



HAL
open science

DE LA RELATION PARADOXALE AU PARADOXE DE LA RELATION : LE TRAVAIL DU VERSUS Contribution à une éthique de l'accompagnement

Frédérique Lerbet-Sereni

► To cite this version:

Frédérique Lerbet-Sereni. DE LA RELATION PARADOXALE AU PARADOXE DE LA RELATION : LE TRAVAIL DU VERSUS Contribution à une éthique de l'accompagnement. Education. Université de Tours / Région Centre, 1997. <tel-01452334>

HAL Id: tel-01452334

<https://shs.hal.science/tel-01452334v1>

Submitted on 7 Feb 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 CC BY 4.0 - Attribution - International License

UNIVERSITE FRANCOIS-RABELAIS
Laboratoire des Sciences de l'éducation et de la formation

**DE LA RELATION PARADOXALE AU PARADOXE DE LA
RELATION : LE TRAVAIL DU VERSUS**

Contribution à une éthique de l'accompagnement

**Synthèse présentée en vue de l'obtention du diplôme
d'habilitation à diriger des recherches**

par Frédérique LERBET-SERENI

Tours, 1997

INTRODUCTION

L'arrêté du 23 Novembre 1988 modifié par celui du 13 Février 1992 stipule que le diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches « sanctionne la reconnaissance du haut niveau scientifique du candidat, du caractère original de sa démarche dans un domaine de la science, de son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technique suffisamment large et de sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs ».

Si les publications postérieures à la thèse recensées dans les différents volumes remis au jury¹ sont susceptibles de rendre compte du « niveau scientifique », encore s'agit-il de montrer, à travers cette synthèse qui constitue le premier volume, en quoi la démarche suivie revêt un « caractère original » dans le domaine des sciences de l'éducation, dans quelle mesure l'ensemble témoigne d'une « aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine suffisamment large », et si l'on

¹ Numérotés de II à IV.

peut déceler, à travers cela, l'existence de capacités nécessaires à « l'encadrement de jeunes chercheurs ».

Entreprendre ce travail d'écriture sur ses propres travaux et sur ses investissements déjà existants d'encadrement de jeunes chercheurs (DEA) et d'accompagnement de doctorants, je l'ai entendu comme témoigner de la capacité à interroger ses propres interrogations de chercheur : comment ces interrogations font-elles sens, tant au regard de l'objet que de la méthodologie de la recherche, du champ de la discipline de référence et de la construction de la connaissance en général ?

I- Organisation du document de synthèse (Volume I)

Rentrer dans mon propre corpus de cette façon a dès lors signifié de tenter de construire des liens entre des textes écrits de façons parfois bien différentes : textes de contributions à des colloques, dont le thème est proposé de l'extérieur (et donc assez largement hétéro-référencé) ; textes pour des ouvrages collectifs, où mon engagement correspondait au thème même, mais pour lesquels, cependant, je n'avais pas la pleine liberté de mon propos puisque celui-ci devait s'inscrire dans une logique collective (textes donc davantage co-référencés) ; et des textes tout à fait personnels, à dominante auto-référencée. C'est donc, de ce point de vue, s'attacher à montrer les liens qui soudent un travail auto-co-hétéro-référencé, et, partant, les coupures qui l'accompagnent, dans sa dimension problématique et conceptuelle. Les contraintes liées aux détours d'altérité m'ont ainsi amenée à approfondir mon travail initial dans des directions que je n'avais pas initialement perçues.

La dimension méthodologique de mon entreprise heuristique est depuis le départ tournée vers la clinique et l'approche intensive, à travers des situations d'énonciation interactives. Cette perspective s'est affinée

pour tenter de percevoir comment des processus auto-co-hétéro-référentiels sont à l'oeuvre dans les dyades, processus construits dans et par l'interaction, celle du chercheur avec son objet aussi bien.

Le travail d'élucidation sur les interactions de la modélisation et de l'investigation tente de conjoindre les perspectives constructivistes « classiques » et celles de l'ethnométhodologie, pour approcher l'émergence de sens au sein de la dyade. Il y aura ainsi à démontrer que la complexité de l'objet, le fait qu'il ait à voir de près avec la question de l'autonomie, « contraint » le chercheur à inventer ses approches méthodologiques à chaque nouvelle recherche, en tentant de demeurer en dialogue et en interaction dialectique avec son terrain tel qu'en lui-même, autant que cela est possible.

L'objet de la recherche et la façon de l'appréhender conduiront à tenter de prendre position dans le paysage épistémologique : « inclure le tiers » semble amener à l'élaboration d'une épistémologie, certes constructiviste, certes de l'ordre de la cybernétique de deuxième ordre, mais peut-être, surtout, fondamentalement paradoxale.

Cette triple dimension conceptuelle, heuristique (méthodologique) et épistémologique, constituera la première « entrée » dans cette relecture de mon travail. Ces trois premiers chapitres de la synthèse auront pour fil conducteur ce que j'ai nommé l'auto-co-hétéro-référence, traduisant ainsi la question de l'auteur (auto), celle de l'autre (hétéro), et celle de leur lien (co) qui sera interrogé sous la forme du versus (/). La perspective paradoxale nécessaire pour appréhender le vivant socialisé en train de s'élaborer sera évidemment présente dès cette première partie. Ils sont intitulés « contre-jour » parce qu'ils éclairent d'une façon nouvelle les publications antérieures, au point, souvent, de rendre visible ce qui était jusque là demeuré dans l'ombre, et, inversement, de renvoyer dans l'obscurité ce qui semblait à la lumière.

A partir de là, j'essaierai de montrer comment cela s'articule avec les orientations plus actuelles de ma recherche. Car si je regarde l'évolution de mes préoccupations personnelles, je constate que je suis passée d'une centration sur la relation dyadique comme relation fondatrice à une centration sur la relation d'accompagnement au sens large ; celle-ci encadrant en quelque sorte celle-là. Ou, pour le dire autrement, de la problématique du lien, je suis allée à celle du lien du lien (et le travail de réflexion mené pour l'HDR serait alors celui des liens du lien du lien).

Les deux derniers chapitres viseront à rendre compte de ce que porte en elle cette question du lien du lien : en quoi et comment des relations dyadiques que l'on peut qualifier d' « initiales » (mère-enfant, fratrie, couple, éducateur fortement référent/éduqué) peuvent-elles apparaître comme entre-deux entre les sujets et la société, et ainsi réinterroger la problématique du lien social ? Dans quelle mesure cette relation d'accompagnement peut-elle se rassembler dans un paradoxe que j'essaierai de rendre opérationnel, qui nécessiterait de conjointre une morale de la réciprocité et une éthique de la responsabilité ?

Il s'agirait en quelque sorte de montrer quelles sont les implications sociales et éducativo-formatives de cette posture de recherche préalablement élucidée. Il va de soi que l'élucidation heuristique, posée ici en préalable, s'est en fait largement nourrie des avancées qui ont pu être les miennes sur le terrain de la formation (et particulièrement de la formation aux métiers de l'éducation) et sur celui de mon propre engagement dans le monde, de même que mes interrogations de chercheur et d'accompagnant de recherches ont fait bouger mes postures personnelles et professionnelles. Mais il s'agit ici de proposer un travail dont la lecture soit suivie et relativement linéaire, ce que ma propre chronologie, faite de va-et-vient permanents ne permettrait pas.

II- Comment lire le texte ?

Comme je l'ai évoqué plus haut, quatre documents constituent l'ensemble des textes de référence pour cette H.D.R.

Le premier volume correspond à la synthèse. J' ai donné ci-dessus son plan et l'esprit de son organisation générale. Je reviendrai sur sa forme plus loin.

Les deux suivants correspondent aux deux ouvrages publiés à ce jour : *La relation duale* (1994), volume II, et *Les régulations de la relation pédagogique* (1997), volume III .

Le quatrième est composé d'un ensemble d'« Articles, chapitres et autres contributions... ». Les textes y sont classés par ordre chronologique de leur écriture, certains d'entre eux étant en projet de publication bien qu'écrits depuis quelques temps déjà. Les renvois à ces textes se feront alors en fonction du rang qu'ils occupent dans le document, soit, par exemple, IV-A pour la contribution au colloque d'Aix-en Provence intitulée : "Multiréférentialité et auto-référence : quel dialogue pour quelle production de sens ?", premier texte du volume IV.

Enfin, le premier volume est celui écrit spécifiquement à l'occasion de cette HDR, communément appelé "synthèse". Les mailles de ce texte (il m'est difficile de dissocier le fond et la forme, tant j'ai essayé que l'un et l'autre fonctionnent en synergie), les mailles de ce texte, donc, sont tressées d'une façon particulière dont il me semble nécessaire de donner préalablement le mode d'emploi.

Le lecteur trouvera donc, au fil de ce texte, des insertions d'une nature un peu particulière. Elles sont présentées sous forme de contrepoints² au texte lui-même dont elles constituent comme la voix *off*,

² *Encyclopédie de la musique*, Paris, Fasquelle, 1958, p.584 : contrepoint : Le mot est dérivé de l'expression *punctum contra punctum* (*point contre point* ou *note contre note*). Cela signifie une combinaison entre une ligne et une autre que l'on crée à partir d'elle, obtenue au

celle qui tenterait de rendre compte des processus internes sous-jacents à l'émergence de ce nouveau texte, les hésitations, déconstructions, interrogations qui ont eu lieu. Ces deux textes se combinent, s'appuient mutuellement l'un sur l'autre, et si le second est ici posé en contrepoint du premier pour le type de travail dont il s'agit, on pourrait imaginer que les jeux d'échos s'inversent, pour une production d'une autre nature.³ C'est peut-être de l'articulation des deux voix, dans lesquelles s'insère celle des autres volumes comme voix tierce, que pourrait se reconstituer l'ensemble du "chemin faisant " de ce travail. J'ai essayé, par ces jeux de contrepoints, de m'inscrire dans la perspective dynamique des formations expérientielles, où l'écriture singulière est à la fois point d'appui, produit, et productrice de soi⁴, par une dialectique parfois douloureuse et toujours révélatrice, entre intériorisation et décentration, entre ma propre identité-mêmeté et ma propre altérité, vers l'émergence de "moi-même comme une autre" ⁵.

Cette autre qui tente ainsi de caler sa place serait celle qui saurait un peu mieux ce qu'est un travail de recherche, et ce qu'elle peut/ne peut pas, doit/ne doit pas, mettre en oeuvre dans le cadre de la direction de travaux. Une posture qui s'apparenterait à ce qui se dissimule derrière le terme d'"art", dans son ancienne racine d'*armus* : articulation de l'épaule, bras, laquelle serait dérivée de la racine *er* : je fais⁶. Je tente ainsi de comprendre comment me faire bras pour que l'autre, à son tour, à son heure, puisse faire.

moyen d'un ensemble de rapports donnés.

³ Ces deux niveaux de textes fonctionnent ainsi en couplage structurel, pour reprendre l'expression de Varela, ou constituent une combinaison d'enchevêtrements hiérarchiques (cf. Barel), dont j'ai artificiellement fait systématiquement prédominer l'un des deux niveaux, alors que "dans la réalité", c'était bien plus enchevêtré.

⁴ Cf. G. Pineau et J.-L. Le Grand, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, 1993, pp. 96-97.

⁵ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

⁶ Cf; A. Ernoux, A.Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1985.

CHAPITRE I

CONTRE-JOUR CONCEPTUEL

Introduction

La réflexion que je mène depuis maintenant plus de dix ans se déploie à partir d'un noyau dur conceptuel qui est celui de la **relation**. Comme une sorte de méga-concept, de ceux qui traversent l'ensemble de la pensée scientifique, toutes disciplines confondues, et qui renvoient à de l'« éprouvé » perpétuel pour chacun d'entre nous, la relation, par sa généralité et sa multiplicité même, pourrait bien devenir proprement impertinente. De fait, elle se trouve essentiellement interrogée parée d'un qualificatif qui en limite la portée : relation à autrui, relation affective, relation éducative, relation d'aide, relation d'objet... Dans quelle mesure peut-on alors envisager d'appréhender **la relation** hors d'un champ spécifique, comme un processus à propos duquel il serait possible de construire un niveau d'interrogation et d'intelligibilité valide transversalement, qui ne serait pas pour autant de l'ordre de la minimalité ?

En centrant ma recherche sur la « relation entre deux entités », mon projet était ainsi de cet ordre : entendant « entité » dans un sens a priori très ouvert, il devenait possible de poser le regard sur ce qui se passe entre ces entités⁷, quelles qu'elles soient, sur ce qui les relie, c'est-à-dire leur relation. C'est grosso modo ce qu'annonçait déjà l'avant-propos de *La relation duale* : « le statut particulier fait à la relation « entre-deux » doit être perçu (...) en considérant comme potentiellement dyadique toute relation qu'un sujet peut entretenir avec un « autre », entité dont il se reconnaît comme différencié : qu'il s'agisse d'un autre sujet, d'un groupe, des choses, du monde »⁸. Ce n'est donc pas la qualification de la relation qui délimite celle-ci, mais le fait qu'elle constitue un espace d'entre-deux que les deux entités reconnaissent comme pertinent, au point qu'elles reconnaissent leur relation conjointe.

Cette perspective, cette « entrée » dans la relation, n'a cessé d'être la mienne, m'attachant à construire une problématisation et une modélisation en écho à cette entrée. Aussi, dans le cadre du présent travail, je voudrais approfondir et, tant que faire se peut, enrichir, les apports conceptuels et théoriques sur lesquels je me suis jusqu'alors appuyée. Si bien que les acquis du présent chapitre, après un interlude méthodologique et épistémologique, serviront de point de départ et de point d'appui pour une exploitation en direction d'une interrogation du **lien social** (chapitre IV), prolongée par la question de l'**accompagnement** et de la posture qui lui est inhérente (chapitre V), pour ceux qui font profession d'introduire

⁷ Cette notion d'entité a surtout pris forme dans le cadre du deuxième ouvrage (volume III de cette H.D.R.). Elle est ainsi repérable par le fait que « chaque entité peut se distinguer de l'autre par ce qu'elle a, ce qu'elle est, ce qu'elle fait dans sa singularité propre, ou dans les sentiments qu'elle éprouve. Ce qui fonde la pertinence de ces deux entités, pour l'observateur du moins, c'est la relation qui existe entre elles » (III, p.80). La notion d'entité peut donc se rapporter à deux personnes, deux groupes, une personne et un groupe, une personne et son environnement, etc. Ce qui importe, c'est la pertinence de la relation qui existe **entre** ces entités.

⁸ II, p. 8.

l' « autre » dans le monde (social, culturel, professionnel, de la recherche...).

Les « reprises » qui aujourd'hui m'apparaissent comme nécessaires à partir du concept de « relation », dans ce chapitre, sont de trois ordres : tout d'abord un retour sur les constructions de modèles et l'évolution des problématiques au fil de mes productions qui amèneront à confronter interaction et relation (sous I) ; puis une réinterrogation de la singularité des entités (en tant qu'« auto » et « hétéro »), et un questionnement de la dimension paradoxale du tiers-inclus, qui le constituerait autour du « re », complémentairement à ce que j'ai identifié en termes d' « inter-trans-co » (sous II) ; enfin, un bref retour sur la relation telle qu'elle aura été redéfinie permettra d'en envisager la portée à travers des paradoxes émergents (sous III).

I - Constructions des modèles et évolution des problématiques

La recherche doctorale m'apparaît aujourd'hui comme une entreprise de défrichage qui contenait en elle de nombreuses pistes dont je n'avais pas, sur le moment, pris toute la mesure. Je sentais bien ce dont j'avais besoin comme assises théoriques, sans pour autant être en mesure de les relier entre elles. C'est ainsi qu'en repartant d'une modélisation assez rudimentaire élaborée dans le cadre du DUEPS⁹, j'avais pu pointer une

⁹ *Méthodologie des histoires de vie et vie de couple*, Université de Tours, 1989. Ce travail s'achève sur la mise en évidence d'un modèle ternaire du couple qui repose sur trois modalités relationnelles différentes que j'ai nommées Amour -Eros, fusionnel, de type $1+1=1$; Amour-Philia, distanciateur, de type $1+1=2$; Amour-Agapè, dual, de type $1+1=3$. Aujourd'hui, je voudrais pointer l'impropriété du signe +, qui contient une trop forte connotation additive pour rendre compte de processus qui sont bien davantage intégratifs. Néanmoins, le modèle demeure à mes yeux valide, validé de surcroît deux ans plus tard par P. Caillé, qui, dans le cadre des thérapies de couple, a publié un ouvrage intitulé *Un et un font trois* (Paris, ESF, 1991). Sa formulation est évidemment bien plus habile que la mienne, même si l'idée dont elle rend compte est semblable.

problématique de départ qui revenait à se demander ce que pouvait être une relation formulable sous la forme : $1+1=3$.

Cependant, si le couple incarné par deux personnes vivantes amoureusement liées constituait mon terrain de départ, il me semblait nécessaire de sortir de ce cadre et de considérer comme « objet » de recherche toute relation qui pouvait être reconnue comme signifiante, c'est-à-dire qui fasse sens pour les acteurs qui s'y trouvaient engagés. Le modèle ternaire qui m'a permis d'identifier ce « 3 » d'une nature un peu particulière, et dont j'ai cru qu'il n'était qu'un point de départ à oublier, s'est révélé porteur de significations *a priori* inattendues.

A) Evolution des modélisations : vers une différenciation entre interaction et relation

L'un des apports majeurs de ce « 3 » fut de m'amener à reconnaître la validité d'une entrée paradoxale dans les questions relationnelles. Car c'est seulement en s'appuyant sur une théorie paradoxale de la relation que l'on peut en définitive écrire $1+1=3$. Ce que je voulais, c'était donc, à partir des paradoxes qui valident cette perspective, en comprendre un peu plus sur les conditions dans lesquelles on pouvait ou non écrire ce « 3 », et, partant, ce que l'on pouvait en attendre. C'est donc cette assise majeure de la dimension paradoxale de l'humain socialisé qu'il m'a tout d'abord semblé essentiel de faire ressortir de mon travail, et c'est autour d'elle que s'est organisé le premier ouvrage, *La relation duale*¹⁰.

En faisant émerger les paradoxes qui fondent la relation entre deux entités, il s'agissait, en somme, de tracer le cadre théorique qui pouvait rendre à la fois perceptible et opérationnelle une telle relation, c'est-à-dire

¹⁰ Qui est le tome II de ce travail.

une relation forte et signifiante qui contribue à l'autonomie et à l'individuation de chacun.

