fouillis indéchiffrable si le cerveau, aidé par la pression environnementale, n'était pas capable de structurer l'image du monde environnant.

C'est un travail de réduction drastique qui passe par la conceptualisation, qui s'opère à partir de la structuration des scènes et des déroulements temporels en « choses », selon des processus qu'il convient d'analyser succinctement avant d'examiner comment ils s'articulent pour donner accès au monde de l'imaginaire.

LA MÉMOIRE

La mémoire est la principale fonction du système nerveux central chez les êtres qui en sont dotés. En effet, toute connaissance passe par une reconnaissance.

Mais une reconnaissance appelle toujours une réduction de l'élément mémorisé, c'est-à-dire la détection par le cerveau des éléments nécessaires et suffisants pour identifier un élément présent à la conscience à un élément mémorisé.

La réduction représente un travail d'analyse, qui exige un apprentissage, c'est à dire des essais et des erreurs, puis la mémorisation.

Toutes ces phases sont des processus, c'est de la dynamique neuronale.

Le mécanisme fondamental est le suivant :

Je prends l'exemple d'une image visuelle.

La perception oculaire est transmise à la zone de vision (zone occipitale). Dès que cette zone est activée (la structure de l'activation reproduit la géométrie de l'objet visualisé), des faisceaux de neurones transmettent ces signaux à l'hypothalamus, qui à son tour l'envoie au cortex préfrontal, et ce dernier le renvoie à la zone de vision. Ces trois faisceaux de neurones sont ainsi reliés en boucles, toutes ces boucles sont animées par une pulsation uniforme, à une fréquence spécifique du processus. Les premiers travaux dévoilant ces mécanismes sont dus à Wolf Singer, de l'Institut Max Planck de Stuttgart, ils sont la base des conceptions d'Edelmann dans son ouvrage « biologie de la conscience » (trad. française chez Odile Jacob). L'excitation de l'ensemble des neurones des trois faisceaux en boucles se poursuit sur une fréquence commune, propre à chaque type de perception, en s'affaiblissant progressivement avec le temps.

L'ensemble des activations correspond à un ensemble d'excitations synaptiques entre neurones. Les synapses ainsi activées s'atténuent, mais, si un événement neuronal passe par une fibre de neurones antérieurement activés, la réactivation peut s'étendre à tous les faisceaux de l'activation antérieure.

Ainsi, si une perception est voisine d'une perception précédemment enregistrée, elle pourra passer par des fibres neuronales du circuit antérieur, et ce dernier pourra être réactivé. Ainsi la perception d'une image provoquera la réapparition de l'image antérieure. C'est le phénomène primordial de mémoire.

A l'occasion de cette mémorisation, d'autres phénomènes mémorisés pourront troubler ou enrichir les éléments mémorisés : des images parallèles, d'autres perceptions connexes, des sensations relatives à des affects. Ainsi, la mémoire d'un événement, que l'on provoque en excitant sa réapparition par des éléments présents à notre conscience, n'est jamais strictement limitée au fait brut, mais elle draine toutes sortes d'éléments accessoires ; elle peut également se tromper de route et nous conduire à des faux témoignages.

J'ai présenté, de manière schématique, des processus de mémoire, car toute forme de pensée passe par ce genre de processus, et le plus souvent par des ensembles de processus en boucles de réactivations qui peuvent gagner une grande partie du cerveau. C'est ce que

Stanislas Dehaene appelle l'embrassement de la conscience. Dans son ouvrage « Décodage de la conscience », Dehaene donne un certain nombre de résultats concernant les fréquences d'activation des réseaux de neurones pour toutes sortes d'états qui constituent autant de « signatures de la conscience ».

LA CONCEPTUALISATION

Dans le kaléidoscope qu'est une scène pour celui qui ne peut la dissocier en éléments, il faut d'abord apprendre à isoler chacun d'eux du tout.

Ce travail passe par l'apprentissage des éléments nécessaires et suffisants pour reconnaître un objet. C'est un travail que le cerveau réalise par le concours des perceptions spatiales, visuelles et tactiles.

L'enfant apprend à reconnaître tel objet, par exemple un biberon, quel que soit l'angle sous lequel il le voit, et à reconnaître comme tel un biberon, quels que soient sa couleur, sa forme, l'angle sous lequel il le voit, isolé ou porté par une main.

C'est un premier grand effort de réduction qui amorce la conceptualisation.

Il est clair que la plupart des animaux sont dotés de cette capacité.

Il est hors de propos d'entrer plus avant dans les mécanismes de reconnaissance des formes (amorçés par la « Gestalttheorie » et prodigieusement développés depuis une vingtaine d'années), mais il n'est pas inutile de signaler que d'énormes investissements sont aujourd'hui engagés par des sociétés telles que Google et Facebook pour avancer dans la reconnaissance automatique des formes, des visages ; des phonèmes, de l'écriture manuscrite, tous ces travaux se basant sur les acquis de la neurobiologie.

Au-delà de la conceptualisation, l'apparition du langage a permis de passer à la symbolisation.

Il est clair que, chez l'enfant humain, l'apprentissage du langage accompagne la conceptualisation. Car le langage est le moteur de la communication propre au groupement humain, ce qui instaure la dépendance de toute pensée individuelle d'une pensée propagée par le groupe humain.

LA SYMBOLISATION

La symbolisation est à la base de la pensée langagière.

Pour apprendre à un enfant à désigner les objets, puis les scènes, puis les divers mouvements de pensée, on lui inculque des mots. Le mot est ce qui rassemble, dans un symbole, toutes les images possibles d'un objet donné, ou d'un objet semblable. On apprend à l'enfant à dire cube pour désigner un cube, qu'il soit petit ou grand, rouge ou bleu, etc.

On inculque ainsi à l'enfant la forme symbolique du cube.

Le pouvoir de cette réduction massive, que le cerveau apprend à faire, permet justement d'acquérir la mémoire sans que le cerveau en soit saturé. La puissance symbolique du langage permet d'aller du général au particulier.

C'est grâce à cette économie que notre mémoire peut acquérir la capacité d'entasser, d'organiser et de faire interagir des souvenirs. On peut comparer le mécanisme de réduction à une compression, mais les interactions entre éléments mémorisés sont beaucoup plus complexes, car la mémoire « brute » d'un événement, d'un fait ou d'un élément de réalité est, le plus souvent, en connexion avec toutes sortes d'éléments du vécu et de composantes affectives. Et le vocable charrie tous ces éléments, ce qui peut brouiller les souvenirs (c'est ce qui rend les témoignages tellement fragiles), mais qui, en même temps apporte une grande richesse, et parfois, un accès à la conscience, car les éléments affectifs sont le plus souvent inconscients.

Pour prendre un exemple tout à fait banal, si on me présente une odeur émanant d'un liquide, très souvent, je ne sais pas la nommer. Mais si on m'en dit le nom, soudain, je reconnais l'odeur : « Oui, voilà : c'est la mangue ! » et ma mémoire m'apporte le souvenir d'une rencontre amicale dans un faubourg de Sao Paulo.

INTELLIGENCE RATIONNELLE, INTELLIGENCE SENSIBLE

Pascal a énoncé la problématique de l'équilibre « pensée rationnelle/ sentiments ou affectivité » dans l'expression « esprit de géométrie / esprit de finesse ».

L'intelligence sensible se rapporte à l'esprit de finesse, c'est une compréhension des choses, des sentiments, des idées qui relie les significations communes à des éléments connexes par le jeu des analogies, des relations symboliques et aussi de toutes sortes de liens qui, chez chaque individu, constituent une trame tissée par son histoire personnelle.

Le constat de ces interférences multiples qui donnent à la fois une richesse et, en contrepartie, une extension floue aux pensées, a été à l'origine de la plupart des créations de l'esprit, car elles peuvent être assez largement structurées par des déplacements de concepts.

L'ANALOGIE

L'analogie est le premier stade de ce développement mental.

Le transfert d'une pensée, propre à un domaine, dans un domaine connexe, voire différent, se fonde toujours sur des constats plus ou moins explicites d'analogies. L'effort d'analyse de ces analogies doit viser à détecter les éléments qui justifient l'extension des concepts.

Le « nomadisme » des concepts (c'est une expression introduite par des anthropologues de la linguistique) n'est pas sans danger, et certains abus ont pu être fustigés par Sokal et Bricmont dans leur ouvrage « Impostures scientifiques ».

Je veux dire qu'il faut exercer une grande prudence dans la manipulation des concepts, surtout lorsqu'ils sont spécifiques d'une discipline. Que de bêtises n'entend-on pas dans l'utilisation du mot « espace-temps » !

Mais l'analogie utilisée à bon escient est d'une grande richesse.

En perdant de leur spécificité, les concepts peuvent acquérir une étendue. La poésie est le lieu privilégié de rencontres de sens qui nous surprennent et nous fascinent.

« Ce toit tranquille où marchent des colombes » (Valéry)

« Les flots roulant au loin leurs frissons de volets » (Rimbaud)

LA SYMBOLISATION

La symbolisation résulte, en quelque sorte, d'un effort d'abstraction de la pensée analogique.

Le symbole, étymologiquement « ce qui met ensemble », la force d'un mot qui rassemble « ce qui est épars », est en quelque sorte une radicalisation de l'analogie. L'analogie est, par principe, fluide, elle peut s'accommoder d'ambiguïtés. Le symbole appelle un effort de clarification. Le symbole doit donner des définitions précises et leur domaine d'application.

Dans l'ouvrage cité plus haut (Impostures scientifiques), les auteurs maltraitent des « philosophes » qui ont utilisé l'analogie sans précaution, c'est-à-dire sans le souci de rigueur dans la définition des termes qu'ils transposaient dans leur domaine sans préciser l'usage qu'ils voulaient en faire.

LA PENSÉE SENSIBLE

La pensée sensible est un lieu incertain, mais le lieu de tous les possibles.

La pensée sensible est le lieu où convergent l'expression des sentiments et la rationalité.

L'affectivité aborde rarement le niveau de la pensée.

Elle « colle » à toutes nos pensées tant qu'elles ne sont pas élucidées par la conscience réflexive.

Je poserai donc la « pensée sensible » comme le lieu privilégié de l'imagination.

Nous avons une vision du monde qui, chez la plupart d'entre nous, nous a été donnée par notre milieu familial et humain dès notre petite enfance.

Les philosophes ignorent bien souvent cette réalité et leurs discours d'hommes mûrs et cultivés traduisent un effort pour justifier leur vision primordiale du monde, imposée à leur cerveau comme une épigénèse.

Il faut noter que cette vision primordiale a pu générer de grandes avancées scientifiques.

Galilée était platonicien, qui écrivait que « la nature est écrite dans le Grand Livre des Mathématiques ». Cette pensée lui a permis de formuler, le premier, des lois de la physique.

Mais, si l'homme, par une dispensation particulière, a accès au Grand Livre des Mathématiques, pourquoi les Grecs, qui n'étaient pas moins intelligents que nous, n'ont-ils pas lu ce livre d'un bout à l'autre ?

Et, pour continuer sur le thème de la vision personnelle du monde, il est clair qu'Einstein a été guidé, toute sa vie, par ce qu'il a écrit dans son ouvrage « Comment je vois le monde ».

LA FRANC-MAÇONNERIE ET LE SYMBOLISME

Au terme de ce survol, il est clair que les Pères Fondateurs de la Franc-maçonnerie ont été des visionnaires lorsqu'ils ont posé le principe du symbole comme mode de pensée créatrice.

A la rigueur des règles de comportement qu'ils instauraient pour garantir la sérénité de leurs réunions, ils ajoutaient la souplesse de l'imagination portée par la pensée symbolique.

Ils instauraient ainsi un mode de fonctionnement que l'on peut résumer par cette belle formule de Braque : « J'aime la règle qui corrige l'émotion, j'aime l'émotion qui corrige la règle ».



EXPLIQUER ET/OU COMPRENDRE : TRAGIQUE RÉDUCTIONNISME

Didier DESOR

*Professeur émérite de l'Université de Lorraine
(Neurosciences du comportement)*

Lorsque deux personnes discutent à propos d'une chose, d'un processus... on entend communément des expressions comme « *expliquer* » et « *comprendre* » : « *s'il te plaît, explique-moi...* » qui peuvent, dans les cas favorables, être suivies d'un « *j'ai compris !* » triomphant.

Il est donc ici question du transfert d'un certain savoir d'une personne à une autre, qui le « prendra » avec elle, c'est-à-dire que ce savoir fera désormais partie de son corpus de connaissances.

Mais quel est la nature de ce savoir lorsqu'il concerne les objets du monde ? Quelle est son origine ?

Dans un texte de 1982, Georges Lerbet évoque « *l'incomplétude tragique, ressentie douloureusement dans l'expression de l'expérience de production de savoir, mais aussi expérience inévitable dans l'appréhension du vivant qu'en fait le chercheur qui s'intéresse à l'intérieur de la «boîte noire»* ».

Cette texte se donne comme objectif d'illustrer cette notion, à partir d'un exemple banal tiré de l'éthologie classique, (le chant des oiseaux au printemps), lorsqu'on l'aborde dans un premier temps d'une manière réductionniste. On constate que dans l'exploration de ce phénomène, de niveau en niveau la connaissance se dilue, au point que la distance entre le point de départ (le phénomène du lever du jour) et le point d'arrivée (le chant des oiseaux) ne cesse de s'accroître, à un point tel qu'on peut se demander si elle n'est pas infinie, et si on n'est pas en passe de tomber pas dans l'un des paradoxes de Zénon d'Élée ... Si le savoir constitue l'interface entre l'information et la connaissance (Lerbet; 2002), la question du niveau d'observation se pose donc, et en cela, il semble nécessaire d'explorer les rapports entre « *expliquer* » et « *comprendre* » afin de tenter d'appréhender (si cela est possible) le problème du sens.

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales nous dit, à propos du verbe « *expliquer* » :

« *Faire comprendre quelque chose par un développement, une démonstration écrite, orale ou gestuelle* ». Et encore : « *Éclaircir, rendre compréhensible ce qui a un sens vague, obscur ou inconnu* ».

Dans les deux cas, *l'explication* se définit par la *compréhension*...

Pour le neurophysiologiste ou le cogniticien qui se placent dans une optique physicaliste, on peut considérer qu'il s'agit, pour l'émetteur, d'influencer par des actes de communication (des mots, des croquis...) le cerveau du récepteur, de manière à ce qu'au terme du processus les configurations neuronales finales soient semblables dans les deux cerveaux.

Mais à propos de la configuration initiale, sensée contenir l'explication, on peut se poser la question de son contenu et de l'origine de ce contenu : empruntons donc une autre piste.

Étymologiquement, « expliquer » vient du latin « *explicare* » : déplier

Déplier quoi ? De quels plis s'agit-il ? Nous entrons ici dans la démarche réductionniste qui, en application du rasoir d'Occam, tente de diminuer le nombre d'entités nécessaires à la description des phénomènes, de manière à constituer une ontologie minimale. Mais, comme nous allons le voir, cette démarche n'est pas sans risques, car c'est elle qui va nous précipiter dans « *l'incomplétude tragique* » de Georges Lerbet.

Prenons un exemple concret, que chacun a pu observer : au printemps, lorsque le jour se lève, les oiseaux se mettent à chanter ; c'est pour l'immense majorité des espèces, le fait des mâles. La régularité de ce phénomène nécessite une explication.

Dans un premier temps, nous ne constatons qu'une coïncidence :

Le jour se lève ↔ les oiseaux chantent

Coïncidence d'ailleurs réversible :

Les oiseaux chantent ↔ Le jour se lève

Il semble peu probable que, comme dans le film « Orfeu Negro », le lever du soleil soit la conséquence d'un phénomène se déroulant sur notre planète, ici le chant des oiseaux.

Il se pourrait néanmoins que la corrélation temporelle observée entre les deux phénomènes ne soit que le résultat apparent d'autres chaînes causales qui, sans relation directe, aboutissent néanmoins à la simultanéité des deux phénomènes. Un certain nombre de travaux portant sur le contrôle de l'environnement lumineux des oiseaux nous permettent de délaissier cette hypothèse.

Nous admettrons donc que le chant des oiseaux est la *conséquence* du lever de l'astre solaire : cette relation est celle de la *surface* du phénomène, celle dont nous sommes témoins chaque matin du printemps.

Entamons donc ici notre voyage réductionniste.

Si nous commençons à décomposer ce fait d'observation, il semble évident que pour qu'il y ait production du chant, il faut un facteur déclenchant, qui précède toutes les autres étapes (trilles, vocalises diverses...).

En analysant la manière dont le chant se déclenche, nous tombons sur un premier « pli », (niveau 1) dont on peut faire apparaître les étapes successives en le dépliant.

Étape 1.1 : il y a un phénomène perceptif (l'intensité lumineuse augmente, et notre merle entend ses voisins entamer leur concert matinal) ;

Étape 1.2 : un traitement perceptif intervient alors, qui met en jeu l'ensemble des voies auditives (physiques et nerveuses) de l'animal ;

Étape 1.3 : la « décision » de chanter (ce terme n'implique ici aucune connotation « volontariste », mais simplement l'aboutissement du traitement de l'information) ;

Étape 1.4 : la programmation de l'action (élaboration de divers schémas moteurs dans le système nerveux de l'oiseau, juste avant la commande motrice proprement dite) ;

Étape 1.5 : l'émission du chant proprement dit.

Si nous considérons l'étape 1.1 (celle des phénomènes perceptifs), nous comprenons rapidement qu'on peut la considérer en elle-même comme un pli :

En effet, nous allons trouver successivement :

Étape 1.1.1 : la mise en vibration par l'air de la membrane du tympan de l'oiseau, suivie de :

Étape 1.1.2 : la transmission de ces vibrations dans l'oreille moyenne, qui provoquent :

Étape 1.1.3 : des phénomènes de mise en résonance de la membrane basilaire de l'oreille interne, qui induisent :

Étape 1.1.4 : la transduction des phénomènes mécaniques en phénomènes électriques (potentiels récepteurs et potentiels d'action, ces derniers constituant le message nerveux qui part vers les centres.

Considérons à son tour, à titre d'exemple, l'étape de transduction (1.1.4).

Elle-même peut être vue comme un « pli » qui peut se décomposer en :

Étape 1.1.4.1 : courbure des cils des cellules ciliées, qui provoque la :

Étape 1.1.4.2 : mise en tension des kinocils, ce qui provoque :

Étape 1.1.4.3 : l'ouverture de certains canaux ioniques, donc :

Étape 1.1.4.4 : l'entrée des ions Ca^{++} dans les cellules, induisant la :

Étape 1.1.4.5 : dépolarisation de la cellule ciliée, qui à son tour provoque la :

Étape 1.1.4.6 : libération du neurotransmetteur dans la fente synaptique ;

Étape 1.1.4.7 : enfin ces molécules de neurotransmetteur se fixent sur les récepteurs post-synaptiques du premier neurone de la chaîne,

Étape 1.1.4.8 : ce qui entraîne la genèse du message nerveux (qui va ensuite partir vers les centres, étape 1.1.4)

Prenons l'exemple de l'étape 1.1.4.7 (la fixation des molécules de neurotransmetteur sur les récepteurs post-synaptique).

Cette étape se réfère à des phénomènes d'interaction entre molécules : d'une part celles du neurotransmetteur et d'autre part celle qui constituent les récepteurs (de grosses protéines). Cette « fixation » se fait par l'appariement de zones particulières, qui, de par les atomes qui les constituent, confèrent à ces zones des « images électriques – des patterns de zones chargées positivement ou négativement ». Ces patterns complémentaires permettent la fixation de la molécule de neurotransmetteurs sur les récepteurs, un peu comme le feraient des aimants complexes.

Nous sommes donc parvenus, d'étape en étape, au niveau atomique.

Mais on sait maintenant qu'il existe d'autres niveaux, sub-atomiques, dont l'exploration repose sur la physique quantique, mal connue actuellement, et rien ne garantit que cette étape quantique soit la dernière ... Tout l'édifice repose donc sur des bases qui ne nous sont qu'imparfaitement connues, ce qui pose la question de la causalité : sommes-nous condamnés à ne constater que des régularités, des corrélations entre phénomènes ? La véritable causalité est-elle destinée à nous échapper ?

D'autant que ces interactions moléculaires neurotransmetteur-récepteur se déroulent dans un espace tridimensionnel, la fente synaptique, à l'intérieur de laquelle les molécules libérées sont animées de mouvements chaotiques. Ce phénomène n'aura des conséquences intéressantes (passage à l'étape suivante), que s'il est suffisamment marqué, donc si un nombre suffisant de fixations neurotransmetteur-récepteurs est réalisé.

En dernier ressort, tout repose sur la probabilité de fixation des molécules de neurotransmetteur sur les récepteurs.

Il a été montré que cette probabilité peut se modéliser par l'équation représentée figure 1.

$$\frac{dp_n}{dt} = (n+1)k_r^{(n+1)}p_{n+1} - \left[(A_c m_r - n)(A_c m_l - n) \frac{k_f^{(n+1)}}{A_c} + nk_r^{(n)} \right] p_n + [A_c m_r - (n-1)][A_c m_l - (n-1)] \times \frac{k_f^{(n)}}{A_c} p_{n-1}, \quad (1)$$

Figure 1 : équation décrivant la probabilité de liaison/rupture des molécules de neurotransmetteur sur leurs récepteurs spécifiques. (D'après Zhu et al, 2002).

Cette succession de dépliages du pli « déclenchement du chant » met donc en évidence une série d'autres plis secondaires, tertiaires... emboîtés de niveau en niveau, qui se terminent dans une zone mal connue de la physique, et sont régis par les mathématiques (figure 2).

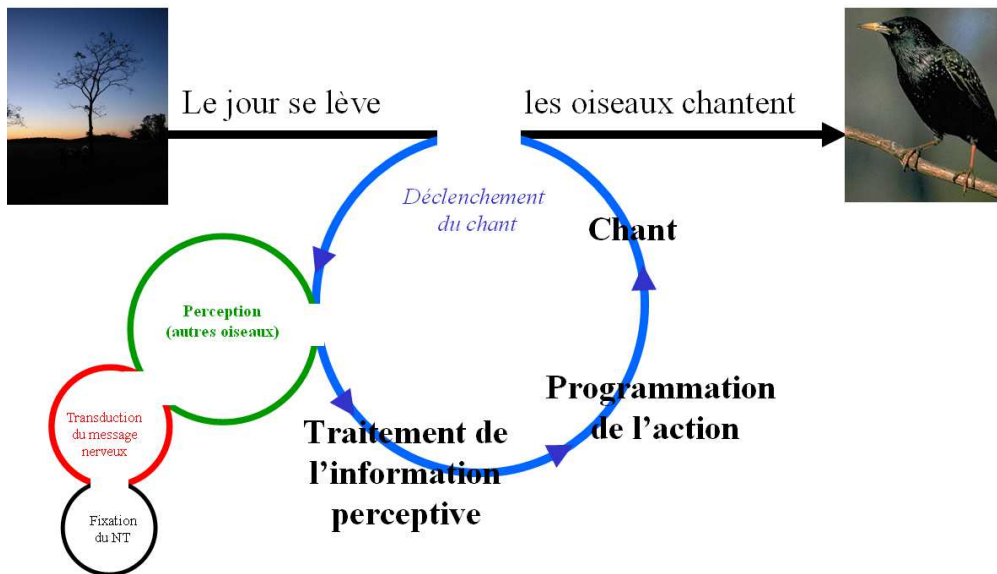


Figure 2 : développement d'une partie du « pli » : « le jour se lève → les oiseaux chantent »

Ce qui donne, pour l'ensemble du trajet, (figure 3) une image globale, certainement simplifiée par rapport à la réalité, et qui a une *allure* « fractale ». Et nous n'avons, dans notre démarche, exploré de manière grossière et ultra-simplifiée qu'une minuscule partie du phénomène : comme nous l'écrivions en début de cet article, il semble que la longueur totale du pli, qui nous fait aller du point de départ (le lever du soleil), au point d'arrivée (le chant des oiseaux), s'accroît à chaque descente de niveau en niveau, et la question se pose de savoir si cette distance est finie ou non, ce qui rappelle le paradoxe de la flèche de Zénon d'Élée...

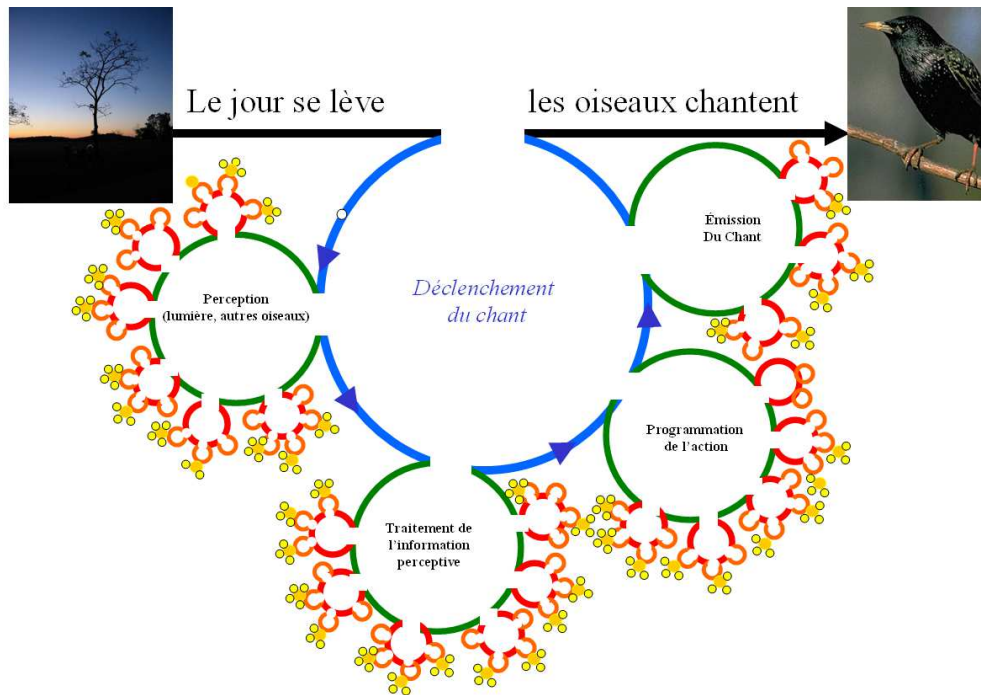


Figure 3 : développement de 6 niveaux du pli : « lever du soleil » - « chant des oiseaux »

Plusieurs questions se posent immédiatement ; cette représentation est très simplifiée ; en combien d'étapes peut-elle être décomposée ? Quel est le découpage le plus pertinent ? De même, pour chaque étape, combien de niveaux peut-on identifier ?

Envisageons maintenant l'étape « COMPRENDRE »

Le Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales nous indique que ce terme provient du latin classique *compre(he)ndere* (composé de *cum* « avec » et *prehendere* « prendre, saisir ») ; en conséquence, « comprendre » signifie littéralement « *saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose* » d'où « *saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée* ». À la fin du XII^e, le mot prend également le sens de « *inclure, contenir en soi, englober* ».

Jouons avec ce dernier sens, et laissons donc de côté l'inclusion dans le cerveau du récepteur d'une réplique de l'état mental de l'émetteur.

Notre pli principal :

Le jour se lève ↔ les oiseaux chantent

que nous avons décomposé en une série d'étapes et de niveaux sous-jacents, pourrait-elle être incluse (au sens de contenue) dans un ou plusieurs plis de niveaux supérieurs ?

Dans notre exemple du chant des oiseaux, nous parvenons ici aux grandes questions de l'éthologie, telles qu'elles ont été définies par Niko Tinberghen :

- * À quoi sert ce comportement ? (aspects fonctionnels)
- * Pourquoi un oiseau émet-il le chant caractéristique de son espèce ? (aspects ontogénétiques)
- * Comment ce chant s'est-il construit au cours du temps ? (aspects phylogénétiques)

Examinons tout d'abord les aspects fonctionnels du comportement de chant.

Nous sommes manifestement dans le comportement reproducteur, car ce concert matinal ne se produit qu'au printemps, à la reprise de la saison de reproduction, et disparaît par la suite, lorsque les jeunes sont élevés.

Ce comportement est donc destiné à délimiter de manière sonore un territoire (la portion d'espace qui pourra fournir suffisamment de ressources pour le couple et les jeunes) ; l'examen des modalités de ces sons dans différents environnements (environnements ouverts ou forêts denses ...) montre qu'il est adapté aux caractéristiques physiques du milieu, en vue de cette fonction. Il a été également montré que les femelles comparent les chants des mâles de leur environnement, et sont attirées par les mâles qui émettent les chants les plus complexes : le chant est ce qu'on appelle en éthologie un « signal honnête » de la qualité des mâles.

Les aspects ontogénétiques (développement du comportement dans la vie de l'individu) ont généralement été abordés par des méthodes de privation sensorielles : l'élevage de jeunes en chambres sourdes, montre que la majorité des oiseaux chanteurs acquièrent leur chant à un âge très précoce, bien avant qu'ils ne puissent l'émettre, par l'audition des chants d'autres adultes. De surcroît, lorsque la période de reproduction est terminée, le chant disparaît et la plupart des oiseaux, qui avaient individualisé des territoires défendus, deviennent plus ou moins grégaires, tandis que les différences morphologiques entre les mâles et les femelles s'atténuent.

Certains chercheurs se sont intéressés à l'évolution des voies nerveuses des oiseaux lors des disparitions et des réapparitions saisonnières du chant : à leur grande surprise, ils ont constaté qu'en été, les noyaux centraux du contrôle du chant voyaient leur population neuronale fondre par dégénérescence, jusqu'au seul maintien de quelques couches basales, lesquelles se remettaient à proliférer en janvier, et ré-atteignaient leur niveau fonctionnel pour le début de la saison reproductrice. Cette découverte reste une des premières qui ont conduit à l'abandon du dogme du patrimoine neuronal, et l'élucidation de son mécanisme exact conduira peut-être à de nouvelles pistes thérapeutiques pour les maladies neurodégénératives.

Les aspects phylogénétiques sont beaucoup plus complexes à élucider, car les comportements ne laissent pas beaucoup de traces fossiles, et on ne sait pas quels étaient les chants des espèces fossiles qui ont précédé chaque espèce actuelle. Nous entrons ici dans le domaine de la théorie de l'Évolution

CONCLUSION

Ainsi, à partir d'un comportement banal en apparence, la réflexion peut emprunter deux chemins inverses :

Nous pouvons tenter de *l'expliquer*, au sens de dépliage de ses mécanismes, des mécanismes des mécanismes ... ou nous pouvons tenter de le *comprendre*, en tentant de l'inclure dans des mécanismes d'ordre supérieur. Les deux démarches nous semblent également pertinentes pour approcher la connaissance de l'objet d'étude.

La question se pose alors de déterminer la pertinence du point de départ de notre quête (« *les oiseaux chantent au lever du soleil* ») et nous voyons bien qu'il s'agit d'une question de convention liée à notre propre perception de l'ordre du monde, et à la manière dont nous le segmentons en unités que nous chargeons de sens : découpons-nous le monde en unités qui ont une réalité propre, et que nous chargeons ensuite de sens ? Ou découpons-nous le monde en unités qui nous apparaissent du fait que nous pouvons les charger de sens ? En d'autres termes : les objets étudiés par la science ont-ils une réalité indépendante de l'observateur ?

Gaston Bachelard a mis en évidence l'activité de construction propre à la démarche scientifique. La science « réalise ses objets sans jamais les trouver tout à fait, elle ne correspond pas à un monde à décrire, mais à un monde à construire » Ce que Canguilhem traduit en « *La nature n'est pas d'elle-même découpée et répartie en objets et phénomènes scientifiques. C'est la science qui constitue son objet* » ; ou encore Jean Ullmo : « *la science recherche ses objets, elle les construit, elle les élabore ; elle ne les trouve pas tout faits* ».

Dans notre exemple, nous pensons (et aucune expérience ne nous permet pour l'instant d'en douter) que le chant des oiseaux est lié à leur reproduction. Mais la reproduction fait également partie de notre propre expérience, et de même éprouvons l'expérience des sons : serions-nous capables de charger de sens un comportement animal qui n'aurait pas d'équivalent dans notre propre répertoire ?

Jakob von Uexkull s'est attaqué à ce problème au début du XX^{ème} siècle, et a proposé le concept d'*umwelt*, le « monde propre » de chaque espèce, lié à des capacités sensorielles, motrices et cognitives différentes de celles des autres espèces. Ainsi, une abeille et une chauve-souris, bien que vivant dans le même environnement, n'évolueront pas dans le même *umwelt*.

Si notre espèce est en continuité phylogénétique avec le reste du monde vivant (théorie de l'Évolution), il n'y a pas de raison pour refuser l'idée d'un *umwelt* humain ; Est-ce une raison pour désespérer de la possibilité de connaître la réalité du monde ? Le philosophe et sociologue Josef Pieper soutient l'idée que la raison dont nous sommes doués nous permet de vivre dans un *welt*, tandis que les animaux ne peuvent vivre que dans un *umwelt*. Il s'inscrit dans la ligne de réflexion de Platon, Aristote et Thomas d'Aquin. Mais à ce niveau, nous quittons le domaine de la Science pour celui de la Métaphysique, et cette frontière marquera la limite que nous ne franchirons pas.

Par ailleurs, ces considérations sur le chant des oiseaux, dans la partie **explication** nous emmènent sur le chemin du réductionnisme : Pouvons-nous déduire que chaque niveau est constitué d'entités complexes dont les parties constitutives appartiennent au niveau inférieur ? Dans ce cas, toutes les disciplines scientifiques, jusqu'à la sociologie, relèveraient, en fin de compte, de la physique des particules élémentaires, dont on sait qu'actuellement beaucoup de leurs propriétés sont uniquement déduites des équations mathématiques qui veulent les décrire et en conséquence violent (du moins pour l'instant) le principe qui affirme que tout phénomène empirique doit, en dernière instance, être justifié par l'observation. Contrairement à cette réduction nagelienne (Nagel, 1961), l'émergentisme soutient, quant à lui, que chaque niveau possède des propriétés qui ne peuvent pas être déduites des propriétés des niveaux inférieurs, en tous cas tant qu'on n'a pas trouvé les « *énoncés de liaison* » qui permettent de « *franchir le fossé conceptuel entre la théorie réductrice et la théorie réduite* » (Kistler, 2006). Dans le cas de notre exemple, ce n'est pas (et de loin) le cas, et en conséquence la réduction ne peut être considérée comme achevée.

*

RÉFÉRENCES

BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Alcan, Paris, 1934.

CANGUILHEM G., *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Librairie Philosophique Vrin, Paris, 1968.

KISTLER M., *La réduction, l'émergence, l'unité de la science et les niveaux de réalité*, 2006.
<https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwiHi-v9ktHRAhUF1xQKHZktDhAQFggyMAM&url=http%3A%2F%2Fmax.kistler.free.fr%2Farticles%2FMK41.pdf&usq=AFQjCNGv2mdLJeuG7TIuoZ-agtncSuF3sQ&cad=rja>
consulté janvier 2017.

LERBET G., *Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation*. Recherche et Formation, 12, octobre 1982.

LERBET G., *Dans le Tragique du Monde*, Éditions Maçonniques de France, Paris, 2002.

NAGEL E., *The Structure of Science*. American Journal of Physics **29** (10), 716-716, 1961.

PIEPER, J., *Wahrheit der Dinge Eine Untersuchung Zur Anthropologie des Hochmittelalters*, 1951.

Philosophical research online, <https://philpapers.org/rec/PIEWDD> consulté janvier 2017

PIEPER J., *Welt und Umwelt* (1950). Werke, Bd. 5. Hamburg, 1997, p 186.

UEXKULL J., (1920, 1934/1957) in Lorenz, Konrad 1971 (Studies in animal behaviour, Vol 2. Cambridge MA: Harvard Univ. Press)

ULLMO J., *La pensée scientifique moderne*, Flammarion, Paris, 1969.

ZHU G., OKADA M., MURAKAMI T., KAWATA Y., KAMATA A., KANEKO S., *Interaction between carbamazepine, zonisamide and voltage-sensitive Ca²⁺ channel on acetylcholine release in rat frontal cortex*, Epilepsy research, 49, (1), 49–60, 2002.



LES NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Gérard DIMANCHE

Ingénieur (retraité)

gd@linga.fr

Résumé

Des mots pour décrire les facettes d'un univers psychique qui permet à l'homme de se situer entre conscience et inconscience afin d'affiner sa quête de connaissance du monde qui l'entoure.

Dans la continuité de Gaston Bachelard et Gilbert Durand, Georges Lerbet¹ montre que les voies de la réflexion sur l'imaginaire s'ouvre sur une dynamique de forces contradictoires et qu'il faut bien "admettre la possibilité que plusieurs points de vue portant sur les diverses expressions du symbole puissent être confrontés" et qu'il devient difficile dans ce contexte d'avoir des idées arrêtées, qu'une forme d'incomplétude de la pensée se fait jour². Afin de contourner "ces bouchons de l'esprit" qui voudraient que le symbole soit normalisé, le fait de laisser courir son imagination permet au contraire d'appréhender le symbole de manière sensible et de faire émerger du sens à partir du potentiel de connaissance que nous portons en nous³.

Les grandes recherches scientifiques, celles qui un jour, en changeant de paradigme, ont fait avancer les sciences vers des terres inconnues ont eu pour base une représentation imaginaire :

Ainsi Albert Einstein décrit « sa vision » : "L'imagination est plus importante que la connaissance. La connaissance est limitée alors que l'imagination englobe le monde entier, stimule le progrès, suscite l'évolution... Je n'ai jamais fait une seule de mes découvertes par un processus de pensée rationnelle."⁴

« Croire aux Images est le secret du dynamisme psychologique » écrivait Gaston Bachelard⁵.

L'Intelligence sensible est le résultat de cette rêverie solitaire que font les grands découvreurs qui ne peuvent pas expliquer de manière rationnelle leur cheminement. C'est en observant le monde qui les entoure avec leurs sens qu'ils ont poussé plus loin que les autres leur appréhension des phénomènes complexes de la nature qui sont souvent contradictoires. En s'affirmant libres d'interpréter le symbole selon leur sensibilité, ils ont fait progresser l'humanité, que ce soit dans les sciences, les arts ou tout simplement dans les contacts humains.

*

INTRODUCTION

L'approche de Georges Lerbet des sciences de l'éducation le conduit à considérer le rationalisme comme incapable de tenir compte de la complexité du phénomène éducatif.

L'incomplétude du savoir est telle que vouloir déterminer avec précision ce que l'on doit faire pour adapter / réformer l'éducation devient une utopie. La complexité est telle que la logique positiviste (vrai ou faux) ne marche plus, car nous n'avons pas forcément d'explication à tout et qu'une certaine vacuité installe le doute.

Par contre si l'on admet la complexité du sujet ainsi qu'une certaine incertitude dans le raisonnement, alors une respiration est possible et nous y gagnons en liberté. Plutôt que de dire cela est vrai ou faux, nous pouvons dire : voilà ce que je pense, voilà ce que pense tel

¹ LERBET Georges, *L'Univers psychique et la pensée complexe*, bulletin du CIRET, n°13, mai 1998.

² Un système axiomatique ne peut être à la fois cohérent et complet (au sens du théorème d'incomplétude de Gödel). Appliqué à la philosophie, cela signifie qu'il faut vivre avec des contradictions.

³ LERBET Georges, LE MOAL René, *La Franc- Maçonnerie - Une quête philosophique et spirituelle de la connaissance*, Armand Colin, Paris, 2005, p.86.

⁴ EINSTEIN Albert, *On Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms*, Covici Friede, Inc, New York, 1931.

⁵ BACHELARD Gaston, *L'air et les Songes*, José Corti, Paris, 1990 p.291.

autre (soit une logique et/ou). Alors, à condition bien sûr de faire sa place à l'incomplétude en sciences humaines, s'ouvre un champ des possibles.

Afin d'expliquer mon propos, je prendrai deux exemples qui semblent s'opposer mais qui en réalité me paraissent complémentaires.

Vous avez tous utilisé une souris d'ordinateur. Ce petit objet qui a pu être considéré un instant comme un gadget, n'est en réalité ni un bricolage ni un aboutissement technologique, mais l'illustration d'une révolution des acquis de la science, mise en pratique dans les années 70 par un chercheur, Douglas Engelbart au Stanford Research Institute (S.R.I.). Il n'a pas seulement inventé ce dispositif de pointage. Il a développé trois concepts nouveaux : l'interface graphique, le réseau informatique global et l'hypertexte⁶. Mais rien n'aurait été possible sans l'imagination d'un autre visionnaire Vannevar Bush⁷ qui publia en 1945 un article: "*As we may think*" (*Comme nous pourrions penser*) qui prédisait l'arrivée d'une nouvelle forme d'accès à la connaissance humaine. Ce n'est pas parce que c'est irréalisable avec la technologie d'une époque que l'on ne peut pas rêver.

Ne pas enfermer la pensée dans un dogme, voilà l'idée sous-jacente. Éveiller les esprits, développer le sens critique⁸.

En ce qui concerne les travaux de Bush, puis Engelbart et ses successeurs on ne pourrait voir qu'une meilleure accessibilité à la connaissance. Ce n'est pas que cela. Si l'on admet que l'acquisition de la connaissance est quelque chose de complexe, ne faisons pas des choix a priori, mais donnons-nous les moyens d'y accéder facilement, admettons qu'il existe des "trous" (des vacuités), que même il puisse exister des contradictions, qui ne peuvent pas être levées par des éléments du langage car nous sommes davantage dans un système inductif que déductif. Toutes les informations disponibles permettent de généraliser un raisonnement, des observations qui ont des chances de s'avérer exactes.

Allons plus loin : le développement d'Internet qui est en train de transformer nos vies, réalise un vieux rêve alchimique. Tout ce qui est en haut est en bas et réciproquement. L'accès à la connaissance est maintenant à quelques clics de souris, alors qu'il n'y a pas très longtemps cet accès était réservé à des clercs jaloux de leurs prérogatives. L'individu est maintenant au centre d'un système dont il est lui-même acteur.

LE SYMBOLISME

Le symbolisme est un langage comme le sont les mathématiques ou la musique⁹.