1) D'un tableau synthétique et « statique » à une schématisation plus complexe

Ce cadre de départ s'est peu à peu complexifié, en exploitant différentes dimensions du travail doctoral. *La relation duale* s'achève ainsi sur la définition que je propose encore aujourd'hui du concept majeur qui a fait titre, et sur un tableau synthétique récapitulatif des acquis liés à cette conceptualisation particulière de la relation¹¹ :

« La relation duale est une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace tiers entre deux sujets. Cet espace tiers identifie la relation comme une inter-trans-co-action qui constitue l'autonomie du système relationnel, permettant l'émergence d'ipséités successives. La co-détermination des sujets et des différents tiers, ainsi que des différents tiers entre eux, intervient de façon déterminante dans l'autonomie et la dynamique du système. »

Cette définition est suivie, dans l'ouvrage, d'un tableau synthétique, qui m'apparaît aujourd'hui nettement insuffisant, lui-même introduit ainsi :

« Nous pouvons également regrouper en un tableau synthétique les éléments de nature différente qui ont jalonné ce parcours, et qui trouveront de cette façon une cohérence globale. L'ensemble ainsi formalisé trouve en outre un cadre général lui aussi paradoxal à l'intérieur duquel évoluent les systèmes relationnels et qui préserve leur autonomie en ne les assimilant pas à des systèmes purs et cristallins : à la communication qu'ils tentent

¹¹ II, p. 128-129.

d'établir en eux-mêmes s'adjoit l'incommunicable qui fonde, lui aussi, les relations interpersonnelles.

A	B	C	D
Même et autre	Différenciation	Je Tu	Intra Inter
Relation et angoisse de séparation	Communication	Il	Inter
Changement et homéostasie	Dynamique	Impersonnel	Trans
	Finalisation	Nous	Co
	Autonomie	Je, Tu, Il Impersonnel Nous	Intra Inter Trans Co

A - Paradoxes du système relationnel ;

B - Caractérisation de la relation ;

C - Sujets significatifs des phrases ;

D - Identification des tiers-inclus. »

Contrepoint :

La relation duale ainsi définie et publiquement exposée a fonctionné pour moi comme repère identificatoire de ma propre pensée pendant deux à trois ans. A la fois ce par quoi je me tenais moi-même, dans une fermeté et une authenticité de la pensée, dans mes productions, et ce qui tendait à faire obstacle à d'autres regards possibles sur l'approche relationnelle.

Les articles que j'étais amenée à produire révélai ainsi en quoi cette approche paradoxale était fondamentale, puisqu'il m'était chaque fois nécessaire de repasser par elle pour réfléchir. Mais, selon les problématiques, c'est

davantage du côté des indicateurs langagiers ou du côté des différentes modalités du tiers-inclus que se développait l'argumentation¹².

La complexité de l'ensemble, la façon dont tout cela fonctionne conjointement, que j'étais pourtant parvenue à poser, je ne réussissais pas nécessairement à m'en servir. Il me semble que j'étais en somme parvenue à maîtriser mes trouvailles conceptuelles, à les faire fonctionner comme grilles de lectures de situations qui engagent des problématiques relationnelles significatives, à proposer donc une intelligibilité paradoxale de ces situations, mais qu'il manquait encore au moins deux ouvertures à mon système conceptuel : la possibilité de le questionner et d'en pointer les limites et les enrichissements possibles, et un embrayeur vers des opérationnalisations complexes des situations complexes. Cet embrayeur, déjà présent dans la thèse, a trouvé sa place d'entre-deux dans le deuxième ouvrage, où il a statut de **modélisation** schématisable¹³. Il est en effet l'intermédiaire entre la théorisation de la relation et les questions de terrain (ici pédagogique et éducatif, mais aussi de terrain relationnel, quel qu'il soit) : c'est par cette modélisation qu'il y a lieu de passer pour « lire » les situations professionnelles et construire des propositions d'intelligibilité et d'actions. La diffusion publique de cette modélisation me semble être ce qui m'a permis de réinterroger la conceptualisation, et de faire évoluer les problématiques qui s'y rattachent¹⁴.

La **schématisation** dont il est question dans le second ouvrage reprend également de façon synthétique l'ensemble de la théorisation, cependant non plus sous forme de **tableau** mais en tentant de rendre compte des tensions paradoxales. Cela contribue à percevoir l'aspect à la fois dynamique et bouclé de l'approche, en même temps que cela ouvre sur des perspectives d'action à partir des situations interrogées.

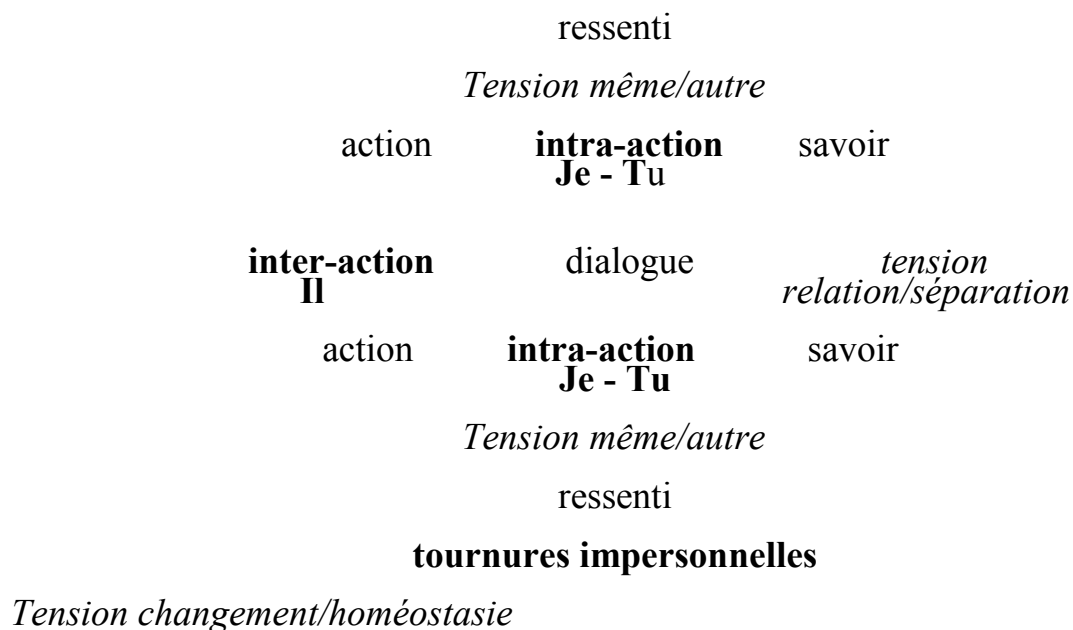
Co-action (Nous)

Trans-action

¹² Cf. IV-A, IV-C.

¹³ Cf. volume III, p. 83.

¹⁴ Je reviendrai sur ces problématiques sous B).



2) Approche comparative des deux synthèses

Le passage du **tableau** de *La relation duale* à la **modélisation** de *La relation pédagogique* fait ainsi émerger un certain nombre de dimensions qui avaient été gommées, et qui pourtant se révèlent faire système avec l'ensemble conceptuel : la mise en tension entre les pôles et à l'intérieur de chaque pôle, la tentative d'identifier ce qui fonctionne de façon interactive à l'intérieur de chaque pôle (entre *ressenti*, *savoir* et *action*), et l'aspect bouclé, « opérationnellement clos » pour reprendre l'expression de Varela, de la dyade.

Il y aurait certainement lieu de relier les différentes dimensions d'inter-action, de trans-action et de co-action entre elles, de même que les jeux de tensions paradoxales. Mais, déjà, l'ensemble est moins figé, moins cloisonné et apparaît à la fois comme plus dynamique et comme moins pré-programmé, pré-défini. Ce que porte en germe la modélisation, et qui n'est peut-être pas suffisamment explicitement formulé dans l'ouvrage dans

lequel elle figure, c'est combien les combinaisons et les réorganisations sont chaque fois singulières et susceptibles de prendre des formes variées.

Le fait de laisser la modélisation schématique se déployer dans un espace ouvert donne à penser que les places identifiées des différentes instances ne sont pas fixes, contrairement au tableau précédent qui, lui, voudrait faire correspondre terme à terme un certain nombre d'indicateurs et de dimensions. Il y a, du côté de la modélisation, la place faite au **manque**, à l'**indécidable** lié à la **relation**, et de l'autre, une tentative de verrouillage d'un système que l'on voudrait cependant doté d'autonomie.

Interaction et relation

Il me semble également que l'écart entre les deux synthèses peut être interprété comme l'**identification de la différence entre « interaction » et « relation »**, une différence que je n'ai pas tenté d'élucider jusqu'à présent, mais qui implicitement me posait déjà problème.

J'ai retrouvé une interrogation du même ordre dans l'ouvrage de A. J. Sameroff et R. N. Emde, *Les troubles des relations précoces*¹⁵, et plus particulièrement dans le chapitre de D. N. Stern¹⁶. Celui-ci prend tout d'abord une position voisine de la mienne en donnant force à l'interaction vécue au détriment de l'interaction fantasmée dans la construction du lien mère-enfant. Il se démarque ainsi des positions classiques de la psychanalyse telles que le complexe d'Oedipe qui serait un fantasme phylogénétique, ou celles posées par M. Klein¹⁷ qui relèveraient « de l'ontogenèse de la vie fantasmatique, sans données particulières dues au comportement réel de la mère »¹⁸, au profit de la dimension sociale du

¹⁵ R. N. Emde, A. J. Sameroff, *Les troubles des relations précoces*, Paris, PUF, 1993.

¹⁶ « La représentation des patterns de relations : Etude en fonction du développement », *Opus cit.*, 1993, p. 84-109.

¹⁷ M. Klein, *Développements de la psychanalyse*, Paris, Payot, 1972.

¹⁸ D. N. Stern, article cité, p. 86.

développement. Ce qu'il traduit ainsi : « Nous adoptons la position opposée, c'est-à-dire que la nature des relations objectales ou des patterns de relations résulte essentiellement de l'histoire des interactions réelles avec la mère. Bien entendu, le bébé conçoit ou construit l'interaction en tant qu'expérience subjective, mais sans les distorsions significatives attribuables à une ontogenèse spécifique des fantasmes. Selon cette position, les patterns de relations sont dès le départ situés hors d'un individu et ne se constituent que pendant l'interaction entre deux ou plusieurs individus. Ils découlent l'un de l'autre même s'ils sont construits subjectivement. Ils constituent des événements objectifs tout autant que des expériences subjectives »¹⁹.

Cette approche réintroduit fortement la problématique de l'articulation auto/hétéro-référence que je reprendrai ultérieurement²⁰. Elle pointe également quelque chose que j'avais comme laissé de côté, qui concerne la dimension historique de la relation. Sans doute m'était-il difficile de la travailler dès l'abord. Et il m'a fallu au préalable interroger la relation « en train de se vivre », dans son ici-et-maintenant, pour valider mes hypothèses de complexification et d'autonomie internes au système relationnel, et les conditions de ces possibilités. Mais mon erreur, dans cette affaire, a certainement été de ne pas être assez rigoureuse en ce qui concerne « interaction » et « relation ».

Interaction, relation et représentation

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cf. *infra* dans ce chapitre sous II.

Pointer cela, c'est alors, comme le fait Stern, réintroduire le concept de « représentation » : « la relation n'est pas seulement une unité plus vaste que l'interaction, c'est aussi une catégorie conceptuelle différente. L'interaction, en tant qu'unité, est habituellement définie en fonction des événements observables, objectifs et comportementaux, alors que la relation est essentiellement conçue comme une unité de représentation plus abstraite. Toutefois la relation se forme à partir de l'interprétation des interactions observées »²¹. Stern propose alors, à travers la notion d'épisode, et de scénario, de rendre compte des différents modalités d'intégration entre l'expérience « vécue » (V), l'expérience « mémorisée » (M), et la représentation généralisée de l'expérience (R), dans des articulations à la fois hiérarchiques et enchevêtrées. Ce sont ces représentations qui contribuent à l'élaboration des nouvelles interactions, en même temps qu'elles sont susceptibles d'être modifiées par elles.

Dans cette perspective, la relation n'est pas réductible à l'interaction vécue, mais devient une réorganisation à la fois intégrative et interprétative des interactions vécues, dans des processus incessants.

Contrepoint :

Lorsque, travaillant les apports de J.-C. Sallaberry sur les représentations, je n'ai retenu, dans ma théorisation, que cette définition qui veut que la représentation soit « ce qu'échangent deux instances qui interagissent ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations »²², je ne me suis pas donné les moyens d'interroger l'articulation de la notion de « représentation » à celle d'« interaction ». J'ai entendu l'expression « se réalise par » comme tout simplement le moyen par lequel se construit l'interaction. Il y aurait ainsi un englobant, l'interaction, et un englobé, les représentations. Ne parvenant pas à adhérer à cette perspective,

²¹ *Ibidem*, p. 87-88.

²² J.-C. Sallaberry, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan, 1996 p. 25.

c'est un peu comme si j'avais laissé tomber la question des représentations et donc de l'échange et de ses traces intrapsychiques, pour poser la question d'un point de vue méta, celui de l'organisation de l'interaction.

Or, ce qui me semble aujourd'hui plus pertinent, c'est, à travers la distinction relation/interaction, de penser la représentation certes comme « particule d'échange » de l'interaction, mais aussi comme particule d'échange entre les différents niveaux que constituent l'interaction et la relation. Et entre ces différents niveaux, il n'y a pas définitivement détermination de l'un par l'autre, mais couplage entre les deux, ou encore co-détermination, ou co-émergence. Ce qui semble bien rejoindre la perspective de J.-C. Sallaberry quand il dit que « choisir de concevoir la représentation comme « large et générale », comme objet central du psychisme et de la pensée ainsi que comme objet des échanges, impose de la modéliser en tant que complexe. (...) C'est l'idée d'une représentation isolée, insulaire, qui est mystificatrice. La représentation fonctionne en système : une représentation est toujours liée aux autres »²³.

Dans le même temps, il me semble que la co-détermination se situe également entre les représentations et l'interaction. Ainsi, si les représentations circulent dans l'interaction, les interactions vécues sont aussi constitutives des représentations. S'il y a « système », comme l'évoque J.-C. Sallaberry, c'est effectivement par les liens qu'entretiennent entre elles les représentations, et par les liens qu'elles tissent avec les interactions, constitutifs de patterns de relations différenciés susceptibles eux-mêmes de modifier en retour les représentations et les interactions à venir.

Dimension temporelle de la relation

²³ *Ibidem*, p. 173.

Alors, la différenciation reconnue entre interaction et relation contraint, dès lors que l'on parle d'interaction, à considérer le temps en termes d'**instant** (même si cet « instant » dure le temps de ce que l'on considère comme unité d'interaction). Parler de relation enjoindra nécessairement de prendre en compte la question de la durée et de la mémoire des interactions. Jusque là, il me semble que je n'étais parvenue à reconnaître qu'un temps orienté vers du devenir (avec l'idée systémique forte de finalisation), même si la question de l'articulation de l'instant et de la durée avait été posée²⁴ comme une intuition précoce.

On pourrait représenter de la façon suivante la circularité propre aux co-déterminations et les articulations entre les trois processus à l'oeuvre dans les situations qui mettent en jeu de l'humain, historicisé et socialisé ²⁵:

inter-trans-co-action

représentation

relation

Il me semble même que je suis allée un peu vite en besogne en écrivant la clôture opérationnelle suivante : des sujets--->inter-trans-co-agissent--->des ipsités émergent---->qui inter-trans-co-agissent--->de nouvelles ipsités émergent...

²⁴ Cf. par exemple II, p. 127 : « C'est seulement au point de jonction éphémère, fugitif, là où tout à coup « le temps ne coule plus (mais) jaillit » (G. Bachelard, *L'intuition de l'instant*, Paris, Gonthier, 1932, p. 106), que le système relationnel devient le lieu où se jouent concomitamment des intra-inter-trans-co-actions. Cette fulgurante évanescence de l'autonomie devenue possible, et de sa force créatrice, nécessite toutefois une temporalité potentielle qui est celle de la durée où Bergson voyait « le fond de notre être et (...) la substance même des choses avec lesquelles nous sommes en communication » ». (H. Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1969, p. 39).

²⁵ Je reprends ici ma formalisation en termes d'inter-trans-co-action identifiée dans *La relation duale*.

Non pas que cela soit faux au sens d'une logique binaire qui distingue « vrai » et « faux ». Mais il manque une étape au processus d'émergence d'ipséités : l'étape de la relation. Il conviendrait sans doute davantage d'écrire : des sujets--->inter-trans-co-agissent--->une relation s'établit--->des ipséités émergent--->qui inter-trans-co-agissent--->leur relation se réorganise--->de nouvelles ipséités émergent--->qui...

Alors, les problématiques relationnelles ne peuvent plus se réduire à des problématiques d'interaction, mais doivent considérer le temps. Cette formalisation mobile, labile, permet en effet de réintroduire le concept de relation duale dans une dimension historique : l'histoire des sujets singuliers qui se construisent par les systèmes relationnels vécus et mémorisés qu'ils construisent, et l'histoire des relations signifiantes vécues, mémorisées et toujours présentes, en train de se construire. Ce glissement conceptuel de l'interaction à la relation, perceptible en partie à travers l'évolution des modélisations proposées, me semble pouvoir se retrouver aussi dans l'évolution des problématiques qui ont été les miennes depuis le travail doctoral.

B) Des problématiques

La situation relationnelle qui a servi d'exemple princeps dans mon travail doctoral concernait une interaction ludique entre deux frères. Elle a permis d'élaborer une grille de lecture de l'interaction comme situation de communication, et de valider un certain nombre d'indicateurs, pertinents au regard de la pragmatique de l'énonciation, par lesquels le dispositif théorique de la relation duale a pu être validé²⁶.

²⁶ Les chapitres II et III de ce document approfondissent d'un point de vue méthodologique et d'un point de vue épistémologique l'élaboration et l'utilisation de cette grille de lecture.

En introduisant ces indicateurs dans la modélisation du système relationnel, je donnais ainsi en quelque sorte les clés pour lire toute situation relationnelle signifiante entre deux entités (ce que je corrigerais aujourd'hui en disant que je donnais des clés pour des situations d'interaction, pour lesquelles il conviendrait de se demander dans quelle mesure elles donnent accès à une expérience relationnelle).

1) Appliquer un modèle au service de problématiques scolaires

Pendant un certain temps, j'ai été préoccupée par le fait de rendre opératoire mon dispositif théorique : comme en témoignent les articles produits environ jusqu'en 1996²⁷, il s'agissait de « mettre en scène » les acquis théoriques, et d'en montrer l'opérationnalité dans différents champs, à propos de différentes problématiques. A chaque fois, il m'a semblé nécessaire de poser le cadre conceptuel de *La relation duale*, puis de le transposer, voire de l'appliquer : à la relation chercheur/objet de recherche²⁸, à la relation pédagogique comme interaction porteuse de sens sous certaines conditions²⁹, à la relation (exemplairement pédagogique, dans sa dimension dialoguée) comme facilitatrice de constructions des sujets³⁰, aux perspectives et aux limites de la relation pédagogique comme support d'organisations singulières dans le rapport aux savoirs³¹.

J'avais l'impression, cependant, de ne faire, à chaque fois, qu'une exploitation très embryonnaire du modèle, qui demeurait insatisfaisante et surtout vécue sur le mode répétitif. Les problématiques que je formulais, en somme, ne « décollaient » pas, parce qu'elles s'élaboraient en fonction

²⁷ C'est-à-dire IV-A, IV-B, IV-C, IV-D.

²⁸ Cf. IV-A.

²⁹ Cf. IV-B.

³⁰ Cf. IV-C.

³¹ Cf. IV-D.

d'un modèle qui n'était pas encore dépassable, et qu'elles servaient justement à l'exploiter et non à l'interroger.

Comme je l'ai évoqué précédemment, la publication du deuxième ouvrage³² me semble avoir fonctionné comme un déclencheur dans ma façon de poser les problèmes relationnels. J'avais en somme livré la totalité de la modélisation, dans sa complexité et sa richesse potentielle, ainsi que des exemples de son exploitation possible à travers deux études de cas, éducatives et pédagogiques : je me trouvais quitte avec moi-même. Mes lecteurs pouvaient désormais faire eux-mêmes ce que j'avais fait jusque là, et il me devenait possible, alors, d'essayer d'inventer des questionnements d'une nature sensiblement différente, et de tenter de construire des éléments de réponse en partie renouvelés.

Le chapitre écrit dans l'ouvrage en hommage à André de Peretti³³ apparaît alors comme une production intermédiaire entre deux moments nettement différenciés :

- le premier, que je viens d'évoquer, relève d'applications d'un modèle théorique, pour l'essentiel dans le champ scolaire ;

- le second tâtonne dans l'élaboration d'une autre grille de lecture, *via* des problématiques davantage élaborées dans le champ de la formation et qui ont contribué à faire plus nettement émerger la question de l'autonomie du sujet³⁴, la dimension relationnelle et la nature paradoxale de l'entre-deux lui-même³⁵.

2) Entre-deux

³² Il s'agit du volume III de cette H.D.R. Cet ouvrage, en fait, était prêt depuis 1994, comme en témoigne la préface d'André de Peretti. Divers éditeurs ont tellement différé leurs délais de publication que j'ai opté pour une diffusion chez L'Harmattan en 1996, qui assurait une publication immédiate. J'ai alors retravaillé le texte, définitivement dans mon esprit, pendant l'été 1996.

³³ Cf. IV-E.

³⁴ Cf. sous II dans ce chapitre-ci.

³⁵ *Ibidem*.

En effet, ce chapitre est libéré du « refrain » antérieur qui considérait comme un passage obligé le recours aux indicateurs du modèle. Cet affranchissement semble avoir facilité le passage de questions sur l'interaction pédagogique à d'autres concernant davantage la relation pédagogique (et ses interactions avec d'autres niveaux du système scolaire). Une petite histoire de la relation pédagogique sert d'introduction, comme pour, dès l'abord, historiciser la réflexion qui, tout au long des articles précédents, ne trouvait jamais place de façon explicite dans un contexte daté, ni donc dans une filiation de la réflexion au sens chronologique³⁶. Enfin, la question qui jusque là était demeurée sous forme de débat ouvert entre A. de Peretti et moi s'y trouve reprise³⁷, une question qui peut aujourd'hui se reformuler dans les termes suivants : l'autonomie du système relationnel pédagogique réside-t-elle dans la dimension interactive de l'échange ou dans sa dimension relationnelle ? Si la réponse est « dans l'interaction », c'est moi qui ai raison, sinon c'est A. de Peretti. Mais je crains bien que nous ayons raison et tort tous les deux, si la conceptualisation en termes de co-détermination et couplage entre

³⁶ Mais sans doute je me sens « affiliée » à A. de Peretti. Ce n'est donc pas par hasard si cet article est si lourd de sens multiples à mes yeux.

³⁷ Cf. IV-E 59 à E 61, et, plus précisément p.59 : « Il me semble, pour ma part, qu'il n'y a pas, à proprement parler, de vécu de ce paradoxe (de la relation et de l'angoisse de séparation) dans le système scolaire. En effet, dans la mesure où les « relations <---->savoirs », pour cette classe-ci et cet enseignant-ci (c'est-à-dire pour ce système-ci) s'achèveront, et on le sait au départ, à la fin de l'année, l'angoisse de séparation n'est pas présente sous forme d'angoisse (car la terme en serait toujours différé)... Ce qui, à mon sens, prive le système d'un certain potentiel de réponses auto-créatrices au fil de l'année, mais ce qui, aussi, est cohérent avec le cadre institutionnel de la relation pédagogique.

Au contraire, pour André de Peretti, la relation pédagogique ne s'achève pas à la fin de l'année scolaire, mais peut se prolonger bien au-delà, dès lors qu'elle est justement signifiante, en intra-personnel, par l'élève. Elle serait d'ailleurs tellement forte et présente qu'elle assurerait une fonction référente pour la personne, au sens où celle-ci repasserait, en pensée, par cette relation ancienne pour agir et construire dans le présent d'autres relations ».

J'avais sûrement l'intuition des prolongements que je propose aujourd'hui, puisque j'ajoutais « mais peut-être ne portons-nous pas tous les deux notre regard sur le même objet exactement ».

interaction et relation travaillée précédemment est pertinente. Car, dès lors, pas d'interaction signifiante qui n'alimente une relation, et pas de relation qui ne soit sous-tendue par des interactions vécues.

Quoi qu'il en soit, la conjonction de la publication du deuxième ouvrage et de cet article apparaît bien comme fermeture/ouverture, coupure/lien avec de nouveaux champs de préoccupations heuristiques.

3) Un modèle en mouvement et des problématiques formatives

Les indicateurs, au départ conçus pour comprendre ce qui se passe, dans une logique éventuellement comptable, ont peu à peu acquis, dans mon esprit du moins, une valeur non plus quantitative mais qualitative. Il ne s'agissait plus tant de les compter pour les rapporter les uns aux autres, dans une sorte de « mécanique » de l'interaction³⁸, mais qu'ils deviennent symboles pour interpréter les situations en jeu. C'est alors surtout en termes de présence/absence qu'ils acquièrent une fonctionnalité, dans un travail sur le sens de leur présence et plus encore sur le sens de leur éventuelle absence, ainsi que sur celui de leurs possibilités de présence/absence. Mais l'emprise du modèle ne me permettait pas de voir ce que ce glissement pouvait avoir comme conséquences. C'est en déplaçant mon regard de l'élève à l'adulte en formation que j'ai pu travailler la portée de ce nouveau rapport que j'entretenais avec ma grille de lecture.

Ainsi, l'article sur l'autoformation³⁹ reprend le cadre conceptuel paradoxal qui est celui de la relation duale, pour le mettre en écho avec celui des histoires de vie en formation, en plaçant au centre la notion de « sujet-se-formant ». L'introduction, jusque là laissée sous silence, d'une boucle auto-réflexive du sujet sur lui-même dans les processus de

³⁸ Même s'il m'arrivait de la faire dans certains articles comme en IV-C.

³⁹ Cf. IV-F.

formation accompagnés par d'autres (*i.e.* le formateur) me semble avoir fortement contribué, certes implicitement, mais tout de même, à reconnaître la nécessité de concevoir du « jeu », du manque, du non-appréhendable dans ce qui s'échange, quelque chose qui se passe non plus exactement dans l'interaction, mais dans des prolongements, des réorganisations personnelles, que l'on peut nommer « représentations », et qui demeurent inaccessibles. Alors, les modalités d'inter-trans-co-action, telles que les indicateurs les rendent perceptibles, seraient à interroger effectivement en fonction de ce qu'elles laissent possible ou non, en creux, pour le sujet, autant que pour ce qu'elles mettent « réellement » en scène. La relation devient ainsi peu à peu, en elle-même, un espace-temps paradoxal.

Le chapitre et l'article qui suivent chronologiquement vont dans le même sens, de façon encore plus affirmée. Le chapitre de l'ouvrage collectif *Formations d'enseignants et alternances*⁴⁰, semble même parfaitement démarqué du modèle théorique, dont on ne trouve des traces qu'en termes de cadrage général de la pensée, à statut donc quasi-épistémologique. En effet, le regard s'est déplacé de la relation-interaction à la relation-intra-action, pour tenter de comprendre ce qui se passe du point de vue du sujet-en-formation (le sujet étant ici un formateur).

La dimension intra-personnelle est travaillée en fonction des trois pôles que sont *le ressenti, l'action, le savoir*. Déjà présents dans *La relation duale* et dans la modélisation du second ouvrage, cette dimension n'avait pas jusqu'alors rencontré de problématique qui permette de l'opérationnaliser. S'interroger sur ce qui se passe en « auto » et sur ce qu'on peut attendre de divers « hétéro » réintroduit ici la dynamique propre aux entités, et prépare le passage de l'interaction à la relation.

⁴⁰ Cf. IV-G.

Questionner les articulations entre « auto » et « hétéro »⁴¹, avec toute l'opacité que véhicule ce préfixe d'« auto », ne pouvait dès lors plus se résoudre en mettant en scène les trois instances du tiers-inclus que sont les inter-trans-co-actions et leurs conjonctions internes possibles. De fait, quand j'ai tenté d'aborder ces articulations, je les ai posées comme doubles mouvements contradictoires entre des « détours d'altérité » et des « ressaisissements » internes *via* l'écriture individuelle. Cet espace/temps de la relation commençait ainsi à prendre forme en tant que paradoxal en lui-même, et non plus seulement comme « encadré » par le paradoxe de la relation et de l'angoisse de séparation, comme les premières modélisations le présentaient.

L'article concernant la relation d'accompagnement du mémoire professionnel⁴² fait en quelque sorte la synthèse entre les deux perspectives, celle liée à l'interaction et celle liée à la relation. En effet, il traite d'abord des contenus de la relation, c'est-à-dire, en fait, de l'interaction, dans une perspective comptable assez proche de mes tous premiers travaux, puis s'intéresse aux modalités relationnelles. Celles-ci sont alors posées en termes d'« accompagnement » de processus, distinguant les processus auto-référentiels, hétéro-référentiels, et les liens « auto<--->hétéro », ces processus étant destinés à faciliter la construction d'une identité professionnelle à la fois plus ferme et plus ouverte.

La perspective paradoxale, qui n'est plus, dans ces deux derniers travaux, posée *a priori*, redevient fortement pertinente pour traduire la complexité contradictoire des logiques auto- et hétéro-référentielles à l'oeuvre, ainsi que la possibilité de leur articulation intégrative. Un paradoxe, à mes yeux majeur, émerge alors pour rendre compte de ces relations d'accompagnement de « l'autre-en-train-de-se-construire-lui-

⁴¹ Que j'ai sans doute un peu hâtivement qualifiées de « co ».

⁴² Cf. IV-H.

même » : celui qui veut que le formateur soit conjointement dans **l'engagement et la retenue**⁴³, s'il ne veut pas « choisir » entre « auto » et « hétéro ».

Les problématiques liées au champ de la formation ont ainsi facilité le déplacement de mon regard de l'entre-deux comme lieu d'interactions multiples au sein d'un système paradoxalement structuré⁴⁴, à l'entre-deux comme lieu paradoxal d'articulations entre des processus relationnels complexes, contradictoires, complémentaires, enchevêtrés, qui lient entre eux des sujets autonomes.

C'est cette perspective, peu théorisée et simplement émergée dans ces derniers chapitres et articles, que je vais maintenant essayer d'approfondir.

II- Paradoxes et tiers-inclus/paradoxes du tiers-inclus

La conceptualisation du système relationnel qui a fonctionné pour moi comme ma « carte d'identité » scientifique a été celle développée dans *La relation duale*. J'ai expliqué précédemment dans ce chapitre quelles en étaient les limites, particulièrement les limites en termes de modélisation des processus relationnels eux-mêmes, en insistant sur la différence conceptuelle insuffisamment marquée entre interaction et relation. Reprendre cette distinction, c'est, pour moi, revenir sur deux points fondamentaux : celui des pôles et de leur tension, et celui du tiers-inclus.

A) Auto et hétéro : opposition et complémentarité

Hétéro et auto

⁴³ Cf. IV-G 97, et IV-H 122.

⁴⁴ Ce dont rend compte *La relation duale*.

Relève de l'hétéro ce qui arrive de l'extérieur, ce sur quoi je n'ai pas prise, ce qui n'est pas moi. Dimension impositive, démarche en extériorité : « l'autre » impose sa loi, qui peut se dire hétéronomie, hétéroréférence, pouvoir, règle (celle qui dicte ce qui est droit *a priori*), et fait de moi un agent. Penser le monde strictement en ces termes, penser aussi bien la connaissance que les rapports entre les hommes de cette façon, traduit un fonctionnement soit dictatorial soit asservi, selon la position que l'on occupe.

Relève de l'auto ce que je pense moi-même, ce qui me constitue au plus profond de mon être dans mon unicité. Démarche close sur elle-même, qui porte en elle le déni de l'extériorité, et construit son auto-suffisance. « Je pense donc je suis » : c'est quand je suis parvenu à retirer tout le reste du monde que je suis enfin certain de mon être pensant, et sûr de toucher à la vérité, à l'indubitable⁴⁵. Autonomie, autoréférence, autorité, auteur : leur dimension solipsiste est toujours présente, dès lors que l'on voudrait ne concevoir le monde que de cette perspective, de soi à soi. Connaître, c'est ici cette connaissance particulière à laquelle moi seul je puis parvenir, construction *a posteriori* du monde par moi-même, qui tendrait, seule, à me constituer comme autiste.

Opposition

L'opposition entre ces deux modes d'approches n'a cessé de se jouer, tant sur la scène de la connaissance que sur la scène socio-politique.

⁴⁵ Cf. E. Morin, *La méthode* II, Paris, Points Seuil, 1980, p.181 : « Le *cogito* nous dit que la seule chose dont un douteur ne peut douter est l'existence du « je » qui doute, et qui, dans et par l'exercice de ce doute, est un « je » pensant.»

Et, il faut bien le dire, sans beaucoup de nuances. Comme si la non-contradiction était bien le registre majeur d'intelligibilité que les hommes pouvaient inventer du monde et d'eux-mêmes, qui les condamne à opposer ce qui n'est pas semblable.

Dans cette opposition, la part a longtemps été belle pour ce qui concerne le registre de l'hétéro⁴⁶. Sans doute se niche-t-il derrière cette prédominance le contexte particulier des religions révélées, qui imposent à l'homme cet assujettissement *a priori* au monde pré-construit par l'Autre transcendant.

Kant : opposition et complémentarité

La perspective kantienne sur la question de l'autonomie et de l'hétéronomie se dédouble selon qu'il s'agit de la question de la connaissance et de la question morale. La seconde scelle la séparation radicale des deux dimensions auto et hétéro, alors que la première permet de les concevoir.

En effet, autonomie et hétéronomie sont radicalement opposées : « J'appellerai ce principe, principe de l'AUTONOMIE de la volonté, en opposition avec tous les autres principes, que je mets pour cela au compte de l'HETERONOMIE »⁴⁷. Dans cette scission radicale, la référence première et ultime revient à l'autonomie, expression et fondement de la liberté.

Le sujet n'est *a priori* asservi à rien d'autre qu'à lui-même, homme de raison⁴⁸. La loi morale de l'impératif catégorique qui enjoint à chacun de se donner à lui-même ses propres lois pour autant qu'elles peuvent avoir

⁴⁶ Je parle ici du contexte de la pensée et de la société occidentales.

⁴⁷ Cf. aussi *Les fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave, p.157 .

⁴⁸ *Ibidem*, p. 57 : « La loi morale n'exprime donc pas autre chose que l'autonomie de la raison pure pratique, c'est-à-dire de la liberté. »

valeur universelle⁴⁹ ne contraint pas l'autonomie par la reconnaissance de volontés particulières, mais l'étend dès lors qu'elle est soumise à la raison pure dans ce qu'elle comporte justement d'universel.⁵⁰

Dans la réflexion menée sur la connaissance non plus pratique mais pure, la position du couple « auto-hétéro » apparaît comme sensiblement différente. En effet, la *Critique de la raison pure* propose de ne plus strictement réduire la connaissance ni à ce qu'elle a de formel *a priori*, ni à ce qui est le fruit de l'expérience⁵¹. Entre les deux instances se joue un rapport de complémentarité, dans la mesure où elles ont besoin réciproquement l'une de l'autre pour ne pas s'épuiser elles-mêmes individuellement de l'intérieur, la première en tant que contenant sans contenu, la seconde comme contenus épars sans organisation possible⁵², et donc sans connaissance possible. Si l'on veut essayer de traduire la perspective kantienne en termes d'articulation auto/hétéro, on peut considérer la connaissance *a priori* comme ce qui relève de l'hétéro-référence, dans la mesure où Kant lui attribue une valeur objective⁵³, l'expérience renvoyant à la dimension plus spécifiquement auto-référentielle de la connaissance⁵⁴.

⁴⁹ E. Kant, *Critique de la raison pratique*, Paris, Folio, Gallimard, 1985. Cf. p. 53 à 55 : « La loi fondamentale de la raison pure pratique : Agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse en même temps toujours valoir comme principe d'une législation universelle. »

⁵⁰ *Ibidem*, p. 55 : « La raison pure est pratique par elle seule et donne (à l'homme) une loi universelle que nous appelons *la loi morale*. »

⁵¹ E. Kant, *Critique de la raison pure*, Paris, Folio, Gallimard, 1980, p. 63 à 70. Cf. p. 64 : « On nomme *a priori* de telles connaissances (indépendantes de l'expérience), et on les distingue des connaissances empiriques, qui ont leur source *a posteriori*, c'est-à-dire dans l'expérience ». p. 63 : « Bien que toute notre connaissance commence *avec* l'expérience, elle ne résulte pas toute *de* l'expérience ».

⁵² *Ibidem*, par exemple, p. 721 : « Les catégories qui viennent d'être indiquées (comme connaissances *a priori*) ne sont rien d'autre que les conditions de la pensée dans une expérience possible, de même que l'espace et le temps contiennent les conditions de l'intuition pour cette même expérience ».

⁵³ *Ibidem* : « Elles sont aussi des concepts fondamentaux qui servent à penser des objets en général pour les phénomènes, et par conséquent elles ont *a priori* une valeur objective ».

⁵⁴ En introduisant ainsi dans la réflexion kantienne une terminologie qui n'est pas la sienne en ce qui concerne la connaissance, et en obérant la question du sujet transcendantal et de son rapport à l'objet, je vais certainement trop vite. Il s'agit seulement de tenter d'identifier un

Et/ou

L'autonomie devient ainsi à la fois ce qui se pense en opposition à l'hétéronomie (dans le champ moral), et ce qui synthétiquement s'y articule, par intériorisation immédiate (dans le champ de la connaissance). Les termes d'auteur et d'autorité pourraient traduire cette articulation différenciée : pas d'auteur à proprement parler sans ses lecteurs, pas d'autorité non plus, qui ne serait reconnue par une instance autre qui l'accepte comme telle⁵⁵.