Alors quelles sont les limites du savoir et du langage ? S'appuyant sur l'œuvre de Hegel, Jean Hyppolite a montré que ce problème est celui du non savoir, de l'incomplétude de nos connaissances et de l'impossibilité d'en parler avec des mots. Mais ce n'est qu'une limite, car ce que nous ne pouvons exprimer avec des mots peut être dans une certaine mesure appréhendé par le symbole. Sans tomber dans le piège de ne communiquer que par les sentiments qui sont toujours inexprimables, nous pouvons raisonnablement exprimer des concepts au-delà des mots en utilisant le symbolisme. La limite est de ne pas tomber dans la

⁶ Qui donneront quelques années plus tard, vous le savez, Internet, l'ordinateur personnel & Wikipédia...

⁷ Vannevar Bush (1890- 1974) President of National Defense Research Committee in 1940. Member of the Grand Lodge of British Columbia and Yukon.

⁸ On trouve sur Internet beaucoup de contrevérités. Une théorie du complot est sciemment mise au point pour véhiculer une information qui servira un groupe, un état, une idéologie. Ces inepties nous font réaliser à quel point les gens manquent de sens critique. Sans elles on pourrait penser que tout va bien. Non, si des personnes adultes, que j'estime peu ou mal informées en sont arrivées là, c'est que les explications véhiculées par les médias et la perception que nous en avons n'est pas correcte. C'est peut-être dû aux distorsions de nos sociétés qui fait que plus rien n'est crédible. Là est peut-être le problème.

⁹ Les sons articulés qui deviennent langage précèdent et expriment la pensée (Hegel Encyclopédie, III, Philosophie de l'esprit, §462).

recherche d'un absolu "divin" par essence ineffable, et être conscient qu'il n'y a pas de savoir absolu.

La civilisation occidentale a eu tendance au nom de la raison à dévaloriser l'image, qui est l'expression du symbole, considérée comme incertaine et ambiguë. La scolastique médiévale (Thomas d'Aquin), les débuts de la physique moderne (Galilée, Descartes) et le rationalisme classique, l'empirisme factuel (David Hume, Isaac Newton), pour ne proposer que des savants parmi les plus connus, excluent progressivement l'imaginaire des procédures intellectuelles, pour le confondre avec le fantasme, le rêve, l'irrationnel voire le délire. Seuls quelques îlots ont émergé dans l'histoire, comme au Moyen Age avec l'art gothique, puis le romantisme et le surréalisme. La psychologie a essayé de réhabiliter le symbole mais comme le souligne Gilbert Durand, notre civilisation reste empreinte d'un réductionnisme rationaliste : *« La puissance du rêve, la force du symbole, la maternité de l'image composent une espèce de « fantastique transcendantale » dont l'homme ne peut se passer sans se mutiler¹⁰. »*

INTUITION

« C'est avec la logique que nous prouvons et avec l'intuition que nous trouvons. »
Henri Poincaré¹¹.

L'intuition est l'une des formes de ce que l'on appelle l'intelligence sensible¹². Ce type d'intelligence est fondé sur l'inconscient, les instincts, la bonne connaissance de soi. Elle relève plus du champ des analogies, des représentations, des perceptions et des images que de celui du langage. Par conséquent, écouter ses perceptions intuitives implique d'accepter d'être en contact avec son inconscient et donc d'être en accord avec soi-même.

L'intuition résulte de notre capacité à schématiser une profusion d'informations enregistrées dans notre inconscient, fruit de nos expériences, réflexions, rencontres, lectures... Elle consiste à tirer profit de ces acquis en utilisant de façon instinctive un raisonnement par analogie. Tel un ordinateur interne, elle traite les données et élimine ce qui est accessoire. Ce balayage superficiel permet à l'individu de tirer instantanément les conclusions qui s'imposent.

Cependant, en se confrontant aux opinions et aux points de vue des autres, l'individu peut confondre "intuition et raison". Il prend le risque de partir sur de fausses pistes. Il pourra donc s'interroger sur la manière de faire partager son intuition, de la transcrire, de convaincre son entourage.

Pour illustrer ce point de vue, je voudrais prendre un deuxième exemple.

Il y a maintenant 80 ans, un jeune homme joliment formé aux mathématiques les plus ardues (celles de la géométrie différentielle) s'intéressa à la physique théorique. Les savants de l'époque étaient en train de découvrir péniblement les prémices de la structure de l'atome. Notre jeune homme solitaire, sans faire la moindre expérience, imagina sur le papier un modèle, nous pourrions dire une vision de ce que pourrait être la structure de la matière qui satisfasse le langage mathématique employé. Ces travaux d'un niveau difficilement accessible, furent, vous le devinez, totalement incompris à l'époque et ne furent pas exploités. Il s'appelait Ettore Majorana¹³. Le physicien Enrico Fermi a dit de lui :

Dans le monde il y a plusieurs catégories de scientifiques : ceux qui font de leur mieux, et ceux, de premier plan, qui font de grandes découvertes, fondamentales pour le

¹⁰ DURAND Gilbert, *L'imagination symbolique*, P.U.F., Paris, 1964.

¹¹ POINCARÉ Henri, *La valeur de la Science*, Flammarion, Paris 1905.

¹² Cf. *La théorie des intelligences multiples* de Howard GARDNER, in *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*, Twentieth Anniversary, New York Basic Books, 1983.

¹³ Ettore Majorana (1906- 59?) Prononciation ['ettore majo'ra:na]. (Mayonara)

développement de la science. Et puis, il y a les génies, comme Galilée et Newton. Ettore était de ceux-là.¹⁴

Et c'est aujourd'hui prouvé, Ettore Majorana était sur la bonne voie. L'imagination, la symbolisation ont permis d'aboutir à une représentation qui commence seulement à être vérifiée par l'expérience¹⁵. Il y avait dans la démarche de Majorana, la recherche d'une certaine esthétique. Dans sa quête extrêmement compliquée du point de vue mathématique, nous retrouvons des éléments simples : la dualité comme base¹⁶, le ternaire comme aboutissement¹⁷, des symboles que le monde manipule depuis l'Antiquité. Ce qui fait dire que le monde complexe peut être appréhendé avec des notions simples à condition de le voir comme un système comportant de multiples ramifications dont nous étudierons les relations entre les différents composants afin d'en déduire une représentation. Pour cela il faut "voir", comme Ettore l'a fait, loin et se débarrasser des filtres qui peuvent embuer notre vue. Ces filtres sont nombreux et tout d'abord idéologiques : ce qui n'est pas conforme à nos croyances ne peut être que faux. Ou conceptuel : ce que nous n'arrivons pas à nous représenter n'existe pas. Culturels, nous interprétons la réalité des autres à travers notre propre culture ou bien encore à travers le conformisme qui nous empêche de penser autrement. "Le plus grand obstacle au changement ce ne sont pas les intérêts de certains, c'est la forme des idées reçues"¹⁸. La physique moderne est une dure épreuve pour ceux qui ne veulent pas voir¹⁹.

DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE SENSIBLE

Gaston Bachelard écrivait : "*Il faut donc accepter une véritable rupture entre la connaissance sensible et la connaissance scientifique*"²⁰ et de conclure que le monde fait de rêverie, d'imagination et de poésie "*n'est pas l'évidence rationnelle [...] et l'homme qui aurait l'impression de ne se tromper jamais se tromperait toujours.*"²¹.

Prendre conscience de ce qui nous entoure n'est pas une gageure. Le monde change drastiquement et est devenu complexe parce que nous ne possédons pas encore les liens qui relient les différents éléments qui nous permettent de bâtir un modèle cohérent, clef de sa compréhension. On pourrait dire que nous ne sommes plus adaptés pour réagir à ces

¹⁴ Enrico Fermi, about Majorana, Rome 1938.

¹⁵ Mais au prix d'équipements comme ceux du CERN à Genève, ce qui était impensable à concevoir juste avant le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale.

¹⁶ Le couple matière antimatière. On vient juste de découvrir le positron qui avait été théorisé par Paul Dirac en 1928 et découvert expérimentalement par Carl David Anderson en 1932.

¹⁷ Caractérisé par la masse, la charge et le spin. A la même époque, on découvre le spin d'une particule, assimilable à un moment cinétique, qui peut prendre les valeurs 0, $\frac{1}{2}$, $> \frac{1}{2}$. Découvert en 1925 par Samuel Goudsmit et Georges Uhlenbeck, il avait été annoncé de façon théorique par Pauli six mois plus tôt. Le spin du photon sera démontré expérimentalement par Râman et Bhagavantam en 1931.

¹⁸ KRUGMAN Paul, *The austerity delusion*, The Guardian, Wednesday 29th 2015.

¹⁹ La connaissance purement rationnelle induit un filtre qui nous empêche de voir le monde réel. Les modélisations mathématiques (un autre langage symbolique) sont devenues source d'inspiration en physique et permettent de lever le voile sur ce que nous ne comprenons pas de prime abord. Le Modèle standard de la physique théorique s'appuie sur le triptyque : particule, force, médiateur. Il explique les relations entre la matière et l'énergie en termes de cinématique et d'interaction des particules élémentaires. Un des objectifs de la physique est de trouver une base commune unifiant toutes les théories dans une théorie du tout dans laquelle toutes les autres lois connues seraient des cas particuliers. On rejoint ainsi les préoccupations des philosophes depuis Platon et Aristote en passant par Leibniz, Descartes, Spinoza ou encore Hegel. Et n'ayant pas peur de le mentionner ici, une quête toujours vivante de l'alchimie occidentale selon laquelle toutes les substances sont composées d'une matière primitive unissant macrocosme et microcosme en un grand tout, à laquelle se sont livré entre autres, Roger Bacon, Isaac Newton, Carl Gustav Jung et dans une certaine mesure Gaston Bachelard.

²⁰ BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1970, p10-14.

²¹ Ibid.

changements et l'éducation que nous avons reçue y est pour beaucoup. Mais aussi, ne serait-ce pas plutôt parce que nous ne voulons pas ouvrir les yeux ?

Comme le dit si bien Raoul Vaneigem : *“L'éducation doit avoir pour but l'autonomie, l'indépendance, la création de soi, sans laquelle il n'est pas de véritable entraide, de solidarité authentique, de collectivité sans oppression.”*²².

Georges Lerbet dans son livre *“Les nouvelles Sciences de l'Éducation : au cœur de la complexité”*²³, montre qu'une des causes de l'utopie de toute réforme est de croire que *“le savoir rationnel et absolu fera de l'homme le maître complet du jeu quand il sera parvenu à maîtriser ces contradictions (de l'épistémologie rationaliste²⁴) par l'exercice de sa raison”*. L'individu ne pouvant être séparé de son environnement dont la complexité sous-jacente n'est pas connue avec précision, un enseignement dogmatique ne fonctionne plus. Il faut le remplacer par un ensemble de propositions qui peut s'avérer possible dans un environnement donné, celui de la connaissance objective, et qui soit en accord avec l'esprit de notre société²⁵.

*“L'Éducation nouvelle défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. Elle déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès global de la personne. Pour cela, il faut partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération : c'est le principe des méthodes actives. Elles prônent une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel.”*²⁶

Georges Lerbet pose le diagnostic suivant : dans l'enseignement la voie philosophique (ou scolastique) n'est plus adéquate car elle débouche sur des simplifications organisées. La voie positiviste est une impasse qui ne tient pas compte de l'individu. D'autres voies aux yeux de l'auteur sont incomplètes car ne prenant pas en compte l'élève. Un enseignement moderne se présente comme une pragmatique où tout le monde est concerné, le maître et l'élève. Elle fait place à l'incomplétude en sciences humaines, elle reconnaît la participation interactive du sujet qui agit comme un chercheur.

L'enseignement doit être conçu comme un projet et non plus comme un programme éducatif, et doit englober de façon pragmatique les sciences de l'ingénieur (planification, assurance qualité, validation, etc.) mais au niveau d'un artisanat car s'adressant à chaque individu de façon particulière. Cela revient, toujours d'après Georges Lerbet, à *“combiner la science théorique qui essaye de comprendre le monde et la science pratique qui prétend le changer”*²⁷.

Il existe des exemples concrets de ce changement. Selon le rapport de Coleman Parkes²⁸, l'Inde est actuellement le pays où le digital révolutionne le monde de l'éducation

²² VANEIGEM Raoul, *Avertissement aux écoliers et lycéens*, Mille et une nuits, 1995.

²³ LERBET Georges, *Les nouvelles sciences de l'éducation : Au cœur de la Complexité*, Nathan (Collection : Les Repères pédagogiques), Paris, 1995, p 32.

²⁴ Le rationalisme postule, en effet, l'existence en la raison de principes logiques universels (principe du tiers exclu, principe de raison suffisante) et d'idées a priori, c'est-à-dire indépendantes de l'expérience et précédant toute expérience.

²⁵ POPPER Karl R., *L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme*, Éditions Hermann, Paris, 1984, pp. 94-97.

²⁶ HOUSSAYE Jean, *Revue française de pédagogie*, Vol. 118 n°1, 1997, p169-171.

²⁷ Ibid.

²⁸ Coleman Parkes: “Keeping Score: Why Digital Transformation Matters”, rapport pour le compte de CA Technologies, 27 Sep 2016.

avec le plus de résultats. Grâce au programme MOOCS²⁹ mis en place par l'association à but non lucratif qu'est la Khan Academy, des cours en ligne ouverts à tous et gratuits permettent de valider les compétences acquises en délivrant un certificat de réussite³⁰. Ce programme démontre la force de la pédagogie virtuelle quand un adolescent obtient un diplôme du M.I.T. après avoir suivi tous ses cours en ligne.

L'ouverture sur le monde, la richesse des savoirs que chacun peut aborder aujourd'hui montrent bien que notre monde est en train de changer. Ce qui était transmis autrefois avec parcimonie a dû s'adapter pour correspondre à une demande toujours plus riche en diversité, au point de poser le problème de l'employabilité et de la rentabilité.

L'école doit être composée aussi bien de scientifiques, que de littéraires, d'artistes, de musiciens, que d'économistes. Il ne peut y avoir d'intelligence sans sensibilité. Cette sensibilité n'est pas forcément faite de mots, d'équations mais de perception et de compréhension par les sens et le cœur. Il faut parfois mettre de côté les spéculations intellectuelles pour lâcher prise et laisser les sens s'exprimer.



²⁹ MOOCs, Acronyme de *Massive Open Online Course* signifie en français *Cours en Ligne Ouvert et Massif (CLOM)*. Les participants aux cours, enseignants et élèves, sont dispersés géographiquement et communiquent uniquement par Internet. Des ressources éducatives libres sont souvent utilisées. Dans le monde anglophone, il peut arriver que plus de 100 000 personnes soient réunies pour un cours.

³⁰ Association américaine à but non lucratif, créée en 2006 par Salman Khan qui propose des cours en ligne dans de nombreux domaines (Mathématiques, Sciences, Programmation, Histoire, Arts, Économie...) <https://www.khanacademy.org/> et dont le slogan est : "Vous pouvez tout apprendre, gratuitement, pour tous, tout le temps."

GEORGES LERBET OU LA QUÊTE DE L'ALTÉRITÉ

Michel POBEAU
Directeur de théâtre

C'est un hommage à Georges LERBET. Ce n'est pas un hommage à son œuvre en général, ni un hommage à une œuvre en particulier.

Parce que c'est impossible. Cet hommage est impossible, tant cet œuvre est impossible à embrasser, vaste et enchevêtré, inextricable et complexe. Cet hommage impossible peut devenir improbable, alors injuste.

Oui, ce sera un hommage injuste, comme toutes les couronnes de lauriers tissées au front des héros secrets. Il ne voulait pas être un héros. Mais a-t-on ce choix de ne pas être un héros ? Qui décide ? Qui prend cette décision d'ériger un piédestal à la gloire d'une parole vernaculaire inaudible parce qu'elle ne rencontre pas de méritants. Que cherche la voix de Georges LERBET lorsqu'elle caresse l'inextricable fouillis de nos mémoires incertaines ?

Je n'ai rencontré que sa voix. Il ne m'a laissé que ses mots. Et entre sa voix et ses mots se tramait le sens inquiet du monde. Le monde du lien. Le monde de la relation. Le monde de la connaissance. Et il était ce visionnaire extralucide de chair et d'âme exposé malgré Lui à la frontière de l'autre. Il avait le sens et la lecture facile de la marge inexprimée qui le rendait si attentif à ce que je ne disais pas. A ce que nous ne disions pas. Alors il reprenait ses mots précieux qu'il avait déposés par mégarde (ou peut-être excès de confiance...) et générosité pour notre entendement du monde.

Notre connaissance incertaine l'inquiétait, alors il explorait inlassablement le sens fuyant, la désincarnation temporaire pour qu'elle se transforme en carnation temporelle et nous rende enfin, peut-être, complices.

Il recherchait la complicité de l'âme de l'autre pour nourrir ou réparer le cheminement de nos quêtes, de nos enquêtes, de nos inquiètes ferveurs. Oui, il rendait fiévreuse l'écoute de l'autre pour l'empreindre de sa propre satiété. Ainsi écrira-t-il dans « *L'ignorance et la sagesse :... Vivre, répéter, et se répéter, en rythme, résonner par soi, en soi, par le monde et au monde, se calmer, contempler, se contempler, jusqu'à se poser calmement ou aller jusqu'à se déliter ?* ».

D'ailleurs il précédera cette réflexion par un portrait narcissique de Narcisse, « *Narcisse, prétend Ovide, fut le fils d'un dieu, Céphise, et d'une nymphe, Liriopée. Lui-même d'une grande beauté, il attirait la séduction...* ». Le choix du verbe « attirer » ne devient-il pas un mode de culpabilité ? La seule évocation de cette idée entrouvrira la porte de la prudence et du respect à questionner la relation à l'autre.

Il préviendra d'ailleurs (toujours dans « *L'ignorance et la sagesse* ») : « *Dits en termes plus contemporains, tout semble alors se passer comme si la connaissance strictement intime (que l'on qualifie aujourd'hui d'autoréférentielle) était en cours d'émergence depuis le cœur de l'individu. Cette connaissance implique alors que soit admise, de manière phénoménale, la possibilité d'assumer l'impérieuse nécessité d'un inconnaissable intérieur. Inconnaissable conjecturable ? Absolument subjectif en tant qu'opinion ? Auto-poïétique et libérateur ? Comme si à force de potentialiser le monde, l'homme advenait en lui-même par l'enrichissement de son imaginaire et de sa raison ouverte quand ces entités mentales s'accompagnent mutuellement afin de favoriser le pouvoir d'une familiarité plus lucide de l'inconnaissable. Un inconnaissable qui, projeté dans le monde extérieur, impliquera aussi, forcément, que le savoir à son endroit soit morcelé quand le sujet gère manifestement sa propre insuffisance, particulièrement quant à ce qu'il « sait » de lui-même et quant à ce qu'il sait des autres et du monde pris dans sa plus large acception physique et sociétale.*

Georges LERBET fermera le banc en convoquant la parole de Maître Eckhart :

« ... Aussi longtemps que l'âme n'a pas de coïncidence, elle n'a encore jamais aimé Dieu de façon juste. Car aimer de façon juste tient à coïncidence. C'est pourquoi ton âme doit être non spirituelle par rapport à ton esprit et doit se tenir dépourvue d'esprit ; car si tu aimes Dieu selon qu'il est Dieu, selon qu'il est esprit, selon qu'il est personne et selon qu'il est image – il faut que cela disparaisse ! ». (L'ignorance et la sagesse).

Pour que Maître Eckhart devienne Maître Georges il a fallu tant de ferveur et d'enquêtes minutieuses dans le salmigondis insondable des idées pataudes inachevées : *« ... Aujourd'hui on peut considérer qu'un travail d'éveil du versant symbolique de la pensée humaine est accompli...« ...Partant de la perception, vers le sommet qu'est la philosophie en passant par l'intuition, l'imagination, la raison, les arts et les sciences, le nec plus ultra devient celui de la connaissance envisagée depuis des processus cognitifs décomposés en allant du plus biologique (la perception) vers le plus abstrait (la raison), avant de présenter les domaines d'application (les arts, les sciences et la philosophie). De tout cela il ressort que les domaines présentés demeurent empreints d'une grande sagesse... » (Le kadosh franc-maçon).*

Enfin Dieu existe-t-il si nous ne le pensons pas ?

La question le taraudait au-delà de la décence. Il la fourgua à Spinoza qui répondait comme il n'en pouvait plus : *« ...Si le savoir est limité, la connaissance, qui tient, pour une bonne part, à l'intuition lors de l'acte méditatif, constitue également l'outillage lors des échanges publics qui peuvent en résulter. Elle passe alors par un algorithme procédural déductif fondé sur l'évidence du vrai (subjectif) afin de « ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je la connusse évidemment être telle » (« claire et distincte à [son propre] esprit »).*

N'allez pas croire Spinoza importuné par tant de fébrilité « géorgienne » car *«...L'idée de Dieu hors de la pensée en mouvement ne s'impose pas. Cette idée, prise comme conjecture, peut même préexister à l'examen de tout discours mécanisable, surtout quand son advenue résonne jusque dans les profondeurs de l'extase intérieure irréductible à la seule production d'images mentales. « Nous concevons que [Dieu] est infini, et il ne peut rien y avoir de plus grand que l'infini. Mais vous confondez l'intellection avec l'imagination, et vous feignez que nous imaginons Dieu comme quelque grand et puissant géant », écrit ailleurs Descartes. ».....*

« ...Ici et là, ces modalités trouvent leur justification existentielle dans la reconnaissance équilibrante du même creux incommensurable qui préside à l'incomplétude de la connaissance et prolonge ses effets jusque dans les savoirs les plus avérés... ».

Alors Georges LERBET propose une pose dans le souffle court de son inquiétude : *« Malgré notre incomplétude par rapport à Dieu qui demeure le point de départ de la résonance intuitive et intime connue envers soi-même et envers le monde.*

C'est donc bien l'idée de dieu qui est fondatrice de la démarche d'accès à un savoir connaissable mais pas assimilable à la conjecture de son total englobement inscrit dans une connaissance absolue. Cette démarche offre une prise convenable pour celui qui sait aller chercher en lui-même la fermeté d'une science, posée en tant que connaissance, sans se rabattre sur l'intérêt porté à la seule action d'apprendre un savoir hétéronome. Elle suppose le recours à une attitude mentale générale tournée vers l'abstraction et, en dernier ressort, à la promotion d'un savoir notamment géométrique dans la communication afin d'éviter l'usage d'un sémantisme trop polymorphe. A ces conditions, la véracité divine se trouve renforcée selon des formes ni statiques, ni apprises scolairement mais reconstruites d'une manière rationnelle. La poétique imaginaire y demeure néanmoins quand, à la « connaissance de soi-même », les choses se rapprochent de celles qui appartiennent à sa propre « essence ». »

Reprendre son souffle pour poursuivre l'inaltérable quête de l'amour de l'Autre Lui-même déchiré mais pas blessé. Pour reprendre le cours des Nouvelles Fleurs du Mal par lui citées :

« Et mon esprit, toujours du vertige hanté,
Jalouse du néant l'insensibilité,
Ah ! Ne jamais sortir des nombres et des êtres ! »

« ... *En revanche, c'est sur la tentative de réponse à la question « au-delà de son originalité que contemple l'individu ? » que mon choix s'est porté sur l'objet- monde ; un monde, certes externalisé, mais aussi un monde qui comprend le spectateur considéré comme étant si engagé qu'il donne à sa contemplation une coloration quasiment personnelle, au point que ses propres doutes et insuffisances sont surmontés d'une façon transcendante, ouverte à l'obligation d'y inclure l'ignorance pour envelopper plus pertinemment ce qu'il appréhende. ».*

Par quel miracle cette pensée inextricable et incompréhensible allait-elle devenir le modèle de la transmission du savoir, le modèle de l'enseignement, le modèle de la communication pédagogique. Si cette question ressemble à une incompréhension, une impasse, un paradoxe, avec tout le fatras métaphorique de la parole (le tutti quanti), c'est sans doute ce qui la rend sympathique, et par là intrigante. Comme si tout ce qui ressort de l'expression de la pensée, depuis les discours de Platon sur la dialectique socratique, n'avait abouti qu'à ne pas comprendre le monde. La compréhension du monde n'est qu'une étape de son appropriation et c'est cela que Georges LERBET enseigne aux plus turbulents d'entre nous. L'art de l'entêtement, de la patience et de la nécessaire inquiétude pour dire « Je vais avancer ». Je ne sais pas pourquoi j'avance, mais je dois avancer. Christophe Colomb ou Neil Armstrong ne furent que des avatars (certes admirables) et futiles dans la conquête du monde. Que dire de la jolie politesse de Marco Polo qui ne rendit visite qu'à des voyageurs déjà amusés et déjà convertis eux aussi à la nécessité du voyage.

Soyons les quêteurs de notre monde. Ca nous est inéluctable et Ce qui nous compte peut-être est Ce qui nous conte sûrement. Nous ne ferons pas l'économie de Georges LERBET, pas plus que l'économie de la conquête d'un monde que nous détruisons au fur et à mesure que nous le déflorons. Et c'est cela que Georges LERBET avait compris, d'où son impossible détours par le labyrinthe de la divinité dont il explora aussi la fiévreuse appropriation pour nous convaincre d'en aimer la diction. Si Dieu existe, si le mot Dieu existe, alors son idéa, sa doxa vernaculaire ne peuvent pas ne pas être. Et là il fait commencer le voyage de Gulliver dans notre monde de Dieu.

La conquête de Dieu est chez Georges LERBET son ultime et sans doute [croit-il] inachevée quête du graal. Je reprends sa parole « *C'est donc bien l'idée de Dieu qui est fondatrice de la démarche d'accès à un savoir connaissable mais pas assimilable à la conjecture de son total englobement inscrit dans une connaissance absolue...* ». Ou je n'ai rien compris à la parole de Maître Georges, ou Maître Eckhart « *...Aussi longtemps que l'âme n'a pas de coïncidence, elle n'a jamais encore aimé Dieu de façon juste... c'est pourquoi ton âme doit se tenir dépourvue d'esprit...* » nous entraîne dans les abysses d'une croyance labyrinthique du monde intérieur. Mais, comme nous prévient Georges LERBET, « *... Tout semble alors se passer comme si la connaissance strictement intime (que l'on qualifie aujourd'hui d'autoréférentielle) était en cours d'émergence depuis le cœur de l'individu...* ».

Notre intelligence en quête (non pas du Graal) mais tout simplement de **sécurité** a eu recours à la création des **archétypes** (dieu archétype de l'infini ?).

L'enjeu fut alors de « *ne pas confondre intellection avec imagination* ». C'est en citant un passage du livre V de Plotin que je propose un élément de réponse en « *évoquant cet univers unanime, cette apothéose de l'assimilation et de la substitution qui n'est pas encore*

l'éternité mais un ciel limitrophe qui n'est pas entièrement émancipé du nombre et de l'espace ». (Emprunt à JL BORGES dans HISTOIRE DE L'ETERNITE) :

« *Que les hommes que ce monde émerveille – avec son pouvoir, sa beauté, son mouvement perpétuel, les dieux manifestes ou invisibles qui le parcourent, ses démons, ses arbres et ses animaux – élèvent leurs pensées vers cette Réalité, dont tout ceci n'est que la réplique. Ils y verront les formes intelligibles, non plus dotées d'une éternité d'emprunt, mais éternelles par essence et ils verront aussi leur maître, Intelligence pure, Sagesse inégalable, Age authentique de Chronos, dont le nom est Plénitude. Toutes les choses immortelles sont en lui ; chaque intelligence, chaque dieu et chaque âme. Tous les lieux lui sont présents, ou irait-il ? Il est au sein de la félicité, pourquoi irait-il chercher incertitudes et vicissitudes ? Il n'a pas gagné cet état qui ne lui a jamais fait défaut. Toute chose lui est depuis l'éternité : cette éternité que le temps invite en tournant autour de l'âme, toujours désertant un passé, toujours en quête d'un avenir* ».

Je laisserai donc une « temporaire » conclusion à Platon : « *Les individus et les choses existent dans la mesure où ils participent à l'espèce qui les comprend et qui est leur réalité permanente* ».

Dieu est-il l'archétype de l'infini ? Georges LERBET ne le voulait peut-être pas mais toute son œuvre est marquée par cette question comme par une récurrence métaphysique. On peut d'ailleurs s'interroger sur cette énigme qui le fit travailler comme un forçat incarcéré au bagne de sa solitude. L'image du « philosophe » de Rembrandt résonne dans ma mémoire comme un écho de persistance rétinienne à la sourde lumière du soir. Pour quelle réponse et pour quelle gratitude eut-il de la condescendance quand ses mots s'imposaient à dire enfin et peut-être un peu du répit du repos mérité ? Mais s'il n'y a nul combat que les formes modélisent, s'il n'y a aucune tranquillité dont le terme, au demeurant temporaire, ne vient corroborer l'essence de l'âme chahutée ; comment accepter une pause dans ce marathon infligé par la douleur d'une volonté autonome. **Je ne puis être que ce que je ne Suis pas et je ne veux pas être ce que l'on me montre que je Suis.** Pourquoi faudrait-il que le miroir soit une autre torture qui effraie toute potentialité de réponse. D'autres philosophes ont souffert de l'absence immobile du miroir et cherché des pistes de réponses dans le labyrinthe grec de la rassurante métaphysique (je pense à J.L. BORGES et son titre ironique « Le Miroir d'encre... »). Cette métaphore secrète de l'immortalité, bien qu'étant l'invention d'un autre homme, mérite l'éloge du pardon dont elle fut la source. Georges LERBET eut-il pu faire sien cet éloge du pardon dont je souhaiterais lui reconnaître l'énergie ?

Quand un Homme consacre sa vie à la quête de l'altérité au point d'en faire son énergie vitale je pense qu'il mérite un peu de l'attention que l'on porte à dire les marques du génie. « *...Les individus et les choses existent dans la mesure où ils participent à l'espèce qui les comprend et qui est leur réalité permanente...* »

Et Maître Georges ajouterait « en pleine conscience ». Son œuvre tout entier est tendu par cet arc ciblant la plénitude et sa nécessaire reconnaissance. Vouloir le partage du savoir au point d'en faire le miel de sa substantifique existence créé des ruches mystiques à découvrir dans l'ombre des champs virginaux de la Nature. A conquérir les jachères de l'aube que chaque jour invente comme le point sur un « i » lunaire.

Pour que Dieu soit l'archétype de l'infini il faut d'abord comprendre le concept d'éternité : « *Aucune des différentes éternités imaginées par les hommes – celle du nominalisme, celle d'Irénée, celle de Platon n'est un assemblage mécanique du passé, du présent et de l'avenir. C'est une chose plus simple et plus magique à la fois : la simultanéité de tous ces temps... -- Nous concevons une chose isolément et nous en perdons mille ; seule l'Intelligence Divine embrasse toutes les choses à la fois. Le passé comme l'avenir lui sont présents. RIEN ne se passe dans ce monde-là, où toutes les choses demeurent, paisibles, dans la félicité de leur condition.* ».

En effet le passé, le présent et l'avenir ne peuvent être conçus simultanément que par une seule et même personne. En dehors de cette conception rien n'existe... « *Une durée infinie a précédé ma naissance, qu'ai-je été pendant tout ce temps ? D'un point de vue métaphysique je pourrais répondre : Mon Moi qui n'a jamais cessé d'être, c'est-à-dire tous ceux qui ont dit Moi pendant ce temps, n'étaient Autres que Moi.* ».

Platon nous propose des formes universelles autrement ardues :... « *Par exemple la Nécessité, la Raison, l'Ajournement, la Relation, la Considération, le Format, l'Ordre, la Lenteur, la Position, la Déclaration, le Désordre... J'oubliais un autre archétype qui englobe tous les autres et les exalte : l'Éternité, dont le temps est la reproduction déchiquetée.* ».

« ... *L'univers a besoin de l'éternité. Les théologiens n'ignorent pas que si l'attention du Seigneur se détournait une seule seconde de ma main droite qui écrit, cette main retomberait au néant comme frappée d'une foudre sans éclair. C'est pour cela qu'ils affirment que la conservation de notre monde est une perpétuelle création et que les verbes consacrer et créer, si opposés ici-bas, sont synonymes au ciel... ».*

Une durée infinie a précédé la naissance de son œuvre, qu'a-t-il été pendant tout ce temps ? D'un point de vue métaphysique nous pourrions répondre : Son Moi qui n'a jamais cessé d'être, c'est-à-dire tous ceux qui ont dit Moi au regard de son œuvre n'étaient Autres que LUI. La naissance de son œuvre est apparue à chaque rencontre de chacun d'entre Ceux qui ont tenté le chemin de comprendre et partager la pensée tournoyante et enivrante de Georges LERBET. La trace comme témoignage d'appartenance, la trace comme marque de reconnaissance, la trace de l'élève qui ose le défi du Maître. Indélébile parce que la Loi ne permet pas l'à peu-près. Chercher l'archétype de l'éternité mérite au moins la quête de la connaissance. Entrer en métaphysique est un état de formes qui requiert de la prudence et du don de Soi, à moins que...

J'ai beaucoup aimé cette potentialité métaphysique « ...*Que ce ne soit pas ma main qui écrive...* », mais un autre Moi que je découvre à chaque mot assemblé sans en connaître l'avenir, comme si le sens fabriquait la trame avec la complicité du tisserand, comme si le métier tissait seul contenant la réponse du guide. Que la parole de Georges LERBET parvienne à nous faire prendre conscience de cette possibilité est sans doute le lieu secret du passage de l'inconscient au conscient dont il n'a cessé de s'enquérir. Et les assemblages, les outillages rassemblés dans cette quête du « lieu », de son échelle de Jacob, est sans conteste la preuve de sa lucide réussite dans l'ouverture de sa neuvième porte. Et qu'il nous dise que cette ouverture existe, et qu'il nous dise les mots pour tracer l'empreinte de la clef de cette porte dans notre monde du dedans est sans doute **le chef-d'œuvre de son enseignement**. Alors il savait tout le chemin qu'il nous faudrait parcourir pour apprendre et seulement effleurer avant de comprendre. Il savait l'insondable difficulté de la quête de l'être et notre incapacité récurrente à devenir seulement auditeur de sa voix racontant le cœur du monde.

Mais si je peux lire la trace de cette clef comme un pisteur habile, je ne comprends pas comment s'organise le code qui modélisera la forme à épouser les lois de la serrure. **Comment sais-je ce que je sais ?** Comment ai-je pu jusqu'à même avoir conscience de cette infirmité ? Que puis-je être d'autre que ce que je sais avant même que de le savoir. Qui me prend et me tient la main dans ce labyrinthe de Cnossos ? Ai-je un autre choix que de croire en ma cécité pour ne pas disparaître englué par la trahison du filament d'Ariane. Qui force le train de cette énergie vitale qui fonce dans la Nuit du Silence mortel. Et pourquoi ne suis-je pas mort encore de ne rien savoir.



Brève conclusion sur les travaux de l'atelier 3

Si l'ensemble des communications, tout comme les échanges qu'elles ont suscités, ont parfaitement illustré ce constat dressé en introduction, à savoir « *la place prépondérante de la thématique de l'atelier dans l'œuvre de Georges Lerbet, comme "lieu" éducatif spécifique et particulièrement fertile* », les travaux de la journée ont aussi montré qu'évoquer Georges Lerbet, c'est avant tout évoquer « la quête de l'altérité ».

Il s'agissait pour lui, entre la connaissance intérieure et le savoir extérieur, et dans le cadre de sa propre métaphysique dont la chair est le temps, d'analyser, d'étudier le rôle du milieu où s'élaborent l'un et l'autre.



Colloque Georges LERBET

Atelier 4

*Autonomie de la personne
et dispositifs collectifs de travail :
l'auto-référence en question*

Animateurs

Jean Clenet - Gilles Poulet

Intervenants

Gilles Poulet

Martine Laní-Bayle

Annick Ventoso-y-Font

Jean Clenet

Introduction générale

Les contributions successives présentées ici, de M. Gilles Poulet, de Mme Martine Lani-Bayle, de Mme Annick Ventoso Y Font et de M. Jean Clénet ont servi d'introduction et soutenu les questionnements et discussions autour de trois dimensions de l'œuvre de Georges Lerbet :

- Le concept de système-personne et ses rapports à l'éducation, à la connaissance et à la société. En quoi, ces conceptions renouvelées interrogent-elles le fait éducatif ?
- Le système-personne dans la problématique de la production/transmission des savoirs. Que peut faire l'Homme à partir des conceptions complexifiées développées par Georges Lerbet ?
- Le Système-personne et l'organisation. Ou comment mettre en cohésion conceptions et artefacts, complexification des sujets-objets-projets complexifiés.



DÉCLARATION LIMINAIRE

Gilles POULET

*Autodidacte – Chef d’entreprise
Membre du Grand Orient de France*

Ma rencontre avec Georges Lerbet, à travers ses livres, fut extrêmement féconde en ce sens que c’est a posteriori que j’ai pu reformuler et comprendre un certain nombre d’intuitions et reformuler de façon assez radicale mes vues sur le fonctionnement réel des systèmes qui réunissent des personnes dans un cadre de travail : ateliers, guichets, etc..

En effet, il se trouve que j’ai dirigé pendant une trentaine d’années mes propres entreprises après avoir été le « chef » de différentes brigades de cuisine au cours d’un « Tour de France » culinaire.

L’outil conceptuel que propose Georges Lerbet est très éclairant pour la compréhension du fonctionnement de ces entités que sont des systèmes complexes peuplés, eux-mêmes de « systèmes-personne » complexes. De mon point de vue, l’approche lerbétienne va très au-delà de l’approche managériale classique qui reste en partie aveugle, faute de (vouloir ? de pouvoir ?) comprendre les mécanismes en œuvre au niveau humain. A l’heure actuelle, le management est bien trop souvent d’abord brutal et seulement préoccupé de rentabilité. Les DRH seraient bien inspirés de se pencher sur les travaux de Georges Lerbet. La ressource humaine est un concept qui renverse le paradigme « économie au service de l’homme » au profit de son inverse.

Penser avec Georges Lerbet, c’est éviter les idées toutes faites et prendre à bras-le-corps la problématique de l’auto-construction humaine et de son inscription dans son cadre de vie.

Son œuvre expose un constructivisme fondé sur les effets de l’enchèvêtrement du Soi, du Même et de l’Autre. Devant la problématique de l’individu – le Je -, qui comme on le sait est stérile s’il ne rencontre pas l’autre pour s’épanouir : la fameuse progression du 1 rendu fécond par le 2 et qui produisent ensemble le 3. Ce raisonnement est un peu court si l’on considère, par exemple, des anachorètes, les Pères du désert, seuls face à eux-mêmes et dans un milieu désolé qui produisaient néanmoins des idées et, pour certains, rencontrèrent leur dieu. Il convient donc de sortir de cette fausse évidence. George Lerbet s’y emploie : Partant du couplage sujet/objet et passant par le triplet sujet/individu/personne, il évoque le « système-personne » où se concilient le soi et le non-soi en un système ni froid ni figé qui se construit et est construit par l’hétéro-référence, ce qui vient de l’extérieur, et l’auto-référence, ce qu’il produit en lui-même, intriquées dans ce qu’il appelle des enchevêtrements hiérarchiques – i.e. les interactions entremêlées en boucles.

L’inconscient participe du Soi et doit être conçu comme la machine désirante qui se connecte aux réalités géographiques, historiques, politiques et sociales et les met à la disposition du Moi, le véritable agissant, à la manière d’une banque de données, que l’auto-référence repère et interprète.

Dit autrement l’Homme est indéniablement acteur de son propre développement. Le système-personne se déploie et agit dans son milieu, ce qui le met en présence d’autres systèmes (personnes ou structures sociales) avec lesquelles il interagit selon les mêmes modalités. C’est une mise en abyme où la bio-cognition va fonctionner par appropriation de savoirs (et de comportements) à la fois par consommation (hétéro) et par production (auto), ce qui est au cœur de la problématique assimilation/accommodation/adaptation. Ceci éclaire

l'aspect spiroïdal du devenir de la personne jetée dans le monde, y compris dans celui du travail. Je dis spiroïdal car c'est un processus où rien n'est définitivement clos parce que la complexité du monde s'énonce en termes d'incertitude, d'incomplétude et d'indécidabilité, mais laisse au génie humain le champ infini de l'imaginaire qui engendre ce dynamisme riche de changements incessants et d'opportunités potentielles pour la construction de soi. L'imaginaire a à voir avec l'expression de la créativité de chacun.

Georges Lerbet parle de la conscience d'exister de la personne, qui a un monde bien à elle, qui se construit parallèlement à son développement physique ; l'auto-référence lui fournit **le sens** de sa construction propre et lui fait prendre conscience que sa réalité n'est pas un « *déjà là* », mais une construction à entreprendre à partir d'un champ de potentialités à découvrir. Il semble évident que pour Georges Lerbet la fonction symbolique participe de cette découverte : le symbole stimule l'imaginaire. D'un mot Georges Lerbet dit de la personne qu'elle est **objet/sujet bio-cognitif. S'agissant de son inscription sociale, ce qu'il appelle le versant socialisé de l'auto-référence, et donc de son implication dans le monde du travail, il dit que le sujet cherche à faire coïncider le monde (ici son travail) avec ce qu'il est (auto-) et avec son rapport aux données de son environnement (hétéro-) ; ce qui veut dire que sa personnalité ne peut être niée, ni son talent, ni son apport à l'œuvre commune, sauf à s'être perdue au sein d'une structure close à caractère despotique et/ou tyrannique.** « *Quelle que soit la forme de vie collective considérée, la personne y participe à des niveaux variables d'investissement personnel* », dit-il. Je dirais volontiers que rien jamais n'est définitif ni fermé, ainsi évite-t-on la sclérose qui guette les systèmes clos sur eux-mêmes et donc ne disposant pas d'échappatoire.

Un autre point nodal peut s'énoncer ainsi : l'auto-référence opère comme ajustement de l'hétéro-référence et réciproquement (le milieu agit sur la personne et la personne sur le milieu). Cependant, l'auto-référence est d'essence strictement potentielle et sans doute assez peut dépendante du culturel, celui-ci relevant plutôt de l'hétéro-référence. Le piège jungien des archétypes est évité ou éludé par la réfutation d'un *déjà-là* séparé du sujet connaissant puisqu'il s'agit en réalité d'une construction procédant des interactions, stimulées par l'imagination, issue autant que productrice de la fonction symbolique, fonction sans laquelle toute communication est d'une pauvreté désespérante.