Ainsi, l'autonomie n'est pas indépendance, et pourtant elle fait à la liberté individuelle, à ce mouvement personnel qui nous constitue singulièrement, la première place. Elle nous permet de nous acheminer vers une conceptualisation paradoxale dans la mesure où c'est le lien qui unit auto et hétéro qui apparaît comme proprement paradoxal : hétéro renvoie-t-il à ce qui n'est pas auto, à une volonté étrangère à la sienne dont il doit se protéger, ou renvoie-t-il à ce dont il a besoin pour se penser lui-même en dehors de toute dérive solipsiste ? Le paradoxe viendrait alors de ce que la relation entre auto et hétéro relève de ce double registre contradictoire, de répulsion/nécessité.

Dès lors, la question n'est pas de choisir auto **ou** hétéro, ni même de lier auto **et** hétéro, mais de penser le **et/ou** conjoint qui lie auto et hétéro⁵⁶, qui constitue bien un paradoxe interne au « et » qui les soude, et qui pose la question du **versus** qui sépare et unit leur relation, et non plus eux-mêmes.

point de départ à la problématique du « et/ou » entre auto et hétéro. A partir de « l'autonomie de la volonté », je restitue là les fils que je suis parvenue à tirer.

⁵⁵ Ce qui la distingue clairement du pouvoir qui, lui, n'est pas reconnu dans sa valeur et sa nécessité par celui qui le reçoit, mais qui lui est strictement imposé (par la force), de l'extérieur.

⁵⁶ Ce que « la raison pratique », en ce qu'elle est « pure pratique » pourrait laisser entendre.

Ce disant, je pose d'une autre façon la distinction entre interaction et relation, dans la mesure où j'ai déplacé mon regard de l'entre-deux auto-hétéro (leur espace d'interaction) à **l'entre-deux de leur entre-deux** (leur espace de relation). Où la relation, de « méta » de l'interaction, en est également le creux (in)sondable à l'infini, et jamais atteignable, dans une circularité où intérieur et extérieur s'enchevêtrent, tel l'anneau de Moebius.

Poser cette question nécessite dans un premier temps de revenir sur les acquis théoriques de *La relation duale* en termes d'entre-deux et de tiers-inclus, pour montrer ce qu'ils avaient laissé de côté et qui réapparaît ici.

B) Articulation auto/hétéro : paradoxes et tiers-inclus

1) Paradoxes

La réflexion sur l'espace tiers du système relationnel dyadique présente dans mes deux ouvrages est construite autour de la notion de paradoxe : fondamentalement, j'ai tenté de montrer comment une pensée de la relation comme troisième terme de la dyade n'était valide que dans une perspective paradoxale. Cela demeure, à mes yeux, essentiel. Les paradoxes qui s'y trouvent explorés me semblent pertinents, et servent de cadre général pour aborder les problématiques relationnelles de façon un tant soit peu nuancée et pas trop manichéenne.

A bien y regarder, ils permettent, justement, de sortir d'une pensée disjonctive qui contraindrait à devoir choisir entre « auto » et « hétéro », et ils montrent comment les relations interpersonnelles se jouent bien sur un fond complexe de contradictions dont la tension même rend ces-dites relations dynamiques. Le tableau synthétique de *La relation duale*,

retranscrit ci-dessus⁵⁷, traduit cela. A ce niveau de lecture des paradoxes, on peut seulement lui reprocher de les figer *a priori*, dans la mesure où il semble associer absolument, par exemple, le paradoxe du même et de l'autre à la dimension différenciatrice de la relation, c'est-à-dire en fait aux entités.

Mais la marque la plus flagrante de son insuffisance me semble aujourd'hui sauter aux yeux par les « cases vides » qui le constituent. Celles-ci me semblent en effet traduire cette vision quasi-simpliste que j'avais, qui voulait que j'aie en somme fait le tour des paradoxes possibles à travers ceux que j'avais pointés, qui concernaient le « squelette » du système relationnel, sa structure : les entités, la relation, et le système dans son ensemble. Avec les trois paradoxes qui sous-tendaient ces trois dimensions structurelles⁵⁸, c'est comme si j'étais parvenue au terme du problème. Et d'ailleurs, n'était-il pas normal que ce qui relève de l'autonomie ne soit pas identifiable, par définition⁵⁹?

Je m'aperçois aujourd'hui du glissement que j'ai imperceptiblement opéré dans ce premier travail : d'une conceptualisation de la relation qui intègre fondamentalement le paradoxe comme indécidabilité et retournement de soi en son contraire, dans des enchevêtrements complexes qui ont trait à la relation elle-même, je suis passée à une conceptualisation de la relation en quête d'opérationnalité, celle-ci nécessitant la reconnaissance conjointe de paradoxes identifiables et d'espaces tiers multiples et reliés entre eux.

Parallèlement, la question de l'autonomie a finalement toujours été enveloppée d'une sorte de flou en ce qui concerne son objet. Si j'ai parlé

⁵⁷ Cf. *supra* dans ce chapitre sous I-A).

⁵⁸ Paradoxe du Même et de l'Autre (pour les entités), de la relation et de l'angoisse de séparation (pour la relation), et du changement et de l'homéostasie (pour le système).

⁵⁹ A cet égard, la modélisation du deuxième ouvrage n'est pas plus explicite : elle introduit la notion de « dialogue » au point de jonction des deux entités, ce qui, en soi, n'est pas explicitement paradoxal.

d'autonomie du système relationnel, je n'ai jamais explicitement mentionné l'autonomie de la relation, sentant sûrement que les bases de cette question n'étaient pas très assurées. L'autonomie, « pointée en creux » dans ce travail initial, concernait donc, plutôt, l'autonomie des sujets-en-interaction.

Ce manque devient ainsi effectivement identifiable dans le tableau de référence, par le silence fait au niveau des paradoxes à propos de la finalisation et de l'autonomie de la relation, révélant du même coup l'ambiguïté autour de l'autonomie, peu à peu levée par la réflexion conceptuelle présente. Il exhibe la nécessité de s'interroger non plus sur le paradoxe identifiable et localisable de la relation dyadique, mais sur la **dimension paradoxale de toute relation en tant qu'entre-deux**. Celle qui permettrait de passer, en somme, du paradoxe de l'entre-deux à l'entre-deux comme paradoxe. Le paradoxe de l'entre-deux peut s'exprimer comme le fait que, sous certaines conditions justement paradoxales, il devient le troisième terme fortement signifiant d'une dyade qui peut se formaliser en $1+1=3$, et qui « autorise » à rechercher comment son organisation complexe contribue à la dynamique du système⁶⁰.

C'est cette perspective qui m'a permis, justement, de doter la relation conçue comme tiers-inclus d'une certaine fermeté complexe, et d'interroger son opérationnalité dans le champ éducatif. Il me semble nécessaire d'y revenir brièvement pour re-situer la présente discussion.

2) Tiers-inclus

Identifier différentes modalités du tiers-inclus a été pour moi comme la clé sur le chemin de la complexité et de la démarche proprement

⁶⁰ « L'entre-deux comme paradoxe » sera repris ci-dessous.

heuristique⁶¹. Des tâtonnements et des réorganisations nombreuses de mes propres représentations des échanges inter-personnels ont accompagné ce travail sur les indicateurs communicationnels de la relation, et l'émergence de « formes » multiples, croisées entre elles, de cet espace tiers, m'a semblé déjà rendre compte de la complexité du « tissage » interpersonnel.

Si le tableau ne traduit pas exactement cela, pas davantage, d'ailleurs, que la modélisation du deuxième ouvrage, la définition, quant à elle, le rappelle. Et c'était sans doute pour moi la plus importante « trouvaille » de ma recherche : dans la dyade comme système, les réorganisations nécessaires à sa dynamique ne sont pas le seul fait des entités, de la complexité intra-psychique des sujets, mais se construisent également de l'intérieur du système, par des modalités variées, articulées et complexes de l'interaction. En retour, cette complexité relationnelle contribue à constituer les sujets-en-relation en « ipsités », c'est-à-dire dans une identité plus affirmée, par l'expérience à la fois singulière et commune que ces réorganisations relationnelles leur ont fait éprouver.

Cette conceptualisation systémique rejoint l'approche développementale déjà évoquée⁶², et plus particulièrement la contribution de L. A. Sroufe⁶³ sur le rapport entre la formation du soi et les relations : « La théorie développementaliste recherche ainsi les origines de l'organisation interne (le soi) dans l'organisation de la dyade, c'est-à-dire depuis la régulation des comportements dans la dyade jusqu'à la régulation de soi »⁶⁴. Dans cette perspective, la dyade est conçue comme « système dyadique », qui devient interrogé dans sa capacité à favoriser l'émergence d'échanges réciproques au cours des cinq premières années de l'enfant.

⁶¹ J'y reviens dans les chapitres concernant la dimension méthodologique et épistémologique de ma recherche.

⁶² Cf. R.N. Emde, A.J. Sameroff, *Opus cit.*, 1993.

⁶³ L. A. Sroufe, « Les relations, le soi et l'adaptation de l'individu », in Emde et Sameroff, *Opus cit.*, 1993, p. 110 à 148.

⁶⁴ *Ibidem*, p.114.

Là encore, c'est bien grâce à l'expérience de régulations (*i.e.* réorganisations) variées que le soi se construit. Dès lors, en proposant une théorie du système relationnel qui montre comment se développe, ou non, la possibilité de réorganisations variées et complexes par la relation, il me semblait bien que je contribuais à y voir un peu plus clair dans la circulation des échanges propre aux systèmes dyadiques.

C'est d'ailleurs exact : la formalisation de l'espace tiers en espace d'inter-trans-co-action, dans la conjonction singulière toujours possible entre ces différentes instances, permet bien d'élucider ce qui se joue et qui s'articule. Les jeux de pronoms personnels sujets des phrases permettent quant à eux d'identifier les multiples références à l'oeuvre lors des réorganisations du système. Les corrélations qui lient entre eux ces sujets et les modalités d'interaction permettent, en outre, de pointer avec davantage de force la façon dont un système joue plus ou moins bien de la richesse potentielle dont il dispose.

Ces acquis-là demeurent, indéniablement. Il me semble même nécessaire de les faire fonctionner pour un premier niveau d'intelligibilité de la relation, celui qui concerne ses interactions : ils permettent de concevoir, par exemple comme je l'ai fait dans le deuxième ouvrage, ce qui constitue les modalités particulières d'une relation *via* ses registres d'inter-trans-co-action⁶⁵, de pointer les registres dominants et ceux qui sont éventuellement absents⁶⁶, et de ne pas perdre de vue comment ces registres fonctionnent **ensemble**. En effet, l'une des principales source de complexité et de régulation, - c'est-à-dire de réponse aux perturbations tant internes qu'externes -, provient des liens entre ces espaces tiers différenciés.

⁶⁵ En ce qui concerne la relation pédagogique, il s'agit des « savoirs » (inter-action), de « l'organisation des savoirs » (trans-action) et du « sens des savoirs » (co-action).

⁶⁶ Ce que je reprends par exemple en IV-B et en IV-C, et qui s'est révélé riche en prise de conscience pour des enseignants en formation.

Néanmoins, cela m'apparaît aujourd'hui insuffisant : insuffisant au regard de l'élucidation de la distinction interaction/relation, et insuffisant au regard de la question corollaire qui concerne l'autonomie de cette relation, de ce qui la constitue comme paradoxale.

Le cadre général de la relation duale demeure donc, à condition de bien considérer jusqu'au bout la portée de la phrase suivante : « L'ensemble ainsi formalisé trouve en outre un cadre général lui aussi paradoxal à l'intérieur duquel évoluent les systèmes relationnels et qui préserve leur autonomie en ne les assimilant pas à des systèmes purs et cristallins : **à la communication qu'ils tentent d'établir en eux-mêmes s'adjoit l'incommunicable qui fonde, lui aussi, les relations interpersonnelles⁶⁷** » (c'est moi qui souligne aujourd'hui). Cette dimension là, pourtant posée, n'a, en définitive, pas été exploitée. Elle valait surtout comme « garde-fou » idéologique, méthodologique, épistémologique, comme pour prévenir ceux qui auraient été tentés, et leur rappeler que ce qu'ils pourraient comprendre ne serait jamais « tout ». Mais sa portée me semble aujourd'hui pouvoir aller au-delà : rapporter le tiers-inclus aussi à l'espace/temps du manque, et pas seulement à celui de ce qui émerge sous forme d'inter-trans-co-actions.

Contrepoint :

En posant la question de la relation dans sa dimension communicationnelle ramenée au langage verbal, sous-couvert de « bonnes » raisons méthodologiques, il me semble que je me suis protégée de devoir aborder une complexité pour laquelle je n'étais pas forcément prête. Autant que je le pouvais, j'ai traité de façon complexe l'objet d'étude qui était le mien. Si j'ai toujours pris soin de poser les limites dans lesquelles s'inscrivait ma réflexion, il me semble bien que je n'ai pas pour autant apprécié à sa juste mesure ce que ces limites contenaient. Soulever un coin du voile, comme je tente

⁶⁷ Cf. volume II p. 129.

de le faire aujourd'hui, et découvrir l'ampleur des faux-pas, contient quelque chose de l'ordre conjointement du deuil et de la naissance, dans la douleur propre à ces deux événements. Comme une sorte de vertige, il me semble parfois avoir « tout » à refaire, mais aussi qu'une bonne part est déjà réalisée, la plus difficile, celle de la question sans cesse posée à soi-même. Ainsi, interroger encore et encore ce qui m'appartient, et déconstruire, au point que cela semble disparaître, ces assemblages de *La relation duale*, ne va pas sans mal dans mon rapport à moi-même (blessure narcissique auto-infligée) et dans mon rapport à la validité de ma propre pensée. Comment ai-je pu ne pas voir ce qui aujourd'hui est si flagrant ? Comment ai-je pu à la fois écrire cela, et ne pas voir quelles en étaient les implications heuristiques ? Comment ai-je pu être aveugle et sourde à mes propres intuitions ? Mais l'important ne serait-il pas dans le fait, toujours possible tant que l'on est vivant, de pouvoir-savoir y re-venir ?

C) Articulation auto/hétéro : paradoxes du tiers-inclus

La question qui se trouve dorénavant soumise à examen concerne la nature paradoxale du tiers-inclus du système relationnel. Non pas son statut paradoxal par rapport aux réorganisations globales du système, cela a déjà été montré, mais ce qui le **constitue comme paradoxe**. J'ai posé précédemment⁶⁸ la nécessité de s'interroger sur ce qui relie auto et hétéro : si le « ou » exclusif renvoie dos-à-dos, sans possibilité de contact, les deux dimensions, les limites du « et » sont également apparues, dans la mesure où il m'a semblé difficile de dépasser une position contradictoire complémentaire. Ainsi a émergé la double articulation « et/ou », qui pose alors l'entre-deux « auto » et « hétéro » comme proprement paradoxal.

Je vais dans un premier temps rattacher le « / » au préfixe « re », qui me semble rendre compte de ce qui se joue entre « et » et « ou », et voir comment cela amène à penser le paradoxe comme hiérarchie enchevêtrée, puis dans un deuxième temps essayer de montrer comment cette

⁶⁸ Cf ; *supra* dans ce chapitre II- A).

perspective établit la **relation comme manque**, dans la mesure où, au-delà de sa dimension paradoxale, elle est aussi autoréférentielle.

1) Versus (/) et « re » : paradoxe et enchevêtrements

Ce qui jusque là m'avait semblé fondamental, et proprement constitutif d'une dimension paradoxale, c'était le fait de tenir conjointement deux visions, deux perspectives pourtant *a priori* opposées, d'écrire « et » alors que « ou » semble plus « logique », dans une logique du bon sens, du sens commun⁶⁹ et de l'opinion, c'est-à-dire justement non-paradoxale. En passant, comme je viens de le faire, du « et » au « et/ou », il me faut de nouveaux repères pour interroger la logique paradoxale. Je vais d'abord approfondir « / » en tant que « re », puis relier cela aux hiérarchies enchevêtrées telles que Y. Barel les travaille à la suite de D. Hofstadter⁷⁰.

« / » et « re ».

Le versus, que l'on écrit « / » signifie que les deux termes, de part et d'autre, fonctionnent ensemble et qu'ils sont cependant séparés. Il indique l'existence d'un espace entre ces termes, tel que que l'on ne peut aller de l'un à l'autre directement. Chaque fois que l'on veut aller de l'un à l'autre, il faut passer par là, y passer et y re-passer. Si cet espace-tiers était un espace « neutre », on pourrait bien y passer cent fois que cela ne changerait rien, la relation de l'un à l'autre ne modifierait en rien ni l'un ni l'autre, et le passage serait stricte répétition à l'identique de l'état antérieur.

Mais le versus porte en lui cette capacité que traduit son étymologie de « tourner, se tourner, retourner dans tous les sens » au point qu'il peut

⁶⁹ Celle que l'on peut qualifier « en gros » du tiers-exclu.

⁷⁰ D. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach. Les brins d'une guirlande éternelle*, Paris, Interéditions, 1986.

« se renverser » et « changer, convertir », éventuellement dans le combat et la tension conflictuelle. En tous les cas, versus est un passeur qui transforme ce qui le rencontre.

La circulation se répète, ainsi, d'auto à hétéro, passant par « et » comme par « ou », dans des méandres que versus peut sans cesse inverser, toujours susceptibles de se retourner en leur contraire. Cette répétition dynamique est celle que Morin travaille dans son opérationnalité, qu'il nomme « récursion »⁷¹ pour signifier la possibilité de retour/inversion et qu'il synthétise en « re » : « La récursion est un processus dont les effets et/ou produits sont nécessaires à sa génération et/ou régénération (..). La récursion constitue un circuit formant boucle, jusqu'à l'arrêt de mort, dans une génération/production de soi ininterrompue. Ainsi, la récursion donne son sens constructeur à l'idée de boucle qui, sinon, serait simplement un circuit tournant en rond »⁷².

De la répétition à la récursion se déploient, selon Morin, des re-organisations, re-production, re-génération, la remémoration et la réflexion.

Quand cela circule entre auto et hétéro, n'est-ce pas conjointement le fait de « re » qui traduirait les récursivités auto-organisatrices entre auto et hétéro, et celui de versus qui lierait les deux termes dans leur contradiction même ? Le dictionnaire étymologique de la langue latine⁷³ rappelle que versus est un des dérivés de « re » par l'intermédiaire de « *retro, rursum* ». Si le « re » n'associe pas dans la contradiction, il ne fera que répéter, vidant par là même ses propres circuits. Si versus se borne à inverser terme à terme, compulsivement, il ne fera lui aussi que bégayer. La relation entre auto et hétéro est alors intérieurement paradoxale en ce sens qu'elle suppose un double mouvement contradictoire du passage recommencé, du

⁷¹ Cf. E. Morin, *Opus cit.*, Points Seuil, 1980, p. 336 et sq.

⁷² *Ibidem*, p. 338.

⁷³ A. Ernoux, A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, Paris, Klincksieck, 1967.

« re » entre « et » et « ou » : celui du versus qui doit les relier pour les disjoindre et les disjoindre pour les relier. Il rompt le face-à-face insupportable entre deux opposés et les lie cependant, par son travail d'inversion et de retournement que « re » dynamise.