L'APPAREIL CONCEPTUEL DE GL A À VOIR AVEC LA SYSTÉMIQUE.

La systémique dont se sert Georges Lerbet, parce qu'il travaille sur le système-personne, relève de la **convergence** de la cybernétique – notamment 2^{ème} manière –, de la théorie de l'information et de la biologie. Complémentaire de l'approche analytique, la systémique embrasse la quasi totalité des domaines de recherche. Si la méthode analytique consiste à découper la complexité en éléments distincts, la méthode systémique recombine le tout à partir de ses éléments en tenant compte du jeu de leurs interdépendances et de leur évolution dans le temps. Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'une finalité. Elle n'envisage jamais un élément isolé, mais observe ses relations avec son environnement global. Un système, pour le dire vite, produit et reçoit de l'information, de la matière et de l'énergie et la systémique étudie la manière dont il se transforme, comment il évolue, comment il modifie son environnement ou comment cet environnement le modifie. D'où l'importance de cette approche pour la gestion des entreprises et des grands projets. Approches analytique et systémique apparaissent ainsi plus complémentaires qu'antagonistes ce qui ne lui a pas échappé.

Cet appareil conceptuel donc est très éclairant pour la compréhension du fonctionnement de ces entités que sont des systèmes complexes peuplés, eux-mêmes de « systèmes-personne » complexes. De mon point de vue, l'approche de Lerbet va très au-delà de l'approche managériale classique qui reste en partie aveugle, comme je l'ai dit *supra*, à une certaine dimension humaine, faute de comprendre tous les mécanismes en œuvre et singulièrement le phénomène d'auto-référence et son incidence dans la construction de l'individu.

Pour en dire plus, il faut admettre que, bien souvent, le management apparaît éloigné et peu sensible aux contraintes auxquelles sont confrontés les salariés dans la réalisation de leur travail, ce qui ouvre des béances dans la pertinence avec laquelle il fixe la charge de travail, mais aussi dans la manière dont il estime le résultat. Trop souvent le potentiel créatif du salarié est négligé au profit d'une vision dirigiste de l'entreprise. Un management plus éclairé sur les intrications de l'hétéro-référence et de l'auto-référence saurait sans doute prendre en compte les attentes d'autonomie des salariés et susciter ainsi des dynamiques qui restent potentielles faute de pouvoir s'épanouir.

Au terme de cette entrée en matière, je dirais volontiers qu'il ne me semble pas pertinent d'opposer les deux termes (hétéro & auto) non plus que de proclamer close la discussion, puisque leur mise en perspective fait apparaître un *entre-deux* où ils se conjoignent et se conjuguent sans jamais se clore.



« L'INSOLITE FLOU DU DEDANS... » QUELS CHANGEMENTS POUR L'ÉDUCATION ?

Martine LANI-BAYLE
PU Sciences de l'éducation, Université de Nantes
martine.lani-bayle@dartybox.com
www.lanibayle.com

« Vivre est le métier que je veux lui apprendre. »
JJ. Rousseau (*Émile ou De l'éducation*)

Depuis l'heure où Georges Lerbet proposait, au cœur de la complexité, de « Nouvelles sciences de l'éducation » (1995), 21 années se sont écoulées – l'espace d'une majorité à l'ancienne. Aujourd'hui, alors que le XXI^e siècle est bien amorcé, Edgar Morin, en vaillant nonagénaire, continue de publier des manifestes proposant de changer l'éducation... Or, pénétrons dans une école au hasard, ou dans une université, observons, écoutons les enseignants, les étudiants voire les enfants (qui l'ose !) : perçoit-on quelques changements tels qu'escomptés par eux ? Les invite-t-on, les accompagne-t-on quelque part à « penser » ?

Après avoir évoqué ce que j'ai commencé à découvrir avec Georges Lerbet au début des années 90 (dans le cadre du séminaire du GREFED) au cours de mes premières rencontres et lectures de son œuvre, j'irai vers des auteurs et textes plus récents pour questionner ce que nous pourrions relever de différent aujourd'hui dans les textes, pratiques et politiques préconisées d'éducation. Nous y observons, comme le remarque Roland Gori (2011, p. 92, 144...), que les savoirs techniques prennent le pas, toujours sinon plus que jamais, sur les savoirs narratifs et le besoin « éthico-poétique de rêver ». Conjointement, les dispositifs virtuels et didactiques se développent au détriment, comme nous pouvons le constater, de la prise en compte du présentiel, de l'expérientiel, du relationnel, de l'échange, du partage, de l'alternance... De même, les cloisonnements et exclusions persistent, l'interdisciplinarité balbutiante annoncée n'est au mieux, la plupart du temps, qu'un mot à la mode sans guère d'autre effet notable que de refus.

Face à de tels constats, qu'en est-il du titre de l'ouvrage coordonné par Arman Tarpinian en 2007, par exemple ? Peut-on encore imaginer pouvoir raviver les savoirs en les indexant sur la vie et réenchanter l'éducation, la professionnalisation, en toute humanité partagée – en toute complexité ? J'avoue ma perplexité. Que sont donc les avancées de nos pionniers devenues ?

UN CHEMIN DE PRISE DE CONNAISSANCE IMPROMPTUE, DE LECTURES EN DÉCOUVERTES

« Ainsi devrait-il naître une **méta-pédagogie**. Une pédagogie de l'« après » et du « dessus ». De l'après par expérience première de la pratique et du dessus par réflexion armée conceptuellement qui coiffe cette expérience. Expérience ouverte empreinte de ce flou que traduisent les paradoxes et qui sont à la base des contradictions à générer. Inépuisables. »

Georges Lerbet (1990)

J'ai fait connaissance avec Georges Lerbet sans m'y attendre, lors de mon premier séminaire du GREFED fin 1989 ou début 1990 à Chaingy, alors que je m'y rendais sur

invitation de Gaston Pineau pour finaliser, avec lui, une thèse d'État commencée quelques années plus tôt avec Jacques Wittwer (qui avait auparavant accompagné ma thèse de 3^o cycle soutenue en 1979 et avait entretemps pris sa retraite). Je ne savais pas où je mettais les pieds, à peine pourquoi... J'y ai vu beaucoup de monde ayant l'air de bien se connaître et les présentations n'ont pas été faites. Au bout d'un moment n'y tenant plus, j'ai demandé à mon voisin : c'est qui, celui qui a une grosse voix et qui parle beaucoup ? Vous devinez sa réponse...

Lors du regroupement suivant j'en savais un peu plus et par curiosité, ai acheté un premier ouvrage de Georges Lerbet sorti peu avant et dont le titre m'intriguait, *L'insolite développement, vers une science de l'entre-deux*.

Pour être honnête, je pense que j'ai été loin de tout comprendre dans ce premier ouvrage lu de Georges, si j'en crois les notes que je relève toujours au début des livres que je découvre. Car j'en ai retrouvé bien peu sur celui-ci, si j'ai beaucoup souligné dans le texte : une référence aux ambiguïtés du préfixe « trans » que je travaillais par ailleurs dans ma thèse ; aux problèmes de frontière et écarts ; au compliqué/complexe dont j'avais découvert le second terme en psychologie évidemment – mes fonctions professionnelles du moment –, mais avant en mathématiques au Lycée ; enfin à Gödel, que j'ignorais malgré des études en mathématiques supérieures, et dont la découverte m'a passionnée. À y réfléchir maintenant je crois que c'est l'entrée dans le livre, après son titre aguichant, qui m'a d'emblée rebutée : en effet, la première partie traite des « Bases logiques » selon Lupasco, Piaget et le groupe INRC, que j'avais pourtant « appris » lors de mes études de psycho, alors que j'attendais à première vue de l'humain... J'avoue donc ne pas avoir saisi grand-chose de cette lecture inaugurale. Revoir aujourd'hui, par exemple, le « Tableau des six chaînes d'opération de compensation-réciprocité » (p. 106), ou les figures décrivant les parcours psychiques du récit (pp. 123 et 125), me laisse toujours songeuse et me renvoie à ma perplexité du moment. Le « où veut-il en venir ? » m'échappait encore grandement, pour une découverte non recherchée en soi puisque ce n'est pas par ni pour lui que j'avais été invitée dans ce séminaire que je pensais, en y allant pour la première fois, dédié aux seuls étudiants de Gaston Pineau.

Pourtant, intriguée et alertée, j'ai insisté et récidivé : lors du séminaire suivant, j'ai acheté un 2^e livre, *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, qui venait alors à peine de sortir et sur lequel je lis aujourd'hui « GREFED 2, 9.6.90 ». Là, à la différence de *L'Insolite développement*, les deux premières pages sont toutes griffonnées, preuve que j'y étais déjà beaucoup plus ! Il est vrai que l'abord était moins rébarbatif à mes yeux que le précédent et quelle richesse référentielle, que de stimulations réflexives « autres » que ce dont nous étions abreuvés par ailleurs. J'étais encore psycho mais les Sciences de l'éducation commencèrent dès lors de m'apparaître comme un horizon sinon accessible, en tout cas attirant... L'illusion, à saveur d'utopie (ou le contraire), était en chemin.

Deux ans après, je découvre sans le chercher *L'école du dedans*, préfacé par mon grand et facétieux ami de toujours André de Peretti et acheté à même ma ville de résidence. Cette fois, l'ouvrage était sorti chez Hachette, d'où sa présence en librairie de cette ville de province, et on pouvait de ce fait escompter un lectorat plus étendu dans le monde de l'enseignement sinon de l'éducation. Lecture de confirmation il a été, à la suite des autres (et anticipant les suivants), un des moteurs directs du premier livre que j'ai travaillé dans le cadre des Sciences de l'éducation, grâce précisément à Georges qui l'a préfacé et Gaston : *Généalogies des savoirs enseignants. À l'insu de l'école ?* Quatrième de mes livres, il fut ouvrage de transition pour moi entre mes deux parties de carrière et il porte la trace directe de ce que je découvrais au sein de cette nouvelle, pour moi, et plurielle, sinon complexe, « Culture GREFED » (dont l'usage de repères de conception et de lecture, comme un index final des thèmes et auteurs fort développé, et une bibliographie déjà très marquée).

Je n'évoquerai pas ici les livres ultérieurs de Georges, que j'ai suivis avec assiduité et

de plus en plus intéressée. D'autres en parleront. Fourmillant de propositions réflexives et autres concepts tous plus intéressants les uns que les autres – quelle richesse ! –, ils m'ont entretenue dans une douce mais stimulante illusion de la discipline – non sans être toutefois dupe du fait qu'il s'agissait ici d'un développement fort marginal, inconnu voire incompris, ou même rejeté, par la majorité des collègues universitaires émargeant en Sciences de l'éducation et, plus largement, en Sciences humaines. Ce que je commençai rapidement à réaliser une fois mes premiers pas dépassés à l'université, et alors que le lien établi lors de mon recrutement à Nantes, à l'époque associée à l'équipe de Tours, avait rapidement été dénoncé par la collègue ayant pris la direction de la discipline à Nantes un an avant mon arrivée, et ceci, au profit de son université d'origine, Caen. Son hostilité s'est avérée vivace et fort transmissible au gré des liens d'assujettissement qui président aux recrutements. Elle a pris là, d'emblée, son cinglant et vivace envol, toujours d'actualité au-delà des changements de personnes toutes recrutées avec les mêmes orientations.

Mais avant d'évoquer ces refus radicaux autant que violents et persistants, je voulais signaler qu'au-delà des ouvrages cités et de l'homme bien entendu, de la convivialité et de l'émulation de l'équipe rencontrée à l'occasion de ces séminaires, et dont les liens avec certains sont toujours présents, Georges Lerbet avait la particularité d'inviter les penseurs et acteurs de la complexité nourrissant ses réflexions et avec lesquels il était en contact. Aussi avons-nous eu l'honneur autant que le vif plaisir de rencontrer et échanger en *live* avec Edgar Morin, Jean-Louis Le Moigne, Francisco Varela, Jacques Miermont, Jean-Pierre Dupuis etc. qui dès lors n'étaient plus, pour nous, que des noms sur des couvertures d'ouvrages et qui, pour certains, sont devenus des amis durables. Quelle chance incroyable ! Que de fructueux et vivants apports ! Et ils ont su nous rendre « vivant » ce paradigme ô combien *complexe*.

ET VINT LE TEMPS DU DÉSENCHANTEMENT...

« L'éthique de la compréhension demande d'argumenter, de réfuter au lieu d'excommunier et d'anathématiser. »

Edgar Morin

Dès mes débuts d'enseignant-chercheur à l'université, mes illusions ont vite fondu : croyant m'inscrire dans un monde d'émulation et des savoirs partagés, j'ai trouvé un univers souvent impitoyable, divisé, concurrent – même au plan humain –, constatant que le *rapport au savoir* s'y confond couramment avec un *rapport au pouvoir*. Il s'ensuit que de nombreux savoirs, notamment qualitatifs – sans doute considérés comme dérangeants ? –, sont proscrits des « sciences ». Ils sont alors rejetés et avec eux, le penseur qui les a mis à jour. Renvoyés à leur nuit d'origine, malgré tout certains persistent à tenter d'exercer et de se montrer. Avec les procédures actuelles et après le départ de tous ces pionniers, y en aura-t-il encore qui pourront s'immiscer entre les gouttes et passer par quelques discrets et bienvenus *interstices* (mot cher à André de Peretti) – s'ils ne sont pas tous hermétiquement colmatés ?

Car par exemple depuis quelques années, pour être acceptés et considérés dans ce milieu, il faut notamment entrer dans un circuit de publications obligatoires et « à points » : ne plus être chercheurs seulement, mais avant tout trouveurs et producteurs sur commande (cf. Francisco Varela) et dans les endroits autorisés. Comment la pensée et la créativité peuvent-elles survivre à de telles contraintes ? Quelles sont les limites acceptables au service d'une saine émulation seule apte à concourir aux nécessaires progrès de la science ? « L'idée d'une vérité insonore, aphone, incolore et incorporelle n'a vraiment pas le moindre intérêt », déplore François Laplantine.

J'en suis en tout cas venue rapidement à constater, dans la lignée *lerbétienne*, qu'à l'université comme en sciences de l'éducation :

- Ce qui nous mène dans nos réflexions et nos ambitions de *reliance* (pour ceux qui les partagent) est un facteur qui échappe.
- L'interdisciplinarité n'est d'abord qu'un mot.
- Il y a confusion entre la personne et ses savoirs.
- Ce qui empoisonne et muselle la transdisciplinarité, ce sont les problèmes personnels et corporatistes.
- Les disciplines sont parfaitement capables de discuter entre elles, pas les hommes.
- Car ceux-ci se sentent/sont remis en cause par quelqu'un qui pense autrement et dans un secteur non maîtrisé par eux.
- Les compartiments et exclusions sont ainsi et avant tout *entre les hommes*, non entre les disciplines.

Il apparaîtrait dès lors judicieux d'appliquer une éthique de la compréhension aux chercheurs pour que ce ne soit pas, en guise de la nécessaire réfutabilité, un « jugement d'autrui » qui se trouve d'emblée actif dans un raisonnement alors réducteur, voire humiliant. Une éthique de la compréhension qui consisterait à respecter l'hétérogénéité de chacun, dans sa dignité et sa complexité.

Dire qu'on en est loin, voire qu'on ne fait que s'en éloigner un peu plus au fil du temps...

J'ai cherché, dans des publications post-retraite de Georges Lerbet, si d'autres en dehors des fidèles de son équipe, se saisissaient encore d'idées proches de celles qui sont rassemblées dans les « Nouvelles Sciences de l'éducation » qu'il appelait de ses vœux après en avoir posé de principaux jalons (1995) et dont je n'ai encore, à ce jour, trouvé nulle trace, ou si peu, dans notre discipline (pas au point toutefois de m'avoir fait regretter d'avoir quitté l'étroitesse de la psychologie à leur profit)... : l'autonomie, ou plutôt l'autonomisation, avancerait-elle toujours tant masquée (1998) qu'elle en resterait quasi imperceptible ? Fait-elle à ce point peur ? Que craignent ces opposants de fait ?

Des ouvrages dans cette lignée, il est toutefois toujours possible d'en trouver. Gageons qu'ils nourrissent toujours quelques belles pratiques sur le terrain de l'éducation comme de la formation, voire même de l'enseignement. Mais plus globalement ?

Parmi eux, et pour rester dans les limites imparties par cette offre de communication, j'en ai relevé trois émergeant dans notre nouveau millénaire, de 2007 à 2014.

Le premier, dirigé par Armen Tarpinian, m'a interpellée d'abord par son sous-titre : « Contributions à une éducation humanisante ». Le « s » à contributions, cachant 25 acteurs, montre déjà en soi que l'esprit n'est pas mort, ni les tentatives de mise en œuvre. Le titre, par contre, « École changer de cap », a gentiment été discuté par Edgar Morin : pour lui, ça n'est pas le cap qu'il faudrait changer, mais avant tout le navire. En tout cas, cette entreprise tend à montrer que tout ne serait pas mort.

Cinq ans après, c'est l'ouvrage de Roland Gori, *La dignité de penser*, qui (re)met en lumière nos chemins de réflexivité, invitant à retrouver une parole « vivante », à « Faire remonter le cours de l'expérience et revaloriser "l'art du récit" qui fait son miel du réel qui se dérobe au rationalisme moderne » (p. 132). Pour ce faire dit-il, retrouvons toute les équivocités que la langue autorise et permet (cf. le souci auquel Georges Lerbet ne cessait de nous alerter autour de la signification des mots), retrouvons « Le besoin de rêver, besoin "éthico-poétique" » (p. 144) ; réincorporons le « Savoir narratif du récit, du mythe » (p. 159). Oui Georges et Gaston, cela avait un sens, de vous avoir tous deux au sein d'un même séminaire !

Alors, comment ne pas terminer cette recension de quelques ouvrages par Edgar Morin. Parmi eux tous, j'ai choisi de citer ici une parution récente (2014) et qui résume bien,

par son titre, les enjeux que nous pouvons avoir : *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Quel enjeu, en effet (qui renvoie directement à la citation de Montaigne que j'ai mise en exergue de ce texte et qui est donc toujours nécessaire), comment l'exprimer plus clairement – je n'ose dire simplement...

En découvrant Gaston Pineau, j'ai donc trouvé sur le chemin Georges Lerbet. Tentant de marier ces deux « G » et travaillant la question des Générations, j'ai saisi bien d'autres G au passage, notamment Gödel et la Guirlande évoquée par Hofstadter, dont Georges aimait à nous inviter de tresser éternellement les brins. Tout cela pour achever une carrière en forme d'amertume, ce qui serait bien triste si je n'essayais d'entendre l'*amer*, qui préfigure ce mot, dans le sens de repère en milieu fluide donc mouvant et que je propose d'entendre ici avec une note intergénérationnelle allant de Georges vers nous et les autres, impulsion potentiellement autoréférée (nos amers sont personnels) à saisir en toute conscience en direction de l'*à venir*.

*

Références bibliographiques

GORI Roland, *La Dignité de penser*, Babel essai, 2011.

LERBET Georges, *L'insolite développement, vers une science de l'entre-deux*, UNMFREO, 1988.

LERBET Georges, *Le Flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, UNMFREO, 1990.

LERBET Georges, *L'École du dedans*, Préface d'André de Peretti, Hachette, 1992.

MORIN Edgar, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, 2014.

TARPINIAN Armen et alii, dir., *École : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*, Chronique Sociale, 2007.



DE LA SYSTÉMIQUE À LA TRANS-MISSION OU CE QUE J'AI (DÉ) FAIT DE L'ENSEIGNEMENT DE GEORGES LERBET

Annick VENTOSO-Y-FONT
Docteur en Sciences de l'Éducation

L'idée de cette journée d'étude en hommage à Georges Lerbet m'a émue. J'ai gardé un souvenir ébloui de ses interventions et guidages lors de mes premiers séminaires GREFED de DEA ou de première année de thèse de doctorat. Mais quand j'ai reçu la problématique de cette journée, n'étant pas une spécialiste des travaux de Georges Lerbet, je me suis affolée et j'ai téléphoné à Frédérique Lerbet-Séréni, sa fille, pour lui dire que je ne me sentais pas à la hauteur d'une telle participation, même si Georges avait une place importante dans ma construction de pensée et notamment dans mes premiers pas vers la systémique. Frédérique m'a répondu : « Fais comme tu le sens, tu n'es pas obligée de faire une communication, mais tu peux aussi parler de ce que tu viens de me dire ». Vue ainsi, je pouvais m'autoriser cette réflexion qui devenait même fort intéressante, en tout cas pour moi. Mon discours va donc être très subjectif car je ne saurais communiquer sur la teneur de l'œuvre de Georges Lerbet. Je me contenterai de dire ce que j'ai découvert, compris et interprété des écrits de Georges Lerbet à partir du concept de *milieu* ou *own world* qui m'a conduit à déconstruire et construire ma pensée, moi qui venais d'ailleurs et qui ai été fort surprise par l'approche systémique en 2001.

Lorsque j'ai découvert les écrits de Georges Lerbet au travers de l'ouvrage *Système Personne et Pédagogie* (1993), ses références aux travaux de Piaget m'étaient plus familières que le paradigme de la systémique. Depuis longtemps la théorie piagétienne de l'apprentissage par adaptation (déséquilibration, accommodation, assimilation) me semblait fort pertinente pour comprendre la façon d'apprendre de ceux qui n'apprennent pas comme on le voudrait. J'étais alors formatrice à l'IUFM de Bordeaux (dorénavant ESPE), après avoir été institutrice puis enseignante spécialisée auprès des enfants en difficulté scolaire ou en situation de handicap. Je préparais mon DEA sous la direction de Dominique Violet à la suite d'une maîtrise effectuée à l'université de Bordeaux avec Éric Debarbieux. Au fil de mon mémoire de maîtrise, j'avais analysé les « signalements » effectués par les professeurs à propos d'élèves supposés en difficulté scolaire à destination de psychologues et d'enseignants spécialisés chargés de l'aide aux élèves en difficulté (RASED). J'avais cherché à voir s'ils déterminaient un profil particulier « d'élève à aider » donc considéré a priori comme non autonome. L'analyse statistique avait croisé le contenu des signalements écrits avec les données contextuelles (secteur géographique, membres du RASED présents à la réunion...). Concrètement, les catégories d'élèves aidés sont restées très fluctuantes d'un secteur à l'autre, d'un RASED à l'autre, d'une équipe à l'autre Je butais sur une *complexité* de causes qui s'influençaient de façon enchevêtrée (terme que je n'avais pas encore mis en évidence) et je m'accrochais alors à la notion de *seuil* pour expliquer les basculements décisionnels qui pouvaient conduire à une décision d'aide ou pas. Si bien que les bases piagésiennes de la pensée de Georges Lerbet, fondées sur une recherche d'équilibres opératoires, d'écarts, d'analogies et de régulation me permettaient de continuer à penser les notions de seuil et de basculement dans ces prises de décision.

La découverte des travaux de Georges et son ouvrage *Système Personne et Pédagogie* allait pourtant faire vaciller cette approche opératoire fondée sur une causalité linéaire. C'est l'idée de *milieu* et de *monde propre* ou *own world*, inspirée des travaux de K. Lewin, qui a

fonctionné comme un déclencheur et a servi de levier à ma déconstruction intellectuelle. Avec le concept de *milieu personnel*, Georges Lerbet intègre l'environnement au "système personne". Dès lors les aides décidées ne pouvaient plus être influencées par des facteurs extérieurs objectifs (caractéristiques de la personne « signalée » et données contextuelles) comme je l'avais développé dans mon mémoire de maîtrise. Le « monde propre » de chaque délibérateur venait brouiller mes analyses. De quel ordre était la difficulté scolaire décrite dans les signalements et étudiée par les membres du RASED ? De l'ordre de la personne désignée ou de la désignation par le locuteur ?

Initialement ancrée dans l'hétéro-référentialité des interactions langagières et comptant les points en termes de rapports de force, d'équilibre/déséquilibre, de seuil et de basculement, j'ai été entraînée par les travaux de Georges vers trois concepts majeurs :

- l'autoréférenciation : « Invisible de l'extérieur et ressentie par lui [l'individu], elle constitue le résultat des interactions entre ce qui procède des rapports de chacun avec l'environnement, la société, les institutions, autrui, etc. c'est-à-dire avec ce qui est hétéroréférencé, et ce qui procède de lui-même : précisément ce qui se trouve être autoréférencé » (2004, p.65). Une telle perspective m'a fait *passer* de l'équilibration à l'érection « un monde qui émerge activement pour et par la personne » (1998, p. 15) et j'ai ainsi peu à peu découvert les travaux de Francisco Varela que je ne quitte plus.
- les enchevêtrements de hiérarchies dans les processus d'autonomisation modélisés par G. Lerbet et inspirés des travaux de Jean-Pierre Dupuy (1998, p.43.44) m'ont appris à modéliser le paradoxal des prises de décision que j'étudiais, même s'il m'aura fallu largement dépasser ma thèse de doctorat pour essayer de transformer l'essai à propos de la co-intervention à l'école en 2014.
- le concept d'abduction (distinction et constitution d'hypothèses à partir d'indices sémantiques) m'a permis d'aborder les travaux de Peirce sur le langage, notamment le mouvement de sémiologie illimitée. Or, comprendre que l'esprit interprète le signe (et non la chose) et même le signe du signe, etc., m'a ramenée in fine au concept de *milieu* que Georges Lerbet caractérise par « des espaces mobiles, des localisations incertaines, des bords flous... » (1998, p.38). Ce qui m'a confrontée à « la réserve dans l'audace d'appréhender l'autre » (1998, p.4) puisqu'on ne sait pas où l'on se trouve soi-même.

J'en suis là, au point de cet « incontournable tragique de la transparence impossible » (la mienne et celle de l'autre). Et préparant cette communication, j'ai retrouvé sous les mots de Georges cet état actuel qui m'oblige à « assumer l'incertain » (1998, p.46, 47) et me confronte à mon propre point aveugle. Point difficile à appréhender, je vais quand même essayer d'en parler.

A ce stade de ma rétrospection en compagnie de Georges Lerbet, je dois cependant avouer que je suis restée gênée par l'idée de *système personne*. Au début parce je persistais dans la première cybernétique, mais par la suite ce fut en me confrontant aux données verbales de mon enquête de thèse. Mes travaux de doctorat (2006) continuaient à tirer le fil de ma recherche maîtrise, ils s'appuyaient sur des enregistrements de concertations réunissant des enseignants et des professionnels du secteur médico-éducatif. Il s'agissait, pour les acteurs professionnels, d'examiner collectivement la pertinence des demandes d'aide scolaire (éducative, psychologique ou médicale) pour des élèves en difficulté à l'école et de décider de l'octroi ou non de cette aide. Je voulais savoir comment se prenaient ces décisions. Or, ce que j'y découvrais « ne collait pas » avec les outils que l'approche systémique m'offrait en matière de prise de décision, aussi subtils soient-ils comme le modèle de la rationalité limitée de H. Simon par exemple. Ainsi, en était-il quand j'entendais les interlocuteurs de la

concertation (profs, psy, et autres) argumenter de façon très construite puis prendre une décision apparemment aberrante, ou à l'inverse discuter à bâtons rompus puis obtenir un compromis très rationalisé, j'avais du mal à me satisfaire d'arbres de choix décisionnels tant les décisions prises manquaient de logique apparente. Et que dire d'un consensus obtenu après un long silence entendu ? Au travers de la logique systémique, je ne rencontrais pas les personnes qui *parlaient* dans mes enregistrements.

J'ai alors pensé que mon salut se trouvait dans le langage lui-même. Accompagnée par mon directeur de thèse, Dominique Violet, ainsi que par Frédérique Lerbet-Sérénis et par les membres du GREFED qu'elle dirige, j'ai cherché le « je » et le « tu » des échanges interpersonnels à partir d'auteurs tels que E. Benvéniste, M. Buber, F. Jacques ... jusqu'à l'épreuve herméneutique, inspirée par P. Ricoeur pour qui vouloir interpréter suppose « (...) d'incorporer son sens à la compréhension présente qu'un homme peut prendre de lui même. » (1968, p.8). En tentant de saisir la personne dans son bain de langage, j'avais eu l'impression de délaissier la pensée de Georges Lerbet, et pourtant, un mouvement spiralaire me ramenait à l'idée de *milieu* qui laissait « mon monde propre » démunis, douter d'une approche langagière à la recherche de ce que dit ou pense l'autre . Georges m'en donnait la leçon en écrivant : « Plus fondamentalement, cela constitue un paradoxe tragique selon lequel la *rencontre* avec autrui, à la fois construit du sens (connaissance de soi et de l'autre comme non-soi) et en pose la limite, au point que la relation trouve sa puissance dans sa limitation même » (1998, p.118).

POUR CONCLURE

En relisant Georges Lerbet, j'ai redécouvert la notion d'empathie développée par Carl Rogers qui consiste à percevoir le monde subjectif d'autrui « *comme si* on était cette personne ». Le « *comme si* » rejoint le concept psychanalytique d'identification car l'identification reste soumise au *comme si* qui lui fait rater son imitation première. Mais dans le même temps elle constitue le sujet en tant que personne. Pour Lacan, l'identification passe plutôt par le *trait d'identification* : on emprunte à l'autre un trait unique, unaire (Séminaire IX, 1961-1962). Unaire car il permet en quelque sorte au sujet de se rassembler autour de cet unique trait venant de l'Autre, sa partialité prévenant de la dangereuse fascination. Même si avec Lacan on sait que l'on n'a jamais tout à fait compris les choses, cette idée de trait d'identification me va bien. Je ne suis pas encore capable de l'utiliser comme outil conceptuel (le serai-je un jour ?) mais elle me fait entrevoir le chemin effectué par ce trait que j'ai pris ou appris de Georges Lerbet et qui dépasse de loin tout savoir-objet. Me voilà sortie du piège linéaire qui m'a fait penser entre termes de transmission puis de déconstruction (défaire) et de reconstruction (refaire). Car à bien y regarder, Georges n'a pas cherché à nous transmettre-quelque- chose mais il nous a permis de prendre et d'intégrer ce qu'il nous proposait, ayant plutôt pour mission une trans-référentialité propre à l'envol : trans-mission de passeur. Ce que j'ai appris d'un trait, donc partiellement et sans trop savoir quoi ni comment sur le moment. Appropriation qui s'est pliée aux enchevêtrements de mes orientations épistémologiques et autres, sans pour autant se défaire, bien au contraire. Et pas de plus belles paroles que celles de Frédérique Lerbet pour dire aujourd'hui « Entre l'autre et moi, entre nous, il ne s'agit plus d'y dialectiser relation et séparation dans des enchevêtrements paradoxaux infinis, il s'agit de voir dans le « sans relation » de la mort le mode même de la relation d'accompagnement, tout simplement ouverte à elle-même. » (2015, p.39).

Lorsque je fais le point sur ma vie, à mon âge maintenant avancé, je peux dire qu'elle a été activée, dynamisée, propulsée, poussée par des *rencontres*. Dans une vie, on croise beaucoup de personnes mais avec certaines on repart différent, et finalement avec quelque chose, pas tant de cette personne comme je l'ai écrit tout d'abord, mais de cette rencontre. *Émergence* qui ne me quittera plus quoi qu'il arrive. Merci Georges pour cette incomparable rencontre.

*

Bibliographie sommaire

LERBET Georges, *Système Personne et Pédagogie*, Paris, 1993.

LERBET George, *L'autonomie masquée, Histoire d'une modélisation*, L'Harmattan, Paris, 1998.

LERBET Georges, *Le sens de chacun. Intelligence de l'autoréférence en action*, L'Harmattan, Paris, 2004.

LERBET-SERENI Frédérique, *Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ?*, Éducation Permanente, N° 205, 2015-4.

RICOEUR Paul, *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Seuil, Paris, 1969.



TROIS IMPLEXES POUR L'ÉDUCATION, S'ENGAGER, PRODUIRE, RELIER...

Jean CLÉNET

Professeur émérite, Sciences de l'éducation

jean.clenet@univ-lille1.fr

INTRODUCTION : D'OÙ PARLONS-NOUS ET POUR QUOI FAIRE ?

Pour cette contribution, nous avons choisi principalement de travailler à partir de deux ouvrages écrits par Georges Lerbet. De ces deux ouvrages, nous avons tenté d'extraire quelque substance en mettant en exergue des implexes de notre système d'action personnel-professionnel parce que, pensons-nous, ils sont arrivés à des moments de notre vie où ils apportaient des réponses potentielles à notre situation personnelle-professionnelle.

Dans un deuxième temps, pour faire référence plus globalement à l'œuvre globale de Georges Lerbet, nous nous sommes inspirés et avons repris quelques extraits de ce que nous avons écrit dans "*Mémorial Georges Lerbet*" (en bibliographie, l'adresse du site MCX).

Avec un peu de recul, on peut dire aujourd'hui que ces deux ouvrages, et d'autres, ont agi comme des "déclencheurs" de sens (direction-signification-sensibilité) à des tournants de notre vie et nous dirons simplement ce que nous avons tenté **d'en faire**. Ces déclencheurs, ces fameux implexes faits de savoirs interfaces, ont pris alors le statut de générateurs de processus tels que **engagement, invention-production, reliance**. Manière de montrer que des savoirs produits peuvent aussi être transmis et valorisés : compris, appris, mis en œuvre et donc évalués dans leurs portées à l'aune de ce qu'ils autorisent pour le sujet.

1- UN PREMIER NIVEAU PLUS PERSONNEL : FAIRE RÉFÉRENCE À DEUX OUVRAGES DE GEORGES LERBET

Ces ouvrages, et plus largement son œuvre d'écritures, mais aussi les "compagnonnages" partagés, ont contribué à générer des reliances conceptuelles et opérationnelles à des moments sensibles de ma vie personnelle et professionnelle.

Le premier, **une nouvelle voie personnaliste : le système – personne (1981)**, a contribué à transformer nos conceptions de l'enseignement-éducation au moment précis où fort de quelques expériences dans le champ de la formation en alternance, nous nous engageons dans un cycle de formation universitaire avec Georges L. comme accompagnant. Le second est plus récent, il s'agit de l'ouvrage **les nouvelles sciences de l'éducation (NSE), au cœur de la complexité (1995)** qui a constitué une aide précieuse pour nous situer autrement au moment précis où je débutais ma carrière universitaire à Lille 1 ; entre des Sciences de l'Éducation classiquement assez uniformes et instructives, parfois réductrices des Hommes et des organisations à des objets "*sans contradictions*" et des NSE placées "*au cœur de la complexité*", se voulant plus respectueuses du vivant : singulier, autonome, incertain, imprévisible. Ce moment professionnel apportait son lot de changements : de région, de métier, de culture, de registre conceptuel, de système d'action. Et cet ouvrage a contribué, en particulier à **apprendre et à nous situer dans l'action et la pensée éducative et scientifique universitaire propre aux sciences de l'éducation**, et surtout à y adopter et y construire progressivement une posture personnelle de l'entre-deux : à la fois originale et différente tout en étant constructive et respectueuse de "l'existant" ; avec tous (ses) ces expériences et ces histoires/mémoires sans qui – ou sans quoi – rien n'est possible si les tensions, les ruptures et les continuités ne co-existent. Au final, à re-construire un nouvel équilibre intellectuel-

conceptuel et professionnel, personnel.

Le propos qui suit ne constitue en rien une discussion et encore moins une analyse conceptuelle de ces ouvrages ; il tend simplement à en monter le sens personnel qu'on y attribue et, de manière exemplaire, les usages que nous estimons en avoir fait.

1-1 Une nouvelle voie personnaliste : le système – personne, 1981. Traduction courte.

La personne peut y être comprise dans sa subjectivité et sa relativité ; elle est, histoire dans son temps/espace, intérieur/extérieur. Le système-personne y est ce monde propre, ce je-moi-soi, inscrit en tensions avec l'Own World, son mi-lieu. Parce qu'il permet de dévoiler des silences de la personne (ses potentiels aussi) et qu'il pointe des processus en tensions, cet ouvrage offre une manière renouvelée de comprendre la personne apprenante notamment, pris au sens large des apprentissages transformateurs ; il ouvre ainsi de nouvelles perspectives éducatives/formatives, au moment où, accompagné par Georges L., je décide de m'engager dans un cycle de formation universitaire qui a beaucoup compté pour mon orientation personnelle en transformant ma vie professionnelle, et ma vie tout court : le DUEPS d'abord, le DEA ensuite puis la thèse dans la foulée, 10 années de vie faites **d'alternances travail-étude** et de productions (deux mémoires et la thèse, près de 1000 pages), accompagné par Georges Lerbet. En opérant quelques traductions personnelles de cet ouvrage pour une pensée-action éducative renouvelée, nous en retiendrons trois dimensions différenciées et coordonnées à la fois.

Apprendre et se former, au sens social-humain élargi - et pas seulement cognitif -, c'est tenter d'intégrer trois dimensions personnelles ((je-moi-soi)-milieu) reliées à des expériences et des situations personnelles réfléchies/distanciées, étudiées/problématisées, transformées/appropriées et au final productrices de savoirs singuliers/incarnés... reconnaissables par l'institution.

1. **Personne et éducation** : concourir à l'originalité croissante de la personne et reconnaître - promouvoir ce qu'elle découvre, l'aider à modéliser ce qu'elle s'approprie et produit, avec autrui, en situation et en tension avec les institutions. Auto-hétéro-éco- pour des écho-références, c'est-à-dire produire ce qui fait sens.
2. **Personne et connaissance** : co-naître c'est apprendre de soi et des autres et des choses aussi, apprendre à savoir de quoi et d'où l'on parle, apprendre d'où l'on sait, et surtout apprendre à savoir à la manière de Bachelard : "*comment savons-nous ce que nous savons*" ? Apprendre la valeur de la de la connaissance, de sa constitution/construction, c'est apprendre à connaître et à (se) re-connaître.
3. **Personne et organisations/société** : apprendre à vivre la complexité, à grandir et se socialiser ; apprendre les tensions, les conceptions, les interactions, les ordres/désordres, les dés/intégrations ; apprendre les (la) valeurs aussi de ce que nous faisons et savons individuellement et collectivement et pour quelles fins.

D'une certaine façon, cette période a été vécue comme un engagement formatif fait d'engagements personnel (familiaux aussi) et professionnel à la fois. Naturellement, l'engagement contient son versus, le désengagement, toujours utile pour se distancier, pour déconstruire-reconstruire. Ce que l'implication parfois revendiquée ou imposée (de *implicare*, "*être plié avec*"), ne permet pas forcément toujours de distinguer. De cette danse incessante entre deux, engagement-désengagement ont émergé progressivement un nouveau sens "direction", de nouvelles significations, des savoirs et de nouveaux possibles. Conscience et confiance renouvelées.

1-2 Les nouvelles sciences de l'éducation, au cœur de la complexité (1995).

Cet ouvrage arrive alors à point nommé, une décennie plus tard, à l'aune de ma vie universitaire débutée en 1993 à l'université de Lille 1 ; il fut capital dans le sens où il met en

exergue et m'a donné des clés pour un renouvellement profond du fait éducatif et des quatre dimensions qu'il pointe clairement : **l'information** souvent proche de la seule didactique, **la pédagogie** et ses potentiels de mises en relations médiatrices, **l'apprentissage** et ses processus autorégulés producteurs de connaissances, et **l'organisation** constituée des environnements et des formes artificiels et naturels plus ou moins propices aux apprenants et aux apprentissages. Dans le sens aussi où il offre à l'institution éducative et à ses acteurs surtout, la possibilité de s'emparer pour le faire vivre autrement de conceptions personnelles rendues viables, vitales. Ce faisant, on rend possible des renouvellements éducatifs et formatifs, qu'ils soient pédagogiques ou ingénieriques, méthodologiques et scientifiques. Autonomie, complexité, ingénieries inventives, y sont désignées comme autant d'essences pour de nouvelles reliances éducatives, ingénieriques, organisationnelles (reliance, ce néologisme Morinien qui signifie "*relier les connaissances*"). Reliances aussi, désormais "autorisées" entre les sciences théoriques faites pour comprendre (ou pour interpréter ?) et les sciences pratiques faites pour transformer, dans un contexte universitaire et scientifique où les premières avaient (ont encore) pignon sur rue, les secondes probablement beaucoup moins.

Mais il faut convenir que ces concepts et conceptions suggérées par Georges L., avançant la science des systèmes et de la complexité notamment, tout aussi originales, vitales, et régénérantes qu'elles soient, n'ont pas eu l'écho dont elles auraient pu bénéficier dans l'institution éducative et universitaire. Certain(e)s mêmes les ont combattues ; elles étaient probablement trop éloignées des pratiques et des cultures scolaires existantes, en vigueur ; elles remettaient en cause des conceptions affirmées de longue date. Parfois nous avons observé qu'elles faisaient peur ; probablement trop en avance et/ou trop éloignées des conceptions admissibles dans un monde et une culture "scolaire/universitaire" bien établie et parfois, un peu suffisante. En effet, et par exemple, faire vivre l'autonomie éducative y devient pour certains une provocation, un non sens ; développer des reliances éducatives (partenariats...) avec autrui, est parfois perçu comme une perte de pouvoir que ce soit du fait des acteurs ou des institutions. Une expérience récente vécue dans un contexte de soin-santé ravive ces penchants maintes fois constatés. Redonner du pouvoir à autrui peut y être considéré comme une perte de son propre pouvoir, car en effet, partager le pouvoir en éducation ou ailleurs, reste une opération hautement sensible, elle concentre de lourdes charges politiques et professionnelles, éducatives et humaines.

À l'inverse, par leurs proximités intellectuelles et opérationnelles, par la conjonction et la reliance qu'elles opéraient avec mes expériences, elles ont rassuré, conforté, puis contribué à affermir nos propres conceptions préalablement construites aux marges du "grand système", donc différentes. Par effet de compagnonnages qui engagent la (les) personne(s), ces concepts et les conceptions associées ont doublement influencé nos pratiques d'alors : en m'aidant à me situer dans le "*petit monde*" des sciences de l'éducation et à faire avec, un pied dedans, un pied dehors, mais de manière constructive et respectueuse, heureuse. À cette époque s'est ouvert également le champ conceptuel des nouvelles sciences d'ingénieries (Le Moigne, Ribette..., l'École de Nancy) qui ont alimenté nos réflexions pour créer et animer l'Institut Universitaire Professionnalisé (IUP) des métiers de la formation à Lille (1993-2000) ; pour impulser ensuite les transformations des dispositifs universitaires vers l'alternance éducative auprès des écoles d'ingénieurs par apprentissage et d'Institutions régionales universitaires et autres (Mission confiée par le Conseil Régional Nord Pas de Calais de l'époque, 1998-2008) et simultanément, à l'intérieur du Département des sciences de l'éducation du CUEEP de Lille (2000-2005) ; mais aussi pour concevoir et valoriser la recherche dans ses différents niveaux d'organisations à la fois en tant que chercheur et responsable d'équipes et d'organisations de recherche (2005-2013). Nos fréquentes rencontres d'alors avec Georges Lerbet se faisaient surtout via les réseaux MCX surtout et APC animés par Jean-Louis Le Moigne, Edgar Morin et André de Peretti ; l'extrême pertinence et la finesse de ses pensées, accompagnaient ces mouvements.

1-3 Traductions pour les ingénieries pédagogiques d'éducatons et de formations.

Petit résumé en trois items :

- **Concevoir une approche pragmatique** du social-vivant : de l'apprenant, ingénieur, chercheur. Faire pour comprendre et comprendre pour faire. Concevoir-construire-conduire dans, avec, pour, ou partager le pouvoir...
- **Imaginer une double ingénierie reliant** des génies humains et des référents déjà-là et/ou à l'état potentiel, même contradictoires ou éloignés ; le changement et l'invention sont à ce prix – du tiers à construire – car ils ne peuvent se faire ni à côté, ni en dehors, ni du dessus, pour être rendus, à la manière de Simon, “convenables” (2004). Ce dernier point est capital pour acquérir les capacités d'actions nécessaires ; pour ne pas s'exclure ou être exclus de l'organisation -ou de l'institution- quand des conceptions sont en tensions avec celles, toujours majoritaires, de l'institution qui détient le pouvoir et prend le plus souvent le pas sur l'acteur. En notant qu'il convient d'inscrire ces actions inventives dans des contextes et des moments porteurs, propices, et en obtenant à minima l'adhésion des acteurs et les soutiens politiques – même partiels – des représentants de la “cité” en question.
- **Inventer des actions** et des recherches **situées** : qui engagent vraiment, (pas seulement pour voir...), qui intègrent l'obstacle et laissent place à la problématisation qu'on en fait avec autrui, qui sont conçues et conduites en situations prises en vraie grandeur, c'est-à-dire conçues complexes.

Conclusion partielle : engagement, invention-production de savoirs et reliance(s), des implexes possiblement majeurs pour la personne et son éducation-formation

Activer ces conceptions conçues complexes peut conduire la personne (le système-personne) à l'invention-production : c'est-à-dire à différencier/coordonner/intégrer pour créer des reliances et faciliter l'émergence et la production de nouvelles formes. Ces deux ouvrages, associés aux autres naturellement et à d'autres personnes, ont été pour nous des déclencheurs ; ils ont généré ce que nous nommons après coup seulement trois implexes majeurs et incontournables, générateurs de processus fédérateurs, continus et continués : **engagement, invention-production et reliance(s)** : pour nous ces trois implexes ont permis de (re)penser l'éducation-formation et surtout de contribuer à en transformer quelques pratiques repérables via des processus de productions de savoirs (missions en vraie grandeur et mémoires professionnelles), des pratiques pédagogiques (accompagnement) et partenariales renouvelées (co-construction de dispositifs de formations alternées), des organisations différenciées aussi, adaptables à de nouveaux publics, usages et finalités professionnelles. Pour nous, ils constituent désormais une axiomatique première pour penser, agir et conduire l'éducation/formation.

2- UN DEUXIÈME NIVEAU UN PEU PLUS GÉNÉRAL : ESSENCES D'UNE ŒUVRE (D'UN CHEF-D'ŒUVRE) : ENGAGEMENTS, INVENTIONS-PRODUCTIONS DE SAVOIRS ET RELIANCES EN ÉDUCATION.

Petit rappel en guise d'introduction : éduquer-former, ou tout faire pour créer les conditions d'engagement de la personne pour faire (*facere*) et apprendre en et des situations, produire ses (des) savoirs et autoriser des transformations. Cette idée traduite par nous de la ligne directrice d'une œuvre, celle de Georges Lerbet, trouvait alors toute sa place pour régénérer et dynamiser nos pratiques et référents de l'alternance déjà là et s'extraire de conceptions où les savoirs parfois désincarnés précèdent et dominent l'acte éducatif, avec peu,

ou pas de reliances possibles ; là où la personne serait réduite à un esprit “seau” quand ce n’est pas à un esprit “sot”.

2-1 L’œuvre de Georges est engagée. Une œuvre engagée est le “produit” d’engagements.

“Chez Montaigne, je trouvais – disait-il – l’homme, la personne. Derrière l’œuvre, il m’engageait (...), je parlais alors de savoir autonome, de savoir qui me concernait quand j’étais amené à traduire ce que je pensais (...)”. Montaigne l’a beaucoup inspiré, Alain aussi, « l’esprit ne doit jamais obéissance » et, parmi beaucoup d’autres, il y a eu Bachelard, (apprendre à « penser l’objet en me pensant... »), Zazzo, Piaget et Desroche, de qui il a appris à développer ce qu’il aimait rappeler à ses étudiants, “des petites coopératives de production de savoir”. L’œuvre de Georges Lerbet est imprégnée de l’épistémologie d’une pédagogie dont l’essence est “existentielle”.

Il s’engageait là dans une autre forme d’enseignements-apprentissages, conduite et développée à travers un combat aux frontières des organisations (Pineau) éducatives dans des organisations frontalières. Engagements à la fois éducatif, philosophique et politique. Dès 1978, Georges Lerbet proposait une “éducation démocratique” qui n’ignore pas l’interrogation de l’expérience de chacun, notion quasi absente dans l’éducation traditionnelle. Son projet universitaire, humain, était d’abord fondé sur les valeurs d’éducation démocratique, conçu et ancré dans une pédagogie psychosociale de la formation permanente (Introduction à une pédagogie démocratique, 1971), là où le sujet est toujours considéré comme acteur et auteur de son activité d’apprentissage. Ainsi, par ses engagements, il est devenu un grand inventeur de la formation par production de savoirs. Dans son allocution de clôture, G. Pineau son grand compagnon de route universitaire, nous a rappelé qu’il l’a fondé dans la dynamique de confluence de trois courants innovants : **le premier** est le *réseau coopératif d’Henri Desroche et de l’École des Hautes Études en Sciences Sociales (...)* ; la rencontre avec Desroche a généré une démarche d’autoformation individuelle et collective à et par la recherche. Cette utopie éducative devenait ainsi une pratique sociale destinée à accompagner le sujet dans une production de savoirs par une intégration réfléchie de ses expériences, de ses connaissances et par l’étude approfondie d’un ou plusieurs domaine(s) théorique(s) autorisant des dégagements pour le sujet. L’enseigné y devient chercheur, l’enseignant y devient tuteur-accompagnateur, il en résulte des productions originales faites d’engagements co-opératifs. Le Diplôme Universitaire des Hautes Études de la Pratique Sociale (DUHEPS) puis le Diplôme Universitaire d’Études de la Pratique Sociale (DUEPS) en ont garanti la certification dont ont bénéficié plusieurs centaines d’adultes souvent responsables de formation. **Le deuxième**, a été le *courant des pédagogies naissantes de l’alternance (...)* mises en œuvre notamment au sein des Maisons Familiales Rurales (MFR) par le DUEPS créé en 1975 avec le soutien d’André Duffaure (ancien directeur national des MFR) puis développées avec son ami Daniel Chartier, (ancien directeur du Centre National Pédagogique à Chaingy-Orléans, malheureusement absent de cette journée pour raison de santé), puis enfin le DUSAF (Diplôme Universitaire Alternance et Formation), plus éphémère. **Le troisième** courant traduit probablement la plus grande dimension du chef-d’œuvre de Georges Lerbet ; elle est contenue dans « *une recherche épistémologique de fond, systémique et transdisciplinaire, provoquée par ces évolutions complexes, voire contradictoires, à vivre (...)* ». Œuvre faite d’autant de reliances humaines, éducatives, ingénieriques, organisationnelles, théoriques et épistémologiques.

2-2 Une œuvre inventive et productive

Par exemple, il écrivait : « *Produire du savoir demeure la façon personnelle la plus efficace pour me former. Non pas que je la crois exclusive et générale, mais c’est celle qui me*

convient et c'est pour lui revendiquer une place au soleil de l'éducation que je me suis longuement battu dans la marginalité de l'école (...) », (G. L., 1993). Nous rappellerons simplement plusieurs autres ouvrages tout aussi majeurs pour nous : « *Système-alternance et formation d'adultes* (1981), là où il met en place une véritable épistémologie constructiviste de l'alternance ; *Approche systémique et production de savoir* (1984), *De la structure au système : essai sur l'évolution des sciences humaines* (1986) et *L'insolite développement : vers une science de l'entre-deux* (1988). Citons aussi *L'école du dedans* (1992). Ces ouvrages replacent le sujet "existant", celui qui fait et pense, vit, est au cœur du processus éducatif, montrant que ce qui relie le sujet à son environnement a besoin d'être lu et compris à l'aune d'épistémologies renouvelées se présentant sous la forme d'une pragmatique générale de l'action signifiante et du sens produit par chacun, pragmatique qui inclut le "tiers" et accepte l'incomplétude. Toutes ces conceptions audacieusement revisitées de l'Éducation l'ont conduit un peu plus tard vers la production d'autres ouvrages constitutifs d'un système de pensée capable d'assurer le passage épistémologique d'un paradigme éducatif à un autre, tant ils supportent de nouvelles idées constructives : en particulier les *Nouvelles Sciences de l'Éducation au cœur de la complexité* (1995) déjà pointées, puis *Pédagogie et systémique* (1997), fruits de la rencontre avec Jean-Louis Le Moigne, avec qui il a longtemps collaboré au sein des réseaux MCX et APC. Ensemble, ils ont fondé et dirigé, chez l'Harmattan, la collection « Ingénium » riche d'une vingtaine d'ouvrages. Parmi ses pairs et autres référents, il y a eu aussi parmi d'autres et sans ordre Atlan, Varela, de Peretti, Morin, Dupuy..., qu'il a toujours tenu à nous faire connaître en maintes circonstances, convaincu qu'il était des vertus formatives de la rencontre et du compagnonnage. Ces rencontres ont, bien sûr, suscité d'autres développements épistémologiques traduits un peu plus tard, entre autres nombreux ouvrages dans *L'autonomie masquée, histoire d'une modélisation* (1998) et aussi *Le sens de chacun, intelligence de l'autoréférence en action* (2004).

2-3 Une œuvre faite de reliances et... de transmission.

Il disait encore : *"Je me suis aperçu que ma façon la plus efficace d'enseigner consistait à accompagner les autres dans leur propre démarche (...) en les aidant à produire."* C'est-à-dire à relier les différentes formes de savoirs. Pour relier, il convient de créer les conditions de la reliance et bien longtemps avant ce qui est devenue une mode dans le monde éducatif, il a contribué à inventer "l'accompagnement" comme principe éducatif majeur pour produire des formations par la recherche et la production de savoirs. Et si la qualité de l'œuvre est une chose, sa transmission en est une autre : quand elle est effective, elle l'augmente et la transcende. Fidèle à des principes ouverts d'accompagnements "productifs", par exemple, Georges Lerbet a accompagné la production de plus de cinquante thèses ; nous comprenons désormais l'ampleur et la portée d'un tel travail. Outre leurs nouveaux devenirs personnels et professionnels, en coopérateurs qu'ils sont souvent devenus, "ses" thésards ont eu, maintes fois, l'occasion de s'exprimer sur ce qu'ils ont appris à ses côtés et ce qu'ils en ont fait (la production de la production). En revisitant quelques uns de leurs discours, nous pouvons leur attribuer une véritable "signature" commune, établie à partir du triptyque : **compagnonnage** pour signifier la situation et la méthode coopérative, **autonomie** pour signifier les principes d'actions et la finalité éducative essentiels, **systémique et production de savoirs** pour signifier les sources référencées des reliances et des fins associées. Elle (l'œuvre) montre comment un modèle éducatif repensé, complexifié, reliant pragmatique-épistémologique-épistémologique, a été transmis et ce qu'il peut en advenir en éducation-formation. Le compagnonnage associant la rencontre, l'accompagnement et le mentoring y restent des principes actifs et des conceptions assez largement relayées mais souvent encore, socialement minoritaires. Pourtant face à un monde programmatique et hétéronomisant, épuisant humainement et qui s'épuise, l'autonomie, par exemple, représente une sorte de révolution

paradigmatique en alternative et réponse faites aux systèmes à commandes, par essence hétéronomisant. Ces “nouvelles sciences” sont largement convoquées quand il s’agit de comprendre et d’accompagner les “insolites” développements humains, organisationnels et sociaux souvent pertinents et originaux dans leurs réponses socio-éducatives et organisationnelles. De même, la pensée systémique, une des formes associée de la complexité, et la production de savoirs tendent – timidement encore – à faire leur place, notamment dans des développements jugés pertinents de l’alternance éducative. Tout cela appelle largement au renouvellement d’une pensée plus apte à comprendre et à faire avec la complexité et se réclame parmi d’autres, d’une pensée Rogérienne associée aux origines de ce vivifiant parcours, d’une certaine liberté laissée à autrui pour apprendre et pour faire-inventer-produire, vivre.

POUR CONCLURE, UNE ŒUVRE ET DES SCIENCES QUI AUTORISENT L’HOMME À S’ENGAGER, PRODUIRE, RELIER

À notre façon, personnelle, nous avons évoqué brièvement, de notre traduction, quelques grandes dimensions éducatives et épistémologiques de l’œuvre léguée par Georges L., à travers deux ouvrages, son œuvre éducative et quelques uns de nos compagnonnages ; notamment, en ce qu’elle nous a aidé à **faire**. Sur le fond, nous gardons l’idée de conceptions éducatives largement repensées, ouvertes, réfléchies, complexifiées, réhumanisées. Elles incitent à revisiter une manière plus reliante de penser, de construire et d’agir l’éducation en général et par l’alternance en particulier, y compris la recherche telle que nous l’avons vécue. Elles invitent par exemple à concevoir l’alternance de manière originale, en rapport avec ses origines faites d’entre-deux et de “tiers” à construire entre : soi-autrui, école-travail, expériences-savoirs, (...). Et, nous dit D. Sibony (2003), « *l’entre-deux se révèle être un passage ou une impasse, selon que ce qui se joue dans cette épreuve se révèle accessible ou pas à une sorte de partage* ». Au-delà, elles incitent à penser des sciences de la conception (et de l’éducation) où l’Homme serait davantage concerné, mais surtout où il pourrait **s’engager, produire, relier**. Dans une dimension épistémologique de la recherche, c’est le sens donné ici aux sciences du génie humain et d’ingénieries, entendues comme des sciences de conceptions modélisées au plus près de l’Homme, des dispositifs et des organisations, respectant la variété des espaces-temps. Par exemple, à chaque niveau de conception de l’alternance éducative (micro-méso-macro à relier), il s’agit de complexifier les auto-co-références humaines telles les croyances et les représentations, les expériences et les connaissances, les idéologies et les systèmes d’idées, et en général, la qualité des conceptions et des savoirs utiles à l’Homme (le sujet-acteur individuel et collectif) qui dirige, organise, apprend, coopère. Il est appelé à complexifier d’abord ses propres conceptions pour relier et penser la formation pour/par celui qui la vit et qui apprend, en contextes, dans des moments, des temps et des rythmes variables, dans le respect des singularités.



Colloque Georges LERBET

Atelier 5

*La construction de soi par
production / élaboration / création :
pédagogie du chef-d'œuvre et tradition*

Animateurs

Jean-Claude Brault - Jean-Philippe Gillier

Intervenants

Jacques Contrí

Adriana Lonardo

Jean-Philippe Gillier

LA TRANSMISSION EN FRANC-MAÇONNERIE

Jacques CONTRI
Docteur en Médecine
Membre du Grand Orient de France

Pour le Colloque consacré à Georges LERBET, le 19 octobre 2016, à VIERZON, dans le cadre de l'Atelier 5, « *La construction de soi par production/création : pédagogie du chef d'œuvre et tradition* », j'ai choisi de traiter, en sa mémoire, de la « *Transmission en Franc-maçonnerie* ».

Pendant près de vingt ans, j'ai eu la chance de le retrouver deux fois par mois, dans la Loge de Châteauroux, sa Loge mère, qu'il avait réintégré à sa retraite.

Il avait cette capacité exceptionnelle, d'extraire des idées, de nos modestes travaux, de rapprocher ces idées pour en faire jaillir une idée nouvelle, éclairante, ouvrant sur un nouveau développement que lui seul savait faire émerger.

Son souci premier était de transmettre pour élever notre esprit. Sa générosité était grande, il savait trouver les mots pour nous encourager en grand humaniste qu'il était. Nous avons beaucoup appris à son contact, tant par sa parole que par l'exemple qu'il nous donnait à voir de lui-même.

Homme franc et droit, rigoureux dans ses paroles et ses actes, il savait avoir la parole juste, pour le cas échéant nous remettre dans le droit chemin si nous venions à nous en écarter.

La plus grande partie de ce qui suit est issue de ce que Georges LERBET nous a transmis oralement au cours de ses interventions en Loge, de la lecture de ses textes (les citations seront mises en italique), le reste le plus improbable est le fruit de mes propres interprétations.

*

Tradition – Transmission. Au fil des temps de l'Humanité, l'homme a cherché à s'expliquer l'inconnu du monde, opaque à son entendement et de s'y adapter. D'où, sa production de mythes et de légendes, fondements des Traditions transmises initialement oralement de génération en génération.

*

La Tradition, a écrit Georges LERBET, est à ne pas confondre avec le savoir, lequel est le résultat d'un apprentissage. En Franc-maçonnerie, processus Initiatique, le néophyte doit symboliquement mourir à la vie profane pour renaître « enfant », ne sachant ni lire ni écrire, ne sachant qu'épeler.

LA TRANSMISSION EST AU CŒUR DU TEMPS MAÇONNIQUE

Elle débute dès l'entrée du profane dans le Temple, avant même que débute la cérémonie Initiatique. Le néophyte est conduit dans un endroit propice à la réflexion. Il y découvre, seul et dans le silence, un certain nombre d'objets et d'inscriptions, chargés de significations symboliques puissantes. La transmission non verbale commence par cette mise en situation.

Elle se poursuit lors de la cérémonie Initiatique, au terme de laquelle le néophyte sera reconnu Apprenti Maçon, membre de la Loge et accueilli chaleureusement par les Sœurs

et Frères présents. Ici se situe sa première rencontre avec l'Amour fraternel cultivé dans les Loges.

Apprenti, il est comme l'enfant qui n'a pas la parole. Il doit garder le silence et assister en observateur au déroulement de la tenue.

En observateur, de tout ce qu'il voit, entend dans l'espace sacré du Temple. « **Ici tout est symbole.** »

Le symbole occupe une place centrale en Franc-maçonnerie. De nombreux objets s'offrent à sa vue et suscitent une interprétation symbolique. L'interprétation du symbole n'est pas donnée, comme une leçon qu'il aurait à apprendre. C'est à lui-même d'en faire l'interprétation. Que ressent-il en l'observant ? Que pourrait-il en dire s'il avait la parole ? Il en a la totale liberté d'interprétation.

La transmission est symbolique. En observant la gestuelle qu'impose le rite aux membres de la Loge, pour se présenter, se déplacer, se mettre à l'Ordre, se signer, gestuelle qu'il doit lui-même exécuter, il en apprendra la signification symbolique.

Lorsqu'une Sœur ou un Frère fait un exposé, il observera que tous sont attentifs et que personne n'interrompt celle ou celui qui s'exprime.

Il observera quand et comment demander la parole et la prendre, pour poser une question ou intervenir. Mais Apprenti, il doit garder le silence. Il n'aura la parole que lorsqu'on lui demandera de donner ses impressions d'Initiation et pour présenter plus tard, son travail d'Apprenti, avec l'espoir d'accéder, s'il en est jugé apte, au degré de Compagnon. Gardant le silence, avec l'intelligence et tous les sens en éveil, en observateur mais aussi acteur pour exécuter la gestuelle du rite :

« *L'Apprenti apprend à être* » écrivait Georges LERBET.

Compagnon, il a maintenant la parole, la transmission se fait en voyageant symboliquement de chantier en chantier. Il y apprend à maîtriser les outils du Compagnon. Outils symboliques. Plus tard, avec Science, Art, Humanité, et Amour du Travail, il pourra réaliser son chef d'œuvre de Compagnon afin de pouvoir prétendre accéder à la Maîtrise. Ces outils, empruntés à la maçonnerie opérative des constructeurs de cathédrales, de même que le chef d'œuvre sont porteurs de significations symboliques. Ce n'est pas un travail sur la matière qui lui est demandé mais une « Quête » spirituelle du domaine de l'Esprit.

« *Le Compagnon apprend à faire* » - Georges LERBET

Il sera étonné de la manière demandée, de se présenter dans la Chambre **des Maîtres**. Au cours de la cérémonie d'élévation à la Maîtrise, tout en écoutant les paroles du rituel, les Maîtres font en sorte qu'il devienne acteur de ce qu'il entend. Le vécu et l'interprétation symbolique d'une situation qui peut lui paraître paradoxale sont riches en transmission.

« *Le Maître apprend à transmettre* » - Georges LERBET.

LA TRANSMISSION OBÉIT À UNE DYNAMIQUE DANS LE TEMPS DE LA TENUE

La transmission est à l'œuvre par l'observation de l'agencement du Temple et de sa décoration. Elle est à l'œuvre par l'observation de la gestuelle des membres de la Loge, par tout ce qu'il entend. Elle est à l'œuvre, par le propre ressenti du vécu de la cérémonie, parfois proche du psychodrame, amplifiée par la dynamique qui opère lors de son déroulement. Agissant par palier, sur l'état de concentration de chacun, quatre phases peuvent être décrites : **Phase Préparatoire. Phase de concentration progressive. Phase de relaxation. Agapes.**

Phase préparatoire

Elle se déroule sur les Parvis. Les membres de la loge se retrouvent, avec en tête leurs occupations profanes. Ils échangent des paroles, parfois bruyamment.

Le silence est alors demandé. Chacun doit s'abstraire du tumulte de la journée, trouver un calme intérieur pour une mise en condition de réceptivité, avant de franchir la porte du Temple. L'espace du Temple sera « sacré » (séparé du monde profane), après l'ouverture des travaux. Prenons en compte la double étymologie de « temple », il y a le « temps » et aussi « couper ». Entrer dans le Temple, écrit Georges LERBET :

« C'est donc se confronter au temps pour tenter de le gérer, et c'est aussi vivre une coupure ... et... aider à assumer les coupures que l'homme rencontre avec la vie et la mort. » (Dans le Tragique du monde, page 131).

La première coupure a eu lieu dans un endroit dans lequel le profane avait été conduit et avait rédigé son testament philosophique. Il y était mort symboliquement à la vie profane, pour renaître, toujours symboliquement, au terme de la cérémonie d'Initiation qui suivait.

«La répétition de la coupure au moment même où il pénètre dans l'espace du temple, s'inscrit sans qu'il en ait conscience, « au plus profond de lui-même », poursuit Georges LERBET.

Phase de concentration progressive : le rituel d'ouverture des travaux

L'ouverture des travaux est ordonnancée par le rite. Après l'ouverture des travaux :

« C'est la prestation de serment de garder le secret...L'espace du temple, séparé du monde profane devient un espace sacré dans lequel seuls les Initiés peuvent prendre place. » G.L.

Un « espace sacré » (séparé), en dehors du lieu de l'espace et du temps.

Les travaux peuvent maintenant débiter :

Un membre de la loge a travaillé chez lui, un sujet et va le présenter oralement en loge. Il lui faut communiquer le mieux possible, parler clairement pour être bien entendu et compris par ceux qui écoutent. Ce qui n'exclut pas l'installation d'une distorsion entre ce qui est dit et ce qui est compris et c'est tout :

« Le problème de la transmission du savoir, par le biais de l'écart entre les mots et les choses. » (Georges LERBET).

Cette présentation exige de chacun une écoute attentive et active dans le plus grand silence. Une concentration de l'attention pour une bonne compréhension, une bonne mémorisation, retenir ce qui a été dit, relever ce qui demande précision, complément. Mais nous savons qu'il est difficile d'avoir une pensée claire et, tolérance, fraternité et respect se doivent à l'égard de celui qui s'exprime.

Lors de la présentation, on peut « résonner avec ce qui est dit », des idées peuvent naître, suscitant des échanges lorsque la parole circulera. S'ils sont fructueux et enrichissants, un état de « résonance » peut s'établir entre les membres de la loge, allant parfois jusqu'à « la vibration à l'unisson ».

Notre Maître, Georges LERBET avait, lui, cette capacité de relier une idée de l'exposé avec une idée nouvelle débouchant sur un nouveau développement avec lequel nous entrons tous en « vibration » avec ce qu'il disait. Cet état particulier qui s'établissait alors n'était pas une fusion, mais une communion, au sens laïc du terme. Chacun gardait son autonomie. Dans l'œuvre commune écrite en collaboration avec René Le MOAL, *La Franc-maçonnerie, une quête philosophique et spirituelle de la connaissance* (pages 9 et 10), on lit :

« La résonance matérielle et spirituelle met en jeu un ou plusieurs processus : de vie, d'action et de réflexion. Elle stimule l'individu qui intériorise en lui-même la

globalité de la situation... Le travail du corps, combiné à celui de la pensée, est là pour aider le Franc-maçon à affermir son intelligibilité envers le monde comme envers lui-même. »

La puissance de la transmission initiatique, par la mise en jeu de la résonance et de la vibration, fait vivre et ressentir plus profondément en soi-même ce qui a été vu, entendu et exécuté.

Dans *Le Tragique du monde* (p. 150), Georges LERBET écrit :

« La Transmission (est) destinée à ce que l'homme apprenne à vivre sa si singulière condition humaine d'être, dont l'origine se perd dans la nuit des temps, alors que sa vie est marquée par la finitude de son être dans le temps des pendules dont il ne peut concevoir la fin, dans l'impossibilité qu'il a de concevoir l'infini. »

Après cette phase de concentration progressive, vient la phase de détente, Phase de relaxation

« Après avoir vibré à l'unisson, chacun retourne vers un calme intérieur » G.L.

Cette phase est aussi importante que la précédente, car elle permet une mise à distance, une « décentration ». Ce n'est pas un retour à l'état antérieur, ce n'est pas un cercle qui a été accompli, mais un parcours hélicoïdal, une progression libératrice. Une transmission a été effective. Ce qui a fait vibrer, mis en résonance les membres de la loge, ne sera pas oublié, car intégré au plus profond de soi. Le vécu, le ressenti sont de l'ordre de l'inexprimable.

« On n'a pas les mots pour le dire » G.L.

Il en est ainsi du **Secret Maçonique**, lequel est celui du ressenti de son Initiation et qui ne peut se communiquer par des mots.

Phase de fermeture des travaux : le rituel de fermeture

Cette phase prépare au retour à la vie profane. A nouveau en loge, le président échange des paroles rituelles avec les Surveillants, paroles rythmées par des coups de Maillet, suivis de la gestuelle de fermeture par l'ensemble des membres.

La tenue de termine avec le serment de garder le silence sur tout ce qui a été vu et entendu au cours de la tenue.

Les Agapes

Les membres de la loge se retrouvent en toute fraternité pour partager le repas, nourriture du corps après celle de l'esprit.

CONCLUSION

Notre frère Georges LERBET nous l'a délivrée :

« Non pas consommer du savoir, mais produire du récit ».

La Transmission Maçonique, aide l'homme, avide de connaissance, se questionnant sur lui-même et sur le monde, à mieux se connaître, pour prendre de la distance avec ce qui peut paraître essentiel dans la vie profane et ne l'est pas.

Mieux se connaître, s'éveiller à soi-même et aux autres, pour, comme on le dit, se perfectionner et travailler au perfectionnement de l'Humanité.



LA CONSTRUCTION DE SOI EST PAR L'IGNORANCE

Adriana LONARDO

*Docteur en Langue et Littérature Françaises et Docteur en Sciences Humaines
Consultant en Thérapies Brèves et Stratégiques*

adriana.lonardo@wanadoo.fr

HOMMAGE À GEORGES EN GUISE D'INTRODUCTION

Mes Amis, je tiens à vous dire tout de suite que je ne pense pas fournir devant vous, ici, une clarification exhaustive de la pensée de Georges. Je n'en serais pas capable, car encore maintenant j'ai beaucoup de manques. En outre ma pensée ne sait pas s'élever méthodiquement jusqu'aux impossibles hauteurs auxquelles nous invitent ses écrits. Alors je me limiterai à vous exposer quelques bribes de sa pensée enveloppées des souvenirs de ce qui fut pour moi un temps d'éveil, de travail et de joie en même temps. Presque comme une promenade intellectuelle, qui, indirectement, va faciliter une connaissance plus profonde et réfléchie de moi-même, par la mise à distance qui s'opère dans la transcription en mots de toute pensée. Ce qui advient avec la conséquente évocation de certains repères mémoriels qui surgissent sur (ou suite à) la perte des plus banals d'entre eux.

En définitive, nous ne pouvons voir que mal nos propres manques et nos propres défaillances. Serait-ce là notre propre ignorance profonde et ontologique?

Ce thème de l'ignorance irréductible et fatale est présent dans plusieurs écrits de Georges Lerbet qui l'aborde tantôt du point de vue épistémologique, tantôt métaphysique. Ce sera cette seconde voie que je choisis pour ma communication, en m'appuyant sur le développement qu'il en fait dans un de ses livres pris en référence.

Mais auparavant je tiens à évoquer quelques souvenirs de Georges Lerbet. Souvenirs qui émergent du fond de ma mémoire, tels des touches de couleurs éparses et parfois superposées dans un tableau impressionniste.

*

Si je plonge mon regard à l'intérieur de moi, un écran vide, blanc, trop vide, trop blanc m'attend et semble opposer une résistance invisible et pourtant réelle aux réflexions encore indécises et tumultueuses, qui ne demandent qu'à se clarifier par l'intermédiaire d'une pensée discursive censée les traduire, de façon toujours imprécise et insuffisante.

Si on y ajoute que l'intention est de préciser des notions qui relèvent de la logique magistrale de celui qui fut un maître, un sentiment affectif de déférence s'y ajoute devant la hauteur de sa pensée, renforçant en moi la crainte de trahir son message profond et enchevêtré, qu'il nous a laissé. Je dis "nous", en comprenant dans ce "nous" ceux qui, entre nous, ont été ses disciples pendant la période doctorale. Tout en partageant avec lui l'émotion d'un vécu intellectuel et spirituel, nous ne doutions pas déjà à l'époque, de la valeur capitale qu'il produisait en nous, en façonnant en nous les premiers vertiges d'une rencontre indécise et indescriptible avec le divin. Georges était là, attentif et serein.

Georges Lerbet, enseignant et chercheur en Sciences Humaines. Pour toute une génération de doctorants il fut le maître, le professeur, l'éveilleur, l'accompagnateur, toujours attentif à stimuler les ressources de chacun de nous et à valoriser ce qui de plus positif et de plus profond en nous pouvait devenir le socle de notre propre développement intérieur.

C'était pendant les belles journées passées au G.R.E.F.E.D. (acronyme pour Groupe de Recherche et d'Études sur le fait Éducatif). Il s'agissait de séminaires d'études doctorales qui se tenaient régulièrement à Chaingy en partenariat avec l'Université de Tours. Pendant ces journées nous approfondissions les champs de nos recherches et nous nous préparions à notre soutenance. En même temps, en écoutant les travaux des autres, chacun de nous s'apercevait de ses propres manques dans le déroulement de sa propre pensée, et scrutait en soi les moyens les plus favorables pour les combler. Personnellement, je l'avoue, au début des séminaires du GREFED, je pensais encore qu'on pouvait arriver à les combler, au moins en partie.

Avec des entretiens méticuleusement chronométrés, parfois il nous recevait chez lui à Orléans. Et entre une approche conceptuelle et l'autre, il nous faisait participer de ces instants si rares et précieux pour un chercheur, où l'on atteint le bonheur naïf et momentané de pouvoir se poser sur un palier de réflexion qu'on voudrait résolutif, alors qu'il n'accueille qu'un instant de répit naturellement successif à un état de tension. Un petit instant donc, car déjà d'autres doutes épistémologiques se profilaient devant les yeux du chercheur, dans la suite d'une logique symbolique, unificatrice et résonnante.

Entre temps, la cohérence de la pensée de Georges faisait son chemin en nous. Une pensée qui architecturait la complexité dans le domaine cognitif, et même bio-cognitif, où deux théories s'opposaient encore : l'hétéro-référence (à partir de ce qui entoure le sujet et le nourrit) d'un côté ; l'auto-référence (à partir de l'intime de l'homme) de l'autre.

Entre ces deux théories, Georges nous a appris à voir une troisième voie conciliatrice des deux, celle de l'adaptation du sujet à deux opposés. Voie de la sagesse, personnelle et sociale, qui équilibre ce qui vient à l'homme par le monde qui l'entoure (cet espace familial et habituel qu'il appelle "milieu"), avec ce qui dans le monde qui l'entoure vient de l'homme. De l'interaction de ces deux parties jaillit la complexité si riche de dérivatifs théoriques. Fondée sur le tiers dit inclus en opposition au tiers exclu aristotélicien, la complexité nourrit la pensée symbolique qui joint intellectuellement deux éléments étrangers l'un à l'autre et confère de l'autonomie au sujet.

DOUBLE LOGOS ET MON CHEMINEMENT MÉTHODOLOGIQUE

Pour ce qui me concerne, c'est avec l'accompagnement méthodologique de Georges Lerbet que j'ai cheminé dans ma connaissance initiatique, personnelle et incommunicable, certes, en même temps que mon savoir se canalisait vers l'accompagnement des personnes aux ressources personnelles affaiblies.

Puis j'ai compris qu'au fond ce n'est qu'une affaire d'union. Entre soi et soi d'abord, entre soi et celui qui nous guide, puis entre soi et les autres, ou entre soi et l'Autre. Rapport duel en somme, entre deux entités contraires l'une à l'autre, rapport qui ne demande qu'à se résoudre.

Entre les deux termes, une frontière se développe, presque invisible d'abord, mais qui petit à petit s'allonge au point qu'elle pourrait devenir une ligne de démarcation destinée à se consolider si on en négligeait la porosité.

Un terme grec paraît illustrer convenablement cette notion de frontière : le terme LOGOS. Il peut être entendu comme voulant dire raison, raisonnement, mais aussi il peut être appréhendé dans le sens de Verbe, cette énergie qui pénètre le sujet presque par résonance, lui permettant ainsi l'accueil en soi du symbole.

QUÊTE DE SENS, LIVRE SOUTIEN ET ÉPREUVE DU MANQUE

Ce fut, donc, pendant ces années doctorales françaises que pour la première fois je me suis trouvée confrontée à ce que j'appellerai maintenant "l'épreuve du manque". Angoisse du vide, peur d'aller plus loin dans la recherche, et, en même temps, la confrontation presque

vitale avec mon voyage intérieur qui s'imposait en moi de plus en plus. C'était une quête de recherche de sens, d'un sens personnel et partageable en partie, sans une route définie, sans aucun sens finalisé, quête qu'il fallait pourtant arriver à arrêter à un certain moment, me laissant face à une béance dont je savais que je n'arriverai pas à voir le fond. Maintenant j'ai compris que je ne suis qu'un être limité à ma condition humaine, face à un impossible espace situé en dehors de mes propres coordonnées spatio-temporelles terrestres.

Le livre de Georges, *L'Ignorance et la Sagesse; essai sur le divin* (2008) m'y a beaucoup aidée.

Alors, lorsque l'ami de Georges, Jean-Claude Brault, qui habite la Charente Maritime comme moi, m'a contactée en vue du colloque, j'ai aussitôt songé à l'aide complémentaire que Jean-Claude m'aurait procurée avec sa vision pragmatique de la vie. Puis ensemble nous sommes arrêtés sur ce livre qui contient, pour moi, la clé d'une sagesse méditée et conquise, face au tragique de notre incomplétude terrestre.

Ce livre, à mon avis, est celui qui révèle le plus la pensée intime de Georges, pensée paradoxale et conjonctive, car Georges était un chercheur armé d'une grande logique rationnelle, tout en étant doté, en même temps, d'une saine curiosité métaphysique.

J'ai abordé ce livre avec émotion et respect, car pour moi il est le témoignage touchant de ses doutes métaphysiques devenus plus pressants que jamais, peut-être parce que bâtis sur l'intuition du Grand Passage, cet ultime pas définitif et irrévocable du rituel de la vie, qui l'attendait peu d'années plus tard.

Toute la pensée de Georges a comme point initial le constat que les origines de tout processus cognitif sont doubles: l'auto référence et l'hétéro référence. La connaissance des travaux de F. Varela n'a fait que confirmer cette approche en l'étendant à celui de "l'esprit incarné". La division que l'on fait habituellement entre les deux composantes du savoir que je viens de mentionner, pourrait provenir d'anciennes réminiscences du *Banquet* de Platon.

UN MANQUE ONTOLOGIQUE

Je pense à la description de la *nature archaïque de l'humanité* que fait Aristophane, un convive du Banquet. Dans son discours, il nous décrit des êtres humains étranges : ils avaient la forme d'une sphère et deux visages tournés dans des directions opposées. Ils étaient forts et vigoureux et leur orgueil était immense. Alors Zeus, pour les affaiblir, prend la décision radicale de les couper en deux, "*comme on coupe les fruits pour les conserver...*" Mais "*... quand l'être humain eut été divisé en deux, chacun ressentait le manque de son autre moitié, chacun de nous étant le fragment d'être humain.*" (Platon, *Banquet*, 190a-191d)

Ainsi le mythe que Platon nous offre, remplace avantageusement tout discours philosophique et nous fait accéder à la pensée de nos lointaines origines qui se perdent dans les nuages archétypales propres à ce genre d'imaginaire. C'est cette pensée qui justifie la sensation de manque profond et tragique qui nous traque dès que nous nous approchons de la dernière porte limite de notre connaissance.

En même temps, cette frontière à la fois dangereuse et protectrice de notre intégrité, nous incite à oser le lointain et à nous faire présager un Autre, un "tout Autre" étranger et intime à la fois, un Autre totalisant tous les paradigmes de notre ignorance congénitale et nostalgique. Nous ressentons cette ignorance en nous, mais nous ne la connaissons pas. Comment pourrions-nous connaître ce qui est une absence de connaissance ? Nous savons seulement que cette ignorance est là, et que nous ne pourrions jamais la combler. Mais nous savons aussi que nous ne nous construisons, humblement, que par l'expérience de nos manques et de nos inconnues.

SAVOIR ET IGNORANCE

Le savoir est donc incertain et porte en lui le non-savoir. Comment pouvons-nous avancer dans cette incertitude et malgré nos limites ? Georges nous suggère cela : nous fonder sur notre propre expérience. Et l'associer au sens de notre quête, qui en serait renforcée. Au cas où l'expérience serait disjointe du sens de la quête, celle-ci en serait réduite (G. Lerbet, 2008 p.9).

Écoutons-le : *“Aux yeux familiarisés avec ces réflexions, j’ai le sentiment d’exprimer une grande banalité propre à l’existence expérientielle commune.”* Notons ici l’humilité de Georges qui poursuit : *“Cette expérience est au cœur même de cet ouvrage. Elle transparait fortement dans le ressenti de l’incertain qui s’associe à tout savoir, quand la présence de ce dernier demeure obscure et conjointement ne se sépare pas du sentiment de son absence.”* (G. Lerbet 2008, p.53)

Une vingtaine de pages plus loin, G. revient sur ce qui lui tient à cœur. Je le cite encore : *“Comme il m’importe de le rappeler de façon un peu obsessionnelle, le modèle que je propose ici développe un regard qui, porté sur le « terrain » de la connaissance, intègre l’incapacité humaine à pouvoir tout connaître.”* (G. Lerbet, œuvre citée, p.77)

QUELQUES BRIBES DE MÉTHODOLOGIE APPLIQUÉE: LES MINI-ENQUÊTES

Méthodologiquement j’ai voulu soumettre cette idée à un échantillon réduit et informel d’une dizaine de personnes amies, hommes et femmes, avec lesquelles je partage régulièrement des centres d’intérêts culturels et amicaux. Je précise que personne n’avait lu aucun ouvrage de G. Donc je leur ai soumis à brûle-pourpoint la question suivante : *“Que penses-tu de cette phrase : la construction de soi est par l’ignorance ?”*. Tous m’ont donné les mots suivants: *“tabula rasa des vieilles habitudes intellectuelles, terre vierge à retrouver, coquille vide et molle, ouverture d’esprit, expérience, méditation, foi, espérance, rapport entre soi et son environnement, entre raison et intuition, connaissance, savoir”*.

Un double constat s’impose :

- le choix du vocabulaire choisi par ce groupe de personnes pourtant interrogées séparément est similaire ;
- la confrontation entre les mots choisis par ce groupe de personnes et quelques mots clés repérés dans le livre de G. considéré en référence, présente une apparente affinité de sens. Ces mots sont : *“tiers inclus, intuition, espérance, harmonie, gnose, expérience, épistémè”*.

La similarité entre les deux groupes de réponses pourrait attester une parenté intellectuelle. Si dans le premier groupe elle est intuitive, dans le second groupe elle se justifie par le travail conceptuel développé par l’auteur, qui aboutira au statut de l’ignorance.

Georges démontre la légitimité de son raisonnement serré et lucide. Il tient compte de tous les apports des sciences de la connaissance actuelles, ainsi que de son propre cheminement intellectuel et spirituel.

Dans le livre que nous avons pris en référence, aussi difficile à lire que tous les livres de Georges pour ceux qui ne sont pas habitués à décortiquer des proses denses de conjectures formelles, on y arrive progressivement, en partant du statut du savoir, que je vais relater ci-après.