Par le versus, le paradoxe devient ainsi ce qui enjoint de concevoir l'inversion telle qu'il existerait le « et » du « ou » comme le « ou » du « et », telle que s'inversent perpétuellement l'auto de l'hétéro et l'hétéro de l'auto, comme se contenant réciproquement l'un l'autre.

En associant la rencontre de la répétition et de l'opposition, de la récursion et de l'inversion, on se trouve sur les traces des hiérarchies enchevêtrées pour formaliser les processus paradoxaux.

Dans quelle mesure est-il possible de traduire « auto et/ou hétéro » sous cette forme ?

« Auto et/ou hétéro » et les enchevêtrements hiérarchiques : une représentation du paradoxe de la relation

Le travail systématique de Barel sur le paradoxe⁷⁴ a amené cet auteur à conceptualiser les processus sociaux comme paradoxaux, sous la forme de hiérarchies enchevêtrées. Ce qui constitue le paradoxe, c'est le fait qu'on ne peut pas choisir, que ces deux perspectives opposées sont toutefois indissociables. Mais s'arrêtant ici, on pourrait aussi bien parler de contradiction, ou d'ambivalence : je veux et je ne veux pas, contradictoirement, cela.

Dans le cas du paradoxe, nous nous situons à un degré supérieur par rapport à la contradiction : les deux termes du paradoxe sont à la fois sur le même niveau et sur des niveaux différents, de façon alternative et

⁷⁴ Y. Barel, *Le paradoxe et le système*, Nouvelle édition augmentée, Presses Universitaires de Grenoble, 1989.

enchevêtrée. S'ils ne l'étaient que de façon alternative, on se retrouverait du côté de la compulsion de répétition entre un pôle et l'autre, un terme et l'autre⁷⁵. *L'enchevêtrement tente pour sa part de traduire l'idée que d'un moment à l'autre dans le procès d'inversion, il y a eu en somme intégration pour passer à un autre niveau d'interaction et d'organisation.*

La circularité que l'on retrouve, par exemple, dans l'idée de clôture opérationnelle chez Varela, où intérieur et extérieur sont entremêlés et où c'est de l'entremêlement même que provient la dynamique auto-poïétique, auto-productrice, cette circularité du « re » est renforcée par l'inversion propre au versus, que traduit le renversement des hiérarchies, qui est aussi englobement des contraires.

Dans le cadre de la problématique du « et/ou » entre auto et hétéro, il s'agit de rendre compte de ce qui doublement s'inverse : d'une part entre auto et hétéro et d'autre part dans leur « entre », qui est le versus de « et/ou ».

Le premier niveau pourrait s'écrire comme suit :

I 1 auto

2 hétéro

II 1 hétéro

2 auto

⁷⁵ Ce qui est assez proche de la notion de *double bind* chez G. Bateson, *Vers un écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1980, t. II.

Mais si l'on veut traduire le passage à l'inversion, le procès d'englobement toujours susceptible de se retourner en son propre contraire, alors ce procès serait :

I 1 et

2 ou

II 1 ou

2 et

Ce deuxième paradoxe me semble bien être celui qui traduit le lien enchevêtré entre auto et/ou hétéro, eux-mêmes susceptibles d'inversion et d'articulation de l'un à l'autre. C'est le fait de devoir les articuler l'un à l'autre, l'un dans l'autre, qui amène la question de l'autoréférence de la relation, dans des termes nouveaux par rapport à ceux évoqués dans mes premiers travaux.

2) La relation « et/ou » et la question du manque (perspective auto-référentielle)

La relation étayée par l'inter-trans-co-action établit la communication entre auto et hétéro. Ce faisant, l'espace tiers se trouve meublé, nourri, animé de ce que l'on peut appeler le « contenu » de la relation, qui contient lui-même sa part de « non-contenu », au sens ici de ce qui échappe, qui n'est pas contenu, mais qui serait cependant du même ordre, du même niveau, celui justement du contenu.

J'ai cependant montré que la relation ne se réduisait pas au seul registre des interactions et des non-interactions, mais qu'elle pouvait se mémoriser (et se finaliser) sous la forme de ce que j'ai appelé des

« représentations ». Ce serait ainsi cet espace intermédiaire des représentations qui sous-tendrait le paradoxe du tiers-inclus. C'est donc au niveau des représentations que la relation se trouve investie dans le caractère conjoint et différencié du « et/ou ». Et c'est à ce niveau qu'il faut donc entendre cette question du paradoxe interne à l'entre-deux, qui le constitue aussi comme lieu du manque.

Repartons, par exemple, du travail de D. Sibony⁷⁶. L'entre-deux, cette relation particulière entre deux entités qui les lie « originellement »⁷⁷ l'une à l'autre, est posée comme « coupure/liens ». C'est à la fois ce qui sépare, et, donc, maintient distinct, non confondu, et renvoie au « ou », **et** ce qui réunit parce qu'il y a à faire ensemble, et renvoie au « et ».

Cependant, en écrivant ce « et », celui qui apparaît en gras dans mon texte, je commets une approximation, la même que celle de mon travail initial : j'oublie, en quelque sorte, que dès lors que je pense « et » je dois penser « ou », ou encore, dès lors que je pense « liens » je dois lui adjoindre « coupure », etc.

Si, donc, je reviens en arrière, et que, dans ma proposition ci-dessus, je remplace le « et » en gras par ce qui semble plus juste, et qui est « et/ou », j'obtiens : « l'entre-deux est à la fois ce qui sépare et/ou réunit ». Si je continue encore une fois, j'obtiens : « L'entre-deux est à la fois ce qui sépare [et(et/ou)ou] réunit. On pourrait continuer ainsi pendant bien longtemps, remplaçant chaque fois « / » par « et/ou » ; on pourrait en fait prolonger infiniment cette opération qui creuse la relation de l'intérieur et nous entraîne dans un processus auto-référentiel où la relation/la

⁷⁶ *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991.

⁷⁷ Dans le sens où cette relation est constitutive de l'identité : entre-deux femmes, entre-deux cultures, entre-deux adolescents etc. Chaque fois on peut identifier un entre-deux complexe et contradictoire, soit qu'une personne soit le lieu d'entre-deux entités autres (par exemple des cultures), soit qu'entre deux personnes se déploie un espace d'entre-deux (entre mère et fille). En fait, des entre-deux divers pourraient bien s'enchevêtrer, vers plus ou moins d'intégration personnelle. Je reprendrai cette idée dans le chapitre consacré au lien social.

séparation, l'intérieur/l'extérieur, auto/hétéro, et/ou, sont indéfectiblement, paradoxalement, conjointement liés et séparés.

C'est l'émergence de ce point sans cesse repoussé, jamais atteint, dans l'espace relationnel, qui me fait proposer l'idée que la **relation est constitutivement de l'ordre du manque**. Non pas que par la relation on chercherait à combler un manque de (quelque chose) : ce type d'interrogation concerne la psychologie, la relation en tant que relation d'objet, et les chercheurs de ces spécialités sont mieux à même que moi de travailler les problématiques liées à l'économie intrapsychique de l'investissement relationnel. Mais interroger la relation, c'est se colleter avec le manque générique, avec l'incomplétude fondamentale de la relation⁷⁸.

Dès lors que la relation est posée entre auto et hétéro, dès lors aussi que l'on reconnaît que l'être, dès sa naissance⁷⁹, est un être social construit par ses échanges avec ses proches, alors on s'inscrit dans une vision du monde, de soi, des autres, certes complexe, certes paradoxale, certes incertaine, mais surtout sur fond de manque qu'aucune quête ne viendra jamais combler. C'est avec ce manque que l'on se trouve relié, avec cet impensable qu'il faut penser.⁸⁰

Contrepoint :

Je suis partie de D. Sibony pour illustrer mon propos pour au moins deux raisons.

⁷⁸ Ce qui n'est évidemment pas exclusif de celle des sujets-en-relation.

⁷⁹ Dès même sa conception si l'on suit les recherches liées à l'haptonomie péri-natale telle qu'elle est développée par F. Veldman, *Haptonomie, science de l'affectivité*, Paris, PUF, 1989, ou dans le collectif « L'aube des sens », in *Cahiers du nouveau-né*, n° 5, Paris, Stock, 1981.

⁸⁰ Il me semble que les questions liées au Visage, au mystère et à l'infini chez Levinas prennent soudain une nouvelle tonalité, pas véritablement perçue jusque là, même si elle était, disons, intellectuellement conçue.

La première, c'est qu'il m'a servi de point d'appui pour mon chapitre sur l'analyse de pratiques⁸¹, article dans lequel pour la première fois j'abordais cette dimension paradoxale de l'entre-deux (sans pour autant l'exploiter vraiment) en tentant de la relier aux mouvements conjonctifs/disjonctifs entre auto et hétéro. Je m'aperçois aujourd'hui que ce travail avait bien préparé le terrain à la théorisation du « et/ou » que je propose. L'expérience vécue d'accompagnement d'analyse de pratiques m'a en effet permis d'appréhender la force avec laquelle toute confrontation (*i.e.* relation) à l'altérité, dès lors qu'elle est authentiquement investie, est conjointement assortie de disjonction (*i.e.* séparation), si l'on veut que demeure le sens de la relation, son investissement et sa réappropriation en auto (ce que j'avais évoqué en termes de construction identitaire).

Cependant, bien que posant les mouvements, leur complémentarité et leur inachèvement a priori, je n'ai pas pu aller plus loin, comme si le « co » par lequel j'avais relié auto et hétéro avait fait obstacle à des interrogations plus approfondies. Par ce « co », j'étais comme malgré moi tirée du côté d' « inter-trans-co », tout en sentant bien que ce n'était pas du même ordre puisque je ne m'en servais pas, que je n'y presentais pas d'intelligibilité possible. Il m'a fallu ce détour d'altérité et de ressaisissement par rapport à moi-même que constitue l'HDR pour repenser ce qui restait impensable. Le premier modèle, le modèle « de l'origine », « prenait toute la place », pour paraphraser Sibony.

La deuxième raison ne concerne pas directement Sibony, mais répond à la question suivante : pourquoi n'ai-je pas su exploiter la perspective de M. Pagès, et le paradoxe que j'avais identifié comme étant celui de la relation, à savoir « relation et angoisse de séparation » ? Quand je repense à mes réactions lorsque des étudiants me demandaient ce que cela signifiait, je constate que je m'attachais toujours à insister sur la notion d' « angoisse de séparation ». Or, il aurait suffi que je pointe certes l'idée d'angoisse de séparation, mais aussi celle de séparation comme fondamentalement indissociable de la relation, pour, peut-être, avancer un peu sur le chemin de la dimension paradoxale de la relation. A ce moment-là, toutefois, j'aurais été obligée de passer des paradoxes comme ce qui encadre la relation, à la relation comme paradoxe, et, donc, à distinguer nettement interaction et relation.

⁸¹ Cf. IV-G.

Ce contrepoint permet de voir que parler d'entre-deux, parler de relation, c'est parler de la même chose, pourvu que l'on soit bien certain d'y voir la même constitution paradoxale et auto-référentielle : il existe chaque fois l'entre-deux de l'entre-deux de ..., qui n'est pas aporie mais paradoxe dès lors que l'entre-deux lui-même est coupure/liens ; il existe la relation de la relation de la relation de ..., qui est, elle aussi, paradoxe, si la relation est relation/séparation. C'est simplement un peu plus compliqué avec la relation, dans la mesure où entre auto et/ou hétéro, il faut immédiatement parler de la relation de la relation. Sans doute y gagne-t-on en clarté si l'on parle d'entre-deux auto/hétéro, un entre-deux lui-même coupure/liens.

On pourrait de la même façon parler en termes de désir, si l'on entend le désir comme à la fois ce qui sépare et ce qui ouvre à l'altérité. Le paradoxe de la relation est analogue à celui du désir : c'est un jeu de séparation/relation entre auto et hétéro, et de chacun à soi-même, qui nous renvoie *in fine* à notre vide et à notre solitude essentiels, tout en étant le pivot des régulations sociales *via* la loi.⁸²

III- Retour à l'interaction/relation : de quelques « re » à retenir et de quelques paradoxes émergents

A) « RE »

En essayant de rassembler les morceaux du puzzle que je voulais reprendre à l'occasion de cette H.D.R., avant même de savoir ce qui allait

⁸² Dans la mesure où la loi fondatrice serait celle de l'interdit de l'inceste.

véritablement les faire tenir ensemble, je me suis trouvée devant une sorte de catalogue de termes à mes yeux essentiels, dont la particularité commune était de commencer, pour la plupart d'entre eux, par ce fameux « re ».

Quelques-uns étaient déjà présents au fil des travaux achevés, comme relation, référence, régulation, réorganisation, réciprocité, représentation, ressenti, retenue, d'autres venaient, qui rendaient la lignée de plus en plus flagrante, tels que : responsabilité, respect, reliance, réversibilité, récursion.

Poser le « re » comme récursion, retour dynamisant, jonction futur/passé toujours recommencée et toujours cheminant, c'est, me semble-t-il, poser le « re » comme point de rencontre entre le niveau de l'interaction, ici d'inter-trans-co-action (dans les articulations toujours possibles entre les trois termes), et celui de la relation.

Les registres d'inter-trans-co-actions sont multiples et complexement mêlés, générateurs de réorganisations singulières aussi par les processus de méta-communication qu'ils sont susceptibles de générer, mais au fond sans dimension paradoxale propre.

La relation est, elle, paradoxe entre relation et séparation, entre coupure et lien, entre « et » et « ou », tout en étant nourrie, sous-tendue, alimentée par des inter-trans-co-actions, qu'en retour elle sous-tend, alimente et nourrit. Entre les deux se trouve bien ainsi l'opérateur « re », tel que Morin le décrit. Les représentations (dont j'ai dit qu'elles pouvaient être conçues comme particule d'échange entre interaction et relation, moyen de mémorisation des interactions susceptibles de devenir relation, et aussi moyen de marquage, d'empreinte relationnelle des interactions en train de se vivre) identifient les processus liés au « re », dans des bouclages complexes. Ce que l'on peut écrire, pour compléter la schématisation proposée sous I-, de la façon suivante :

	re		re
Inter-trans-co-action		représentation	relation
	re		re

Dans le même temps, la dimension paradoxale de la relation se déploie et, d'une certaine façon, encadre l'ensemble de ces processus récursifs. C'est un peu comme si la relation occupait un double statut : elle est à la fois ce qui encadre les processus relationnels et les engramme, et elle est engagée dans ces processus eux-mêmes. Elle se trouve à la fois contenant (des interactions mémorisées, imaginées, projetées) et contenu (par ses traces, dans les interactions en train de se déployer), ce que signifie en somme « re ». Sa constitution paradoxale, dans des tensions jamais définitivement solubles, apparaît alors comme le corollaire nécessaire à ce double statut de contenant et contenu, afin que la relation joue son rôle de contention par lequel elle est susceptible d'éviter des dérives phantasmatiques ou délirantes.

Ces termes construits à partir du préfixe « re » pour moi référents au sens où je ne cesse de passer par eux, d'y re-venir, de les articuler, pourraient signifier de quelle façon s'organisent les processus récursifs de la relation. Si l'on veut bien considérer que « re » représente quelque chose qui est de l'ordre de l'intégration, de l'ordre du nouveau qui trouve place dans l'ancien, en fonction de l'ancien et du déjà-là, et qui « enclenche » la production d'un nouveau d'un autre ordre, moins brut, mais habillé de ce qu'il a précisément intégré de l'ancien, alors il deviendrait possible de repérer certaines modalités du « re ».

Ainsi, de l'interaction à la relation à l'interaction à la relation... entre deux entités, le « re » se trouverait pouvoir être, de façon momentanée ou

plus continûment : reliance⁸³, référence, régulation, réciprocité, responsabilité, retenue, respect, réversibilité...

B) Des paradoxes émergents

« Autour » de ces modalités, mais cependant en relation avec elle, travaille la dimension paradoxale de la relation que le versus transcrit, dans des tonalités modulées par les contextes.

Appréhender cela peut aussi se traduire comme la recherche des deux termes opposés que versus relie et sépare et qui fonctionnent ensemble récursivement, de façon co-déterminée et co-déterminante.

Ce serait presque de l'ordre de « mouliner le paradoxe », le traquer, le dépister, car il nous donnera un niveau d'intelligibilité relativement performant des processus sociaux en jeu.⁸⁴ Une fois que les deux termes opposés et liés se trouvent repérés, le versus peut jouer son rôle de retournement, et aider à concevoir les inversions entre le terme 1 et le terme 2, les jeux d'englobements réciproques, les circuits apparentés aux bouclages récursifs, et les enchevêtrements hiérarchiques qui sont susceptibles d'advenir. C'est ce type de travail, très élaboré et très raffiné, que l'on trouve par exemple sous la plume de Ricoeur dans *Soi-même comme un autre*⁸⁵. Entre le même et l'autre se tissent des relations d'enchevêtrements où apparaît le même de l'autre, le même du même, l'autre du même, l'autre de l'autre, ces processus étant à l'origine de

⁸³ Cf. M. Bolle de Bal, *La tentation communautaire, Les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*, Editions de l'Université de Bruxelles, 1985. Je reviendrai sur ce concept dans le chapitre IV.

⁸⁴ C'est ce que j'ai proposé dans mon dernier ouvrage, *Préparer le concours de C.P.E.*, pour construire une entrée dans le foisonnement des problématiques éducatives, qui sont toujours multiréférentielles. Le paradoxe apparaît comme une possibilité d'interrogation d'un niveau synthétique plus élevé que la multiréférentialité pour laquelle il acquiert un statut intégrateur. Cf. volume IV- I de cette H.D.R., p.I-169 à I-172.

⁸⁵ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

l'émergence toujours-jamais achevée d'une identité-ipséité, qui se construit d'intégrer les tensions paradoxales entre la mêmeté et l'altérité, pour s'auto-engendrer « comme une autre ».

Mes travaux m'ont ainsi permis d'en repérer un certain nombre : même et autre, changement et homéostasie, engagement et retenue, formation et certification, auto et hétéro, ancien et nouveau. Cette présente recherche, dans ses deux derniers chapitres, essaiera d'en pointer et d'en travailler de nouveaux : les uns dans le champ de la sociologie, à travers la question de la construction du lien social et de l'intégration soi/dyade/groupes de référence/ nation/humanité⁸⁶; les autres en direction de la posture du référent comme accompagnateur de processus d'intégration d' un autre ⁸⁷.

Conclusion

Ce premier chapitre intitulé « contre-jour conceptuel » a réinterrogé la théorisation et la modélisation de *La relation duale*. Il a permis de pointer la distinction, jusque là conceptuellement laissée de côté, entre interaction et relation. Cette distinction a conjointement raffermi l'interaction dans ses nécessaires variété et complexité comme inter-trans-co-action, et identifié la nature proprement paradoxale et auto-référentielle de la relation, qui ne peut se concevoir que comme relation/séparation.