STATUT DE L’IGNORANCE ET DU SAVOIR

En latin, savoir se dit *scire*, renforcé en *scisco* = intensif de *scire*. On trouve aussi *sapio* = avoir la saveur de. *Sapio* confère à l’activité du savoir une connotation sensorielle gustative. En grec le savoir se dit de deux façons différentes pour indiquer deux formes au

sens différent et opposé. Si conjuguées ensemble ces deux formes s'enrichissent mutuellement. Elles sont :

- *episteme*, dont la racine *st* indique l'extérieur. Donc *episteme* se dit d'un savoir qui provient des sources multiples de l'extérieur ;
- *gnosis*, dont la racine indoeuropéenne *JNEYAH* s'est transformée en *Gn, Cn Kn*. *Gnosis*, la gnose, indique le savoir qui émerge de l'intérieur du sujet, et se réfère à son intimité, à son unité psychophysique. De là, indirectement nous nous trouvons situés face à l'Un, le Grand Principe inaccessible, malgré nos conjectures autonomes et méditatives et, parfois, pourquoi pas, mystiques lorsque nous arrivons à l'appeler Dieu. Et là les choses se compliquent en paraissant nous échapper.

UNE DIVINE IGNORANCE: PLOTIN, MAÎTRE ECKHART, CARDINAL DE CUSE

Si le *scire* latin indique l'action de savoir, entendu comme le chemin insaisissable et éphémère entre la source et l'intention de savoir, il ne nous permet pas d'atteindre la connaissance ultime, que certains identifient à Dieu, si différent de l'humain et pourtant uni à son en-soi. Ce dieu illimité, impondérable et inconnaissable, si ce n'est que par les attributs conçus par les hommes à son égard, ce dieu qui se retranche dans son silence, et que seules quatre lettres parfois peuvent épeler, nous confine dans des conjectures mystiques. Pour mieux éclairer sa pensée, Gorges Lerbet s'appuie sur les écrits de trois penseurs qui ont traité les rapports de l'humain avec le divin. Certes il y a une progression chronologique entre les trois qui peut justifier l'évolution de leur pensée, mais je pense que Georges les choisit selon une échelle d'ascèse qui va de la conjecture d'un néant vacuitaire pour le premier, subjectif et identifiable à l'ignorance, et qui s'arrête juste aux confins avec le divin pour le dernier. Ces philosophes sont Plotin (vers 230 apr.-Ch), Maître Eckhart (1260-1327) et le Cardinal de Cuse (1401-1464).

Précisons:

Pour Plotin ce néant est l'Un qu'il entend comme un Principe extérieur à l'homme. Celui-ci l'approche par une démarche intime, méditative et autonome, sans vraiment l'atteindre. De sorte que l'Un ultime restera toujours ignoré, un peu comme un savoir potentiel absent. Sa démarche se fonde sur un double voyage :

- descente du Haut dans le monde, évocation du processus d'assimilation chez Piaget
- montée du sensible vers les limites de l'intelligence aux confins de l'Un, assimilable au processus d'intégration chez le Genevois.

Au bout de l'interaction de ce double voyage, le Grand Manque nous attend. Il résonne en nous et apaise notre esprit en train de contempler notre propre quête spirituelle.

Pour Maître Eckhart, le rapport de la connaissance entre l'homme et le divin est paradoxal. Seule l'âme, une fois séparée de toute chose corporelle et dissoute dans l'Unité principielle, pourra s'unir à son créateur. L'âme se manifeste comme une résonance de l'amour liant les 2 termes opposés d'humain et de divin. En tant que tiers inclus elle émerge de l'assomption du manque et, s'étant éloignée de la matérialité, elle permet à l'esprit d'expérimenter dans son relâchement la plénitude mystique.

Plus tard, pour le Cardinal de Cuse, l'impossible diagnostic de Dieu fait appel à la connaissance qui résonne dans l'esprit humain lorsqu'il est ouvert aux confins de l'inconnaissable, dans l'espace vide à l'intérieur de soi, au-delà de la matière. Le concept de l'ignorance chez le Cardinal rassure l'individu de sa rencontre avec Dieu. Malgré la cécité dont l'homme est affecté par rapport aux choses de la transcendance. "...et l'on sera d'autant plus docte, que l'on saura mieux qu'on est ignorant." (Cardinal de Cuse, *De la Docte Ignorance*, p. 38).

Mais le Dieu du Cardinal reste absent du monde, tout en étant dans le monde. Son système métaphysique se fonde sur une théologie négative qui tient compte de la “tri-unité”, dans laquelle le Christ assure la liaison visible entre le Père et le Saint-Esprit. Alors le Dieu absolu du Cardinal devient le Principe de tout principe, super-transcendant. Positionné au-dessus de l'égal et de l'inégal dans un ordre différent de celui de l'humain, il engendre par complémentarité un Non-Autre présent et absent, qu'on ne peut que conjecturer, car il reste ignoré et inconnaissable. Et le Cusain de nous solliciter à “*élever son intelligence plus haut que la force des mots eux-mêmes*” (Cardinal de Cuse, œuvre citée, p.40).

Suivant le déroulement de sa pensée, l'ignorance n'est pas tout à fait le non-savoir. Car celui-ci, en définitive, n'est qu'un savoir en attente. L'ignorance est seulement un savoir irrémédiablement absent, car elle émerge de notre propre essence, ontologiquement ouverte sur l'irrésolu.

CONCLUSION NON CONCLUSIVE

En conclusion, dans l'absence d'une réponse plausible à nos conjectures métaphysiques, l'intelligence limitée de la nature humaine nous incite à imaginer cette béance que nous ressentons profonde en nous, comme l'accueil du divin.

Alors l'espérance, fondée sur la foi et sur la liberté absolue de conscience, pénètre dans le jeu d'un imaginaire méditatif, dans lequel l'idée de dieu ne coïncide pas avec l'idée de ce dieu accueilli dans l'espace théologique des différentes cultures.

Pour plus de clarté, et à mon titre personnel et donc faillible, le mot Divin paraît convenir le mieux à l'indéfini du pensable, ce qui englobe l'appel du sacré et le doute à son sujet.

Voilà, mes amis qui avez eu la bonté de nous écouter. Nous sommes arrivés au terme de ce voyage remémoratif et affectif que nous avons parcouru ensemble dans un petit segment de la pensée de Georges. Là où les conjectures intellectuelles et spirituelles se rejoignent.

Un voyage certes incomplet et non exhaustif de sa culture émerge de son écriture. J'ai essayé de le faire revivre voilé du pâle reflet, que mes propres souvenirs ont teinté.

A Georges, à celui qui, pour moi, pour toi J.-CL, et pour nous tous ici présents ou absents, qui avons été ses amis, ses disciples ou ses collègues, à celui qui fut un maître et un ami, à Georges Lerbet, en somme, nous offrons ici nos pensées émues et nos remerciements pour nous avoir fait côtoyer et avoir mis en mots cet espace où les mots se font absents, et où, seule, règne la présence absente d'un infini non mesurable et indicible. A toi, Georges, ensemble, nous disons : “Merci, Georges”.

*

Références bibliographiques de Georges Lerbet

L'ignorance et la Sagesse, essai sur le Divin, Véga, Paris, 2008.

Pédagogie et Systémique, PUF, Paris, 1997.

Dans le tragique du monde, Édimaf / Essentiels, Paris, 2003.

Autres auteurs

Nicolas de CUSE (1401-1467), *De la docte Ignorance*, Guy Trédaniel, Paris, 1979.

PLATON (428 av. J.Ch- 348 av. J.Ch), *Le Banquet*.



GEORGES LERBET OU LA QUÊTE DE L'INACHEVÉ

Jean-Philippe GILLIER

Docteur en Sciences de l'Éducation

Georges aimait nous faire partager Montaigne : « Il m'arrive aussi de ne pas me retrouver là où je me cherche, et je me trouve plus par le fait du hasard que par l'exercice de mon jugement ». Le hasard a voulu que je sois touché en premier lieu par sa voix, une voix baroque, résonante sortie des tréfonds de son Berry natal mais aussi aérienne comme transportée sans cesse par de nouvelles respirations intérieures. Je voyais l'homme inaccessible dans sa façon d'aborder par exemple les mathématiques, moi qui les avait toujours abordées par injonction et jamais pour mon compte. Cette part de flou paradoxalement a toujours généré en moi une montée en conscience pour investir de nouveaux chemins heuristiques et pour comprendre après coup qu'ils n'existent que si on les trace en marchant. Mes formations pédagogiques m'avaient acculturé aux enjeux d'une pédagogie de la réussite notamment à partir des travaux de Piaget, Wallon, Cousinet, Freinet, cependant je me sentais à la fois en résonance avec quelque uns de ces auteurs sans être en capacité de construire pour mon compte une forme propre acceptable et scientifiquement discutable au sein des Sciences de l'Éducation.

Avec Georges, nous échangeons très souvent sur nos quotidiens respectifs avec beaucoup de complicités sur nos vécus du monde rural. Il évoquait aussi Alain « Nul ne doit obéissance », je partageais avec lui l'idée de système, de variété, mais pour moi tout cela se résumait à une sorte de fragmentation de représentations extérieures sans aucun rapport avec mon histoire vécue. Je venais plutôt chercher une culture des sciences de l'éducation et surtout renforcer mes convictions d'une pertinence de la formation par l'alternance pour le militant que j'étais.

LE « PAIR » ROGERS

C'est par ces échanges avec Janus, Georges le Berrichon et Lerbet l'Universitaire que début des années 80, jeune apprenti chercheur, j'ai commencé à questionner mes premiers rapports au savoir et au non savoir sans pour autant m'interroger sur ma capacité à combler ou endurer le vide. Nos premières complicités je les dois surtout au « pair » Rogers comme il l'aimait l'appeler et à son enracinement paysan. Je ressentais de fortes résonances dans les écrits de C. Rogers, sa forte acculturation rurale, ses allers-retours entre le travail domestique de la ferme et le travail scolaire tout comme son goût prononcé pour l'observation de la nature et notamment sa passion des papillons. La méthode rogérienne venait en contre-point des méthodes classiques. Le concept de « *growth* » censé fonctionner au mieux lorsqu'il est régulé de l'intérieur pour développer ses potentialités, ouvrait les premières voies d'une méthode plus ouverte, capable de gérer des complémentarités du type conservation et enrichissement plutôt que de les exclure. L'idée de congruence comme *présenciation* à soi, comme celle d'empathie avec le « comme si » d'une perception toujours incomplète d'autrui préfiguraient sans grande conscience à ce moment-là, les grands enjeux d'une méthode constructiviste

Pour sortir du projet de prise en compte du dedans à l'aide de moyens scientifiques traitant le sujet comme objet de la science positiviste, Georges va modéliser des sous-systèmes capables de limiter, réduire ou inverser les processus considérés comme « négatifs » chez l'humain. Autrement dit, plutôt que de se questionner sur les raisons de l'échec chez

l'enfant, thématique très développée dans les années 1980, il va promouvoir tout ce qui peut faciliter des gains en réussites chez chacun. De là, la personne (patient ou élève) n'est plus « parlée » à partir d'une classification extérieure mais est appréhendée comme personne irréductible à l'autre. Elle sera ainsi considérée dans toute sa complexité selon une approche subjectiviste relativiste rigoureuse (science nouvelle de la conscience dans laquelle la subjectivité n'est plus occultée mais centrale) que Georges modélisera sous le nom de « système-personne ».

Dès le début des années 80, avec la plupart des collègues de formation à la recherche, nous étions engagés dans cette voie. Pour mon compte, j'étais loin d'imaginer l'ampleur du travail qu'il nous fallait engager par la suite. J'intégrais chemin faisant toute l'originalité du système-personne¹ et de l'*Own-Word* ou milieu personnel. Avec l'idée de Milieu entendu comme tiers inclus paradoxal générateur de sens, émergeait bien au-delà de la binarité classique Ego/environnement, un espace potentiellement libérateur de stratégies fondatrices d'un milieu personnel. Ce processus global entendu comme processus d'*intégration* soumettait son existence à deux conditions hautement exigeantes et particulièrement puissantes du point de vue du sujet. Celle d'une transformation dans son dedans et celle d'une répercussion à différents niveaux au sein de son mode d'organisation. Aussi, l'extrême singularité du système-personne de Georges a été de se démarquer très clairement d'une approche de l'objet comme « observable direct » au profit d'une approche seulement conjecturable à partir de corroborations fondées sur des émergences opératoires. Autrement dit, Georges s'émancipait d'une modélisation du domaine conceptuel piagétien pour accéder chemin faisant à un nouveau statut épistémologique du système personne pour lequel l'autonomie n'était plus mesurable mais seulement conjecturable. Contrairement au modèle piagétien à somme nulle, la modélisation du système personne rendait possible la prise en compte d'expériences traduites en langage partageable pour les intégrer dans des jeux de processus organisés majorants. Cette approche provocante venait bousculer mon champ d'approche professionnelle, elle m'ouvrait la voie à un premier travail de différenciation entre la psychologie expérimentale et la psychologie existentielle plus à même de travailler la subjectivité du vivant. Cependant, avec du recul en bon militant que j'étais, je n'y voyais pas encore d'intérêt pour la construction de ma personne, ni pour celle d'une méthode capable de me libérer d'une conception mesurable de l'autonomie.

RÉCONCILIER L'AFFECTIF ET LE MENTAL

Pourtant au fil de mes écrits et des retours toujours constructifs de Georges, j'intégrais à quel point la notion rogéienne de « *tendance actualisante* » pouvait ouvrir un champ heuristique puissant à l'apprenti que j'étais. Mon identité de formateur s'est transformée pour relativiser ce que je savais dans mon domaine d'expertise et valoriser ce que je ne savais pas comme potentiellement exploitable. Passage difficile, voire tragique à l'image d'Athéna écartelée entre l'acceptation d'un savoir jugé abstrait et un vécu familial trop prégnant pour y voir l'amorce d'un support d'abstraction. Disjonction d'autant plus coûteuse quand l'on cherche des liens rassurants au-dehors par déni inconscient de vouloir les construire au-dedans. Georges avait souvent recours à Karl Popper pour relativiser les théories comme provisoires et insister sur l'idée que l'on ne pouvait les comprendre qu'en relation avec des

¹ Selon Georges Lerbet (1981), ce système comprend un milieu et un EGO singulier et auto-poétiquement développé selon un complexe général de processus apparentables au groupe logique piagétien INRC. Dans le modèle de Georges Lerbet (IDEC), les processus corrélés (Intériorisation (I) de l'environnement producteur de milieu personnel, décentration des actions subjectives dans le milieu(D) productrices de structuration de l'Ego) sont en interactions avec leurs antagonistes (négation et réciproque) destructeurs, eux aussi corrélés : (Extériorisation (E) : destruction du milieu et Centration (C) : destruction de l'Ego).

situations vécues génératrices de problèmes. La théorie du monde 3 de Karl Popper faisait écho avec nos premiers retours sur nous-mêmes et la modélisation du système personne que Georges publiait dans le *Mésonance* de 1981. L'imaginaire et la rationalité devenaient les deux faces d'une même médaille pour assumer leur complémentarité féconde redevable à un travail sur l'expérience de l'expérience, ou encore comme Georges aimait l'appeler l'expérience dont procède l'esprit.

UN COUPLAGE SOLITAIRE/SOLIDAIRE

Mes échanges avec Georges furent d'une aide précieuse pour rester attentif à ce qu'il y a de vivant et de constructif dans notre posture au regard des modèles nominalistes jugés désormais heuristiquement trop réducteurs pour appréhender la complexité du vivant. Georges avait cette faculté de saisir les auteurs capables de faire écho à la sensibilité de chacun. Les lectures de G. Deveureux furent pour moi d'une grande portée heuristique. Tout particulièrement, cet auteur me guidait dans l'approche d'une autre idée de l'objectivité pour en faire une construction aux origines de réactions propres parfois inattendues voire irrationnelles, reconnues par un travail d'attention à soi à partir de l'affect. Par ce long détour personnel, je prenais des distances avec Georges pour paradoxalement penser l'objet questionné comme sujet riche de potentialités complexes équivalentes à celle du chercheur. Truisme partageable avec quiconque dans nos dires mais à y regarder de plus près dans nos faibles, c'est une autre histoire.

C'est dans ce grand chaos épistémologique, que Georges au sein d'une institution telle que l'université, nous accompagnait solidairement à l'épreuve d'une traversée en solitaire : celle du passage d'une réalité objective piagétienne, épistémologiquement rassurante à celle de l'expérience d'une réalité rogérienne épistémologiquement éprouvante et conjointement transformante. Cette investigation heuristique subtile et provocante me permettait de saisir et d'intégrer une position plus relativiste fortement revendiquée par Georges dans son système-personne. En même temps qu'il reconnaissait sa dette au modèle piagétien structuraliste, Georges traçait sa voie pour se distancier des modèles de non-irréductibilité de la personne entretenus par le concept de sujet épistémique piagétien. Cette position à la fois floue et prometteuse donnait du sens à mes premières modélisations pour me distancier par étapes d'un sujet épistémique piagétien devenu trop abstrait, trop cognitiviste et peu attentif à la dimension singulière, originale, solitaire et solidaire de la personne.

Dans ce labyrinthe lerbétien, Georges conjugait avec adresse cette capacité à mettre chacun en débat avec lui-même avec l'art d'une disponibilité d'écoute couplée d'un sourire complice bienveillant. Je faisais l'expérience du difficile chemin de l'écrit à l'écriture, les mots du langage formel ont du mal à parler d'eux-mêmes ou comme le disait Rabelais « Les mots qui font la vie sont ceux survivant aux objets qui font notre quotidien ». Mais à ces temps solitaires Georges savaient y alterner des temps solidaires. Les rencontres du GREFED² auxquelles j'ai participé à partir de 1989, furent particulièrement déterminantes pour apprivoiser la part de doute qui fait l'humain. Paradoxalement, lors des rencontres très conviviales, chacun tentait d'explicitier au regard d'un groupe toujours solidaire, son travail d'appropriation d'une connaissance sensible éprouvée en solitaire. Les recadrages de Georges étaient toujours déterminants parfois décapants pour que l'épreuve du doute que nous cherchions plus ou moins à formaliser lors de nos interventions respectives, questionne au-delà de la pratique du doute le sens du doute comme potentiel pour agir.

² Groupe d'Études et de Recherches sur les Faits Éducatifs et le Développement

LE TRAGIQUE ÉTAT T

En référence aux travaux de Stéphane Lupasco, Georges a développé la notion d'énergie (absente du modèle piagétien) au fonctionnement de la personne. À partir de l'exclusion de deux matières l'une correspondant à un univers homogène, l'autre à un univers hétérogène, Lupasco posait l'hypothèse d'un état de tension (état T jamais parfait) où ces deux matières cohabitent en étant mi-potentielles et mi-actuelles tout en fondant une troisième matière-énergie qui caractérise cet état T mais précisons-le toujours imparfait. Autrement dit, pour Stéphane Lupasco, le malaise de nos sociétés vient plus d'un rejet du conflit que de son acceptation. Comme si expulser la douleur qui dérange n'expulsait pas aussi ce qui extasie. Selon cet auteur, c'est parce que la psychologie moderne est de plus en plus homogénéisée que l'homme est de plus en plus vulnérable, moins il a de conflits en lui-même plus il est vulnérable aux agressions de l'extérieur. Quant à l'hétérogénéisation elle est maîtresse du rêve. Le rêve permet de prendre sa revanche pour contredire la réalité du jour. Contrairement à Freud avec Lupasco, l'inconscient devenait le siège des actualisations pour refouler dans la conscience les potentialisations antagonistes. Je retrouvais chez S. Lupasco de nombreuses analogies avec l'idée de contre-transfert chez Devereux. Par exemple lorsque dans le système afférent (celui qui reçoit les stimuli de l'environnement) un objet actualise des données sensorielles hétérogènes à l'insu du sujet et que celui-ci en l'identifiant en prend conscience pour le rendre significatif et potentiel dans son esprit. Par-delà ces dimensions translogiques que Georges Lerbet qualifie de singulière puissance, Georges va voir en Lupasco un précieux allié pour habiliter l'affectivité comme fondement de l'autonomie. Contrairement à Piaget qui distinguait le sens « épistémique » et le sens « vital », Lupasco s'imposait comme un solide recours pour échapper à toute entreprise réduisant les objets appréhendés à des référents déjà-là. Autrement dit, pour l'apprenti-chercheur, nouvelle mise en garde à la fois sur les risques de perte d'information sur l'objet pour le réduire à notre propre point de vue, mais aussi sur les risques de faire de l'affectivité une donnée mesurable au service d'un modèle idéalisé.

LE PASSAGE N'EST PAS LE CHEMIN

Le passage n'est pas le chemin, le lieu du passage est au milieu dirait Michel Serres. Nous dirions aujourd'hui à l'enchevêtrement d'une pratique du doute et du sens du doute que Georges a très bien su différencier pour mieux les relier dans son Spinoza 421³. Le passage ne peut se limiter à une sagesse cartésienne considérant que la pratique du doute l'emporte sur le sens du doute. Georges Lerbet avait cette capacité de renverser le chemin qui menait à l'impasse et faire en sorte que l'expérience vécue en chemin ne soit pas réductible à la seule rationalité formelle. Pour sortir des jeux clos de la raison, Georges savait d'une façon rigoureuse dissocier un imaginaire comme produit d'une image mentale extérieure au sujet avec celui prenant sa source dans la subjectivité de l'esprit. Il légitimait ainsi l'imaginaire d'un sujet s'autorisant à produire des récits poétiquement, symboliquement et mythiquement intégrés : « Ici le sujet peut suspendre l'agir, le quêter dans son univers potentiel et y piocher des mythes, ces récits enchevêtrés qui incluent le mythographe »⁴.

PRÉSENCE/ABSENCE

La posture présence/absence de Georges me laissait entendre autre chose de l'ordre de l'inexprimable comme de l'inépuisable. Le passage n'est jamais au moment où l'on croit,

³ LERBET Georges, *Spinoza 421, Entre croyance et doute*, L'Harmattan, 2012.

⁴ LERBET Georges, *Le sens de chacun*, L'Harmattan, 2004, P. 77.

l'événement comme perturbateur et peut-être clin d'œil du destin peut nous y conduire. Georges Lerbet m'accompagnait dans ces moments suspendus à l'épreuve du sens du doute avec une sereine bienveillance. Cette posture engage à faire et surtout refaire tel Sisyphe, mais cette fois relayée par une conscience événement, ouverte au sens du doute pour se distancer d'une pratique du doute trop souvent assujettie au modèle de la croyance. Si le chemin se fait en marchant, le faire ne s'épuise plus dans l'explication mais s'enrichit de l'expérience de nos propres expériences.

L'ENTRE-DEUX ET LA TERRE EN TIERS

Engagé à partir de 1989 dans une recherche intitulée « *Imaginaire et rationalité dans la prise de décision* », je vivais en même temps le paradoxe et les potentialités de dépassement de cette dichotomie. Légitimer la fonction de l'imaginaire en nous, permettait de sortir de la dichotomie imaginaire et rationalité pour les conjoindre dans l'expérience de la recherche et les assumer en 1995 sous un titre aussi prometteur que perturbateur : « *Histoire d'une recherche et transactions formatrices* ». Tel Épiméthée, je ne pouvais dire une partie du chemin qu'après coup et aussi trouver un nouvel écho aux propos de Georges « Prométhée et Épiméthée n'étaient plus que les faces temporelles d'une même essence, d'un même entier, réintégrées dans l'expérience de l'existence »⁵.

Dans cet entre-deux Georges Lerbet m'a laissé cheminer pour éprouver et formaliser chemin faisant les moments de synchronicités saisis pour nourrir mes premières modélisations. Dans son ouvrage *L'école du dedans*, parut en 1992, Georges montrait de façon très didactique l'intérêt majeur de sa maïeutique nouvelle impulsée par le système personne pour participer au développement de l'école nouvelle. Cette maïeutique nouvelle s'affirmait en mesure de dépasser les contradictions entre le projet de prise en compte du dedans et les moyens mobilisés par les experts de la pédagogie. Les pédagogues disait-il se contentent de chercher à traiter l'enfant-apprenant comme un objet de la science positiviste.

La question de l'autonomie du sujet devenait alors cardinale pour se démarquer d'une psychologie positiviste, cherchant à lire l'autonomie du dedans à partir de paramètres strictement extérieurs. Avec les travaux de F. Varela⁶, Georges trouva d'une part à légitimer le statut épistémologique du système personne et d'autre part à élargir et complexifier son support théorique. Les travaux de F. Varela mettaient en évidence que le vivant est couplé structurellement avec son environnement qui lui sert de sources d'informations. Brièvement dit, il se produit par couplage une résonance interne au système vivant, résonance suivie d'une relaxation. Très vite, Georges voit des analogies avec le système IDEC évoqué plus haut, pour repérer dans la résonance le processus d'intériorisation et dans la relaxation le processus de décentration. Autrement dit, une résonance sans relaxation équivaut à une intériorisation sans décentration, ce qui se peut se traduire dans la version de Lupasco comme l'actualisation d'une centration sur soi par incapacité de générer de l'hétérogénéisation. Par ce couplage absent ou présent Varela distinguait les sciences de la commande par opposition aux sciences de l'autonomie, tout comme Rogers avait su distinguer en son temps ce qui appartenait au sujet de ce qui relevait des « facilitateurs extérieurs » conçus pour tester son apprentissage.

Un séminaire avec Varela organisé par Georges en 1989 à l'Université de Tours, a été pour le groupe du GREFED l'occasion d'ouvrir un nouvel espace de dialogue entre l'esprit des sciences cognitives et l'esprit rapporté à l'expérience vécue. Autrement dit, l'ouverture d'un dialogue entre l'expérience et l'expérience de l'expérience en écho avec l'approche du système-personne et son école du dedans. Ce dialogue rendu possible invitait en même temps au dépassement des contradictions tirées d'une vision linéaire du biologique et du cognitif au

⁵ LERBET Georges, *L'ignorance et la sagesse, Essai sur le divin*, Éditions Vega, 2008, p. 91.

⁶ VARELA F J., *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Ed Seuil, 1989.

profit d'une intégration du paradoxe prenant en considération la personne dans sa globalité autrement dit la personne qui agit **et** ressent.

VIVRE L'EXPÉRIENCE DE L'EXISTENCE DU DOUTE DU SENS ET DU SENS DU DOUTE

Georges partageait bien plus ce qu'il cherchait que ce qu'il savait, c'est pourquoi ses apports ne pouvaient avoir aucun sens si on n'était pas soi-même en recherche. Travailleur infatigable, il a avant tout accompagné chacun à réfléchir son expérience sans s'y résoudre pour faire de la réflexion elle-même une expérience existentielle. Autrement dit, « savoir comment on sait » implique le sujet épistémologique piagétien quand « savoir que l'on ne sait pas que l'on sait » habilite le sens du doute chez la personne couplée à son environnement. De ce couplage naît la connaissance quand source et intention s'interfécondent de leur présence/absence.

UNE LIBERTÉ QUI ACCEPTE L'IGNORÉ

Chemin faisant, Georges est devenu un compagnon de route, celui qui sait qu'il ne sait pas ce que je sais, mais qui sait partager l'épreuve vécue puisqu'il était lui-même depuis longtemps engagé dans cette voie. Plus tard en tant qu'accompagnateur de groupes, j'ai sollicité Georges aussi souvent que possible pour témoigner de son travail auprès des étudiants. Très souvent, il ne répondait jamais à la commande mais comme toujours il répondait à l'essentiel, c'est-à-dire aux conditions à créer pour générer le vivant en chacun. Lors de ses interventions, je me représentais 30 ans en arrière, ne pouvant capter que du bruit porté par un souffle intérieur constamment renouvelé. Qu'entendent-ils de ce qu'ils entendent ? L'oreille l'organe de la peur disait Nietzsche, celle des bruits du dehors dans le clair-obscur des forêts de la transcendance, mais peut-être aussi avec Georges celle des bruits baroques de l'intérieur potentiellement libérateurs de nouvelles respirations capables de hisser chacun en dedans de lui-même.

En réhabilitant épistémologiquement la complexité de l'autonomie du vivant, Georges a su accompagner nombreux d'entre-nous à se fier à soi pour mieux être disponible à l'autre, à ne pas craindre une voix(e) intérieure pour assumer autrement les recadrages qui accompagnent la transformation des systèmes vivants qu'ils soient une personne, une entreprise, une démocratie. L'écoute de cette voix intérieure relève d'un travail d'authenticité, d'une attention à l'autre, d'une pensée décidante, d'une prise de risque, d'une instabilité assumée pour ne pas céder aux modèles de mise en œuvre d'une barbarie douce porteuse d'insignifiance et de mal-être..

Le travail de Georges est une quête laborante et œuvrante de l'inachevé, travail puissant parce que hautement personnel et profondément rigoureux. Il ouvre une voie renversante sur le sens que pourrait avoir « L'œuvre du travail »⁷ de chacun dans nos sociétés. En partant de sa liberté toute intérieure chacun peut œuvrer avec ce qui est et ce qui manque. Cette démarche incertaine mais féconde permet d'échapper à toute centration abusive sur soi sous prétexte d'hyperlucidité, d'échapper au modèle d'une science qui faute de faire appel au rôle inventif de l'esprit se replie sur une réalité réduite au fait et à l'objectivité, d'échapper enfin à l'usage exclusif du raisonnement analogique pour y conforter sa seule croyance. Georges a été un authentique compagnon d'existence, il m'a accompagné à

⁷ En 1971 dans son ouvrage *Introduction à une pédagogie démocratique*, Le centurion/ Sciences humaines, Gorges Lerbet écrivait P. 102 : « Ceux qui ont peiné ensemble sur un travail, qui se sont confrontés à la réalité qu'exige un effort manuel ou intellectuel, s'assurent une expérience inestimable pour l'accession à l'état d'homme libre ». Cette citation m'a fortement inspirée pour écrire en 2016 *L'œuvre du travail, contribution à une science nouvelle du travail*, Cognition et formation, L'Harmattan.

ressentir ce qu'il y a de plus précieux dans la liberté celle qui permet de jouer avec pour mieux intégrer l'ignoré. Cette liberté « ... appartient à notre esprit, à notre faculté de penser et de réfléchir. Elle appartient aussi à notre conscience qui contient une part de ce que nous avons délié avec le monde et qui s'applique adéquatement à l'imaginaire individuel dans lequel chacun peut se mouvoir selon sa fantaisie »⁸. Par cette quête de l'inachevé en chacun, l'œuvre authentique, rigoureuse, puissante de Georges Lerbet s'inscrit pour nous, comme œuvre de conciliation des contraires à l'entre-deux de la science et de la spiritualité pour préserver la part de Vivant en chacun.

*

Ouvrages de références

Loisirs des jeunes, Éditions Universitaires, 1967 (traduit en portugais, italien et espagnol)

Introduction à une pédagogie démocratique, Le Centurion, 1971

L'éducation démocratique. Introduction à une pédagogie psychosociale de la formation permanente, Champion, 1978

L'école du dedans, Hachette-Éducation, 1992

Le sens de chacun, L'Harmattan, 2004

L'ignorance et la sagesse, Essai sur le divin, Éditions Véga, 2008

Spinoza 421, Entre croyance et doute, L'Harmattan, 2012

Contribution à des ouvrages collectifs

« L'univers psychique et la pensée complexe », in *Stéphane Lupasco. L'homme et l'œuvre*,



⁸ LERBET Georges, *L'ignorance et la sagesse, Essai sur le divin*, Éditions Véga, 2008, P. 101.

Colloque Georges LERBET

Atelier 6

*La fonction formatrice, initiatique
de la reconnaissance de l'incomplétude*

Animateurs

Alain Barrault - Yvette Vavasseur

Intervenants

Marie Contré

Franck Vialle

Pascale Séas

RÉFLEXION SUR LA MORT

Marie CONTRI
Psychologue clinicienne
Membre du Droit Humain
marie.contri@orange.fr

Le processus initiatique maçonnique met en scène¹ une confrontation à la Mort, en tant que REALITE EXISTENTIELLE, commune à tous. Que peut nous apporter cette confrontation ?

Elle nous incite à une réflexion sur la Mort, qu'elle nous signifie nécessaire pour progresser dans la voie de l'Initiation.

Peut-on définir la Mort ?

Il y a le « mourir » qui exprime un acte - difficile à définir - car il se situe à la fois dans la vie et à un moment précis où la vie s'échappe. C'est alors, l'état de Mort. La Mort, est en effet, perte de vie. Elle nous coupe brutalement de la vie. Elle sépare, donc, de tout ce qui pour nous représente la vie : chaleur, mouvement, lumière, émotions, sentiments, paroles, pensées, actes...

Elle représente la FIN de notre existence. Elle est FINITUDE.

Nous sommes mortels – tous. Et, c'est même la seule certitude que nous partageons tous avec l'incertitude du moment où elle surviendra. Paradoxalement, elle marque notre condition d'être vivant. Nous faisons partie de ce que Aristote appelait « la phusis » que l'on peut traduire par « le règne du vivant », c'est-à-dire, « tout ce qui naît, croît, atteint son épanouissement et disparaît » (nature-animaux-êtres humains.) Nous sommes des êtres « inscrits dans le temps et en mouvement. » dit Aristote. Ainsi, notre naissance, en nous inscrivant dans la chaîne du vivant, nous inscrit dans la Mort à venir.

Dans cette première approche, la Mort en tant que finitude se définit par rapport à la vie dont nous avons une expérience. Mais, si nous cherchons à la définir par rapport à ce qu'elle est en elle-même, dans son « essence » pourrait-on dire, alors, nous nous trouvons en grande difficulté. Nous n'avons aucune expérience de la Mort et, si nous souhaitons nous en approcher au plus près – par celle d'un être proche ou par quelque expérience extrême personnelle ou bien lors d'un accident ou d'une maladie – nous restons toujours en marge, aux abords ; Nous ne connaissons ce moment de la Mort qu'à l'instant même de le vivre et nous ne pourrions rien en dire, à jamais.

La Mort est de l'ordre de l'INCONNU.
Elle se situe HORS de TOUTE CONNAISSANCE.

Alors, qu'en dire ?
RIEN

Nous sommes face à une sorte de béance, de vide ou, de noir absolu, sans limite, sans rien qui puisse se nommer. Dans le film de Bergman, « Le 7^e Sceau », conte métaphysique sur la Mort, le chevalier demande à la Mort :

¹ Cf. « La Légende d'Hiram »

« Tu me révéleras tes secrets ? »
La Mort répond :
« RIEN ».
Le chevalier :
« Tu ne sais rien ? »
La Mort :
« RIEN ».

Cette énigme de la Mort à laquelle nous nous heurtons, nous renvoie, dans un mouvement de « réflexion » – à la manière d'un miroir – à la question de nos origines ; nos origines qui, malgré les traces laissées par nos ancêtres, se perdent dans l'INCONNU et le NON CONNAISSABLE.

L'en-deçà et l'au-delà de la Vie nous sont inatteignables. Se pose alors la question du sens même de la Vie et de nos existences. « Que faisons-nous ici bas ? »

Ces questions, étroitement articulées entre elles, dites « métaphysiques » révèlent à l'Être Humain, un MANQUE fondamental le concernant. Quelles conséquences pour l'Être Humain ?

Ce MANQUE – métaphysique – génère chez l'Être Humain l'idée que la Condition Humaine porte la marque d'une INCOMPLÉTUDE. Aristote parle « d'une forme insuffisante, imparfaite de l'être » (dans sa réflexion sur « L'être en tant qu'être »). Mais, parallèlement, ce même MANQUE est à l'origine, chez l'Être Humain de l'émergence du

DESIR.

Qui est d'abord désir de savoir et désir de dépasser ses limites.

L'Être Humain est ainsi pris – de façon tragique – dans une tension entre
MANQUE et DESIR,

entre finitude et désir d'Immortalité, entre l'Inconnu – le Non Connaisable – et désir de savoir. Cette situation a pour conséquence, d'induire, dans les différents groupes Humains, de façon inconsciente et/ou consciente un certain nombre d'attitudes existentielles et de productions de l'esprit.

J'aborderai deux grands types d'attitudes :

➤ ***1^{ER} TYPE : COMBLER LE MANQUE - ÉLABORATION DE LA CROYANCE DANS LE DIVIN***

Face au caractère d'INCONNU – absolu – de la Mort, – véritable traumatisme – l'esprit humain ne peut élaborer une représentation de la Mort en rapport avec le réel. Alors, l'Imaginaire humain s'engouffre dans cette béance d'INCONNU, dans ce vide, pour le COMBLER.

S'élabore alors dans l'esprit humain, une représentation hors du commun, surnaturelle, capable de répondre au désir de dépassement des limites Humaines, créatrice du monde et des êtres, « un être constamment et de toujours dans son accomplissement » dit Aristote – l'Être parfait qu'il appelle DIEU.

Cet « Être », ne représente-il pas tout ce qui manque à l'Être Humain ?

La Connaissance – l'Immortalité – la Toute Puissance.

Dans le film de Bergman, le chevalier dit :

« On ne peut pas vivre face à la Mort et au Néant de tout ;

Mon cœur est vide, il nous faut une image et cette image c'est DIEU. »

DIEU, l'autre face du RIEN ?

A partir de cette représentation du divin, s'élaborent des récits qui s'organisent en un ensemble complexe et cohérent où le Symbolique se relie à l'Imaginaire pour élaborer une représentation du monde où chaque élément à sa place, son histoire.

Cette représentation du monde répond à la Question des Origines et de la Mort, organise la vie du groupe en édictant un système d'interdits et de valeurs destiné à donner un sens à l'existence et à maintenir la cohésion du groupe.

Se constitue alors, Le monde de la croyance dans le divin, qui prend différentes formes selon les groupes Humains et les époques.

La Mort devient alors représentable et prend un sens qui varie selon les différentes cultures.

Exemples de représentation de la Mort :

a) Dans la croyance chrétienne :

La Mort est représentée comme un passage vers une autre forme de vie – éternelle - qui se pense et se prépare durant la vie terrestre ouvrant ainsi à une vie spirituelle où le désir de dépassement de l'Être Humain prend la forme d'une quête vers une image divine – DIEU – qui transcende sa condition Humaine – tout en la lui rappelant – le ramenant ainsi à une position d'humilité articulée à la culpabilité.

La Mort est également représentée comme un meurtre sacrificiel.

Elle est alors acceptée par celui qui meurt et par l'ensemble du groupe.

Elle prend le sens d'un don qui a une valeur salvatrice pour l'ensemble du groupe.

La Mort est ici sublimée.

(Le mythe d'Hiram se situe dans cette pensée chrétienne. La Mort d'Hiram, acceptée, prend valeur de sacrifice, ce qui n'est pas sans rappeler la « Passion du Christ ».)

b) Dans la culture Aztèque (15^e / 16^e) :

Les meurtres sacrificiels avaient pris une ampleur considérable - jusqu'à 2000 morts / jour pendant plusieurs jours de suite – meurtres d'hommes faits prisonniers à cet effet, mais aussi de personnages Aztèques qui avaient une position hiérarchique élevée dans la société et qui faisaient don de leur vie.

Ces meurtres sacrificiels, répétés de façon rituelle, avaient pour objectif - paradoxal -, par cette offrande au Dieu, de le satisfaire, afin qu'il consente à maintenir vivante, l'intégrité du groupe de la « Civilisation du 5^e Soleil ».

La Mort, apparaît ici, comme nécessaire au maintien de la Vie.

La croyance dans le divin, qui s'origine dans l'Imaginaire, prend force de Réalité Extérieure. On la retrouve depuis le début de l'Humanité. Elle est un des piliers de la culture des groupes Humains. Elle nourrit l'expression des désirs, craintes et angoisses de l'Être Humain, face à la problématique de la Mort, dans toutes les formes de la création artistique, particulièrement, l'Architecture (pyramides, Temples, cathédrales) mais aussi, poésie, peinture, musique, etc.

L'élaboration de la croyance en le divin « tisse des fils », pourrait-on dire, pour « réparer », « combler » la béance que constitue l'INCONNU de la Mort et de l'ensemble des questions métaphysiques qui s'y rattachent. Réussit-elle pour autant à combler le manque ressenti par notre incomplétude ? Réussit-elle à apaiser l'angoisse existentielle et plus particulièrement celle ressentie devant la Mort ?

Le DOUTE trouve à s'insinuer dans la foi en la croyance religieuse...

Et dans le film de Bergman, le chevalier dit :
« Face au néant, il nous faut une Image, celle de DIEU.
Mais elle se dérobe... »
Le chevalier poursuit :
« Je veux savoir, pas croire... »

➤ **2^{ÈME} TYPE : PENSER LE MANQUE -APPROCHE(S) D'ORDRE PHILOSOPHIQUE-**

Il existe d'autres approches de la Mort qui ne cherchent pas à combler mais laissent place au Manque et cherchent à le penser. Ce sont pour la plupart, des approches d'ordre philosophique. Elles impliquent de considérer la Mort comme une RÉALITÉ INCONTOURNABLE à AFFRONTER, malgré l'angoisse existentielle, voire le désespoir originel qu'elle génère.

Qu'est ce que « penser le MANQUE » ?

Si la Mort représente du non-connaissable, par contre, nous connaissons l'expérience de la PERTE – celle d'êtres chers – mais, pas seulement. Car, depuis notre naissance nous sommes confrontés à la perte. Notre naissance est déjà séparation, ce qui laisse trace en nous dans l'Inconscient qui se constitue.

Au fur et à mesure de notre développement physique et psychique, nous devons apprendre à perdre, pour passer d'un stade à un autre, ce qui nécessite chaque fois, un travail intérieur plus ou moins difficile, plus ou moins anxieux, afin d'amener une transformation intérieure, permettant d'aborder le stade suivant, toujours chargé d'inconnu.

(Ce qui est évoqué dans le Mythe maçonnique d'Hiram – cette notion de transformation intérieure pour affronter la Mort – mettant ainsi l'accent sur le rapport de soi à soi, c'est-à-dire le rapport à « l'être ».)

Mourir, c'est perdre la vie.

Accepter notre finitude, c'est continuer à faire un travail intérieur lié à la perte – à cette perte là, à cette séparation là – avec ce que cela implique comme prises de conscience.

Mourir, c'est être confronté – de son vivant – à du « non-connaissable ».

L'accepter, c'est accepter de ne pas « tout savoir » (malgré notre désir de savoir), c'est abandonner la position de « toute-puissance » – celle de l'enfance – celle que représente DIEU.

C'est accepter des questions sans réponse...