Le système relationnel dyadique est ainsi devenu système « auto et/ou hétéro », à l'intérieur duquel les processus sont de l'ordre de la récursivité, du « re » entre les différents niveaux de l'inter-trans-co-action et de la relation *via* les représentations. Son organisation générale paradoxale a pu être représentée en termes d'enchevêtrements

⁸⁶ Cf. chapitre IV de ce volume I.

⁸⁷ Cf. chapitre V.

hiérarchiques liés au versus, coupure/lien qui retourne en leur contraire, de façon intégrative, les jeux entre auto et hétéro, entre « et » et « ou ».

Ce travail, ici systématique, était en fait déjà amorcé dans mes dernières publications. Il m'a permis de me « libérer » du formalisme des modélisations premières autour de la relation, et de porter un autre regard sur la notion de paradoxe articulée à la relation.

La Relation, dotée de ce « R », devient processus de vie fondamental qui circule de toutes parts, qui nous relie à nous-mêmes, aux autres, au monde. Cette Relation est indissociable de la séparation, qu'il vaut d'ailleurs mieux appeler Séparation. Il est difficile, en ce qui concerne cette Relation, d'en dire beaucoup plus que le fait qu'elle est paradoxale, au sens de Barel, et autoréférentielle, ce qui m'a semblé la constituer comme fondamentalement de l'ordre du manque. Dire cela, c'est en dire déjà beaucoup sur ses potentialités.

La relation, avec cette fois-ci un « r », a les mêmes qualités que la Relation. Elle est simplement la Relation contextualisée, et émerge alors sous des formes que l'on peut plus précisément identifier, moins abstraites, telles, par exemple, que « engagement/retenue » qui m'a semblé pertinent pour travailler la relation d'accompagnement dans la formation pour adultes. Mais ces deux niveaux de la relation et de la Relation ne sont pas en contradiction mutuelle : l'un est simplement plus large, plus générique que l'autre.

Cet affranchissement d'un modèle premier et l'élaboration d'un autre, en définitive plus ouvert puisqu'il se situe à un niveau supérieur⁸⁸, devrait me permettre, après une réflexion méthodologique et épistémologique qui reposera le rapport au terrain, de travailler des

⁸⁸ Comme je l'ai dit, mon premier modèle était en fait surtout un modèle des interactions, dans un cadre général paradoxal. Là, c'est bien ce cadre que j'ai désorganisé/réorganisé.

problématiques jusque-là seulement intuitivement perçues comme en cohérence avec la relation dyadique.

La première visera à articuler (relier) dual et lien social, et verra comment des relations paradoxales sont facilitatrices d'intégration de soi et des autres en relation/séparation. Les couples reliance/déliance, je/nous, même/autre, seront abordés pour penser les rapports entre l'un, le deux et le multiple. Il s'agira en fait de voir dans quelle mesure la dyade occupe un statut d'entre-deux, de relation/séparation entre l'un et le multiple.

Dans la seconde problématique, je voudrais travailler un double paradoxe qui me semble fondateur de la relation éducative, formative, comme on voudra, mais avant tout d'accompagnement, et qui traduit la posture de l'accompagnant. Celle-ci me semble placée sous le double sceau paradoxal d'une morale de la réciprocité et d'une éthique de la responsabilité, un « et » qu'il conviendrait d'ailleurs d'écrire sous la forme d'un « et/ou ». C'est, en quelque sorte, l'éthique de l'éducateur, du directeur de recherches, du formateur, qui se trouve en jeu dans ce paradoxe.

CHAPITRE II

CONTRE-JOUR METHODOLOGIQUE

Introduction

Mes premiers contacts avec la dimension méthodologique de la recherche ont été d'emblée clairement guidés : étudiante de DUEPS sous la direction de G. Pineau, il aurait été difficile de travailler dans une orientation macro-sociale, d'approche extensive ! J'ai donc été nourrie à la méthodologie des Histoires de Vie, à la sociologie compréhensive de Weber, Simmel et Schütz, et à l'idée, indéfectiblement ancrée, que malgré les difficultés que cela comporte, c'est bien du côté du micro et du quotidien que se trouvent des terrains d'intelligibilité de ce qui me préoccupe. Intuition personnelle forte, renforcée par ma formation initiale, et que les lectures que je pouvais faire d'ouvrages relevant d'autres types d'approches ne démentaient pas. Certes, la multiréférentialité requiert de conjointre une analyse des phénomènes globaux en même temps qu'une compréhension fine des acteurs et des processus qui les animent, les

premiers contextualisant en somme les seconds. Mais comment dire ? Cette approche presque dépersonnalisée, préprogrammable, n'est pas l'idée que je me fais de la recherche. J'ai besoin de rencontrer des personnes, ou quelque chose, en train de se passer, en train de bouger, en train de s'élaborer et se modifier. J'ai besoin d'être dans une situation où il me soit impossible de prévoir absolument ce que je vais entreprendre, quelles vont être en définitive les données, ni comment je vais comprendre. Cette porosité lucide à l'égard du terrain⁸⁹, est la nécessité par laquelle demeure possible le fait que l'entrée en communication avec l'objet d'étude me change moi-même, bouscule mes croyances et mes connaissances acquises, celles qui portent sur l'objet, et celles qui portent sur mon rapport à l'objet.

Dans cette quête, je me souviens des moments forts de doute, de quasi angoisse, quand, lors de la thèse, je tâtonnais sans résultat, j'essayais des protocoles d'investigation qui n'aboutissaient pas. Mais conjointement à ces doutes, je me sentais animée de la certitude que j'allais trouver le joint, le passage étroit et signifiant, dans une tension contradictoire entre doute et certitude, qui seule pouvait me donner la force de poursuivre, et qui seule me semble pouvoir justifier de parler de recherche scientifique.

I- Le rapport au terrain

Car vouloir travailler sur le vivant socialisé dans sa « vivance » même n'est pas compatible avec des données qui s'apparenteraient à des « discours sur » ce vivant, discours recueillis dans le cadre d'entretiens organisés préalablement, même s'ils émanent des sujets eux-mêmes. C'est au contraire dans la conversation, le discours ordinaire dans son contexte,

⁸⁹ Ce que M. Maffesoli, *Le temps des tribus*, Méridiens Klincksieck, 1988, nomme la « générosité d'esprit de l'observateur social » (p. 217).

disons, naturel, que se trouvent les processus en train de se vivre. Les « discours sur », ceux que procurent questionnaires et entretiens, relèvent d'une autre approche, et répondent à d'autres problématiques⁹⁰. Bien sûr, ces acteurs, dont je tente, par exemple, d'appréhender la dynamique relationnelle, ont des représentations d'eux-mêmes, de l'autre, de leur relation et du monde, représentations qui contribuent à l'organisation de leur fonctionnement relationnel. Bien sûr, je peux trouver des méthodologies adaptées pour recueillir certaines de ces représentations⁹¹. Mais là n'est pas ma problématique. Là n'est pas non plus l'objet d'étude qui m'anime. Il convient donc, d'une part, de reconnaître que la complexité de l'objet oblige à des renoncements, à des deuils au regard d'un projet de

⁹⁰ Le texte IV-H a été produit dans un contexte qui permet tout à fait d'illustrer ce que j'évoque là. En effet, il est destiné à une publication collective sur la guidance du mémoire professionnel, une co-production d'un Groupe de Formation Recherche de l'IUFM de Caen., que j'ai co-animé avec une collègue géographe. L'ensemble des participants, chercheurs et apprentis-chercheurs, se sont engagés à mener à bien, chacun à sa façon, et avec l'aide-contrôle du groupe, une recherche qui permette d'avancer dans la compréhension du travail de guidance des mémoires professionnels. Ainsi, sur un même thème (celui de cette guidance), ont été menées à terme des recherches différentes, organisées autour de méthodologies différentes : questionnaires étudiants/questionnaires formateurs ; entretiens étudiants/entretiens formateurs (entretiens semi-directifs et à orientation non-directive) ; mon propre travail à partir de l'enregistrement systématique des séances de guidance entre un formateur et le binôme d'étudiantes qui travaillaient ensemble. Il va de soi que toutes ces "entrées" sont pertinentes pour essayer de comprendre ce qui se passe dans ces processus de guidance, et que l'on pourrait en inventer d'autres. Deux questions (au moins) restent à résoudre pour l'année à venir par notre GFR : comment rendre compte, à nos collègues qui vivent cette guidance, de ce travail, d'une façon non strictement juxtapositive, c'est-à-dire comment faire du lien, comment passer d'une multi-référentialité pour l'instant plurielle mais additionnelle, à une trans-référentialité (l'inter me semble fortement porter en elle le risque de syncrétisme) ? Comment construire une publication qui donne également la mesure des enjeux méthodologiques et épistémologiques de la complémentarité des approches en sciences de l'éducation ?

Une troisième question, qui n'est plus directement méthodologique, mais cependant heuristique, et largement idéologique, me presse aussi : comment opérationnaliser les résultats de la recherche en direction des praticiens sans pour autant leur dicter leur conduite, mais au contraire en leur permettant d'interroger leur pratique ? Cette position, la mienne, n'est pas unanimement partagée par les membres du GFR, ni par l'institution. N'est-elle pas, en définitive, tenable que par les enseignants-chercheurs ?

⁹¹ Ce qui a été évoqué, lors de la soutenance de ma thèse, quand il s'est agi, justement, d'envisager l'articulation du modèle de J.-C. Sallaberry sur les représentations et celui que je propose de la relation duale à travers ses marqueurs conversationnels.

savoit total et exhaustif, par lesquels la problématique retenue, si elle est pertinente, n'en acquiert que davantage de force ; d'autre part que, dans cette investigation, les données sont là, sous nos yeux et nos oreilles, toutes prêtes, en train de se vivre, et qu'il y a lieu d'inventer la façon la plus respectueuse et la plus opérationnelle de leur donner une portée heuristique, sans pour autant prétendre comprendre absolument ce qui émane de la capacité auto-poïétique de l'acteur.

Le fameux débat sur l'objectivité et la subjectivité, sur l'implication et la distanciation, sur l'intériorité et l'extériorité du chercheur par rapport à son objet d'étude, est bien sûr aux premières loges de ces interrogations.

A) Implication et rapports d'altérité

J'ai essayé de montrer, à propos de l'analyse de pratiques⁹², la portée de divers détours d'altérité pour se « décoller » de sa pratique, la mettre à distance sans qu'elle nous devienne cependant étrangère, l'objectiver tout en demeurant auteur tant des pratiques en question que de l'intelligibilité que l'on peut produire à leur propos. J'ai développé combien l'écriture peut être alors l'espace-temps tiers, à la fois coupure et lien entre soi et soi dans ces processus de formation, rejoignant la perspective que G. Pineau développe à propos des histoires de vie, où le langage devient trait d'union entre la vie et le cognitif, entre le soi immergé dans ce qu'il vit et le soi pensant ce vécu, et cependant en train de vivre⁹³. J. Ardoino va me sembler-il dans le même sens, quand il propose de travailler l'implication et de

⁹² Cf. IV-G.

⁹³ Cf. G. Pineau et J.-L. Le Grand, *Opus cit.*, 1993, p.97 « Par la différenciation et l'articulation linguistique d'un sujet d'avec sa vie, cet acte premier dédouble l'un et l'autre en sujets et objets d'énonciation et pose les éléments de ce qui pourra devenir ce que les auteurs nomment, suivant leur cadre de référence, un « espace de réalisation du sujet » (1) ou un « système autopoïétique » (2). »

(1) : cf. F. Flahaut, *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil, 1978.

(2) : cf. F. Varela, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 1989.

l'analyser, dans ses rapports avec l'explication possible de l'objet, comme la possibilité « d'*appropriation*, de réappropriation, d'assimilation et d'intégration (...) (qui) semble renvoyer à d'autres sources de métaphores, *biologiques*, psychologiques ou sociologiques, liées aux *spécificités du vivant* »⁹⁴.

En ce qui concerne le rapport du chercheur à son terrain de recherche, la posture est à peu près identique : c'est celle de la relation/séparation. En effet, cet objet sur lequel je travaille, la relation, est un objet vis à vis duquel mon implication personnelle est évidemment totale : comme chacun d'entre nous, je me sens, fondamentalement, un être de relations, plus ou moins réussies, mais de relations (c'est-à-dire aussi de ruptures). Ce niveau 0 de l'implication me semble d'ailleurs le propre de tout chercheur en sciences humaines. J'ai, à propos de cet objet qui me « colle à la peau », construit des questionnements qui me sont propres et élaboré des hypothèses nourries de lectures qui constituent un premier niveau de décollement par rapport à l'objet vécu par moi. Ces connaissances élaborées, dont je conçois bien qu'elles sont partiales (c'est moi qui ai choisi mes lectures, qui ai retenu en elles ce qui alimentait ma problématique, elle-même élaborée par moi), je dois aussi les considérer comme partielles : partielles par nature (celle liée à la complexité de l'objet), et partielles parce que non encore soumises à la confrontation avec le terrain. Cette rencontre des hypothèses et du terrain, c'est, si l'on veut, le deuxième détour d'altérité que le chercheur doit effectuer, qui ne contribuera à objectiver son travail que s'il ne « contraint » pas ledit terrain à lui parler comme il l'attend, lui. Cette disponibilité absolue, que j'ai appelée porosité, pour laquelle R. Barbier rappelle qu'il s'agit « de « faire

⁹⁴ Cf. J. Ardoino, « Polysémie de l'implication », in *Pour*, n° 88, Mars-Avril, 1983.

le vide » plutôt que d'avoir la « tête bien pleine » »⁹⁵ me semble d'autant mieux garantie que l'on ne filtrera pas trop ce qui peut advenir.

C'est ainsi en termes de dialogue entre le terrain et les hypothèses que l'originalité de la recherche peut se dessiner. Un dialogue bien paradoxal en ce qui concerne le statut du chercheur, puisque c'est conjointement par lui qu'il peut prendre forme, à condition qu'il sache s'effacer de l'échange. C'est pourquoi, me semble-t-il, il est tout à la fois essentiel que le chercheur élucide pour lui-même ses représentations plus ou moins conscientes, plus ou moins idéalisées, de ce sur quoi il travaille (ce à quoi, d'expérience, contribue le directeur de recherche), et qu'il ne verrouille pas *a priori* ce qui va contribuer au dialogue entre le terrain et les hypothèses théoriquement fondées, à savoir la grille de lecture du corpus, dès lors que ce corpus est prélevé « dans le réel »⁹⁶.

B) Interactions auto/hétéro-référentielles

1) Objectiver et confronter

L'exigence d'objectivation se situerait d'abord là, dans ce travail de recueil où le chercheur s'emploierait à prélever ce qui est en train de se vivre, en interférant aussi peu que possible avec la situation : observations *in situ*, enregistrements plus ou moins clandestins de conversations... Ces

⁹⁵ Cf. . Barbier, *L'approche transversale, L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997, p. 152. Il appelle cette attitude « écoute sensible », qui signifie « sortir de soi et (...) partir de l'autre, de ses pratiques, de ses discours, de ses produits, en fin de compte de son propre univers symbolique et imaginaire », (...) pour tenter d'être « disponibles » et « impressionnables par des catégories de pensée, de faire et de sentir qui ne sont pas dans notre habitude ». *Ibidem*, p. 152-153.

⁹⁶ Ces questions sont bien sûr celles de la recherche action et de l'observation participante, pour lesquelles R. Barbier, par exemple, propose une typologie en trois catégories à articuler différemment selon les contextes : observation neutre, observation impliquée, observation non-attachée (*Opus cit.*, 1997, p. 186 à 199). La classification de Kohn et Nègre rend bien lisible également les places que le chercheur peut occuper dans son dialogue avec le terrain. Cf. R. C. Kohn, P. Nègre, *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan, 1991.

prélèvements, c'est certain, isolent quelque chose qui trouve son sens dans un contexte plus large. C'est là le cadre, les premières limites, à l'intérieur desquelles travaille le chercheur. Qu'il le sache. La seconde exigence d'objectivation me semble être, chaque fois que cela est possible, dans le fait de soumettre en retour au terrain (c'est-à-dire aux acteurs), le résultat de son travail d'analyse et d'interprétation de ces données. Cette exigence, clairement posée par la méthodologie des Histoires de Vie, où l'interaction entre le chercheur et son objet d'étude est forte, et où il s'agit bien d'une production de soi en même temps que d'un produit destiné à la recherche, cette exigence me semble tout aussi pertinente dans le cadre d'un travail interprétatif à partir de données brutes⁹⁷.

Il m'a paru ainsi tout à fait précieux pour la qualité de mes interprétations de pouvoir soumettre celles-ci à la collègue qui avait accepté d'enregistrer ses séances de guidance de mémoire⁹⁸, elle-même retravaillant mon texte avec les étudiantes concernées. Même s'il est difficile pour quelqu'un qui n'est pas familier avec le langage d'une spécialité de s'approprier véritablement ce qui lui est ainsi transmis, il lui est néanmoins possible d'y réagir et de pointer ce qui correspond en lui à des dissonances et des consonances, ce qui entre en résonance avec ce qu'il a perçu ou ressenti lors de l'expérience qu'il a eue de ce qui se trouve étudié par le chercheur. A partir de là, c'est dans le dialogue et l'explicitation mutuelle, conjointe, des points de désaccord, que se construit une interprétation que l'on peut qualifier de plus plausible, puisque validée des deux points de vue, à condition que l'un et l'autre s'efforcent d'argumenter par rapport à un point de vue tiers, celui « endossé » par la grille de lecture.

⁹⁷ J'entends « brutes » dans le sens où elles ne sont pas préalablement organisées par le chercheur.

⁹⁸ Cf. IV-H.

Pour rassembler ce propos, il me semble que l'on peut rendre compte de la façon suivante de ce qui se joue méthodologiquement dans ces approches qui tentent de travailler sur les processus en train de se vivre, approches *a priori* inachevées⁹⁹ :

Il s'agit de construire une méthodologie qui intègre auto et hétéro-référence, où l'auto-référence du chercheur (son modèle théorique) se rassemble autour de ses hypothèses, et où l'hétéro-référence est constituée par le terrain, dans la mesure où le chercheur n'y aura pas de place « en visibilité », n'y aura donc pas construit de références propres. Le dialogue entre ces deux pôles, par lequel aucun des deux ne doit perdre son identité, ses apports propres, ce dialogue peut se nouer à travers la grille de lecture des données qui soit construite en fonction des données, pour réinterroger la problématique et les hypothèses, et construite en réponse aux hypothèses pour réinterroger les données.

Dans la mesure où ce qui est identifié comme hétéro-référence ne l'est pas absolument (à travailler en sciences humaines, le chercheur appartient bien à cette humanité, celle qu'il tente d'interroger), et où ce qui est identifié comme auto-référence est largement nourri d'apports extérieurs, qui sont autant d'autres hétéro, c'est bien dans les liens, les articulations entre les pôles qu'il s'agit, pour le chercheur, de n'être ni autiste, ni terroriste, ni évacué de la scène. La grille de lecture devient alors ce dans quoi, au niveau méthodologique, se reconnaissent terrain et théorisation, leur entre-deux, leur interface, espace tiers de co-référence, au

⁹⁹ C'est seulement le chercheur qui, à un moment donné, décide que le dialogue s'arrête, que sa recherche peut prendre une forme communicable à partir de ce qu'il a appris de nouveau. Mais on peut bien penser qu'il serait toujours possible d'aller « plus loin ». Là encore, le rôle du directeur de recherche est important...

sens de référence conjointe¹⁰⁰, matérialisation de l'articulation auto et hétéro-référence.

2) Des confrontations qui sont tensions conflictuelles

Son élaboration, parce qu'elle est le fruit des tensions entre auto et hétéro, peut susciter des crises méthodologiques, plus ou moins profondes. Crises de la modélisation théorique et/ou crises du terrain qui deviendrait comme « faux »¹⁰¹ et/ou crises à l'égard de la grille qui s'élabore, celles-ci figureraient la relation auto **ou** hétéro-référence C'est de ces crises que peut surgir une intelligence nouvelle, en termes proprement heuristiques, si l'on maintient simplement la **possibilité** pour ces crises de pouvoir advenir.

Contrepoint :

J'ai eu l'occasion de faire cette expérience lors de mon travail de thèse, à la fois en ce qui concerne le recueil de données, l'élaboration de la grille d'analyse et la modélisation théorique.

Tout d'abord quand il m'a fallu assumer le choix de données qui ne soient pas recueillies dans, disons, l'orthodoxie méthodologique, cette orthodoxie étant entendue jusque dans ses formes les moins classiques que sont les Histoires de Vie. Ce qui m'avait été donné à connaître passait toujours par une mise en scène programmée par le chercheur qui décidait que tels jours, à telle heure, il allait recueillir ses données¹⁰². J'ai donc entrepris de travailler ainsi, animée cependant de l'intuition que cela n'avait pas de sens, pas de sens au regard de ce que je cherchais. Et après de nombreuses heures d'entretiens

¹⁰⁰ C'est un dialogue de ce type que j'ai essayé de formaliser (cf. IV-A) pour travailler l'articulation auto- et multi-référentielle à l'oeuvre dans le travail de recherche doctorale. J'ai, dans cet article, développé de quelle manière se construit ce dialogue. La perspective adoptée convient tout autant au dialogue évoqué là entre les références théoriques du chercheur et les références autres du terrain. L'espace tiers, résumé ici à un espace de co-référence, est lui aussi espace d'inter-trans-co-référence. Mais là n'est pas notre propos.

¹⁰¹ Un peu comme quand, au soir d'élections, les politiques battus disent que les français se sont trompés dans leur vote, qu'ils ont « faux », faisant ainsi le déni de l'autonomie et de la liberté des sujets.

¹⁰² Sans doute parce que je n'avais pas voulu entendre ce qui m'avait été transmis à propos de l'ethnométhodologie.

sous des formes variées, et de questionnaires diffusés, je ne parvenais pas à construire, à leur propos, de lecture en écho à ma problématique. Voilà que je faisais un bien piètre chercheur, incapable d'aller au-delà de l'immédiateté du terrain, incapable de la moindre créativité interprétative. A moins que la question, la quête elle-même, soit frappée du sceau du non-sens, de la folie du chercheur, qui veut comprendre ce qu'il ne peut pas ! Latence, jachère, errements, retour aux livres, dialogues intérieurs interminables. Jusqu'à, un jour, oser m'avouer que j'avais besoin de matériau de première main, de relation en train de se jouer, parce que c'est là que se niche la question. Après cette conviction, apprendre à ouvrir ses yeux, ses oreilles de chercheur, pour ne pas laisser filer ce qui pourrait surgir et convenir. Assumer aussi de vivre partiellement en voyeur, voyeur de ce qui circule en permanence autour de nous. Long apprentissage, mais avec la conviction de « tenir un fil » par lequel l'ensemble commence à se tisser.

Le deuxième moment difficile a eu lieu à propos de la grille de lecture du dialogue sur lequel j'avais décidé de travailler. Cette grille, qui rassemblait les indicateurs à la fois référentiels et organisationnels de la relation dans sa forme dialoguée, permettait de rendre compte de l'ensemble du corpus, à quelques moments près. Pour ces quelques moments là, les catégories d'analyse de contenu utilisées ne fonctionnaient plus très bien, dans la mesure où elles semblaient se chevaucher. Et je ne parvenais pas à admettre l'invalidité de la grille, que j'avais construite à la fois à partir de références théoriques du champ de la pragmatique et de l'énonciation (ce qui était bien conforme à mes hypothèses de réflexion), et en tenant compte de la spécificité du dialogue en question. J'avais ainsi mis en oeuvre cette articulation nécessaire entre auto et hétéro-référence *via* la grille de lecture. Mais je n'avais pas envisagé que mon élaboration théorique, ma modélisation, pouvait être en partie bousculée et mise à mal par le terrain, tellement j'étais sûre que ce terrain correspondait à ce que je cherchais. Et de fait, il correspondait bien, puisqu'il m'a obligée à réorganiser mes auto-références patiemment et laborieusement construites. Mais il fallait pour cela que la grille de lecture soit à la fois suffisamment solide pour résister à mes pressions rationalisantes et suffisamment souple pour accepter d'être en partie modifiable. Et c'est après une longue période de résistance entre le terrain

et moi *via* la grille que j'ai pu comprendre ce qu'il fallait modifier, à la fois dans la grille et dans mes représentations théoriques, pour que l'ensemble s'ajuste¹⁰³.

Enfin, le troisième temps fort de crise méthodologique engageait, sans que je le perçoive immédiatement, des enjeux épistémologiques de taille sur lesquels je reviendrai au troisième chapitre. Il s'agissait ni plus ni moins de parvenir à interpréter le sens de ce que renvoyait la grille quand, tout à coup, tous les indicateurs semblaient émerger conjointement, ne permettant plus de faire du tri, mais renvoyant plutôt l'observateur à un sentiment de grande confusion. Lui qui jusque là avait su dialoguer avec sa grille, et cheminer vers quelque chose de plus en plus intelligible grâce à elle, voilà qu'elle se mettait à lui envoyer du bruit, rien que du bruit. Du bruit à ses oreilles à lui, en tous les cas. Là aussi, il m'a fallu du temps, pour émettre l'hypothèse que lorsque cette grille, qui s'est plutôt bien comportée dans l'ensemble, n'est plus opérationnelle pour le chercheur, c'est peut-être que celui-ci se trouve en présence d'un comportement que l'on peut qualifier d'autonome de la part de l'observé. Hypothèse sans doute hardie, mais néanmoins cohérente avec les théories de l'autonomie : si ma grille avait linéairement rendu compte des processus relationnels à l'oeuvre dans cette dyade pendant le temps de l'observation, si donc, de l'extérieur, j'avais pu rendre cela lisible, alors ce système relationnel n'aurait pas fait preuve d'autonomie au sens théorique du terme pendant le temps de l'observation. Alors que les problématiques prenant en compte la question de l'autonomie apparaissent peu à peu dans le champ des sciences de l'éducation, c'est la réflexion sur l'ensemble des dispositifs heuristiques qui se trouve mise en question, et, semble-t-il, des méthodologies d'approches et des

¹⁰³ Deux avancées majeures se sont dessinées à ce moment là : l'émergence de l'espace de trans-action dans la relation (mes lectures ne m'avaient permis d'identifier que ceux d'inter-et de co-action) ; et le fait que ces différentes modalités du tiers inclus peuvent aussi fonctionner dans des conjonctions singulières entre elles, qu'il y a donc lieu, quand on parle de cette relation ainsi identifiée, de bien relier entre eux inter, trans et co (inter-trans-co), si l'on veut correctement rendre compte de ce qui est potentiellement à l'oeuvre par cette relation. C'est cette reliance (cette relation des processus relationnels entre eux) couplée à la variété de réponses des entités, qui assure une variété de réponses possibles au système relationnel. La question de la dynamique du système est donc fortement liée à ces avancées théoriques que le terrain a permises. Ces "signes" qui témoignent du fait que le dialogue entre terrain et théorie a fonctionné identifieraient ainsi mon travail comme relevant de la **clinique**, celle-ci pouvant se définir comme "un espace où une pratique trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel." (cf. M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994, p. 286)

critères de lisibilité qui sont à inventer. Je propose là celui du « bruit », qui peut tout autant s'entendre comme celui du manque, manque de sens pour ce qui se trouve à l'extérieur du système, à tout le moins.

En termes méthodologiques, c'est bien de l'articulation dans la tension dynamique entre l'auto-référenciation du chercheur et l'hétéro-référenciation que lui apporte le terrain que se construit du savoir scientifique, une tension dynamique de l'ordre du « et/ou »¹⁰⁴. Cette tension est matérialisée par la grille de lecture des données, et plus exactement, par ses modifications et par le rapport que le chercheur entretient avec cette grille qu'il élabore. J'ai témoigné de l'opérationnalité heuristique qui émerge quand on ne dénie pas la dimension conflictuelle de ce rapport. A l'inverse, il me semble intéressant de voir comment certains étudiants prennent possession de ces outils d'intelligibilité et ce qui peut en advenir.

II- Les limites de la transmission méthodologique et la question de la méthode

A regarder les travaux d'étudiants qui se sont appuyés sur mes recherches, par lecture et/ou pour m'avoir entendue lors de séminaires, je constate comme une déperdition de ce qui fait la démarche proprement investigatrice du travail de recherche, particulièrement dans sa dimension méthodologique à l'égard du terrain. Ainsi, comme j'ai tenté de l'explicitier¹⁰⁵, les indicateurs langagiers que j'avais retenus étaient destinés à traduire une approche de la relation interpersonnelle à partir de l'enregistrement d'un dialogue pris sur le vif. Je m'inscrivais dans une perspective pragmatique, au sens linguistique du terme, c'est-à-dire que le

¹⁰⁴ Cf. ci-dessus chapitre I.

¹⁰⁵ Mais peut-être n'ai-je, jusqu'à maintenant, dans mes interventions, pas suffisamment mis en avant les questions que j'aborde dans ce texte.

discours n'émane pas seulement d'un sujet qui voudrait transmettre des informations, mais lorsque celui-ci est en retour, par son énonciation même, constitué comme sujet. Il y aurait ainsi, au sens de Varela, couplage structurel entre l'homme et la langue qui devient parole, co-détermination de l'un et de l'autre. C'est dans cet esprit, dans ce référentiel théorique, que s'est construit mon travail sur les indicateurs langagiers¹⁰⁶. Ce qui suppose bien, par cette prise de possession en dialogue, que sémantique et syntaxique sont indissociables dans l'articulation qu'en fait le locuteur, en adresse à l'allocataire. Leur agencement singulier se révèle bien « au service de la dyade », pour reprendre F. Jacques¹⁰⁷, dans une « quête commune de sens ». Voilà le contexte dans lequel ces indicateurs sont pertinents, contexte largement référencé aux interlocuteurs en présence et à leur interaction.

A) Des méthodologies importées...

Or, quand je regarde les travaux d'étudiants, je constate, chez certains d'entre eux, l'utilisation des-dits indicateurs de façon quasi mécaniciste, dans une extériorité remarquable. Le contexte particulier de la situation de dialogue spontané d'une dyade qui travaille ses modalités relationnelles et ses réorganisations est remplacé par celui d'un entretien, par exemple, par lequel l'apprenti chercheur tente d'explorer les modalités relationnelles de l'interviewé avec son entourage. *Exit* le filtre des questions de l'interviewer, *exit* le fait que ce discours s'adresse à un tiers, l'enquêteur, et que l'on n'est plus dans cette perspective pragmatique où l'on interroge la relation qui se construit dans et avec le langage. Dès lors,

¹⁰⁶ Cf. Ma thèse, pages 212 à 382. Cette investigation approfondie est partiellement reprise dans le volume III (*Les régulations de la relation pédagogique*, p. 64-75).

¹⁰⁷ Cf. F. Jacques, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF, 1985. Je me suis largement appuyée sur cet auteur dans l'ensemble de mon travail (cf. le volume II, *La relation duale*)

dire « je » devient automatiquement signe d'une autonomisation du sujet, par exemple, hors du contexte spécifique d'interview, et se trouve « magiquement » linéairement devoir faire sens avec ce qui n'est présent que sous formes de représentations dans la situation d'enquête. Voilà que l'outil prend toute la place, et plus particulièrement la place si essentielle de la construction de l'outil.

D'une démarche dans la question (celle fondamentalement de la recherche, mais pas seulement la sienne), ces étudiants sont passés à une quête de réponses. L'ensemble de leur attitude, de leur posture, est d'ailleurs assez cohérent : ils prennent prêts à l'emploi, de l'extérieur donc, des outils de recherche, qu'ils font ensuite fonctionner en parfaite extériorité eux aussi au regard de leur corpus. Le seul véritable problème apparaît quand la problématique vise à concevoir quelque chose qui serait de l'ordre des processus auto-référentiels chez l'objet/sujet de recherche. Car si le fait de ne pas laisser cette dimension sur la touche est on ne peut plus louable en sciences de l'éducation, il ne suffit cependant pas d'en énoncer l'intention pour que la méthodologie s'y ajuste de fait.

A bien y regarder, j'ai à ce propos le même sentiment qu'en ce qui concerne la formation professionnelle des enseignants et, là aussi, leur rapport à l'outil et à la méthode pédagogique. Je ne vois, cependant, pas d'autre outil et pas d'autre méthode que d'apprendre à questionner ce qu'ils vivent et ce qu'ils proposent aux élèves, ainsi que d'apprendre à observer et à entendre ce que les élèves tentent de leur signifier¹⁰⁸. Si les questions sont correctement posées, il semble bien que les enseignants, qui ont appris à penser au cours de leurs études, trouveront, inventeront, construiront, selon les circonstances et les situations, les outils qui **leur** conviennent, qui ne

¹⁰⁸ Ce que j'ai essayé d'explicitier dans le texte sur l'analyse de pratiques (cf. IV-G), et aussi, d'une autre manière, dans l'article sur la guidance dans le mémoire professionnel (cf. IV-H), en relevant ce qui n'est jamais abordé dans le contenu des interactions (ce qui est donc « en creux »), et qui relève de ce type d'interrogations.

sont pas nécessairement les mêmes pour tous, puisque précisément les questions ne sont pas les mêmes.

La question se pose alors de la transmission méthodologique en matière de recherche : y-a-t-il une enseignabilité possible de ce qui relève, en définitive, du tâtonnement, du bricolage¹⁰⁹, de ce que Miermont, reprenant les travaux de Peirce, qualifie de démarche abductive¹¹⁰ ? Comment les méthodologies recensées et les outils facilitent-ils ou inhibent-ils cette nécessaire prise de responsabilité individuelle du chercheur à l'égard de son terrain et de ce qu'il entreprend avec lui ?

Contrepoint :

Ces questions, je ne me les étais jamais formulées aussi clairement qu'aujourd'hui. Mais c'est en tentant d'élucider ma propre conception de l'accompagnement de recherches que je constate combien celle-ci ressemble à la réponse à ces questions jusqu'ici implicites. Car s'il est bien impossible, car antinomique dans les termes, d'expliquer et de montrer à quelqu'un comment être autonome et créatif dans sa recherche, à tout le moins y a-t-il à construire une relation de confiance réciproque telle, que le doctorant soit bien convaincu qu'il doit et qu'il peut inventer, et que, pour cela, il dispose à la fois en lui-même, dans son terrain, et auprès de son directeur, des ressources nécessaires pour y parvenir. Ce dont, en retour, le directeur se doit d'être également convaincu. L'enseignement en question, si l'on veut l'appeler ainsi, devient, on le voit bien, à orientation rogérienne.

B)... à leur appropriation par reconstruction singulière

En termes méthodologiques, au-delà des enseignements qui doivent techniquement installer les méthodes de recherche recensées en sciences

¹⁰⁹ Au sens de Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

¹¹⁰ J. Miermont (1995, p. 249) : « L'abduction est le mouvement intellectuel qui consiste à s'écarter de la conception-perception immédiate et à trouver, par ce décentrement, un recadrage qui propose une ré-équilibration entre l'observateur et l'observé ».

humaines, il convient donc de faciliter la mise en dialogue auto/hétéro évoquée précédemment. Permettre à l'étudiant de s'approprier vraiment sa problématique et de se concevoir comme auteur de sa quête, l'installe dans une auto-référenciation confirmée. L'aider à voir son terrain comme porteur, lui aussi, d'une autonomie propre avec laquelle il doit apprendre à entrer en communication sans trop la dénaturer, lui permet d'aborder son terrain davantage tel qu'il est, c'est-à-dire comme fondamentalement complexe, sans penser devoir, lui, l'apprenti chercheur, maîtriser à lui tout seul et contrôler cette complexité. Dès lors, il devient plus à même, quand la problématique le justifie, de s'intéresser à ce que le terrain produit par lui-même et qui serait susceptible d'être interrogé.

1) L'ouverture ethnométhodologique

Nous nous retrouvons alors dans une démarche assez voisine de l'approche ethnométhodologique¹¹¹, qui considère que c'est dans l'observation des situations ordinaires, particulièrement dans le travail sur les conversations, mais aussi dans celui à propos de tout ce que les êtres vivants produisent quotidiennement dans leur vie ordinaire, que l'on peut rencontrer le matériau de base du chercheur¹¹². Dès lors, bien sûr, que celui-ci s'intéresse aux processus qui sous-tendent la construction du vivant historicisé et socialisé plutôt qu'aux représentations que s'en font les sujets.

Revendiquée par l'ethnométhodologie, cette approche est aussi celle que développe M. Maffesoli, en référence à Dilthey, Weber ou Schütz : celle d'une « sociologie de la vie quotidienne » ou encore d'une

¹¹¹ Cf. H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967. En Français, les travaux d'A. Coulon m'ont été d'un grand secours pour que je me « risque » à approfondir et faire partager cette approche qui intuitivement me semblait pertinente. Cf. *L'Ethnométhodologie*, Paris, PUF, 1990 (Que sais-je ? n° 2393), et *L'ethnométhodologie en éducation*, Paris, PUF, 1993.

¹¹² Celui que j'ai qualifié de « brut ».

« sociologie compréhensive », qui prenne appui sur la connaissance ordinaire telle qu'elle se construit dans l'ici et maintenant des échanges sociaux et culturels.¹¹³ La difficulté principale est que ces « méthodes » pourraient précisément se définir par leur absence de méthode, au sens entendu communément, c'est-à-dire qu'à la question « comment faire? », il n'y a pas de réponse convenue. Voilà de quoi mettre dans l'embarras nos étudiants. Et il me semble, pour ma part, comme je l'ai développé précédemment, que c'est de ce type d'embarras, celui que j'ai appelé « crise », à condition qu'il ne soit pas blocage définitif¹¹⁴, que se nourrit une recherche. Car faute de réponses préprogrammées, il faudra bien parvenir à les construire, ce qui facilitera l'émergence d'autres questions heuristiquement importantes.