Si accepter la finitude et le non-savoir liés à la Mort, c'est travailler à l'intérieur de soi, tout au long de sa vie, à accepter la perte, c'est aussi, dans un mouvement de pivotement, mettre L'EXISTENCE EN PLEINE LUMIÈRE ET PENSER L'ÊTRE HUMAIN AU CŒUR DE CELLE-CI.

Position où peut alors émerger la capacité de se réapproprier son existence et de découvrir « la liberté de s'inventer », de construire son existence en lui donnant sens.

Position de responsabilisation où l'éthique et le lien à l'autre prennent une place essentielle, fondatrice.

Penser le MANQUE, c'est aussi penser, que le lien à l'autre, **s'intériorise** en soi et **perdure** quand la relation se rompt, permettant que quelque chose de ce lien ou de la parole de l'autre, puisse encore s'exprimer et se transmettre à autrui. C'est peut être ce qu'évoque cette parole du rituel. « L'amour est plus fort que la Mort ».

Quelque chose de l'autre – défunt – peut encore continuer à exister dans la pensée des vivants et dans l'action de ceux-ci. Ce qui fait dire à J. C. Ameisen – scientifique et penseur contemporain – que nous sommes aussi « pétris d'absence » – de l'absence de ceux qui ont disparu – de tous ceux qui nous ont précédés.

Il exprime combien, à différents niveaux, les « chaînons manquants » sont aussi constitutifs de ce que nous sommes.

Enfin, penser le MANQUE c'est aussi prendre conscience que la pensée elle-même s'enracine dans le MANQUE. Ce positionnement dans l'existence, n'exclut ni la position fondamentale de solitude, ni la dimension du tragique, mais elle introduit la joie profonde de se sentir exister – à l'intérieur de ses propres limites – la joie profonde de se sentir, d'autant plus vivant, que la conscience de sa propre vulnérabilité et de l'éphémère est présente.

CONCLUSION

Réfléchir à la question de la Mort nous entraîne bien au-delà, et c'est justement ce qui fait gouffre, « l'au-delà ».

Toute représentation mentale concernant la Mort procède d'une élaboration construite. C'est un fait de culture. En effet, s'origine dans l'esprit humain, au cœur même du manque métaphysique, une élaboration spirituelle, une pensée spéculative qui s'articule et s'entremêle à une quête de connaissance à jamais inassouvie.

Il apparaît, que toute conception s'y rattachant, s'articule intimement à une conception de l'existence correspondante, formant ainsi un ensemble cohérent, constitutif en grande partie de la culture du groupe.

Toute conception, qu'elle soit de l'ordre de la croyance dans le divin ou d'ordre philosophique, renvoie à la question du SENS et au questionnement sur la VALEUR DE L'EXISTENCE.

Ce qui fait dire que « l'on meurt Humainement à partir du moment où un questionnement sur la valeur de l'existence a surgi ».

*

Nota

J'ai fait la connaissance de Georges LERBET dans le cadre de la vie maçonnique, dans le Berry.

Au cours d'un certain nombre d'années jusqu'à sa mort, nous avons eu l'occasion de rencontres et d'échanges relativement fréquents. Échanges que j'aimais beaucoup, toujours ouverts et stimulants.

Je conçois la présentation de cette « Réflexion sur la Mort » – en résonance avec sa pensée – comme une forme d'hommage à plus d'un égard.



SYSTÈME-PERSONNE ET PROCESSUS COGNITIFS

Franck VIALLE

*Maître de Conférences H.D.R, Sciences de l'Éducation, UPPA,
Directeur de recherches, laboratoire EXPERICE EA 3971 Paris VIII, Paris 13, UPPA,
Ancien étudiant de Georges Lerbet*

Parmi les travaux de recherche en éducation de Georges Lerbet, et la trentaine d'ouvrages publiés, il est un thème qui reste pour nous extrêmement actuel et stimulant : il s'agit de la modélisation du système-personne. Publiée en 1981, sous le titre : « *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne* », cette modélisation a toujours été retravaillée par son auteur et cela au moins jusqu'à la publication de « *L'autonomie masquée. Histoire d'une modélisation* » en 1998. Georges Lerbet, au fil de ses rencontres intellectuelles, n'a eu de cesse que d'enrichir son premier modèle. Ce sont les premières étapes de cette histoire que nous souhaitons évoquer ici, telles qu'elles nous apparaissent à la suite de ses différentes publications. Il importe cependant, avant toute chose, de rappeler l'avertissement de Georges Lerbet au sujet de son modèle. Le système-personne n'est pas un observable direct, mais un objet conjecturable (1998, p.12). C'est dans cette précaution d'usage qu'apparaît sûrement à la fois l'éthique de son auteur et un aspect de sa posture épistémologique.

I – LEWIN ET LE MOIGNE

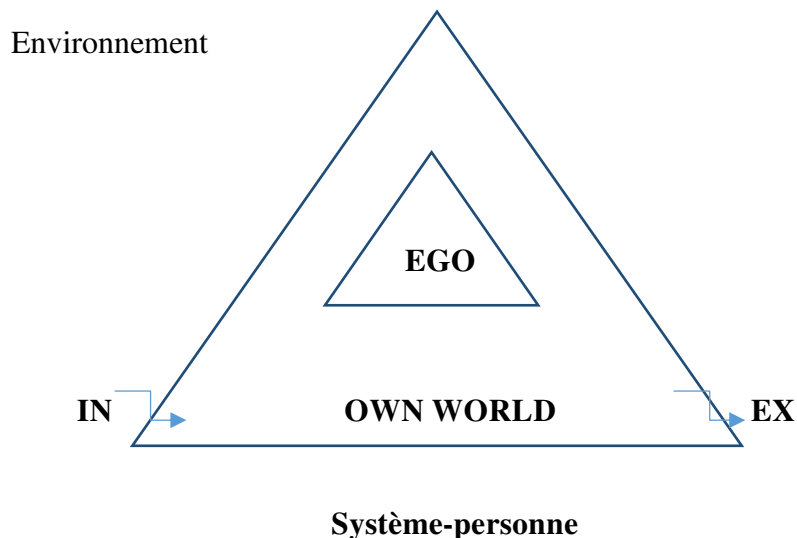
Au départ, l'idée féconde de Georges Lerbet est d'insérer entre la personne et l'environnement un troisième terme : le milieu. Celui-ci est alors considéré comme un espace interface, permettant de rendre communicant le sujet avec son environnement. Cette intuition est liée, comme l'auteur s'en explique (1981 IV, p.21) d'une part, à l'insatisfaction de la théorie du champ de Kurt Lewin¹ et probablement d'autre part, à la rencontre avec les concepts de l'approche systémique développés, en France, par Jean-Louis Le Moigne² à la même période. Georges Lerbet adopte le modèle systémique et considère que la « personne » est un système d'échange énergétique, ouvert sur un environnement à la fois menaçant et source de transformations possibles. La représentation canonique d'un système pose celui-ci comme inclus dans une forme géométrique (généralement un triangle) et séparé ainsi de son environnement. Les systèmes dits ouverts sont en interactions dynamiques avec cet environnement. Cette relation est représentée usuellement par des flèches entrante et sortante du triangle (In, Ex). Pour Georges Lerbet le système-personne est alors la conjonction d'un EGO sorte de {Je, Moi, Soi} et d'un Milieu {Own World}. L'Own World correspond au milieu propre de la personne. Il porte les représentations et perceptions de l'environnement pour chacun. Il est de l'ordre d'un construit social, culturel, conceptuel et paradigmatique. Pour Lerbet (1984, p.59) « *tout objet est relatif à celui qui le définit, à sa propre gestion du temps et de l'espace (son milieu) et il n'est pas la réalité d'un environnement externe indépendant de l'observateur* ». Dès lors, cet auteur vient à considérer qu'il y a autant de milieux que de personnes même si, certaines constructions sont partagées par une même communauté, à un moment donné³. Inspirée du schéma lewinien, une première

¹ LEWIN K., *Psychologie dynamique*, PUF, Paris, 1959.

² LE MOIGNE J-L, *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, PUF, Paris, 1977.

³ Georges Lerbet, pour illustrer la dimension sociale et culturelle du milieu, s'appuie sur la compréhension du ciel de Ptolémée qui mettait la terre au centre de l'Univers. Dès lors, (1984, p.58) « *l'univers était lu avec une voûte céleste qui (...) entourait une terre plate. Tel était le milieu cosmologique des hommes de ce temps. Ils vivaient ainsi ce qu'ils avaient intégré de l'environnement et qui contribuait à la construction de leur culture* ».

modélisation du système-personne pouvait alors se présenter de la façon suivante (Lerbet 1981 III, p.25) :



Nous remarquons, pour notre part, que la notion de « milieu » est plus suggestive que celle de « Own-World ». Elle est plus équivoque, et par ce fait, semble-t-il, plus à même de dire quelque chose de cet espace intermédiaire. Pour René Zazzo par exemple (2005, p.76), le milieu « est une métaphore, et par surcroît un paradoxe. La métaphore ici est une image d'ordre spatial, plus précisément encore une figure géométrique. Le paradoxe est un renversement de signification consistant à désigner par milieu, c'est-à-dire par son centre l'ensemble de la figure ». La même année 1981, une deuxième publication proposa le modèle qui fait encore référence aujourd'hui. Ce modèle que nous verrons plus bas, s'enrichit de processus cognitifs. Cet enrichissement paraît lié à l'apport des travaux de Piaget et de Lupasco.

II – LUPASCO ET PIAGET

Les publications de Georges Lerbet attestent de sa filiation à la pensée piagétienne. Or, ce lien assumé se double aussi d'une critique épistémologique des travaux de l'auteur genevois. Pour Lerbet en effet, (1995, p.98) Piaget « n'a pas osé (ou pu) rompre avec le structuralisme desséchant, binaire et généralisateur, qui a entaché le constructivisme de relents positivistes... ». Dès lors, s'il reprend certains concepts de Piaget c'est largement pour les augmenter, les transformer et les confronter aux questions de l'autonomie et des paradoxes. Nous verrons plus bas, l'apport des processus cognitifs piagétiens au système-personne mais auparavant, il nous faut nous arrêter sur l'apport épistémologique de Stéphane Lupasco dans la pensée de Georges Lerbet.

A – LE MONDE DE LUPASCO

L'énergie de l'évènement

Lupasco apporte le concept d'énergie ainsi que toute une méthodologie et logique pour le penser et, permet à Lerbet, de fonder résolument son option systémique, en différenciant structure et système. Pour ce-dernier (1986, p.20) « un système peut être considéré comme

une structure qui gère de l'énergie prise au sens large [⁴]. Ou, ce qui revient au même, une structure est un système qui ferait l'économie de l'énergie, mais qui, se faisant, se confondrait avec lui en amont comme ce fut précisément le cas chez Piaget (1968) lorsqu'il ne notait pas de différence entre structure et système en allant jusqu'à employer quasiment l'un des termes pour l'autre ». Lupasco permet de penser le contradictoire et Lerbet s'en saisit pour penser à son tour, les paradoxes consubstantiels à l'autonomie du vivant. De la structure au système, Stéphane Lupasco (1960, p.15) propose tout d'abord de substituer la notion d'évènement à celle d'élément. Ce qui fait évènement⁵ est une rupture dans une continuité. D'une certaine manière, il n'y a pas d'évènement sans échange d'énergie. Pour cet auteur (1960, p.19) « un dynamisme est donc toujours présent comme moteur de n'importe quel évènement ».

Principe d'antagonisme

Ensuite, pour Lupasco, c'est le principe d'antagonisme qui régit tous les systèmes énergétiques. Leur condition d'existence est subordonnée à une dynamique contradictoire d'où résulte une variété d'équilibres possibles. « *Tout dynamisme implique ainsi, afin d'être un dynamisme, un dynamisme antagoniste de telle sorte que l'actualisation de l'un potentialise l'autre* » poursuit-il (*Ibid.*, p.74). L'antagonisme et la contradiction sont au cœur de la logique de Lupasco. Se rapprocher et se fuir comme se confondre et s'exclure existent simultanément dans un système énergétique. Le système s'équilibre par des processus d'actualisation et de potentialisation des deux termes contradictoires. En effet, selon cet auteur, dans tout système énergétique il est indispensable qu'une certaine énergie passe d'un état potentiel à un autre actuel. Stéphane Lupasco apporte encore, par la notion de tiers inclus, un élément extrêmement stimulant pour la pensée. Pour lui (1987, p.47) « *les dynamismes antagonistes et les processus contradictoires ne peuvent s'actualiser ni se potentialiser de manière que les uns dominent les autres, si bien qu'ils peuvent se trouver, justement en passant de la potentialité à l'actualisation, et inversement, à mi-chemin pour ainsi dire, au même degré, chacun d'eux de l'actualisation et de la potentialisation. C'est ce que j'ai appelé, dans ma logique formelle, l'état T, ou du tiers inclus. Ici, la non-contradiction est la moins forte et la contradiction la plus forte* ». Un système énergétique, poursuit-il, ne fonctionne pas sans contradiction, celle-ci est au contraire, le principe même de la concentration et de l'intensification de l'énergie.

L'homogène et l'hétérogène

Lupasco conceptualise encore les notions d'homogène et d'hétérogène. Pour lui, l'homogène relève de l'identité, quand l'hétérogène s'inscrit dans le non identique. « *La notion d'homogénéité est en relation étroite avec celle d'uniformité, de conservation, de permanence, de répétition, de nivellement, de monotonie, d'égalité, de justice (...) avec les notions logiques d'identité, de tautologie, de déduction classique ou aristotélicienne, de rationalité (...) la notion d'hétérogénéité possède des affinités certaines avec celles de diversité, de différenciation, de changement, de désaccord, d'inégalité, d'injustice, de dissemblance, de variation, de nouveauté, de non identité, d'exclusion, d'individualisation etc.* » (1960, p.79). Mais c'est de la rencontre de l'homogène et de l'hétérogène que naît la possibilité d'existence d'un système énergétique. Lupasco l'affirme clairement lorsqu'il écrit

⁴ Pour l'auteur (1986, p.19), l'énergie est comprise ici de façon élargie, elle peut, en effet, être tout aussi bien de l'énergie physico-chimique, calorique ou de l'information. Jean-Louis Le Moigne (1990) a d'ailleurs forgé le néologisme « d'inforgétique » pour spécifier le caractère énergétique de l'information.

⁵ Il nous faut ici comprendre l'évènement comme différent de l'être. Pour pierre Cassou-Noguès (2010, p.34) « *l'évènement passe et ne se reproduit pas, alors que l'être est susceptible de se répéter dans d'autres évènements (...) l'être (ou l'objet) est ce qui peut se reconnaître comme le même* ». Dès lors (*Ibid.*, p.33), « *l'être est immobile. Il apparaît dans l'évènement comme un pôle d'identité (...) alors que l'évènement s'étend, l'être se répète* ».

(1960, p.72) que « deux dynamismes homogènes ou identiques se confondent, se fondent l'un dans l'autre et, ne peuvent s'opposer, engendrer le moindre antagonisme entre eux. Deux dynamismes hétérogènes, rigoureusement non identiques ne peuvent se toucher, s'ignorer, aucune relation, aucun contact, donc certainement aucun antagonisme n'est possible et concevable entre eux. Pour que des dynamismes puissent être antagonistes, il faut que leur nature énergétique participe à la fois de l'homogène et de l'hétérogène... ».

Trois matières

Enfin, Lupasco (1960, p.62) présente trois aspects de la matière : la matière macrophysique (matière brute et inanimée), la matière macroscopique qui compose les êtres vivants (matière vivante) et la matière microphysique (quanta). Or, pour le vivant, la tension entre l'homogène et l'hétérogène n'est pas de même nature que pour les autres matières. La condition fondamentale de la vie relève d'un antagonisme dissymétrique. C'est dire que la viabilité d'un système vivant est tributaire du primat de l'hétérogène sur l'homogène. En effet, selon cet auteur (*Ibid.*, p.35) « Les processus de mort sont des processus d'homogénéisation cellulaires ». Les systèmes vivants sont victimes d'une entropisation croissante et luttent, jusqu'à leur disparition, contre la dégradation de leurs conditions. Ils s'organisent toujours davantage par complexification systémique et, corrélativement, s'affaiblissent progressivement, par la diminution des dynamismes antagonistes et par l'augmentation de leur non contradiction. Nous touchons là au tragique de l'homme. C'est dans cette relation antagoniste des processus intégratifs et désintégratifs, que nous retrouvons les travaux de Georges Lerbet.

Processus intégratifs et désintégratifs

Celui-ci considère que la personne est d'une part un système d'échange énergétique et, d'autre part, fonction d'un modèle transformationnel. Il affirme (1981, p.14) qu'« ici, tout se construit par transformations intégratives du système antérieur vers le suivant selon un processus dialectique de plus en plus complexe mettant en jeu deux fonctions primaires : l'assimilation de l'objet par le sujet et sa réciproque l'accommodation. Lorsqu'elles s'équilibrent, il y a adaptation... ». Inspiré des travaux de Lupasco, Lerbet montre que le système-personne ne cesse de se complexifier par intégration successives. Il s'organise toujours davantage « pour gérer plus de variété fonctionnelle, donc gagner en néguentropie. Inversement, ces transformations sont sans cesse en relation avec des transformations inverses décomplexifiantes, désintégratives, dé-abstractives qui tendent à la désorganisation, à du désordre personnel donc à gagner en entropie »⁶. C'est donc, nous semble-t-il, dans ce décor épistémologique proposé par Stéphane Lupasco, que Georges Lerbet va reconvoquer les concepts piagétiens pour dynamiser sa modélisation du système-personne.

B – LES PROCESSUS COGNITIFS PIAGÉTIENS

Avant d'aborder le groupe INRC de Piaget et son extension avec le groupe IDEC de Lerbet, il semble opportun de poser les différents modes de régulation des systèmes vivants en lien avec le niveau croissant d'intégration personnelle.

⁶ *Ibid.*, p.47.

1 - Niveaux de régulation et d'intégration

Rythmes

Georges Lerbet (1981, 1995) propose une catégorisation des principaux modes de régulation majorants, pour le développement des systèmes vivants. Il part des modes d'intégration les plus simples pour aller au plus complexes. La régulation de premier niveau correspond au rythme. Il s'agit ici de la forme la plus économique, pour un système vivant, de maintenir son identité dans un environnement instable. L'auteur évoque des régulations automatiques ou réflexes, comme les battements du cœur ou encore la marche à pied. Ces régulations rythmiques, selon lui (1995, p.145), « *par leur seule reproduction régulière des transformations, évitent au système des pertes d'organisation* ». Ces régulations rythmes échappent souvent à la volonté de la personne, qui n'en a généralement pas conscience. Il poursuit (1981, p.99) : « *de façon générale, la répétition semble être la manifestation de la lutte contre les processus d'entropisation, entropisation marquée par la réduction croissante de l'Ego et de l'Own World. Dans une telle situation la défense consiste à tenter de fonctionner par rythme pour, en quelque sorte "conjuré" significativement ce vécu et pour tenter de fixer la personne à un bas niveau de fonctionnement ce qui est moins dangereux que de voir s'accroître la dégradation* ». Or, Lerbet convient plus loin que ce mode de régulation minimum conduit à terme, à la décomplexification du système-personne si, celui-ci en reste à ce mode d'intégration. En effet, d'une part la répétition n'autorise plus aucune imprévisibilité du comportement du système, c'est dire qu'elle le rend prédictible et hautement « *trivialisable* » par son environnement. D'autre part, comme nous l'avons vu avec Lupasco, la répétition est de l'ordre de la reproduction de l'identique et, par là-même, de l'homogénéisation croissante du système.

Renversabilité

Un deuxième niveau de régulation plus élaboré est ensuite proposé par Lerbet. Il s'appuie sur la notion de renversabilité de Jean Piaget (1955). Pour l'auteur genevois, la renversabilité est une étape vers la réversibilité. Si l'enfant, au stade préopératoire, sait que d'une action on peut revenir à une action antérieure, il ne la considère pas pour autant comme l'inverse ou la réciproque de cette première action. Dans la renversabilité, l'enfant n'a pas conscience qu'il s'agit de la même action, l'une envers de l'autre. Quand Piaget présente deux boules de pâte à modeler de poids identique et qu'il en transforme une, pour en faire un boudin, l'enfant au stade préopératoire pense qu'une transformation s'est produite et que la quantité de pâte à modeler s'est modifiée. Fixé sur la forme perceptive de l'objet, il ne conserve pas l'invariant de la quantité. Pour Lerbet (1995, p.145) la renversabilité « *signifie (...) qu'une action se voit remplacée par une autre à l'instant suivant, mais que la première peut retrouver sa place par la suite* ». Cette régulation est en quelque sorte rétroactive et nécessite un degré d'organisation plus élaboré que la simple succession. Elle se caractérise par la mise en mémoire de l'interaction. Dans la renversabilité, une action se substitue à une autre, sans pour autant, que le bouclage cognitif s'opère totalement. L'activité pratique succède à l'activité théorique, et si l'une éclaire l'autre, « *elle ne va pas jusqu'à l'anticipation de changements structuraux de la première en pensant la seconde* »⁷. L'intégration renversable permet de se servir de la pratique pour comprendre la théorie, mais n'autorise pas,

⁷ *Ibid.*, p.147.

pour autant, de réinvestir la réflexion, éclairée par la pratique, pour mettre en place de nouvelles actions.

Réversibilité

Pour Lerbet, le niveau de régulation et d'intégration le plus complexe est celui de la réversibilité. La notion de réversibilité est reprise également des travaux de Piaget sur les stades de développement de l'enfant. Pour cet auteur, à partir du stade des opérations concrètes (7-8 ans), la réversibilité relève de la capacité de concevoir toute action comme portant potentiellement son action inverse. Ainsi, quel que soit les transformations subies à un objet ou à une action, il y a toujours un invariant qui se conserve et fait tenir ensemble, dans une même unité cognitive, l'objet ou l'action. Cette régulation conjoint à la fois processus rétroactifs, par la mémoire des interactions, et processus proactifs, par l'anticipation des interactions à venir. Une activité est à la fois élucidatrice pour l'autre, et optimisation pour elle-même. La réversibilité est un mode de régulation hautement intégratif, elle exige une montée en abstraction et la gestion de contradictoires. En un mot, elle demande l'expression de l'autonomie de l'apprenant, tout en étant l'un de ses fondements.

2 - Le groupe INRC

C'est au niveau d'intégration de la réversibilité que peut opérer le groupe INRC. L'idée de groupe est celle de la constitution de classes et de leur combinatoire. C'est la possibilité d'agencer de toutes les manières possibles les objets d'une collection par une méthode systématique et logique. Il s'agit bien là de logique formelle. Le groupe INRC représente la synthèse en un même système de deux formes possibles de réversibilité. La première agit par suppression. Elle annule les termes d'une première proposition par négation ou inversion. La seconde agit par compensation. Elle n'annule pas la proposition mais annule son effet par réciprocité. I signifie l'Identique : c'est l'action initiale prise en référence. N signifie la Négative : c'est l'opération inverse qui nie ou annule l'Identique. R signifie la Réciproque : c'est l'opération qui compense les effets d'une action autrement que par négation. C signifie la Corrélative : c'est l'opération qui compense l'effet de la réciproque. Chaque opération identique (I) est à la fois l'inverse d'une autre (N) et la réciproque d'une troisième (R). Celle-ci étant également la corrélative (C) de la première.

Le groupe INRC correspond à la coordination d'un double système de référence où ces deux systèmes sont en compensation l'un par rapport à l'autre. L'exemple classique des déplacements d'un escargot sur une planche, elle-même mobile, illustre les deux réversibilités possibles. Un escargot peut se déplacer sur une planche soit à gauche soit à droite. Cette planche peut elle-même se déplacer soit à gauche soit à droite. Dès lors, I représente la marche de l'escargot vers la droite, N sa marche vers la gauche annulant ainsi par inversion I. R représente le déplacement vers la gauche de la planche compensant, sans l'annuler I soit le déplacement de l'escargot vers la droite. C correspond au déplacement de la planche vers la droite, elle annule R, est la réciproque de N et va dans le même sens que I. Ces opérations sont commutatives. Comme l'affirme Georges Lerbet (1995, p.103) « *la corrélative de l'identique est l'inversion-négation de la réciproque. Et elle est une opération obtenue par une double transformation de l'identique puisqu'elle tient de sa réciproque puis de l'inversion-négation de cette réciproque* ». C'est la loi de cette double réversibilité que l'on va retrouver dans le système-personne de Lerbet, dans la combinatoire des processus IDEC.

3 – Le groupe IDEC

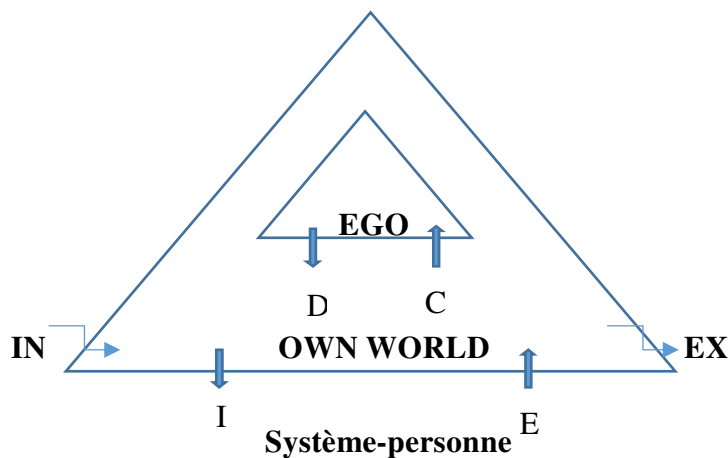
Remarques générales

C'est par analogie opératoire au groupe INRC (1998, p.9) que Lerbet a conceptualisé le groupement IDEC (Intériorisation, Décentration, Extériorisation, Centration). Le groupe INRC relève de la logique formelle. C'est un modèle général dans lequel se vérifie, au sens de la vérité ou de la fausseté d'une proposition logique, le groupe IDEC. Lerbet montre cette inscription dans le tableau suivant (1988, p.47) :

	I	D	E	C
I	I	C	N	R
D	C	I	R	N
E	N	R	I	C
C	R	N	C	I

Cependant, si Georges Lerbet pose cet isomorphisme des deux groupes ainsi, que leur analogie opératoire, il les distingue aussi nettement. INRC relève de la logique formelle quand IDEC relève de la logique personnelle, celle du vivant. Pour cet auteur en effet, (1998, p.10) « ... à la différence de ce qui se passe dans la logique tautologique dont le groupement piagétien est partie prenante, le groupement dont le système-personne constitue un modèle bio-cognitif n'opère pas à somme nulle. De par la vie même du système, les équilibres qui s'y opèrent, sont par exemple majorants quand s'accroît son organisation ». C'est probablement dans cette distinction que se marque l'empreinte lupascienne.

Une nouvelle modélisation du système-personne laisse apparaître les processus cognitifs IDEC (1981, p.46).



Processus majorants et minorants

Les processus de Centration et de Décentration, de même que ceux d'Intériorisation et d'Extériorisation, sont en tension antagonistes, à la recherche d'un équilibre dynamique. Or, cet équilibre recherché, comme nous l'avons vu pour la matière vivante de Lupasco, doit privilégier l'hétérogène sur l'homogène : c'est un équilibre dissymétrique dont il est question ici. Le système-personne lutte tragiquement contre son entropisation annoncée. La complexification de la personne passe par une abstraction croissante. Elle se traduit (1981, p.47) « par des progrès dans les chaînes intégratives. Autrement dit, complexifier c'est proprement intégrer sans cesse davantage en régulant du vécu ». C'est la variété, celle de l'hétérogène, qui assure la fermeté du système face à l'environnement. Dès lors, au niveau de

l'Ego, si les processus de Décentration dominent ceux de Centration, alors celui-ci gagne en organisation. A l'inverse le processus de Centration annonce un repli sur soi, l'incapacité de gérer de nouvelles variations, du désordre et de la désorganisation. L'Ego est alors trivialisé par son milieu, il s'en distingue de moins en moins jusqu'à lui être identique par homogénéisation. De façon corrélative, si les processus d'Intériorisation dominent, alors l'Own World intègre toujours davantage d'environnement et gagne en variété fonctionnelle et en organisation. A l'inverse, l'Extériorisation signe la décomplexification et la désintégration du milieu. Ainsi les processus ID sont majorants pour le système quand les processus EC le réduisent.

Et les réciproques ?

ID et EC sont donc des opérations corrélatives, de même que D et I sont les négations-inversions de C et E. Qu'en est-il alors des opérations réciproques ? Que dire des transformations croisées, celles qui associeraient D et E ou C et I ? Georges Lerbet traite ces questions en quelques lignes. Il les évoque une première fois, de façon très générale, dans la partie qu'il consacre au systèmes-personnes et aux maladies mentales. Pour lui (1981, p.93) « *A l'évidence lorsqu'ils sont profonds, les troubles des compensations ont un effet morbide qui perturbe gravement l'ensemble du système-personne* ». Il écrit encore, quelques années plus tard, (1988, p.26) « *Par exemple, on sait que les pertes personnelles produites par l'actualisation de l'extériorisation font se confondre de plus en plus le milieu personnel et l'environnement. Aussi réduire cette confusion en actualisant de la décentration, c'est assurer une compensation grâce au renforcement de la différenciation interne à l'Ego. Cela permet d'alerter la personne sur les dangers que court son milieu...* ». Les réciproques posent problème.

Des limites au système-personne

C'est ici que se marque la rupture avec le groupe INRC. La modélisation du système-personne résiste à son auteur. Les processus antagonistes du groupe IDEC permettent une lecture possible du système-personne mais selon Lerbet (1995, p.114) « *de cette lecture il ressort principalement qu'on ne saurait éliminer complètement la contradiction ou les antagonismes, ni donc, une part de flou inhérent à son organisation et à son statut dynamique d'entre-deux* ». Les frontières de l'Ego, de l'Own World et de l'environnement ne sont pas à bords nets comme peuvent le laisser suggérer la modélisation du système-personne. Comme l'affirme à nouveau l'auteur (1995, p.104) « *...les "bords" systémiques n'ont pas le côté lissé de ceux des classes...* ».

La dynamique antagoniste des processus intégratifs et désintégratifs « *ne se compensent pas de manière stricte, puisqu'il reste des "espaces" de développements constructifs et d'"enveloppements" destructifs* » (Ibid., p.115). Il reste que les processus de réversibilité par compensation (Réciproque et Corrélative) font appel à un autre niveau du système. Ils ne sont pas du même ordre que ceux d'inversion-négation, et impliquent des formes différentes de mise en œuvre de la variété. Ces processus complexes ne se laissent pas non plus attraper par la logique formelle. Georges Lerbet en a une vive intuition quand il écrit quelques années plus tard (1998, p.10) que « *...l'extériorisation est ainsi la quasi réciproque de la décentration, puisqu'elle marque autrement une perte de complexité produite par la décentration...* ». On comprend la précaution prise par l'auteur : une « quasi » réciproque est semblable à une réciproque mais n'en est pas l'identique.

Dans « *L'autonomie masquée* » (1998) Georges Lerbet s'interroge sur le statut et l'utilisation de sa modélisation du système-personne. S'agit-il d'un modèle conceptuel pour lire des comportements ou, plutôt, d'une modélisation méta-conceptuelle, de l'ordre épistémologique, qui aurait pour nécessité de préserver l'irréductibilité de la personne ? Pour lui, il semble (1998, p.11) que « *les processus fonctionnels d'intériorisation, de décentration,*

d'extériorisation et de centration n'entretiennent pas de relations biunivoques avec les comportements spécifiques. Le système-personne ne serait pas matérialisable ; ce qui rendrait peu pertinent d'y recourir pour tenter de "mesurer" l'autonomie de la personne ». Ainsi poursuit-il (Ibid.) « le système-personne semblerait-il traduire plutôt un jeu de processus organisés dans leur complexité et en grande partie, voire complètement, masqués à l'observation ». Ici, la limite du modèle est liée à la façon dont l'utilise ; ne pouvant s'attacher qu'à des conjectures, il ne saurait traiter d'observables.

Nous avons vu, au fil de la lecture des ouvrages de Georges Lerbet, les premières étapes de la construction de la modélisation du système-personne. Une succession de rencontres intellectuelles ont permis à cet auteur une élaboration progressive, et une remise en question permanente. La théorie du Champ de Lewin couplée à la méthodologie systémique, vulgarisée en France par Le Moigne, ont débouché, pour Georges Lerbet, à l'idée féconde de l'Own World : interface entre l'Ego et l'environnement. Ce sont ensuite Lupasco et Piaget qui ont nourri l'auteur à la fois de logique contradictoire et de logique formelle. De cette rencontre est née une modélisation des processus intégratifs et désintégratifs du groupe IDEC.

Cependant, l'histoire de cette modélisation n'est pas finie. Il reste à évoquer tout d'abord, comme suite logique, la rencontre de Georges Lerbet avec Jacques Legroux et sa théorie du savoir, comme interface entre l'information et la connaissance. Ensuite, ce sont les travaux de Jean-Pierre Dupuy et ceux de Francisco Varela qu'il faut convoquer, tant ceux-ci sont entrés en résonance avec la pensée de Georges Lerbet. Il reste donc bien des chantiers à conduire pour aborder la complexité et comprendre l'héritage de ce penseur hors norme.

*

Bibliographie

LE MOIGNE Jean-Louis, *La théorie du système général*, Puf, Paris, 1977.

LE MOIGNE Jean-Louis, *La modélisation des systèmes complexes*, Puf, Paris, 1990.

LERBET Georges, *Système – Alternance et formation d'adultes*, Mésonance, Maurecourt, 1981, III.

LERBET Georges, *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*, Mésonance, Maurecourt, 1981, IV.

LERBET Georges, *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*, Éditions universitaires UNMFREO, Maurecourt, 1986.

LERBET Georges, *L'insolite développement. Vers une science de l'entre-deux*, Éditions universitaires UNMFREO, Maurecourt, 1988.

LERBET Georges, *Bio-cognition, formation et alternance*, L'Harmattan, Paris, 1995a.

LERBET Georges, *L'autonomie masquée. Histoire d'une modélisation*, L'Harmattan, Paris, 1998.

LUPASCO Stéphane, *Les trois matières*, Éditions François Julliard, Paris, 1960.

LUPASCO Stéphane, *L'énergie et la matière psychique*, Éditions du Rocher, Paris, 1987.

PIAGET Jean, INHELDER Bernard, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Puf, Paris, 1955.

PIAGET Jean, *Le structuralisme*, Puf, Paris, 1968.

PIAGET Jean, *Essai de logique opératoire*, Puf, Paris, 1972b.

ZAZZO René, *Les jumeaux, le couple et la personne*, Puf, Paris, 2005.



SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET FRANC-MAÇONNERIE : L'INCOMPLÉTUDE EN PARTAGE

Pascale SEAS

Formatrice

Membre de la Loge maçonnique Aleph

Bonjour, je m'appelle Pascale SEAS et j'interviens dans ce colloque en tant que formatrice et Maçonne. Il y a 10 ans j'ai choisi, avec quelques Sœurs et Frères de fonder une Loge qui s'inscrit dans l'Ordre Maçonnique et qui ne dépend pas d'une Obédience. Cette démarche a été rendue possible par Georges Lerbet qui est un des Frères Fondateurs de la Respectable Loge Aleph et un des trois « Trente-troisième » qui ont autorisé et participé à sa création, ainsi que le prescrit l'Ordre Maçonnique.

A chaque époque sa référence, Oswald Wirth rend la Maçonnerie intelligible à ses adeptes en parlant de ses expériences mystiques et inspirées... par diverses drogues. Chez Georges Lerbet, point de drogues, seulement l'ivresse de la connaissance, Georges Lerbet rend la pensée complexe intelligible aux maçons. Georges est un homme et un Frère, un chercheur en sciences humaines et un Maître Maçon. Il fait appel aux sciences dures et à la géométrie pour expliquer son monde, celui de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle et du début du 21^{ème} siècle. Ses deux recherches ne s'excluent pas, elles s'alimentent l'une l'autre.

Georges Lerbet a été le précurseur de la recherche sur la pédagogie de l'alternance. Avec d'autres chercheurs, ils ont théorisé un espoir, « espoir d'adéquation au monde de l'économie, mais aussi espoir de réussite cognitive personnelle quand on a compris que la méthode didactique dominante n'était pas la seule susceptible de permettre à un individu d'atteindre les niveaux les plus élaborés de raisonnement et d'abstraction »¹. S'appuyant sur les travaux de Piaget, qui expliquent que « les connaissances dérivent de l'action, parce que connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer, d'abord en action, puis en pensée (Piaget, 1970) »², ils vont proposer des modèles complexes orientés vers un but : la réussite de l'apprenant. Rompant avec les théories positivistes et le « tout école », ces chercheurs vont permettre l'émergence de la formation tout au long de la vie. En créant des formations alternant savoirs théoriques en centre de formation et savoirs pratiques en entreprise, du C.A.P. au Master, ils permettent la réussite de tous, ce qui constitue, un engagement philosophique et moral. Écrire, chercher, s'impliquer dans ce paradigme de l'alternance, c'est permettre la diffusion et la transmission de valeurs remettant en cause l'ordre éducatif établi en France depuis le Moyen Age par les Jésuites. C'est aussi vouloir s'affranchir d'un préjugé qui consiste à affirmer que l'enseignement professionnel amène systématiquement à l'exploitation de l'apprenant par l'entreprise. Grâce à leur engagement, ils ont contribué à remettre en question notre vision du monde scolaire basée uniquement sur la transmission de savoirs théoriques et peut-être également favoriser l'accès aux formations de l'enseignement supérieur en France.

Georges Lerbet n'était pas un prophète trouveur, juste un honnête chercheur. Pourtant, sans que cela soit une prophétie, je ne résiste pas à vous lire cette citation tirée de *L'Expérience du symbole*, livre publié en 2006, parce qu'elle me permet de comprendre ce que personne n'ose nommer depuis janvier 2015. « *Yahvé* serait-il le seul qui vaille parce qu'étant le premier à s'être manifesté et parce que sa vengeance s'appliquerait à ceux qui ne l'écouteront pas aux bas mots ?

¹ LERBET Georges, in GEAY André, *L'école de l'alternance* L'Harmattan, Paris, 1998, p. 7.

² Ibidem p. 47.

Inri évoquerait-il la royauté du fils rédempteur, le vrai héritier du père fondateur, l'enfant qui ne serait pas comme le commun des mortels si l'on oubliait qu'il fut un autre et le même pourtant ?

Allah, seul aurait-il raison puisqu'il aurait dicté sa parole en dernier au « cardinal des prophètes » ? 600 ans environ après la venue du précédent ?

Une goutte d'eau à l'échelle du temps mais tout le temps quand la mesure est perdue et que tout est pris « à la lettre » : quand sont perdues la mesure et l'ouverture sur la nuit des temps. Sur l'éternité qui n'a pas de point de départ. Quand la lutte sur soi et en soi s'est tournée vers le monde et a rétréci.

Pauvres petits *Jihad* hors des chemins de l'esprit, pauvres petites guerres microcholines à l'échelle de l'humanité et de l'univers.

Le ternaire est fragile dans l'esprit des hommes ; la pente descendante peut être forte vers sa destruction (...).

A méditer et à éviter quand l'incomplétude et l'inconnaissable ont quitté l'horizon des hommes. »³

J'essaierai de parler de l'incomplétude rencontrée dans une partie de l'œuvre maçonnique et profane de Georges Lerbet pour répondre à la problématique suivante : quelle peut être la fonction formatrice, initiatique de la reconnaissance de l'incomplétude ?

Je regarderai ce que dit Georges Lerbet de l'incomplétude comme concept passeur entre les deux mondes que sont la Franc-maçonnerie et les sciences de l'éducation. Je commencerai par ce que l'incomplétude peut dire de la Franc-maçonnerie à travers son œuvre, dans un deuxième temps ce qu'elle dit des processus d'apprentissage et d'enseignement dans son œuvre universitaire et enfin comment cette reconnaissance de l'incomplétude peut devenir initiatique en traversant la fonction formatrice.

L'APPORT DE L'INCOMPLÉTUDE EN FRANC-MAÇONNERIE

1) L'incomplétude exo et éso

La maçonnerie est un peu comme Janus, elle offre deux visages. Le premier, que je qualifie, d'exotérique serait celui de l'obédience, constituée en association de loi 1901, elle édicte ses règlements, ses constitutions, décide des titres de maçonnerie en demandant à ses membres l'assiduité aux travaux – c'est-à-dire leur présence physique- et le paiement de leur cotisation – ici nommée capitation-. Elle exige de ses membres qu'ils réalisent deux planches, une philosophique, ou, dans certaines obédiences, sociétale et une symbolique afin de passer du grade d'apprenti à celui de compagnon et du grade de compagnon à celui de maître. Je sais que c'est paradoxal de dire d'une société secrète qu'elle est exotérique, mais la Franc-maçonnerie se veut, aujourd'hui seulement discrète, fait visiter ses Temples et publie ses rituels. Les lieux et les discours sont dévoilés mais qui peut dire si le travail en Loge transforme (ou pas) chaque Frère dans son intériorité ?

Le deuxième visage ésotérique serait celui de l'Ordre. Point d'élections aux Convents, point de questions à l'étude des Loges, seulement la recherche d'une spiritualité laïque basée sur l'étude de la Tradition et des rituels Maçonniques. Un travail personnel, ésotérique car dissimulé, intériorisé par chaque adepte et difficilement extériorisable à la fois pour la personne elle-même et pour les autres. Comment expliquer les changements intimes qui auraient, peut-être, pu aussi se produire si la personne n'avait pas été confrontée au travail maçonnique ?

Un des premiers maçons à œuvrer dans l'Ordre Maçonnique fut Oswald Wirth qui se servait des Tarots, de l'Alchimie, de la Géométrie, de la Kabbale... pour rendre la

³ LERBET Georges, *L'Expérience du symbole*, Ed. Véga, Paris, 2006, pp. 85-86.

Maçonnerie intelligible à ses adeptes. Se situant dans l'Ordre, Georges Lerbet apporte un souffle nouveau à cette réflexion en introduisant le paradigme de la complexité dans l'ésotérisme maçonnique tout en exploitant l'expérience vécue en Loge.

C'est dans ce paradigme que l'on trouve l'incomplétude dont je parlerai en m'appuyant sur un de ses livres, « Dans le Tragique du Monde ».

Dès le début l'auteur nous avertit, nous pouvons « Mettre en jeu des niveaux de lecture. Outre la lecture cursive du document, toujours possible du début jusqu'à la fin, il est possible d'entrer par l'index. (...) Quant à « l'ouvrage », il « peut se lire en boucle », témoignant « ainsi de l'enchevêtrement des niveaux auquel tout lecteur est confronté dans sa lecture comme dans sa vie. »⁴ Ce qui me rappelle, moi qui raisonne par analogie, *La Table d'émeraude d'Hermès Trismégiste* que tous les maçons rencontrent dès le début de l'Initiation, et dont les premières phrases sont : « il est vrai, sans mensonge, certain, et très véritable : ce qui est en bas, est comme ce qui est en haut ; et ce qui est en haut est comme ce qui est en bas, pour faire les miracles d'une seule chose. » Pour moi, il s'agit des deux faces de la même pièce, la lecture en commençant par le début ou par la fin et « ce qui est en bas est comme ce qui est en haut ». Le même livre ouvert vers des possibles différents selon chaque lecteur, les miracles d'une seule chose envisagée selon une perspective différente et pourtant semblable. Tolérance de l'auteur vis-à-vis du lecteur, fais de ce livre ce que tu veux, ce que tu peux, tolérance de la Maçonnerie vis-à-vis du Frère, tu as à ta disposition des outils, étudie-les, éprouve-les et fais-en ce que tu veux, ce que tu peux.

Puis, Georges Lerbet nous plonge dans la complexité et dans l'abîme. Dès le Prologue-épilogue, il permet au lecteur maçon ou profane, de pénétrer dans l'univers du constructivisme et de la complexité. Il explique Piaget : l'accommodation, l'assimilation, l'adaptation, ainsi que l'autoréférence, l'hétéroréférence, l'incomplétude etc. et indique que c'est par « la complexité de la connaissance que peut s'esquisser une « revisite » de la Franc-maçonnerie »⁵.

Je comprends cette « revisite » en raisonnant avec les symboles maçonniques, avec mon vécu maçonnique.

2) *La puissance du 3*

Dans le chapitre : Connaissances de base et bases de la connaissance, il explique la théorie puis en vient à la pratique maçonnique.

D'abord la théorie : progression dans la complexité avec l'incomplétude, le tiers-inclus, démonstration avec l'idée. Il propose de placer symboliquement l'idée au centre de la circonférence tracée à l'aide d'un compas et des concepts placés sur cette circonférence, « c'est (alors) à partir de leurs positions périphériques et équidistantes de l'idée placée au centre, que l'on parvient à les rendre intelligibles, en appréciant les relations qui existent entre eux. »⁶ En choisissant le compas, Georges, se situant dans la Tradition, utilise un des outils qu'employaient les Compagnons bâtisseurs, ceux que l'on appelle les opératifs.

Ensuite application à la Maçonnerie avec l'idée « connaître (qui) s'appuierait sur ce qui lui est extérieur, sur ce qui est hétéroréférencé (...) et le « connais-toi toi-même » (...) autoréférence de l'individu qui connaît par rapport à lui-même. (...) (Cette) « Logique binaire (...) (aboutit) à voir ainsi les choses comme étant antagonistes, opposées, disjointes (...) en ignorant les interactions (...). Hormis ces deux manières exclusives d'envisager la façon de connaître, on peut penser qu'il existe des *liens* entre elles. En se plaçant dans ce cas de figure, beaucoup de choses vont être bouleversées : à la fois le raisonnement logique et la géométrie

⁴ LERBET Georges, *Dans le tragique du monde*, Éditions maçonniques de France, Paris, 2002, pp. 7-8.

⁵ LERBET Georges, op. cit. p. 13.

⁶ LERBET Georges, op. cit. p. 27.

qui le conforte. »⁷ Avènement d'un troisième concept : celui d'*entre-deux* qui se traduit géométriquement par un triangle équilatéral. « Penser ainsi, dans ce contexte géométrique, rend plus riche l'idée de connaître. »⁸

La démonstration de Georges Lerbet me permet de revisiter l'idée « deux » et l'idée « trois » grâce à une vieille connaissance maçonnique : « le connais-toi toi-même ». Grâce à cet exemple, je comprends autoréférence, hétéroréférence... je comprends, également pourquoi, en Maçonnerie, je travaille avec le ternaire, le nombre 3, le triangle, 3 la dirige...

Georges écrit également : « sens d'un combat : celui d'une ascèse personnelle et sociale, intellectuelle et bien évidemment spirituelle. (...) La paradoxe à laquelle il est fait allusion est une méthode pour armer ce combat. Elle contient forcément des risques, mais elle invite au respect de chacun, en n'impliquant pas l'obéissance de l'esprit. »⁹

Liberté de recherche pour chaque maçon, tolérance et respect des autres et de soi-même, adieu le catéchisme maçonnique qu'il convient d'apprendre par cœur pour accéder au grade supérieur, voilà qu'il nous faut travailler par nous-mêmes, heureusement ce premier chapitre nous offre des outils. Georges Lerbet nous incite à « entrer dans le domaine de la complexité ». Il nous offre 3 balises, la première « est empruntée à la pensée de Karl Popper (...) le chercheur produit du savoir ouvert qui est une approximation du réel (...) le savoir scientifique, comme tout savoir, est par nature « incertain » et pas assimilable à une vérité pure qui y serait cachée. (...) La deuxième balise (...) part de l'impossibilité reconnue de vouloir maîtriser le sens mathématique du monde, et renvoie fondamentalement aux travaux déterminants de Gödel. (...) Incertitudes essentielles, indécisions foncières, quand on accepte de rentrer dans le monde de la complexité, (...) nous repérons ce qui constitue la troisième balise qui globalise les deux autres. »¹⁰ Pour moi, ces trois balises m'autorisent à penser, à chercher avec les symboles, avec la Maçonnerie et particulièrement à travers le mythe d'Hiram en ce qui concerne l'incomplétude.

3) *Le Mythe d'Hiram : l'incomplétude comme fondement de la quête*

Un des mythes fondateurs de la Maçonnerie est celui d'Hiram. Le Maître a été tué par des mauvais compagnons, lui seul détenait le mot de passe permettant d'accéder au sein des seins. Les compagnons, ignorant sa mort, décident de partir à sa recherche. Après avoir errés du nord, au sud, de l'ouest à l'est, ils trouvent une motte de terre dans laquelle est planté un acacia. Ils décident de creuser, trouvant le corps ils essaient de le lever. A la troisième tentative, un Frère y arrive, les assistants, saisis par l'émotion, s'exclament alors en prononçant deux mots qui signifient : « la mort de l'Architecte » et « l'Architecte a été frappé ».

Je parle du mythe d'Hiram pour illustrer l'apport de Georges Lerbet en Franc-maçonnerie. Georges disait qu'il est important que le futur Maître Maçon puisse vivre le mythe d'Hiram de façon à ce que, plus tard, il poursuive la quête de la connaissance en ayant éprouvé l'incomplétude.

En effet, pour moi, la mort de l'architecte et la perte du mot originel m'autorisent à chercher librement. Le Maître est mort, son savoir, sa connaissance avec lui. La parole est définitivement perdue, « incertitudes essentielles, indécisions foncières, (...) relativité et incomplétude »¹¹, ainsi que l'écrit Georges, règnent dans ce nouveau monde libéré de toutes certitudes et ouvert sur tous les possibles.

⁷ LERBET Georges, op. cit. pp. 28-29.

⁸ LERBET Georges, op. cit. p. 30.

⁹ LERBET Georges, op. cit. p. 44.

¹⁰ LERBET Georges, op. cit. pp. 42- 43.

¹¹ LERBET Georges, op. cit. p. 43.

Bien évidemment, même si la maïeutique est utilisée dans la Tradition Maçonnique, nous travaillons avec des symboles, sans oublier de nourrir notre réflexion de l'apport des Maîtres Passés. La chaîne d'union que nous formons à la fin de chaque Tenue nous relie, symboliquement, à tous les Maçons présents de part de ce monde et à nos Maîtres Passés, Hiram étant symboliquement le premier. Georges est un de ces Maîtres Passés, les Loges qu'il a contribué à fonder portent sa parole. Aleph, dernière Loge fondée par Georges, travaille au rite Anglais, Ancien et Accepté. Ce rituel, proche des origines de la Maçonnerie opérative, permet de travailler à cette spiritualité laïque faite d'inconnaissable et d'incomplétude que décrivait Georges. J'espère que les Maçons trouveront dans ses livres une voie de recherche différente, une parole profonde et puissante, celle d'un penseur libre, celle d'un Frère en Humanité.

L'INCOMPLÉTUDE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

1) Savoir gnose / savoir épistémé

Pour illustrer cette deuxième partie, j'ai choisi comme livre de Georges Lerbet : « L'école du dedans » probablement parce que son titre m'évoque l'intériorité dont relève la connaissance ou plutôt le « savoir-gnose » dont je trouve la définition page 113, « étymologiquement, *gnose* se retrouve dans *connaissance*. Par proximité, cette connaissance procède du *savoir-gnose*, largement intime et qu'on ne sait jamais très bien exprimer. Elle est alors science ineffable, comme on dit parfois, quand on cherche à la faire émerger en savoir. (...)»

Esquisser cette perspective linguistique où le savoir se place entre la connaissance intime et l'information externe ne répond pas à un souci d'érudition gratuite : l'accent mis maintenant sur *épistémé* va permettre de comprendre l'importance de leur distinction dans la communication pédagogique.

Épistémé constitue une autre façon d'évoquer le savoir. Dans le *savoir-épistémé*, ce que l'on sait semble venir du dehors et des autres qui donnent des informations. (...) C'est aussi ce savoir qui fait tant souffrir beaucoup d'élèves à l'école dans la mesure où il ne les concerne pas : parce qu'il est extérieur à eux, parce qu'il est strictement exotérique.»¹²

Voilà un chercheur en sciences de l'éducation qui remet en question l'enseignement des savoirs. Le professeur dispense un savoir et les élèves ne le comprendraient pas (dans le sens de prendre avec soi) à cause de leur monde intérieur qui serait étranger à ce savoir ! Georges Lerbet ne se contente pas seulement de détruire le dogme positiviste de la transmission des savoirs, il va travailler dans le paradigme de la complexité pour permettre de penser différemment en sciences de l'éducation. L'inconnaissable, l'incomplétude vont accompagner ses travaux de chercheur en offrant de nouvelles perspectives de recherche en sciences de l'éducation.

2) Le manque à savoir comme moteur de l'enseignement / apprentissage

Dans le chapitre 6 : « Le trou noir de la connaissance », Georges Lerbet met « l'accent sur la connaissance plutôt que sur l'information. La raison de ce choix est très simple. Elle tient à ce que l'information a été largement théorisée depuis les travaux de Shannon et qu'il semble plus urgent de s'appesantir, dans le même esprit, sur ce qui concerne l'intérieur du sujet, ce qui a trait à l'Ego de la personne (...) Dans cette perspective, la connaissance se présente comme une sorte de mise à l'*abri personnel* du savoir. Elle est l'au-delà de la zone d'échanges où se rencontrent le *savoir-gnose* et le *savoir-épistémé*. Quelles hypothèses est-il alors raisonnable de formuler à son endroit ? **La connaissance, globalement, n'échappe pas**

¹² LERBET Georges, *L'école du dedans*, Hachette-Éducation, Paris, 1992, p.113

à ce que l'on a appris des travaux théoriques de Gödel sur l'incomplétude de toute axiomatique. »¹³

Tous les êtres humains ont en partage l'incomplétude, les professeurs et les élèves, les formateurs et les « sujets se formant »¹⁴, comme le propose Frédérique Lerbet-Séréni, pour ne pas tomber dans le piège de les appeler les formés alors que ce sont eux qui font le travail. Une des conséquences de cette découverte est, pour moi, la suivante : la posture du formateur ne peut plus s'incarner dans la posture du professeur en chaire dispensant le savoir à un élève qui se contenterait de le répéter le jour de l'examen. De même, elle permet de considérer le « sujet se formant » de manière nouvelle. Il ne s'agit plus d'un seau dans lequel je peux déverser mon savoir mais d'un être humain, d'un pair en humanité avec lequel je cheminerai en transmettant et en recevant du savoir et/ou de la connaissance. Ce chemin pédagogique, novateur en sciences de l'éducation, est un chemin emprunté par les Maçons depuis longtemps pour transmettre leurs connaissances.

COMMENT CETTE RECONNAISSANCE DE L'INCOMPLÉTUDE PEUT DEVENIR INITIATIQUE EN TRAVERSANT LA FONCTION FORMATRICE ?

1) L'expérience maçonnique

J'ai été initiée en 1993 à la Grande Loge Féminine de France. Cette démarche était l'aboutissement d'une recherche personnelle, entamée quelques années auparavant sur l'ésotérisme, et plus particulièrement sur les Tarots. J'avais lu Oswald Wirth et je savais que ma recherche devait se nourrir de l'apport de la Franc-maçonnerie pour se poursuivre. Comme tous les Maçons depuis la création de notre Ordre, j'ai été successivement Apprenti, puis Compagnon et Maître. Les Maîtres de la Loge m'ont confié des plateaux, charges ou offices. J'étais en charge du plateau de 2nd Surveillant¹⁵ lorsque j'ai rencontré, en Loge, Georges Lerbet. Je ne savais rien de lui, il ne savait rien de moi, mais nous nous sommes reconnus en tant que Frères. Nous partagions ce fameux secret maçonnique qui ne peut être dévoilé aux profanes. En fait, il est difficile de mettre des mots sur l'indicible, le secret maçonnique a à voir avec l'expérience vécue par l'impétrant lors de son initiation. Rapidement après mon initiation, je me suis rendue compte de l'écart qui existait entre ce que j'avais vécu, lorsque je me laissais porter par le groupe, et l'incapacité que j'avais à verbaliser tout ce que j'avais ressenti pendant ce moment. J'essayais de la partager avec mes mots mais c'était impossible. La pauvreté de mon vocabulaire face à ce vécu était immense. J'ai été confrontée, dès mon entrée en Franc-maçonnerie à l'inconnaissable, à l'incomplétude. Lors de mon initiation, j'ai fait l'expérience des limites de ma connaissance, ou comme l'écrit notre Frère Georges, de ma propre vacuité. Je crois qu'un des apports de Georges a été de me permettre de mettre des mots, des concepts sur mon expérience maçonnique, ce qui m'a permis de m'augmenter, d'enrichir mon univers personnel.

J'ai deux expériences qui se rapportent aux deux recherches de Georges, l'une dans le champ des sciences de l'éducation (à mon modeste niveau de formatrice) et l'autre dans le champ maçonnique.

J'ai d'abord commencé par la Franc-maçonnerie, en tant que Second Surveillant, à éprouver les enjeux de la transmission des connaissances. Avant de rencontrer les Apprentis, j'avais pris conseil auprès des Maîtres qui avaient eu une expérience de cet office parce que j'avais peur. Peur de ma capacité à transmettre, comment transmet-on, que transmettre, comment se comporter ? J'avais pourtant une expérience, en tant qu'apprentie j'avais

¹³ LERBET Georges, op. cit. p. 130.

¹⁴ LERBET-SÉRÉNI Frédérique, *Éducation et décision politique : entre deux métiers impossibles, l'in-possible recherche*, <http://archive.mcxapc.org/docs/cerisy/a7-3.htm> consulté le 9 octobre 2016.

¹⁵ Fonction qui dans une Loge est dévolue à un Frère chargé de l'Instruction des Apprentis.

participé à ces chantiers, expérience qui me semblait insuffisante maintenant que je devais, à mon tour, porter la parole de la Loge et de la Maçonnerie. Et surtout ce qui me faisait le plus peur c'était la connaissance de mon incomplétude rencontrée lors de mon initiation. Je ne connaissais rien aux sciences de l'éducation et je ne connaissais pas encore Georges. Les rencontres avec les anciens 2^{nds} Surveillants de la Loge ne me rassurèrent pas sur mes capacités mais je ressortis avec un conseil : laisser planer le mystère (dans le sens : qui n'est connu que des initiés) sur l'après. Cet argument me permit de constater que je n'étais pas seule à éprouver des difficultés sur la transmission initiatique, mais cette phrase me semblait proche d'un bizutage inutile ou d'une fuite face à la reconnaissance, difficile mais honnête, du non-savoir.

C'est la « boule au ventre » que je suis allée à la première réunion... et à toutes les autres également. Pendant la réunion, je distribuais la parole, ce moment de retrait attentif était confortable, j'écoutais. A la fin de chaque intervention cela devenait plus compliqué, le regard se tournait vers le 2nd Surveillant et là un abîme s'ouvrait devant moi. Sans savoir ce que l'Apprenti attendait de ma parole, je devais commenter son travail en incarnant, en tant que 2nd Surveillant, la Tradition Maçonnique, ou plutôt, pour être honnête ce que je percevais d'elle.

Le groupe, formé par les Apprentis et moi, avançait de questions en questions en essayant de trouver les réponses propres à chacun. Chaque réunion apportait son nouveau doute quant à la question posée, comme une boucle ouverte sur l'infini. A la fin de la réunion une nouvelle question émergeait à travailler pour la fois suivante. Ces réunions me permirent de prendre conscience que l'incomplétude rencontrée lors de mon initiation était partagée par les Apprentis. Les gens n'élucident pas toutes les questions qui les préoccupent, ils réfléchissent, ils cherchent et ils continuent de chercher bien après les chantiers d'Apprentis.

Lors de nos chantiers, je pense, je crois, j'espère avoir respecté la parole de chaque Frère présent en me comportant, non pas comme un chef détenant la vérité, mais comme un Maître Maçon. A la manière de Georges lorsqu'il écrit : « Chaque homme sait bien, au fond de lui-même, qu'il ne saurait combler à la place de l'autre, la quête de ce sens qui se dérobe. Il sait aussi que c'est une des formes les plus perverses du besoin d'appropriation de son semblable que de chercher, malgré lui, à vouloir lui faire prendre pour référence celle qui est propre à l'autre, afin de comprendre le monde. »¹⁶

Plus tard, grâce aux aléas de la vie et grâce à la rencontre de la famille Lerbet, je suis devenue formatrice. J'ai été dans l'obligation de reprendre des études universitaires, plus précisément une licence des sciences de l'éducation. J'ai lu des livres écrits par des chercheurs en sciences de l'éducation, ce qui m'a permis de progresser dans la compréhension du concept de transmission en Franc-maçonnerie et plus généralement en formation. Je dois avouer qu'il reste, aujourd'hui encore, de l'ordre du mystérieux, de l'incomplétude.

2) *L'expérience de formatrice*

Dans mon métier, les travaux de Georges sur le « *savoir-gnose* et le *savoir-épistémé* »¹⁷ m'ont permis de relativiser mon apport sur l'apprentissage des stagiaires. Je dis volontiers que je ne sais pas répondre à la question posée, « je ne suis pas celle qui sait tout ». Je peux transmettre ma méthode de recherche, mon expérience professionnelle, tout en disant qu'elles me sont propres et ne sauraient constituer un modèle, un système clos. Analogiquement, j'accompagne les stagiaires sur les lieux de leur pêche et je me garde de leur donner un poisson.

¹⁶ LERBET Georges, op. cit. p. 44

¹⁷ Cf. supra p. 152.

L'expérience vécue en maçonnerie m'a permis, également, de travailler en formation. Aujourd'hui, je travaille dans ce qu'on appelle l'éducation populaire, l'insertion, avec des « fracassés » du système scolaire et de la vie, inconnaissables pour moi du point de vue de leur expérience singulière. Je ne peux pas tout tenir, tout maîtriser dans le groupe d'apprenants. A certains moments le groupe travaille avec moi, à d'autres il se débrouille sans moi, tout fait apprentissage. Je sais aussi que je ne suis qu'un passage, qu'une étape sur le chemin de leur formation tout au long de la vie. Je pense, j'espère transmettre une forme d'apaisement et de réconciliation avec eux-mêmes lorsque cela est possible.

CONCLUSION

L'incomplétude relie les hommes en étant leur point commun. Si j'admets l'existence de ce trou noir chez moi et que je le reconnais chez les autres alors la tolérance peut naître. Je peux professionnellement incarner la posture de formatrice, je peux maçonniquement incarner le plateau de 2nd Surveillant. Paradoxalement, c'est l'incomplétude et l'inconnaissable qui me permettent de transmettre. Cette formation reçue, initiatique ou profane, cette voie intérieure qui m'est propre, ne peut se partager. Pourtant c'est elle que je dois transmettre à la fois dans mon métier de formatrice et en maçonnerie.

Et c'est là que, pour moi, se situe l'apport de Georges Lerbet à la fois dans le champ des sciences de l'éducation et dans celui de la maçonnerie. Cette notion d'incomplétude m'a permis de changer d'attitude, la formatrice que je suis est plus une accompagnatrice qui partage son savoir. De même en Franc-maçonnerie, je suis autant en recherche que l'Apprenti de la Loge. Nous partageons en fraternité cette incomplétude, personne ne détient la vérité.

Nous avançons sur les chemins de la connaissance accompagnés et fondés par l'incomplétude, pas seulement en Maçon, pas uniquement en profane, nous sommes ce tout résolument humain qui chemine la tête dans les étoiles et les pieds sur terre. « Dans le tragique du monde », « l'ignorance et la sagesse »¹⁸ me guident. Vous ne savez pas, je ne sais pas, mais ensemble nous chercherons.

*

Bibliographie

LERBET Georges, in GEAY André, *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, Paris, 1998.

LERBET Georges, *L'Expérience du symbole*, Éd. Véga, Paris, 2006.

LERBET Georges, *Dans le tragique du monde*, Éditions maçonniques de France, Paris, 2002.

LERBET Georges, *L'école du dedans*, Hachette-Éducation, Paris, 1992.

LERBET Georges, *L'ignorance et la sagesse, essai sur le divin*, Ed. Véga, Paris, 2008.

LERBET – SÉRÉNI Frédérique, *Éducation et décision politique : entre deux métiers impossibles, l'in-possible recherche*. <http://archive.mcxapc.org/docs/cerisy/a7-3.htm>



¹⁸ LERBET Georges, *L'ignorance et la sagesse, essai sur le divin*, Éd. Véga, Paris, 2008.

Colloque Georges LERBET

Table ronde

Animateur

Maurice Weber

Intervenants

Gaston Pineau

Georges Lassous

Xavier Cosnard

L'ŒUVRE DE GEORGES LERBET : UNE RESSOURCE POUR LE PASSAGE PARADIGMATIQUE DE FORMATION HUMAINE PERMANENTE

Gaston PINEAU

*Chercheur émérite au Centre de Recherche sur l'éducation et la formation
relatives à l'Environnement et à l'Écocitoyenneté (Centr'Ère)
de l'Université du Québec à Montréal*

Ce colloque tant attendu sur l'œuvre de Georges Lerbet a fait vivre en chacun et entre nous des boucles de réflexions et de dialogues avec un tiers physiquement absent mais combien présent et agissant par son œuvre. Ce colloque l'a inclus vitalelement en nous et entre nous de façon créative et non seulement commémorative. Il n'a pas été une récitation ânonnante d'écrits de Georges parfois pas toujours faciles. Mais son esprit et le nôtre en ont fait, il me semble comme il l'aurait voulu, une triple production, de savoirs, mais aussi de sujets et de projets à développer par des trajets qui s'esquissent déjà.

J'aimerais d'abord réévoquer mes rencontres avec lui. Car, si je prends comme indicateur de rencontre, l'éveil à l'altérité et à l'inconnu comme l'écrit Lévinas « *rencontrer un homme c'est être tenu en éveil par une énigme* (1985, p.125), je dois bien reconnaître, à l'intensité des ouvertures, des interrogations et des recherches opérées avec lui, qu'il y a bien eu rencontres d'humains. Ces rencontres, de 1983 à sa mort en 2013, ont construit trente ans de recherches, d'interactions et d'interformations personnelles et professionnelles, à la fois communes et profondément autonomisantes et différenciantes. Ce paradoxe de *l'autonomie masquée* (Lerbet 1998; Duzert, 2016) constitue pour moi une grande partie de l'énigme évoquée des rencontres humaines fondatrices. Au-delà des rappels rapides superficiels de circonstance, réévoquer ces rencontres pour tenter d'en expliciter et d'en déployer tout le potentiel énigmatique de sens, me semble méthodologiquement et épistémologiquement nécessaire pour construire et produire une histoire humaine personnalisée et personnalisante et non anonyme.

RENCONTRES TRANSATLANTIQUES AU DÉBUT DES ANNÉES 80 ET COMPAGNONNAGE PROFESSIONNEL DE TRENTE ANS

Au début des années 80, l'ouvrage qui inaugure son passage de la psychologie quasi expérimentale aux sciences de l'éducation et de la formation permanente, s'intitule : *Une nouvelle voie personnaliste : le système personne* (1981). Et à la même époque, sans le connaître, cette nouvelle voie personnaliste et systémique me travaille de l'autre côté de l'Atlantique, dans une Faculté de l'Éducation Permanente se construisant à l'Université de Montréal. En 1980, je publie grâce à cette approche systémique naissante, *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*. C'est ce premier ouvrage qui, par collègue interposé, amorcera la première rencontre.

Un second en 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* constitue une pièce centrale de ma thèse d'état sur travaux qu'il m'a permis de passer en la patronnant. Cette thèse d'état et la possibilité d'institutionnaliser universitairement avec lui à Tours, cette nouvelle voie personnaliste, m'on fait retraverser l'Atlantique pour occuper le deuxième poste d'enseignant-chercheur du département émergent des sciences de l'éducation et de la formation.

Notre compagnonnage de trente ans s'est inscrit dans une dynamique paradoxale de hiérarchie enchevêtrée à tiers mystérieusement inclus. Je prends hiérarchie dans son sens étymologique (hiéros, sacré et arche, pouvoir/commencement) de prégnance de ce qui échappe, transcende irréductiblement, merveilleusement ou tragiquement, à travers et au-delà des pores de la peau et des mots. Cet état transdisciplinaire de recherche-formation, entre actualisation et potentialisation, a mobilisé, je pense, nos milieux respectifs. Il a créé une connivence implicite de fond synergisant nos différences profondes et les rendant particulièrement fécondes.

Plus âgé dans un grade plus élevé, il m'a initié à la vie universitaire qui n'est pas une vie irénique dominée par la seule recherche désintéressée du vrai. C'est une vie polémique tendue entre systèmes et savoirs institués et personnes et connaissances en voie de constitution. Longtemps il a assuré la première ligne de combats institutionnels, me laissant courir aux frontières et même au-delà, selon une politique et une stratégie de création de réseaux et de partenariats avec des acteurs, groupes et mouvements en action-recherche-formation d'eux-mêmes. Il m'a appris l'art difficile entre tous, de la maïeutique. De l'accouchement des produits, mais aussi et surtout des producteurs. La production de mémoires et de thèses n'est qu'un moyen de créer des auteurs avec les acteurs sociaux. Des auteurs de traits d'union bio-cognitif, reliant vie et cognition.

Puis il est parti, d'abord à la retraite, en 1997, m'obligeant à monter aux créneaux institutionnels pour défendre les avancées qui, par leur développement, sortaient de leur marginalité. Les contre-attaques ont été très vives et les rangs se sont clairsemés. Mais ils se sont aussi renforcés dans cette recherche de ce que veut dire, pour la formation universitaire, l'ouverture des apprentissages tout au long et dans tous les secteurs de la vie. La voie ouverte d'un nouvel *ingenium* de l'accompagnement de l'alternance études/travail, et de nouvelles stratégies et ingénieries de production coopérative de savoirs plus que de consommation individuelle de cours, s'est développée dans une dynamique régionale, nationale et internationale de diversification. Cette dynamique est toujours en situation effervescente et critique car elle se nourrit des crises multidimensionnelles inhérentes aux transitions et révolutions paradigmatiques. Pour opérer ces dernières, Georges a puissamment contribué à faire émerger *Les nouvelles sciences de l'éducation au cœur de la complexité*. (1995). Leur construction prendra du temps et occupera sans doute plusieurs générations.

LES TENSIONS DE LA NOTICE BIOGRAPHIQUE DE 2013 ET LA RÉVÉLATION INSOLITE DE LA PLAQUE COMMÉMORATIVE

À l'automne 2013, j'ai eu la chance d'être à Tours pour contribuer au dernier et très délicat accompagnement professionnel que constitue la rédaction d'une notice biographique pour médiatiser, entre autres à la communauté universitaire, l'essentiel de la vie du mort à l'occasion de cette mort. La teneur d'une annonce nécrologique est un instant biographique pris avec l'inégalité sociale de bien figurer (Legros, 2011). Celle d'une notice biographique décuple ces problèmes sociaux et vitaux : qui fait quoi ? Quand ? Comment ? Pour qui ? Pour quoi ?

En témoignage de reconnaissance pour le mentor qu'il fut pour moi, j'étais heureux de pouvoir affronter ces difficiles questions pour ouvrir la vie post-mortem de Georges en publiant ce qui paraissait l'essentiel de son œuvre. Une première rédaction fut faite incluant toutes ses productions. Mais pour une diffusion interne à l'Université de Tours, le Département des sciences de l'éducation et de la formation décida d'enlever celles qui se situaient explicitement dans la tradition maçonne, en particulier celles relevant de la collection *Horizons initiatiques* qu'il avait créée aux Éditions Véga à sa prise de retraite. Étant moi-même à la retraite, je n'ai pas participé à cette prise de décision. Mais je ne me sentais pas lié

par elle pour une diffusion plus large dans une revue centrale des sciences de l'éducation et de la formation. Après consultation auprès de sa famille, il fut décidé de proposer la version complète de ses œuvres et ainsi d'afficher leur double inspiration, universitaire et maçonne. Pour moi, c'était reconnaître l'unité de l'œuvre de Georges, son unité tensionnelle, travaillée jusqu'à sa mort, même si comme Bachelard, il aurait pu écrire : « *Trop tard, j'ai connu la bonne conscience dans le travail alterné des images et des concepts, deux bonnes consciences qui seraient celle du plein jour, et celle qui accepte le côté nocturne de l'âme... Une bonne conscience, c'est pour moi, si insuffisantes que soient les œuvres, une conscience occupée – jamais vide – la conscience d'un homme au travail jusqu'à son dernier souffle* » (Bachelard, 1960, p.47).

Cette notice biographique complète fut publiée dans le numéro 197 de décembre de la revue *Éducation Permanente* avec hommage à Georges Lerbet en page couverture. Je décidai d'en apporter un exemplaire à son épouse à Argenton-sur-Creuse. Lors de la remise de cet exemplaire, je manifestai le désir d'aller me recueillir sur sa tombe. Quelle ne fut pas mon émotion de découvrir sur la très sobre plaque commémorative identifiant la tombe, deux noms réunis par un trait d'union: Lerbet-Pineau. Pineau était le nom de sa mère. Mais, secret comme il était, il ne m'en avait jamais parlé. Il a fallu cet accompagnement post-mortem pour le savoir, avec toute la force symbolique qu'on veut bien y voir (*L'expérience du symbole*, 2006).

RELECTURE D'UNE EXPÉRIENCE MAÇONNIQUE. ESSAI DE PHILOSOPHIE CONCRÈTE (2011) ET DE L'INSOLITE DÉVELOPPEMENT : VERS UNE SCIENCE DE L'ENTRE-DEUX (1988)

Pour accompagner ma traversée de l'Atlantique en me préparant à cette journée autour de son œuvre, je me suis demandé quel livre vais-je prendre et relire? Son avant-dernier, *Une expérience maçonnique. Essai de philosophie concrète* (2011), s'est imposé de lui-même. C'est le dernier volet d'un triptyque après *L'expérience du symbole* (2006) et *L'ignorance et la sagesse. Essai sur le divin* (2009). C'est celui au titre le plus personnel et expérientiel. Il semble exemplaire de la collection *Horizons initiatiques*, selon la présentation de cette collection : « *Toute expérience initiatique est profondément originale. Mise en mémoire, elle reflète ces résonances que chacun entretient avec l'univers, avec les autres et aussi avec le monde : résonances incorporées et, ici, portées en récits, en figures raisonnées, plastiques ou rhétoriques.* » Et avec les termes d'expérience et de concret accolés à maçonnique et philosophie, ce titre relève le défi « *de s'appuyer sur la place accordée, dès le départ à l'expérience opérative et spéculative, vécue par l'individu* (Lerbet, 2011, p.32). Cet essai d'explicitation d'une philosophie concrète à partir d'une expérience maçonnique, la sienne, laisse espérer une connaissance plus concrète et incarnée de Georges, ce grand fils unique, secret et pudique. Mais aussi *ce choix discriminant*, entre développements abstraits surplombants et enveloppements concrets égotistes, concrétise un *insolite développement, vers une science de l'entre-deux*, (1988), annoncé plus de 20 ans avant. Le rapprochement entre ces deux livres s'est effectué la nuit suivante, nuit d'insomnie des décalages horaires opérés par des passages intercontinentaux relativement longs.

Sacré Georges, il me réveille pour m'éveiller à nouveau à la prise de conscience que chercher à vouloir reconnaître la place privilégiée d'un autre dans son parcours de vie, c'est s'ouvrir au potentiel cognitif infini des entre-deux. Insolite développement en effet, car c'est s'ouvrir d'abord à un vide, un inconnu invisible, impalpable, une ignorance, une inconnissance, une tercité d'entre-deux habituellement exclue, reléguée dans l'insignifiant ou le non-signifiant.

Vouloir l'inclure est rompre avec les modes de connaissances disciplinaires antérieures basées sur des épistémologies et des méthodologies dualistes disjonctives. Première étape très coûteuse pour commencer, initier un processus de reconnaissance d'un espace, d'un entre-deux apparemment vide mais dont la vacuité apparente cache, voile des potentialités créatives d'une complexité et d'une richesse bio-diversifiante infinie. Car cet entre-deux n'est pas seulement entre deux personnes, mais plus globalement entre organismes et environnements (*L'écologie des liens*, Jacques Miermont, 2012), entre cultures (*L'écart et L'entre*, François Jullien, 2012), et même aussi entre visible et invisible, cognition et action, humain et transhumain). Reconnaître et entreprendre la connaissance de ces « entres » en essayant d'y entrer, de les interroger construit la liaison, la reliance vitale entre les deux, crée un milieu original habité, une co-naissance. Les méconnaître, les nier ou dédaigner leur existence consacre la séparation, mure chacun dans une déliance mortifère à terme des deux.

La reconnaissance bio-cognitive à part entière de ces « entres » centralement vitaux par les liens, les relations, les inter-, trans-actions, les communications, communions, formations symbolisations qu'ils assurent, dépasse le simple ajout d'une matière nouvelle dans le paradigme disciplinaire encore dominant et structurant. Elle implique une rupture structurelle qui initie une seconde étape transitionnelle longue et éprouvante de développement « insolite » vers une science ou des sciences de l'entre-deux.

L'œuvre de Georges se situe dans la mouvance très bio-diversifiée de construction d'un nouveau paradigme inter et même transdisciplinaire pour travailler la reconnaissance de cette complexité systémique et dialectique paradoxale des « entre ». Les références nombreuses de ses ouvrages à Atlan, Dupuy, Durand, Le Moigne, Lewis, Lupasco, Nikolecu, Morin, Piaget, Popper, Prigogine, Serre, Thom, Varela...en témoignent. Outre les liens de parenté peu explicités avec la pensée écologique (Bourg, Fragnière, 2014), elle est en interactions plus vives avec l'entreprise contemporaine peut-être la plus connue et la plus développée qu'est celle d'Edgar Morin, de construire une nouvelle Méthode aussi historiquement déterminante que celle de Descartes. Cette entreprise catalysatrice de Morin s'étale sur plus de cinquante ans. *L'homme et La mort* date de 1951. Le premier tome, *la Nature de la nature* date de 1977 et le sixième, *L'Éthique*, est paru en 2014. Sans compter les autres productions qui ponctuent périodiquement cette recherche transitionnelle transdisciplinaire.

J'aimerais rapprocher cet insolite développement vers une science de l'entre-deux d'un auteur italien moins connu qui voit ces entre-deux comme l'antre du sacré, l'intervalle où ça crée ou ça massacre. Dans *Le paradoxe du sacré*, Franco Ferrarotti (1985) interprète ces entre, ces inter, comme le cœur de ce sacré paradoxal. Il le nomme avec un terme intrigant : l'interrègne (1985, chap.4). L'interrègne est peut-être un règne intermédiaire entre d'autres règnes, un règne d'attente, un règne de recours, de transition. Mais il recèlerait quand même un pouvoir potentiel qui le consacrerait comme pouvoir de liaison ou de déliaison, de relation ou d'isolement, de religion ou de relégation, de communion ou de désunion, de communication ou d'excommunication, de formation humaine communautaire ou de destruction meurtrière. L'entre serait l'antre du sacré, d'un « ça crée » premier, naturel, sauvage, transpersonnel, non encore consacré et domestiqué.

Dans un livre fondateur - *Le livre du Ça* -, Groddeck (1923), avant Freud, est le premier à prendre au sérieux ce ça mystérieux, comme ensemble de pulsions inconscientes entre vie et mort: « *Pour le ça, il n'existe pas de notion délimitée en soi ; il travaille avec des ordres de notions, avec des complexes qui se produisent par la voie de l'obsession de symbolisation et d'association (p64)... Représentez-vous mes propos sur le Ça divisé en degrés, un peu comme le globe terrestre (p.73) (Groddeck, 1963, cité par Pineau, 2012, p.49).*

Après la première étape de déconstruction des formes consacrées, l'exploration de ce « ça » qui crée, semble donc offrir une seconde étape et voie d'exploration pour ceux qui veulent continuer à s'initier au sacré. Étape et voie encore plus inconnues et risquées que la première, car les deux sont signifiées par un pronom impersonnel ou transpersonnel indéfini, un « ça » illimité qui renvoie *au globe terrestre divisé en degrés* et qui travaille *avec des ordres de notions, avec des complexes qui se produisent par la voie de l'obsession de symbolisation et d'association*. Pas étonnant que Freud ait esquivé cette voie. « *Dans votre Ça, je ne reconnais pas naturellement mon ça civilisé, bourgeois, dépossédé de la mystique. Cependant vous le savez, le mien se déduit du vôtre* » Groddeck, 1963, p. vi)

Aussi invisiblement que l'atome, l'entre/antre de ce « ça crée » universel concentrerait une énergie redoutable, une énergie méta-humaine créateur ou destructeur de milieux singuliers, d'œcoumènes personnalisés, de cosmogénèses personnelles mettant en forme, en ordre, en sens du chaos, en lui donnant des degrés d'être, selon un pouvoir d'associations et de symbolisations, en un mot de hiérarchisation.

Dans son étymologie claire-obscur, *hiérarchie*, terme universel de pouvoir apparemment profane, signifie pouvoir sacré. Il signifie aussi que le hiéros – le sacré – a été sortie de l'entre-deux par un pouvoir qui veut se l'approprier, se fonder par une relation privilégiée, consacrée, avec lui. Cette hiérarchisation du pouvoir le consacre comme représentant de ce hiéros invisible entre les sujets et les objets. Consécration ambivalente qui devient massacrate – du sacré en premier – si ce pouvoir hiérarchique se présente pour le sacré lui-même, en voulant se l'approprier complètement. Il oublie ou nie alors sa position relative face à cette force tierce, entre-deux du sacré. En plus il en désapproprie les autres. Cette appropriation passera par l'édiction pour les autres, de rites précis à observer, de sacrifices à faire et de sacrements à recevoir et observer pour entrer dans cet ordre hiérarchique privé. À la limite, la nomination et l'imposition de toute hiérarchie, cléricale comprise – hiéocratique -, fondant ainsi sa prise de pouvoir de façon quasi-archétypale mais voilée sur le sacré, est une profanation du sacré, une récupération sacrilège de sa tierce-force spécifique aussi libre, invisible et créative que le souffle du vent. Les lettres ne sont pas l'esprit qui les relie entre elles et leur donne sens. Et elles le tuent si elles prétendent l'être.

Essentiellement à l'origine, la théorie du système-personne de Lerbet est de trianguler les rapports duels organisme/environnement en incluant cette force-tierce invisible des entre, des interfaces, des frontières comme créatrices de milieux personnels spécifiques selon une dynamique systémique de formation, c'est-à-dire de mise ensemble, en forme, en sens par des mouvements alternant d'extériorisation/intériorisation, de centration/décentration (Lerbet, 1981). Le nom de la première collection, Mésonance, croisait Mésologie et altérologie selon deux ondulations en noir et blanc. Georges avait coutume de nous situer dans une salle en disant que nous avons là tous le même environnement physique, mais que chacun créait avec son organisme et son histoire, son milieu personnel spécifique par des transactions bio-cognitives subtiles aux frontières de la peau et des mots de chacun. Cette triangulation entre autre temporelle de la formation permanente du système-personne a fourni, je pense, le fonds référentiel dynamique et heuristique de notre compagnonnage, alimentant, au moins pour moi, une production autonomisante par interdépendance (Pineau, 2000, p.103-113)

CONCLUSION : UNE SOURCE ET UNE RESSOURCE DE FORMATION INTERGÉNÉRATIONNELLE

L'œuvre de Georges est une source pour ces passages paradigmatiques intergénérationnels. Mais aussi et surtout une ressource durable que révèlent la longueur et les difficultés systémiques de ces passages, à condition de ne pas enterrer l'œuvre avec la

personne. Que l'initiative de ce colloque vienne de sa fille Frédérique, universitaire comme lui et d'un groupe d'amis, prouve qu'une dynamique intergénérationnelle est à l'œuvre. Ce n'est pas la plus évidente des dynamiques "inter" à mettre en œuvre. Et personnellement je me permets d'en remercier Frédérique qui a fait sa thèse, soit dit en passant, sur la complexité, l'autonomie et le développement de la relation duale (1994).

L'œuvre de Georges est de celle dont la profondeur et l'ampleur ont besoin du temps pour se déployer. Pour cette œuvre, le temps long est un allié. Loin de l'épuiser ou de la rendre caduque, ce temps long fait partie d'une temporalité historique de sa mise en culture. D'où l'importance de ce colloque et de ses suites.

*

Références

BACHELARD Gaston, *La poétique de la rêverie*, PUF, Paris, 1960.

BOURG Dominique, FRAGNIÈRE Augustin, *La pensée écologique. Une anthologie*, PUF, Paris, 2014.

DUZERT Michèle, *Vivre ensemble son autonomie*, L'Harmattan, Paris, 2016.

FERRAROTTI Franco, *Le paradoxe du sacré*, Bruxelles, Les Éperonniers 1985,

JULLIEN François, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, Galilée, Paris, 2012.

LERBET Georges, *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*, Mésonance, Maurecourt, n°2, IV, 1981.

LERBET-SÉRÉNI Frédérique, *La relation duale. Complexité, autonomie et développement*, L'Harmattan, Paris, 1994.

LÉVINAS Emmanuel, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Vrin, Paris, 1985.

LEGROS Patrick, « Les annonces nécrologiques comme instant biographique » dans PINEAU G., LANI-BAYLE M., SCHMUTZ-BRUN C., coord., *Histoires de morts au cours de la vie*, L'Harmattan, Paris, 2011, pp.145-154.

MIERMONT Jacques, *L'écologie des liens*, L'Harmattan, Paris, 2012.

PINEAU Gaston, *Rendez-vous en Galilée. Journal de voyage à vélo Tours-Galilée*, L'Harmattan, Paris, 2012.

PINEAU Gaston, *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, Paris, 2000.



LES RELATIONS D'INTERACTIONS ET L'APPROPRIATION DES SAVOIRS

Georges LASSOUS

Instituteur, directeur d'école annexe honoraire

Membre actif du Suprême Conseil,

Grand Collège du Rite Écossais Ancien Accepté – Grand Orient de France

Peut-on, en cette presque fin de colloque consacré à l'œuvre de Georges Lerbet, avoir encore quelque chose à dire ? Probablement, tant la source paraît intarissable !

Mais à l'œuvre, ô combien riche tant dans les domaines éducatif que maçonnique, s'ajoute la singularité de l'homme. Singularité qui permettait à chacun de ceux qui le rencontraient de vivre une expérience particulière, marquante à jamais.

De cette dernière, je souhaiterais brièvement témoigner. J'évoquerai ensuite, tout aussi brièvement, quelques sujets qui semblent fondamentaux pour apprécier la cohérence du discours de Georges Lerbet dans et hors les murs de l'espace maçonnique.

Contrairement à nombre de ceux qui sont intervenus au cours de cette journée de travail et d'hommage, ce ne fut pas le monde universitaire qui nous donna l'occasion de nous rencontrer, mais le monde maçonnique.

Notre première rencontre date de fin 1996 ou début 1997, lors d'une "tenue", pour reprendre le terme que les francs-maçons utilisent pour désigner leurs réunions. Première rencontre étonnante... autant que déroutante : l'homme parlait bien, avec aisance et assurance, mais dans un langage complexe, peu accessible.

Pourtant, en dépit de cette complexité, l'auditeur se laissait prendre, "porter" par le discours, car Georges se caractérisait aussi par sa voix ou, plus précisément, par un timbre de voix spécifique, tout en rondeur et en résonance, ce timbre de voix qui fait souvent la force du pédagogue dans sa relation à son auditoire.

Mais au-delà de la forme, il y avait le fond. La répétition des interventions se faisant en quelque sorte pédagogie, le discours devint peu à peu plus intelligible. C'est alors qu'apparut toute la convergence des préoccupations de l'universitaire et du franc-maçon confronté, dans l'un et l'autre cas, aux questions de l'apprentissage et de l'élaboration de la connaissance. Compte tenu du temps court imparti à la présente intervention, nous ne retiendrons que deux points, d'ailleurs maintes fois évoqués au cours du colloque : les relations d'interactions et l'appropriation des savoirs, deux sujets qui intéressaient certes le franc-maçon, mais peut-être davantage encore l'instituteur et formateur en Institut Universitaire de Formation des Maîtres que j'étais alors.

LA CONNAISSANCE HUMAINE, RÉSULTAT DE RELATIONS D'INTERACTIONS

Pour Georges Lerbet, la connaissance humaine repose sur la mise en jeu de deux systèmes majeurs, l'**autorefférence** et l'**hétérorefférence**, qu'il résume ainsi dans *L'apprenti franc-maçon*¹ :

« [L'hétérorefférence] se construit dans les rapports avec l'environnement. En en recevant et en y apportant des choses et des informations, chacun devient

¹ LERBET Georges, *L'apprenti franc-maçon*, Éditions Maçonniques de France, Paris, 1998, p.36.

apte à évaluer ses échanges avec la matière et avec le monde vivant en général et humain en particulier.

Mais ce premier système d'échanges et de références ne peut fonctionner que pour autant que chaque individu évalue ce qu'il peut échanger avec l'environnement en même temps qu'il peut s'évaluer par rapport à lui-même.

Autrement dit, sans qu'il juge le monde et sans qu'il se juge lui-même, il ne saurait juger quoi que ce soit, ni s'intégrer au reste de l'univers. »

Comment ne pas penser alors à ce qu'écrivait, en 1935, Jean Piaget² – auquel Georges Lerbet a consacré un ouvrage en 1971 – à propos de l'**assimilation** et de l'**accommodation** chez l'enfant :

« L'enfance, pour les théoriciens de l'école nouvelle, n'est pas un mal nécessaire ; c'est une étape biologiquement utile dont la signification est celle d'une adaptation progressive au milieu physique et social.

Or, l'adaptation est un équilibre [...] entre deux mécanismes indissociables : l'assimilation et l'accommodation. On dit, par exemple, qu'un organisme est adapté lorsqu'il peut à la fois conserver sa structure en lui assimilant les aliments tirés du milieu extérieur et accommoder cette structure aux diverses particularités de ce milieu : l'adaptation biologique est donc un équilibre entre l'assimilation du milieu à l'organisme et l'accommodation de celui-ci à celui-là. De même, on peut dire que la pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle réussit à assimiler à ses propres cadres cette réalité, tout en accommodant ceux-là aux circonstances nouvelles présentées par celle-ci : l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience... »

Certes les deux approches ne sont pas strictement identiques car ne recouvrant pas des champs parfaitement similaires, mais dans les deux cas il s'agit bien de penser globalement la connaissance humaine comme le résultat d'un ensemble d'interactions, d'une part – et plus spécifiquement chez Piaget – entre l'individu et son environnement et, d'autre part, entre l'individu et l'image qu'il a de lui-même.

Voilà qui remet singulièrement en cause l'idée que la construction de la connaissance ne serait qu'affaire de transmission, même si cette dernière ne peut être négligée.

Voilà aussi qui ne peut manquer de nous interroger sur les processus à mettre en œuvre tant dans le domaine éducatif (école, université...) que dans l'espace initiatique maçonnique dès qu'il s'agit de penser la connaissance humaine et la manière dont elle se construit. Cette connaissance ne peut être que la résultante de deux apports complémentaires : celui du monde extérieur à l'individu et celui de son monde intérieur.

L'APPROPRIATION DES SAVOIRS

Ce sont encore ces interactions qui conduisaient Georges Lerbet à considérer que l'appropriation de savoirs se fait tout à la fois par consommation (le « savoir épistémique » venant pour une bonne part de l'information extérieure à l'individu) et par production (le « savoir gnosiologique » émanant de celui qui en est porteur). On peut même dire qu'il avait un attachement fort à la construction de savoirs par production. En témoigne ce qu'il écrivait en

² PIAGET Jean, *Les méthodes nouvelles – Leurs bases psychologiques*, texte de 1935 pour le tome XV de l'*Encyclopédie Française*. Ce texte a été également publié dans *Psychologie et pédagogie*, Éditions Denoël, Paris, 1969.

1992 à propos des mémoires professionnels des élèves-professeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres³ :

« Se pencher sur l'écriture revient à considérer le point de vue du sujet envisagé dans sa dynamique. Nos travaux antérieurs ont permis de saisir le rôle joué par le passage à l'écriture dans les stratégies de formation par production de savoir. Pour tout dire, l'écriture semble constituer un complexe de processus éminemment organisateur. Tant que cette démarche souvent angoissante et douloureuse n'est pas accomplie, on peut penser que le pilotage de la recherche formative demeure très syncrétique. En revanche, dès que le texte prend corps, l'appropriation de sa pensée par l'auteur, s'actualise. »

Ceux qui ont fréquenté Georges Lerbet dans le milieu maçonnique comprendront les raisons de son indéfectible attachement à ce que les maçons produisent des travaux écrits. Le savoir ne peut se fonder uniquement sur une perception du monde extérieur. Il résulte aussi de la capacité de l'individu à s'approprier sa propre pensée, donc, autant que possible, à appréhender de la connaissance qu'il a de lui-même.

EN GUISE DE CONCLUSION, et au-delà de deux sujets évoqués précédemment, il convient de souligner toute la force créatrice et la richesse de la pensée de Georges Lerbet.

Ce sont des champs infinis qui peuvent être visités.

En témoigne la diversité des travaux présentés au cours de la journée, allant de « Se former par alternance » à « La transmission en Franc-maçonnerie », de « La pertinence pragmatique de la notion de "milieu personnel" » à « Réflexion sur la Mort », de « La quête de l'inachevé » aux « MOOCs (Massive Open Online Course) à l'épreuve de l'humanisme »... Autant de sujets montrant la multitude des ouvertures possibles des travaux de celui qui fut, non seulement un chercheur, mais aussi un généreux fournisseur de matériaux dans lesquels chacun de nous trouve matière à puiser.

Finalement, tout cela pourrait-il être résumé par le titre du travail présenté cet après-midi par Michel Pobeau :

« Georges Lerbet ou la quête de l'altérité »



³ LERBET Georges, « Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation » in *Recherche et Formation – Le mémoire professionnel*, Recherche et Formation n° 12, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1992, p.25.

L'ŒUVRE DE GEORGES LERBET : UNE SOURCE DE PASSAGE(S) ENTRE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET HUMANISME

Xavier COSNARD

Docteur en Sciences de l'Éducation

Directeur Pédagogique Régional des Maisons Familiales Rurales, Région Bretagne

Lorsque Noël Denoyel puis Frédérique Lerbet m'ont demandé de venir témoigner de l'apport de l'œuvre de Georges Lerbet aux Maisons Familiales Rurales, j'en fus heureux car cela me permettait de replier une boucle restée jusqu'alors en suspend.

Cela étant, avant de porter témoignage, il me faut néanmoins parler du titre de ce colloque : de l'humanisme, je dirai deux mots. Des recherches en éducation un peu plus.

Ainsi, mon propos s'articulera autour de deux temps : Celui de la rencontre entre Georges Lerbet et les Maisons Familiales Rurales puis celui de mon propre parcours à travers l'œuvre du professeur Lerbet

Quand nous reprenons l'histoire de la méthode pédagogique mise en œuvre par le mouvement des MFR, nous croisons inévitablement quatre hommes, parmi d'autres bien sûr, qui jalonnent ce parcours.

Les deux premiers sont André Duffaure et Henri Desroche. Le premier est ingénieur de l'école de Purpan et directeur de l'Union des MFR, le deuxième est directeur du Collège Coopératif promoteur de la formation par Recherche-action¹. C'est de leur projet construit ensemble que sortira un « ingenium » qui conduira à la rencontre entre Daniel Chartier, directeur du centre pédagogique des MFR et Georges Lerbet, professeur d'Université et à l'EHESS².

L'ingénieur a besoin de l'universitaire pour l'aider à penser ses intuitions pédagogiques. Henri Desroche va proposer à Georges Lerbet d'accompagner, en s'en nourrissant intellectuellement, le parcours de mise en pratiques des pédagogues de l'alternance en MFR. A cette époque, Daniel Chartier, avec l'équipe du centre pédagogique, est à l'œuvre.

A partir de 1975, Georges Lerbet et Daniel Chartier feront route ensemble. Le professeur va pouvoir observer et conceptualiser sa pensée à partir de l'observation participante d'un groupe de moniteurs des MFR inscrits à l'université. Je cite : « *Quand on sait que, d'une part, l'enseignement par production de savoir caractérise celui de l'EHESS et que, d'autre part, la pensée de Desroche sur la coopération était au centre de son collège, on comprend aisément comment je me sentis incité à développer ces petites coopératives de production de savoir que peuvent être des groupes où des personnes travaillent ensemble, régulièrement, pendant le temps nécessaire à l'élaboration d'un mémoire conséquent par chacun.* »³

Georges Lerbet va conceptualiser le système-personne en accompagnant les groupes

¹ Thérèse Marois a écrit un article important pour retrouver l'histoire de la genèse de la pédagogie de l'alternance en MFR. « La pédagogie de l'alternance en Maisons Familiales Rurales, *Éduquer*, 4 | 1er trimestre 2003 en s'appuyant sur l'ouvrage de Daniel Chartier *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*, Mésonance, n°1-1, 1978

² Georges Lerbet cite une rencontre entre lui et André Duffaure dans un article paru en 1993 : *Affronter la complexité et la construction de l'autonomie en éducation*

³ Ibid. P.15

DUSE puis DUEPS à Chaingy. Il publie alors régulièrement des articles qui vont aboutir à la rédaction du livre *Une nouvelle voie personnaliste : le système personne* paru en 1981 dans la collection Mésonance.

Revenons un instant sur cette collection. Le premier livre qu'elle a publié, en 1978, a pour titre : Naissance d'une pédagogie de l'Alternance d'un certain Daniel Chartier. Dans l'avant-propos co-écrit par André Duffaure et Georges Lerbet, il est précisé que Mésonance est un objet composite, nous dirions aujourd'hui qu'il met en reliance, la mésologie, science du milieu vivant et l'alternance. Les directeurs de la collection précisent : « ...notre projet ultime consiste-t-il à tenter de promouvoir, avec le plus de scientificité possible, un néo-personnalisme. » Le système-personne n'est pas loin.

Depuis sa rencontre avec les groupes d'étudiants issus des MFR, alimentée par ses lectures sur l'approche systémique, l'œuvre de Georges Lerbet va progressivement se construire pour produire la modélisation I.D.E.C.⁴ par isomorphie avec le groupe I.N.R.C piagétien⁵.

Ainsi donc la conjonction de la notion de système avec celle d'apprentissage conceptualisée dans l'œuvre de Georges Lerbet s'est élaborée au cours de cette période de rencontre avec les MFR et notamment le Centre pédagogique. Il rappelle d'ailleurs que les travaux de Jacques Legroux concernant la distinction fondamentale entre Information, Savoir et Connaissance⁶ ont été majeurs pour lui permettre d'approfondir les processus d'apprentissage et de production de savoir⁷.

Est-ce hasardeux de conjoindre ses travaux universitaires autour du savoir et de l'apprentissage, de sa réflexion plus personnelle et humaniste dans le cadre de sa loge sur le savoir maçonnique ?⁸

Je peux donc dire que le concept d'alternance était présent dans l'environnement de Georges Lerbet dès les débuts de ses travaux de recherche et même de sa vie professionnelle : instituteur en formation à l'école normale, il alternait entre cours et pratique en 1956 et 1957 puis il a conduit l'expérience pratique d'un I.U.T. sans mur à Azay le Ferron⁹. L'alternance va intégrer le milieu de son système-personne dès lors qu'il travaille avec le réseau des MFR.

Au cours de son parcours d'universitaire, son passage, un moment sur les rives des MFR a permis de mettre en recherche les pédagogues de Chaingy et du mouvement des MFR. Cette formation construite à partir de l'élucidation par un étudiant en situation de travail se traduit par une recherche action¹⁰. Le nombre de thèses de doctorat des moniteurs qu'il a accompagnées et de publications dans la collection Mésonance en témoigne¹¹.

Ainsi donc, pour reprendre les propos de Jean Louis Le Moigne, la rencontre entre Les MFR et l'œuvre de Georges Lerbet fut une expérience imprégnée et imprégnante.

Le deuxième temps est celui de mon parcours personnel vers le savoir jalonné par le

⁴ Ce modèle est au cœur de l'ouvrage cité : *Une nouvelle voie personnaliste*.

⁵ PIAGET Jean, *La prise de conscience*, PUF, 1974.

⁶ LEGROUX Jacques, *De l'information à la connaissance*, Mésonance, Maurecourt, 1981, 379 p.

⁷ Op. Cit P.26

⁸ LERBET Georges, *Dans le tragique du monde, Introduction à la pensée et à la méthode maçonniques*, Edimaf, 2011.

⁹ In T. Marois, op.cit. p.80.

¹⁰ Cf. les actes du colloque organisé à Tours, les 1 et 2 octobre 1990 : *La formation par production de savoirs*, l'Harmattan 1993 coordinateurs Daniel Chartier et Georges Lerbet.

¹¹ De 1980, année des premières thèses soutenues par Daniel Chartier, Jacques Legroux et Pierre Mignen jusqu'à 1998, 23 thèses au moins, ont été soutenues par des étudiants salariés des MFR sous la direction du professeur Lerbet sans prendre en compte les thèses soutenues par des salariés MFR sous la direction de l'équipe de l'École de Tours : Gaston Pineau, Frédérique Lerbet Séréni, Jean Claude Sallaberry, Paul Bachelard notamment.

professeur Lerbet de 1984 jusqu'à la soutenance de la thèse¹² en 1996.

Georges Lerbet m'avait intéressé dès le début de ma carrière en MFR pour deux raisons : Le directeur de la MFR de Toucy, mon premier poste, était en formation DUEPS et il revint un jour de session en parlant de Georges Lerbet avec une lumière particulière dans les yeux. Ils avaient échangé pendant les deux jours à Chaingy sur des questions étymologiques à partir d'un village du Loiret, Sermaise, et ils en étaient venus à parler des sarmates et des celtes, plus globalement. Peut-être Paul Bachelard était-il intervenu au cours de la session. En « allant y voir » de plus près, selon une expression lerbétienne, je découvris un article sur la latéralité¹³. Or, je suis, sans doute, un des derniers élèves de la République à avoir été contrarié dans sa latéralisation graphique. Seule activité qui me fut imposée de la réaliser avec la main droite. Ce qu'écrivait Georges Lerbet me reconfortait : la senestralité n'était pas la marque d'une pathologie dysfonctionnelle.

Dès lors, ce professeur me sembla digne d'intérêt et je m'inscrivis également en DUEPS rempli de certitudes. Quelle aventure ! Le dialogue formateur entre le professeur et l'étudiant s'inscrit pleinement dans les écrits de Montaigne¹⁴ que je me permets de paraphraser : Je ne pus asseoir mon savoir. Il alla trouble et chancelant d'une ivresse intellectuelle.

L'accompagnement de ce professeur a constitué un moment de remise en question dû à l'apparition d'une instabilité du savoir que je croyais constitué et par conséquent solide. En quelque sorte, Ce temps « kairologique » s'est traduit par une disruption¹⁵, un coup de foudre, pour plagier les physiciens spécialiste des tokamaks.

Cette rencontre m'a permis de construire du sens à partir de mes lectures de Montaigne et de Gaston Bachelard et des apports conceptuels sur les apprentissages et la construction du savoir.

Je ne développerai pas plus longuement mon propos au risque d'aller hors sujet mais je voulais rappeler ma rencontre avec cet homme car elle s'inscrit pleinement dans le dialogue entre les MFR et l'œuvre de Georges Lerbet.



¹² Elle a pour titre : *Paradoxe et contradiction dans la relation système école et système élève* qui devrait plutôt s'appeler système apprenant avec pour sous titre, le cas du temps scolaire.

¹³La dominance latérale in l'année psychologique, 1965, vol 65 n°2 qui donnera lieu à parution du livre *La latéralité chez l'enfant et l'adolescent* en 1969

¹⁴La citation exacte de Michel de Montaigne extraite du chapitre II intitulé « du repentir » dans le livre III est : « je ne puis asseoir mon objet. Il va trouble et chancelant d'une ivresse naturelle »

¹⁵Au sujet de la disruption et de son rapport au savoir, cf. comment ne pas devenir fou ? Dans *La disruption*, Bernard Stiegler, 2016, LLL

Colloque Georges LERBET

Allocutions de clôture

Jacques Oréfiçe

Frédérique Lerbet-Serení

DISCOURS DE CLÔTURE

Jacques ORÉFICE
Grand Commandeur du Suprême Conseil,
Grand Collège du Rite Écossais Ancien Accepté
Grand Orient de France

Mesdames, Messieurs,
Chers Amis,
Madame Lerbet,
Madame Frédérique Lerbet.

Il me revient de prononcer, conformément au programme qui vous a été proposé, le discours de clôture du colloque “Georges Lerbet”.

Il m’appartient ainsi, en votre nom à tous, de présenter toute notre gratitude et nos remerciements.

En premier lieu, aux initiateurs et aux organisateurs représentés par Michel Pobeau, président d’Érasme et tous ceux qui ont prêté leurs précieux concours pour une parfaite réalisation.

Ensuite, le proviseur, Monsieur Couturier, par ailleurs maire-adjoint de Vierzon, et les personnels du lycée Henri Brisson qui en ont permis la réalisation dans d’excellentes conditions.

C’est avec beaucoup d’émotion que je suis passé par la loge du concierge pour émarginer comme si j’avais à prendre mon billet de retard.

Enfin il convient de remercier tous les intervenants et tous les présents qui nous ont fait présent et de leur présence et de leurs contributions, témoins de leurs expériences multiples et en particulier sa fille Frédérique sans qui ce colloque n’aurait pas été, tout simplement.

Cette journée a répondu, j’y reviendrai, aux attentes du titre proposé :

“Une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme”

Au préalable, je souhaiterais me livrer à quelques considérations qui me paraissent d’importance.

La première est d’ordre sémantique et concerne le terme « allocution de clôture » qui m’est proposé. Je perçois, dans ce terme de clôture, l’intention, qu’ici comme en d’autres lieux, je qualifierai de diabolique, intention diabolique de ceux qui ont rédigé le programme de ce colloque.

Comme si l’œuvre de Georges pouvait se satisfaire d’une clôture.

En effet, et par définition, une clôture relève de l’ordre de l’enfermement, de l’achèvement et pour le dire clairement d’une nécrologie.

Or tout ce qui s’est énoncé aujourd’hui s’inscrit justement en une biographie, c’est à dire dans une écriture du vivant.

Il ne saurait donc ici, être question d’une clôture mais bientôt plutôt d’une suspension. Ce moment épistémologique que les sceptiques grecs appellent *epochè*.

La deuxième considération se veut explicative de ma présence à l'usage de ceux qui pourraient s'étonner de ma participation à cette journée, moi qui ne suis ni enseignant, ni chercheur en sciences de l'éducation, mais simplement docteur en médecine et donc, a priori, non concerné par la thématique proposée.

Vous aurez un début d'explication à la consultation de sa bibliographie à l'énumération de ses publications maçonniques : *L'Apprenti franc-maçon*, *Le Compagnon franc-maçon*, *Le Maître franc-maçon*, *Le Rose-Croix franc-maçon*, *Le Kadosh franc-maçon*, et puis son triptyque majeur qui débute par *L'expérience du symbole* suivi de *L'ignorance et la sagesse* – sous-titré *Essai sur le divin* – et se termine par *Une expérience maçonnique* – sous-titré *Essai pour une philosophie concrète*.

Il faut y ajouter son dernier livre couronnant les précédents *Les 33 degrés écossais et la tradition* publié en 2012 et le livre coécrit avec René Le Moal *La Franc-maçonnerie - Une quête philosophique et spirituelle de la connaissance*.

Georges était, tout comme moi et quelques autres ici présents, porteur du 33^{ème} degré du Rite Écossais Ancien Accepté que je préside actuellement.

Ma présence a donc une valeur de témoignage institutionnel et de la reconnaissance, dans toute la polysémie du terme, des 8 500 membres que je représente envers un frère qui fût membre de l'Aréopage "Sources", Atelier de recherches.

La troisième considération sera d'ordre plus personnel.

J'ai, en effet, eu l'occasion de rencontrer Georges lors d'une des conférences et j'étais tombé sous le charme de sa parole et de son regard à la fois pénétrant et bienveillant.

Par la suite, je me suis entretenu avec Georges, par l'entremise de Jean Guglielmi, lors d'un épisode assez difficile de ma vie maçonnique. Il fut d'une écoute attentive et de conseil avisé : je lui garde une profonde reconnaissance de son empathie.

Ensuite, en le relisant, je me suis aperçu que nous avons une passion commune à savoir Nicolas de CUES, qui a élaboré des concepts particulièrement éclairants tels que la docte ignorance et la coïncidence des opposés.

Nicolas de CUES se situe, je vous le rappelle, entre Maître ECKART et Giordano BRUNO qui l'appelait le "divin CUZAIN". Tous les trois (le Cuzain, Lerbet et moi, mais bien modestement) nous savions que nous ne savions pas et nous ne savions pas que nous savions.

De plus, j'ai découvert que nous remplissions, l'un et l'autre, sous des formes différentes, la même fonctionnalité humaine.

En effet, je suis gynécologue accoucheur, donc maïeuticien tout comme la mère de Socrate, j'aide à conduire les enfants hors de l'utérus maternel.

La naissance de chacun d'entre nous est le début de l'apprentissage de l'autonomie. J'étais en quelque sorte le fournisseur de Georges.

Georges qui, comme vous le savez tous, est un spécialiste de l'éducation. Or qu'est-ce que l'éducation, sinon, comme le rappelle si bien son étymologie, *ex ducere*, "conduire hors de".

Notre fonction, vous l'avez compris, est celle de passeur, passeur d'un état à un autre, passeur d'un monde à un autre.

Passeur et passager lors du même passage...

Et c'est bien dans cette perspective que se sont inscrits les organisateurs de ce colloque lorsqu'ils en ont pensé le programme puisque l'œuvre de Georges Lerbet, tout entière est aux sources d'un passage, à des passages multiples dont la singularité le dispute au pluriel.

Tous ici, spectateurs et acteurs de ce jour, vous vous êtes employés à démontrer cette force du passeur qu'il fût en mettant en relief, tour à tour, les facettes d'une pensée foisonnante tout autant qu'exigeante tant pour lui que pour les autres.

Ce ne sont pas ses élèves, ici présents, qui me démentiront.

Les ouvrages maçonniques qu'il a écrits témoignent de ses capacités d'analyse et de synthèse et des allers-retours constants entre son expérience professionnelle et sa vie maçonnique.

Il mettait en pratique ce concept de l'alternance en formation dont il fût beaucoup question aujourd'hui.

Les implications qui en découlent ont été magnifiquement exposées.

La finalité en est claire et la personne en est le centre, il s'agit de la construction de soi qui est au centre du souci de perfection qui habite ou qui devrait habiter chaque être humain. Cette construction de soi ne peut se faire que par une personne autonome pratiquant une formation permanente mais qui ne perd jamais de vue l'impossibilité d'une connaissance totale.

Pour ce faire, la personne doit faire appel à la fois à son imaginaire et à sa raison qui lui permettent de forger ses expériences pour parvenir à cette autoréférence qui coïncide avec l'hétéroréférence, toujours la coïncidence des opposés.

De cette construction de soi dans le respect de celle de l'autre procèdent la démocratie et la laïcité qui sont les gages non pas du vivre ensemble mais bien de "l'étant - ensemble" au sens d'HEIDDEGER.

Les outils de cette construction nous sont connus : la symbolisation et l'initiation.

À de nombreuses reprises au cours de ce colloque m'est revenue cette phrase que nous connaissons tous :

"Nul n'entre ici s'il n'est géomètre"

Et cette évidence m'est venue que je veux vous faire partager : Georges était avant tout un géomètre qui utilise en permanence les concepts du dedans et du dehors, du dessus et du dessous, de l'entre-deux, et toutes les figures géométriques en deux comme en trois dimensions pour inscrire la personne dans un avant, un pendant et un après.

Il a joué, par les concepts qu'il a forgés, un rôle de cartographe qui permet à la personne de se situer dans un monde complexe.

Ce sont ces repères qui sont porteurs de l'herméneutique en actes qui traverse son œuvre.

Ce sont ces repères qui permettent à l'homme incarné et agissant de donner du sens à son expérience et de se pénétrer du fait que toute expérience individuelle n'est qu'une partie de l'expérience collective humaine.

Mais Georges, contrairement à GALILÉE et ses thuriféraires modernes, fascinés par une modélisation mathématique de toutes les sciences, y compris les neurosciences, n'adhérait pas au réductionnisme absolutiste ambiant.

Les préoccupations philosophiques, dont témoignent nombre de ses ouvrages, étaient au cœur de toutes ses réflexions.

Il suffit pour le ressentir profondément de lire le sous-titre de son livre *Spinoza 421*, à savoir, *entre croyance et doute*.

Le réductionnisme scientifique dont l'œuvre de Georges témoigne était pour lui un moyen et non pas une fin.

Ce qui fait sens, et que son œuvre met en exergue, c'est la mise en avant du bruit de fond qu'émet notre expérience d'arrière-fond individuelle qui constitue notre commune toile de fond.

WITTGENSTEIN le disait : *“L'expérience n'est pas quelque chose, mais elle n'est pas non plus un rien”* et, en cet instant de suspension, l'expérience aurait tendance à être plutôt un tout, pour nous, qu'asymptotique d'un rien.

Le philosophe Axel HONNETH dont on peut lire avec profit *La société du mépris* appelle réification universelle cette obsession de la société de consommation de transformer toute valeur, tout être vivant en un objet d'échange marchand.

Dans cette confusion entre l'existence et la réification, la choséité est à son comble.

Le travail de Georges Lerbet, comme celui de tous ceux qui sont ici aujourd'hui, est bien de contribuer à valoriser, sur un mode non marchand, l'expérience de chacun au service de tous.

A ce sujet et le choix de ce mot “sujet” n'est pas innocent, je n'évoquerai, dans les choix mythologiques de Georges illustrant ses écrits, que Narcisse.

Narcisse est un des premiers drogués de l'histoire occidentale avec Noé.

Narcisse vient de narcose, le dormeur. Christopher LASCH dans ses livres *Le moi assiégé* et *La culture du narcissisme* en fait une analyse magistrale.

Vous ne m'en voudrez pas, avant de suspendre mon propos, d'évoquer ici trois personnes que Georges Lerbet et moi, partageons.

Ne sommes-nous pas, chacun d'entre nous, un lieu de rencontre de tous ceux avec qui nous avons entretenu un “entre-deux” ?

Tout d'abord Paul Bachelard, géographe émérite, avec qui j'ai partagé au sein de notre Ordre les mêmes préoccupations et qui aurait dû, à un moment ou un autre, être à la place que j'occupe aujourd'hui.

Je n'en dirai pas plus sur ses relations intellectuelles avec Georges, vous les connaissez mieux que moi.

Ensuite Bruno Étienne dont je conseille à tous de lire le livre *Une grenade entrouverte* édité à “L'aube”.

Leur analyse commune de la dogmatique est une gourmandise, *sapere*, signifiant tout autant comprendre que savourer mais vous savez tous ici ce que sont les nourritures spirituelles.

Et enfin Georges Bertin que j'ai découvert l'année dernière lors des “Imaginales Maçonniques et Ésotériques d'Épinal” dont je suis un des animateurs.

Il suffit de savoir qu'il est le préfacier du livre posthume de Georges dont nous espérons tous la parution prochaine pour comprendre les liens bien réels qui les unissaient même si leur passion commune était l'imaginaire.

Ces trois personnes ont en commun, avec Georges Lerbet leur appartenance à notre Aréopage de Recherches “Sources” dont vous avez pu entendre plusieurs intervenants au cours de cette journée, Paul Bachelard et Bruno Étienne parce qu'ils en ont été membres, Georges Bertin parce qu'il en deviendra membre prochainement.

Vous comprenez pourquoi, le terme de “Sources” a été utilisé dans le titre de ce colloque alors que les mots origines, racines, auraient pu convenir.

Notre aréopage est ouvert non seulement aux membres du Grand Orient de France mais aussi aux membres de Suprêmes Conseils tant français qu'étrangers.

L'appartenance de Georges Lerbet à cet aréopage est constitutive de cette expérience d'arrière-fond qui lui donnait cette magnifique présence au monde que nous lui reconnaissons tous.

Cette journée témoigne que cette présence est toujours vivante.

Lorsque Pierre Auréjac et Georges Lassous m'ont informé de la préparation de ce colloque, j'ai indiqué que ses écrits permettraient de tenir non pas un colloque mais une succession de colloques.

A cet instant, se pose donc la question de l'avenir de l'œuvre de Georges Lerbet.

Il me paraît important que se mette en place une "Association des amis de Georges Lerbet" à laquelle le Suprême Conseil, que je représente, adhérerait en tant que personne morale.

J'ai, par ailleurs proposé la création d'un "Prix Georges Lerbet" qui couronnerait un ouvrage ou une thèse en "Sciences de l'Éducation".

Ce prix pourrait être décerné en partenariat avec l'Université de Tours, l'"Association des Amis de Georges Lerbet" et le Suprême Conseil qui le doterait d'un montant significatif.

Sur le plan pratique, tous les présents et excusés de ce jour seront contactés par les organisateurs pour mettre en place cette association qui prendra en charge l'organisation du prochain colloque qui pourrait se tenir sous une forme originale, maçonnique le matin et universitaire l'après-midi.

Lors de cette journée serait décerné le "Prix Georges Lerbet".

Le lieu d'organisation se devrait, à l'évidence, d'être Tours, siège de son Université.

Nous vous donnons donc rendez-vous en octobre 2017, à Tours, pour le 2^{ème} "Colloque - Georges Lerbet".

Je vous remercie.

Jacques OREFICE



EN GUISE DE CONCLUSION

Frédérique LERBET-SERENI

Professeur des Universités, Sciences de l'Éducation

C'est la fin, mais quelle journée ! Merci, grand merci à vous tous, notre assemblée pour l'essentiel de Docteurs de l'Université et de Maîtres Maçons. Je crois que c'est une première, que cette réunion de ces deux mondes, non plus seulement incarnée dans l'histoire singulière d'une personne et de son œuvre, mais ici collectivement, ensemble : une aventure que nous nous sommes donnée à nous-mêmes. C'était un pari qui n'était pas gagné d'avance, un pari de maillage nouveau qui supposait de chacun d'entre nous la plus grande disponibilité d'esprit possible, la plus grande ouverture, la plus grande tolérance. J'espère que par-delà l'occasion de retrouvailles, nous y avons rencontré renouvellement de notre pensée, de nos rêveries...

Si j'essaie d'identifier ces deux mondes autrement que par une définition descriptive, il me semble pouvoir reconnaître que la recherche en éducation est traversée par la question centrale suivante : « qu'est-ce qu'apprendre ? ». La Franc-maçonnerie, quant à elle, travaille et est travaillée par celle-ci : « qu'est-ce que symboliser ? ». Dans l'ordre de la raison, des réponses en miroir peuvent se formuler, qui indiquent déjà des passages entre l'un et l'autre monde, et leur possible complémentarité. Au « qu'est-ce qu'apprendre ? » de la recherche universitaire, on peut répondre qu'il s'agit de « manipuler logiquement des symboles (le langage, les nombres, les formes pour les principaux) pour abstraire ». Au « qu'est-ce que symboliser ? » de la recherche maçonnique, on peut répondre qu'il s'agit d'« apprendre à manipuler des logiques symboliques (géométriques, kabbalistiques, par exemple) pour...rencontrer l'invisible », peut-être.

Ces visées rationnelles relèvent en même temps de processus imaginaires, sensibles, corporels, expérientiels..., dans leur complexité intrinsèque et reliée, parfois contradictoire, donc vivante. Décidément, là encore, le titre de l'ouvrage de Francisco Varela, *L'inscription corporelle de l'esprit*, peut rassembler ce préambule, si l'on accepte d'y entendre « esprit » à la fois comme cognition et comme spiritualité.

On peut donc ainsi voir ces deux mondes en écho, en miroir, du point de vue du sujet qui s'y transforme avec ses autres, même si leurs moyens diffèrent. Et si l'on n'y prend pas garde, dans chacun de ces mondes, l'emprise de leurs institutions respectives demeure toujours capable d'étouffer les pensées de traverse.

La question centrale de cette journée, celle qui figure en gras dans la problématique de l'appel à communications, dit la même chose de façon transversale, reliant « apprendre » et « symboliser » de la façon suivante : « comment savons-nous ce que nous savons ? ». J'aurais personnellement préféré « comment savons-nous que nous savons ce que nous savons ? », mais il m'a été signifié que c'était « trop ». Je profite donc de ce micro pour m'expliquer sur cette affaire, et si, comme je l'ai compris, d'autres journées sont susceptibles d'être construites sur un schéma analogue à aujourd'hui, peut-être ce deuxième niveau de questionnement s'y trouvera-t-il plus explicitement travaillé.

« Comment savons-nous ce que nous savons ? » renvoie à des questions de méthodes. Qu'est-ce que j'ai mis en œuvre comme méthode de recherche qui me permet d'affirmer ce « je sais » que je sais, et d'en partager tant le chemin que le résultat avec mes pairs.

« Comment savons-nous que nous savons ce que nous savons ? » renvoie à des questions épistémologiques, et donc de fait, éthiques et politiques. Cette deuxième question, ce deuxième niveau de questionnement, dès que l'on tente de lui apporter une réponse, nous confronte à l'impossibilité de la clore (et de l'enclore) : on ne peut pas savoir jusqu'au bout, on ne peut pas savoir absolument, on ne peut pas épuiser cette quête, puisque toute tentative de réponse vient récursivement re-grossir, re-ouvrir la question. Incomplétude du sujet, incomplétude des savoirs possibles du sujet sur lui-même, sur le monde, incomplétude à la fois fondatrice, compagne et horizon de la recherche, pour notre plus grande chance.

S'ouvre alors la puissance non plus de faire de la recherche ou de faire de la symbolique, mais d'être chercheur (universitaire) et d'être cherchant (franc maçon). Dans l'hommage qui avait été rendu à mon père en 2005 à l'Université de Tours quelques années après son départ à la retraite (et beaucoup de personnes présentes en 2005 sont à nouveau présentes aujourd'hui), Teresa Ambrosio, décédée prématurément elle aussi, évoquait son travail avec lui de cette façon : il lui avait permis de passer de quelqu'un qui faisait de la recherche à quelqu'un qui devient chercheur, dans l'inconfort et la joie infinie que cela peut procurer.

S'éduquer tout au long de la vie à être ce chercheur/cherchant (et plus on l'est, moins on est assuré de ses savoirs), c'est aussi s'interroger sur-, et tenir en mouvement, le double sens du tout petit « se » de « s'éduquer », puisqu'il est à la fois réfléchi et réciproque. Ce double sens de « se », ou encore « auto », dans ce qu'il a de paradoxal, permet et contraint « auto » à ne pas se clore sur lui-même, ni à se fondre dans un grand tout illusoire. Cet « auto » là, qui s'efforce d'incarner sa vie de chercheur/cherchant, s'y trouve soutenu par la force d'ouverture de la question. Il s'agit au fond d'assumer que toute question vaut pour la question qu'elle génère, qui génère elle-même la question qui.... Les réponses y sont seulement des moments de respiration provisoire, toujours déjà vains et passés, à passer. Entre chercheur et cherchant, figurerait quelque chose comme un versus (/), qui renvoie aux enchevêtrements et retournements de l'un à l'autre, de l'un en l'autre, quelque chose qui me semble proche de ce qu'Hannah Arendt (dans *Condition de l'homme moderne*) approche en termes de *Vita Activa* et *Vita Contemplativa*, deux dynamiques contradictoires et articulées de la vie de l'esprit. Et il serait bien sûr éminemment réducteur de considérer la *vita activa* du côté du chercheur et la *vita contemplativa* du côté du cherchant : pas de chercheur sans contemplation, sans relâchement du « penser » et du « faire », et pas de cherchant sans reprise travaillée et agie partageable, de ses rêveries et médiations. Cette double expérience se dédouble et se redouble, ici, et là, ainsi que dans les passages intérieurs entre ici et là.

Quelques années avant sa mort, j'avais fait découvrir à mon père les travaux de Jean François Billeter, auteur fidèle aux Éditions Allia, inversant pour une fois l'ordre généalogique de la transmission. Jean François Billeter est sinologue, spécialiste de Tchouang-Tseu, taoïste du IV^e siècle avant Jésus Christ. Mon père avait cru bon d'écrire une note de lecture de l'ouvrage *Un paradigme* dans *La Chaîne d'Union*, souhaitant faire partager à ses frères ce paradigme de l'intégration qui y est exploré. Il y a deux ans, j'ai invité Jean François Billeter à intervenir dans le séminaire de recherche que je dirige. Nous avons dîné ensemble la veille, et me voilà devant définir ce que sont les sciences de l'éducation, discipline dont il ignorait l'existence universitaire, et ce public de docteurs et doctorants tous professionnels de la formation auquel il va s'adresser le lendemain. Mon embarras est grand,

et les collègues universitaires présents aujourd'hui savent bien pourquoi : à la fois ceci et cela, mais aussi cela et ceci, et encore comme ceci et comme cela. Bref, je fais de mon mieux pour ne pas réduire la complexité des sciences de l'éducation tout en demeurant à peu près claire. Jean François Billeter me regarde et dit « mais c'est la vie ! ». Oui, c'est la vie, et quand on veut installer un chercheur en éducation comme philosophe, ou comme anthropologue, ou comme psychologue ou que sais-je (ou quand il s'y installe lui-même), on l'ampute (ou il s'ampute) de bien des dimensions de ce qui fait la vie, justement, qui est elle d'emblée interdisciplinaire.

Sans être lui-même spécialiste d'éducation, mais s'appuyant sur Tchouang-Tseu et sur sa propre expérience d'enseignant, Jean François Billeter plaide pour ce que l'on peut appeler une pédagogie de la régression : l'un des talents du pédagogue réside à ses yeux dans sa capacité d'oubli. Pour que l'autre s'apprenne par nous, il nous faut essayer de revenir nous-mêmes à notre état antérieur à nos savoirs, nous situer dans l'oubli de nous-mêmes, cesser en quelque sorte de vouloir « faire le malin », le sachant, l'expert, etc.

Régression et intégration, donc, pour penser, agir et être sous d'autres cieux que ceux de la cumulation, toujours identique à elle-même et propre à ceux qui font de la recherche.

Avant de nous quitter, et peut-être, encore une fois, pour nourrir le deuxième niveau de questionnement évoqué plus haut, susceptible de soutenir une prochaine rencontre, essayons de laisser reposer et travailler en nous cette phrase de Tchouang-Tseu, sorte de condensé de la quête inachevable qui nous a réunis aujourd'hui :

« Les hommes font grand cas de ce que leur connaissance connaît. Nul ne sait ce que c'est que connaître en prenant appui sur ce que notre connaissance ne connaît pas. »