2) Un exemple de l'opérationnalité ethnométhodologique

Je vais essayer d'illustrer cela par un exemple, celui de Mylène Anquetil, dont j'ai accompagné le travail de DEA¹¹⁵ cette année. Cette étudiante avait auparavant réalisé un DUEPS¹¹⁶, et se donnait pour son DEA une problématique bigrement audacieuse, puisqu'il s'agissait ni plus ni moins que de tenter de comprendre la dialectique entre langage écrit et

¹¹³ Cf. M. Maffesoli, *La conquête du présent. Pour une sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 1979 ; *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*, Méridiens, Klincksieck, 1985 ; *Opus cit.* 1988, p. 244 : « Que ce soit le monde social vécu, l'expérience vécue, le relationnisme, les interrelations réciproques, nombreuses sont les expressions qui, de Dilthey à Schütz en passant par K. Mannheim, prennent pour *a priori* de toutes catégories sociologiques la socialité naturelle et son architectonique ». Où l'on retrouve le projet d'autres sociologues contemporains comme N. Elias et M. Bolle de Bal.

¹¹⁴ Mais c'est bien à cela que sert le directeur, aussi.

¹¹⁵ M. Anquetil-Callac, *Dialectique entre langage écrit et langage oral. Argumentation et pragmatique de la parole pour une pensée réflexive*, DEA, Université de Tours, 1997.

¹¹⁶ Diplôme Universitaire de la Pratique Sociale, diplôme homologué niveau II, qui consiste en la production d'un mémoire de recherche d'au moins 150 pages de texte (sans compter annexes, index, bibliographie...), réalisé en trois ans, avec le support d'une formation par alternance. Les candidats qui font preuve d'excellence (mention Très Bien) sont autorisés à poursuivre en 3ème cycle s'ils le désirent.

langage oral dans les apprentissages¹¹⁷. Son premier travail d'investigation sur le terrain a consisté en un questionnaire « copieux » (39 questions, plus ou moins fermées, renseignées par 180 jeunes en formation par alternance du B.E.P.A au B.T.S.A.), par lequel elle balayait largement le champ des représentations des élèves sur leur parcours de formation et leurs apprentissages.

Ce travail dépouillé, analysé, et rapporté à la problématique, permettait de confirmer la pertinence de ce terrain pour aborder la question posée : oui, ces élèves préfèrent s'exprimer **oralement**, et oui aussi, ils reconnaissent l'utilité de ce qui s'appelle le Cahier d'Etudes pour construire leurs apprentissages, cahier **écrit** par eux. Que conclure d'autre que ceci : il y a sûrement lieu d'essayer de travailler l'articulation écrit/oral, et ce terrain n'est pas défavorable. Mais pour aborder ce qui se passe entre écrit et oral, il faut inventer autre chose. S'entretenir avec quelques élèves pour approfondir les représentations qu'ils se font de leur rapport à l'oralité et à l'écriture, et de l'articulation des deux, et/ou voir ce que le quotidien d'un enseignant de Maison Familiale Rurale recèle de productions écrites et orales des élèves¹¹⁸ qui pourraient être rapportées les unes aux autres¹¹⁹.

Devant ce choix, l'étudiante a opté, non sans crainte, pour la seconde option, s'appuyant sur l'analyse de productions écrites d'élèves et d'exposés oraux enregistrés pendant le cours. C'est la confrontation de ces

¹¹⁷ Cette étudiante est formatrice en Maison Familiale Rurale (Structure des formations par alternance du Ministère de l'Agriculture)

¹¹⁸ Ce qui, en l'occurrence, s'apparente à la prise en considération des « objets » et pas seulement des « discours » produits par l'autre, de la même façon que T. Nathan a pu heuristiquement et professionnellement avancer en donnant du sens à des objets et des pratiques culturelles de l'autre. Cf. T. Nathan, *Psychanalyse païenne. Essais ethnopsychanalytiques*, Paris, Dunod, 1988.

¹¹⁹ Si un travail de DEA nécessite de choisir entre ces deux méthodologies, il se poursuivra en thèse précisément en « jouant » autant que possible de leur complémentarité. Ce qui signifiera des confrontations de confrontations (éventuellement de confrontations) d'analyses se situant chacune à des niveaux différents, et donc une rigueur tant de questionnement que de raisonnement, au sens précisément abductif du terme, puisque fait de va-et-vient permanents à l'intérieur du terrain et du terrain à la modélisation théorique. Il faudra donc que les différentes grilles de lecture des données permettent ces confrontations.

deux analyses, analyses étayées à la fois par des supports théoriques liés à l'énonciation dans sa dimension argumentative et à certaines approches des processus cognitifs, qui lui a permis entre autres acquis, de pointer un « manque » fondamental, celui du langage intérieur, dans cette dialectique écrit/oral. Mais pour y parvenir, elle a dû inventer les outils par lesquels elle allait « faire parler » ses données, et les faire parler de telle sorte qu'elles entrent en résonance avec son bagage théorique. Une résonance ouverte, qui, au final, sert à la poursuite dynamique de la recherche. Il me semble que le support de matériaux prélevés *in situ* a favorisé le questionnement heuristique de l'étudiante, dans la mesure où celui-ci n'était pas artificiellement occulté par des interrogations sur les outils et leur éventuelle non-maîtrise.

3) Accompagner : la méthode de la méthode

Le bricolage méthodologique qui accompagne ce type d'investigation génère évidemment, quant à lui, bien des doutes en ce qui concerne la « scientificité » de la recherche. Il y a lieu, là, d'opérer des recadrages dont les retombées en termes de lucidité épistémologique ne sont pas négligeables¹²⁰. Car dans cette affaire, il me semble essentiel de préserver la **possibilité** de la question, de la tension critique autour d'un point de la recherche, et de faire en sorte que le travail sur la réponse trouve sa place quelque part dans la recherche même. Enseigner la méthode

¹²⁰ De fait, les interrogations classiques sur l'objectivité du chercheur apparaissent plus rapidement, dans la mesure où elles ne sont masquées ni par l'illusion que confèrent parfois les grands échantillons, ni par celle liée éventuellement au traitement à peine interprétatif (croit-on) de données recueillies systématiquement. Là, les échantillons sont réduits, et les données, certes recueillies telles qu'en elles-mêmes, sont vite perçues comme isolées d'un contexte lui aussi signifiant, et faisant l'objet d'un profond travail de réorganisation de la part du chercheur. On peut alors tenter de pointer les différentes interactions en jeu dans le processus de recherche, et, dès lors, ne plus vouloir faire dire à ces données ce qu'elles ne peuvent pas dire, pas dire assurément dans tous les cas.

devient alors accompagner le questionnement rendu possible sur la méthode, ce qui rejoint en définitive davantage « la méthode de la méthode ». C'est ainsi, fondamentalement, une question de relation, qui va ou non aider l'étudiant à mettre des registres de différentes natures en relation, qui va ou non faire qu'il s'autorise des interprétations et des modélisations à la fois personnelles et étayées.

C'est ce détour par la réflexion sur l'aide et l'accompagnement des recherches menées par d'autres, détour d'altérité par rapport à mes propres repères heuristiques afin de ne pas les imposer nécessairement à autrui, qui m'a conduit à reconsidérer d'une façon plus coopérative encore le terrain par rapport à ma place de chercheur. C'est ce que je voudrais tenter de traduire par l'idée d'éthique du chercheur, qui va, me semble-t-il au-delà des principes déontologiques de rigueur.

III- La posture du chercheur : vers une éthique méthodologique

Pour la recherche en sciences humaines, la voie est étroite, en termes de posture du chercheur dans son rapport à l'autre, entre l'introspection phénoménologique, qui pose le chercheur comme seul sujet autorisé à discourir sur lui-même et autorisé à ne le faire que sur lui-même, et la recherche en extériorité qui objective son objet-sujet de recherche, au point que l'on pourrait croire à la distanciation absolue.

Du côté de l'introspection, peu de risque d'altération d'autrui, puisque celui-ci est délibérément potentialisé. Mais jusqu'où peut-on concevoir que l'introspection concerne, par exemple, les sciences de l'éducation, dont l'objet ne peut, sauf réductionnisme majeur, se rassembler dans la seule personne du chercheur ? Ne définit-on pas la science, justement, par cette exigence impérieuse de la rencontre avec un terrain,

auquel, certes, on appartient comme chercheur, mais avec lequel on ne se confond pas dans une illusion totalitaire¹²¹ ?

A l'autre pôle, même si le chercheur reconnaît comme sujets vivants et autonomes ceux qu'il interroge et qu'il observe, ne leur confère-t-il pas finalement un statut d'objet dès lors qu'ils redeviennent hors champ de présence ? Ne sommes-nous pas, alors, dans un rapport que l'on peut bien référer au positivisme, dans la mesure où, précisément, le chercheur traite les faits sociaux comme des choses, à partir du moment où il s'en est emparé. La reconnaissance du paradigme constructiviste dans cette position heuristique consisterait à tenir compte des interactions dans le recueil des données, à bien poser que c'est un sujet, avec ses auto-références propres, qui construit l'intelligibilité qu'il propose de son objet-sujet d'étude, mais, il serait, à partir d'un certain moment, comme oublié, en évacuant l'autre (ici les sujets vivants, singuliers du terrain) de l'interaction pour devenir seul maître et possesseur des données.

A) De la déontologie aux questions éthiques

La position déontologique du chercheur le contraint à masquer la vérité de son travail, par exemple en brouillant les pistes qui pourraient permettre d'identifier des lieux, des situations, des personnes. Protection *a minima* des sujets interrogés, devenus autres, devenus sujets (objets ?) non

¹²¹ A côtoyer des collègues de formation philosophique qui entreprennent une recherche en sciences de l'éducation, j'ai pu remarquer la grande difficulté que leur pose une authentique rencontre avec le terrain qu'ils tentent d'interroger : il y a comme une incapacité à prendre en compte l'autre tel qu'en lui-même, et, même à travers des questionnaires, une sorte d'opacité, d'aveuglement à l'autre, qui fait obstacle au travail méthodologique de base pour la formulation du questionnaire, lequel passe par un mouvement d'abandon de soi pour tenter de devenir celui qu'on interroge, afin de formuler les questions d'une manière à la fois respectueuse de ce qu'il est (et non de ce qu'on veut qu'il soit) et au service de ce que l'on cherche. Cette décentration forte, distanciation de soi et de ses allant-de-soi, est un réel handicap, alors que par ailleurs ces apprentis chercheurs sont capables d'abstraction et de décentration conceptuelle indéniables.

identifiables de la science. Cet anonymat assimile finalement la contribution des sujets du terrain à celui d'un don anonyme fait à la science, comme on fait don de son corps à celle-ci, si on le souhaite, après sa mort.

Généralement, une fois prises ces précautions d'usage, le chercheur considère qu'il fait correctement son travail. Au mieux retourne-t-il le texte de l'entretien transcrit à la personne interrogée. Pour essayer de développer mon propos, qui concerne en fait les conséquences inter-personnelles de la modélisation auto/hétéro-référentielle dans la méthodologie de la recherche, je vais distinguer deux cas de figure, selon deux modalités de recueils de données déjà évoqués, qui ne placent pas exactement le sujet du terrain, et donc le chercheur, dans la même situation. Pour plus de commodité, je désignerai par « sujet »¹²² la ou les personnes que le chercheur sollicite, c'est-à-dire le pôle hétéro-référentiel, et par « chercheur » le pôle auto-référentiel du modèle. Etant entendu que ce qui me préoccupe est de l'ordre d'une éthique de cette rencontre, dont la responsabilité est nettement du côté du chercheur¹²³.

B) Données recueillies en visibilité

La première situation que j'évoquerai concerne les données recueillies "en visibilité", avec, donc, l'assentiment du sujet qui répond de son plein gré au questionnement, quelle que soit la forme de celui-ci. Si je reprends le parallèle avec le don du corps *post mortem*, il se trouve que là, après ce don, on n'est pas mort, et on est sûrement bien en train de se « dépatouiller » avec ce que l'interaction avec l'étude (*via* un entretien, *via* un questionnaire...) a pu mettre en chantier comme modifications

¹²² Dont l'intention est là de voir comment ne pas trop l'assujettir !

¹²³ Dans le dernier chapitre du présent travail, j'essaie d'approfondir les rapports entre réciprocité et responsabilité, et morale et éthique.

intérieures. Il me semble que ce que j'appelle éthique de la rencontre engage le chercheur au-delà du temps de cet échange initial, et qu'il y a lieu, précisément, de ne pas nier au niveau, disons, intra-personnel, ce que l'on reconnaît au niveau méthodologique, à savoir qu'un recueil de données de ce type contribue au changement de représentations du sujet en même temps que celles-ci émergent.

1) Le modèle de la méthodologie des histoires de vie

A ma connaissance, seule la méthodologie des Histoires de Vie intègre pleinement cette dimension éthique à ses visées heuristiques : en reconnaissant qu'il y a co-construction¹²⁴ de la recherche, le chercheur mène l'ensemble de son travail avec le sujet, dans des va-et-vient permanents. C'est à la fois la garantie qu'une fois délivrées, les données ne sont pas seulement destinées à nourrir un éventuel délire solipsiste du chercheur, et que le sujet n'est pas abandonné à lui-même. Il y a ainsi réciprocité à la fois dans le contrôle et dans l'accompagnement de l'un par l'autre, et le travail de recherche devient l'objet tiers commun. La réussite d'une telle entreprise me semble être traduite, comme en témoigne le livre *Produire sa vie*¹²⁵, par la double signature de G. Pineau et de Marie-Michèle¹²⁶. Mais une telle démarche signifie non seulement de revenir vers le sujet pour lui faire part de ce à quoi il a collaboré, éventuellement lui demander ce qu'il conteste et ce dans quoi il se reconnaît davantage¹²⁷, mais aussi de considérer que le processus d'interprétation des données, est un travail

¹²⁴ Au sens où chacun des deux se construit par ce travail, et où ce travail est co-élaboré par les deux entités, chercheur et terrain, du début à la fin, chacun de sa place propre.

¹²⁵ G. Pineau et Marie-Michèle, *Produire sa vie*, Paris, Edilig, 1983.

¹²⁶ J'ai tenté de travailler cette relation particulière de collaboration que permettent les Histoires de Vie dans sa dimension formative. Cf. IV xx.

¹²⁷ Ce que j'ai fait, et sans doute trop rapidement de surcroît, et sans l'avoir préalablement préparé, lors de mon travail sur la guidance dans le mémoire professionnel.

conjoint. Et que c'est par ce travail que le sujet prend possession, se saisit de ce qu'il a livré de lui-même, parce qu'il a pu aussi s'en distancier¹²⁸.

On comprend bien que la méthodologie des Histoires de Vie, parce qu'elle engage l'ensemble d'une vie, a contraint les chercheurs à élucider les places respectives du sujet et du chercheur, et à authentiquement prendre en compte le sujet comme pleinement partenaire de la recherche. Dans quelle mesure cela fait-il sens pour des méthodologies où le sujet, croit-on, se livre moins pleinement, parce que l'entretien est centré par le chercheur ?

2) Des interactions auto/hétéro interrogeables et modulables

Il me semble que, dans une logique qui ne refuse pas la prise en compte de l'auto-référence, personne ne peut dire, de l'extérieur, combien quelqu'un d'autre, justement, se livre à l'occasion d'une discussion. Bien sûr que l'autonomie du sujet réside aussi dans sa capacité à s'auto-censurer pour se protéger. Et bien sûr aussi que la position de chercheur, avec les représentations d'autorité que cela peut entraîner, ne libère pas nécessairement le sujet d'assujettissements fantasmés. Je militerais donc pour que soient négociées, et soient posées comme toujours renégociables, les règles de collaboration entre le sujet et le chercheur. Dans une négociation où le chercheur propose un certain nombre de réarticulations possibles des différentes places au fil du processus de recherche, et où il accepte que le sujet puisse le solliciter, s'il le souhaite, dans un cadre qu'ils auront ensemble élaboré. Ce qui revient à expliciter qui est qui, qui fait quoi, comment, et comment on fait conjointement¹²⁹. Ainsi ne prétend-on

¹²⁸ Cf. G. Pineau et J.-L. Le Grand, *Opus cit.*, 1993, pour un approfondissement de ces questions méthodologiques et éthiques liées aux histoires de vie (particulièrement p102 à 119).

¹²⁹ C'est-à-dire à prendre en considération le « et/ou » entre auto et hétéro.

pas savoir à la place de l'autre ce qui est juste pour lui, et travaille-t-on avec et dans l'interaction.

Une telle approche soulève cependant bien des difficultés, rendues plus perceptibles à travers des situations particulières. Je pense là, par exemple, à un travail de thèse que je co-dirige sur l'insertion des handicapés mentaux¹³⁰. Dans quelle mesure ces handicapés que l'étudiante interroge sont-ils en mesure de collaborer aux règles qui vont présider à l'échange ? Dans quelle mesure sont-ils susceptibles d'intervenir dans le travail d'interprétation des données recueillies ? Mais si la réponse est négative, dans quelle mesure peut-on accorder un crédit heuristique à leurs propos ? Il en va de même pour toutes ces enquêtes menées auprès de jeunes, fréquentes en sciences de l'éducation : quelle place accorde-t-on finalement à ces sujets dans la recherche ? Quelle place pense-t-on que l'on puisse leur accorder ?

C) Données recueillies à l'insu du sujet

La situation me semble sensiblement différente dans le cas de méthodologies où le recueil de données se fait à l'insu du sujet¹³¹. En effet, on peut là considérer qu'il n'en sait rien, qu'il n'y a donc pas à proprement parler de rencontre à assumer, ni de réorganisations personnelles du sujet engendrées par la recherche. C'est en quelque sorte la question du secret qui se trouve posée. Le secret est-il un problème en soi, ou n'est-il problème que s'il risque d'être levé ? Quel statut fait-on au sujet quand on le considère comme objet de secret ? Cependant, avec quoi allons-nous l'ennuyer, voire le persécuter après coup, alors qu'il n'a rien accepté *a*

¹³⁰ F. Bidaud, "Contribution à l'étude des représentations paradoxales. Le cas des partenaires engagés dans la dynamique de formation et d'insertion professionnelle des malades mentaux", Thèse de doctorat en cours, Université de Tours.

¹³¹ Celles que R.C. Kohn et P. Nègre appellent "observateur invisible" ou "espion". Cf. *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan, 1991, p.118.

priori ? Mais lui demander avant, n'est-ce-pas aussi aller à l'encontre de ce que précisément on souhaite percevoir pour la recherche ?

Je pense là à ces « cas » sans lesquels le travail de Freud n'aurait jamais existé. Lorsque Freud, non plus psychanalyste mais chercheur, les publie en les anonymant¹³², il transmet le fruit de sa recherche et permet à la science de continuer. Mais quand, quelques années plus tard, chacun sait qui est « en vrai » le petit Hans, ou l'Homme aux loups, qu'est-ce que cela peut engendrer chez ces sujets, chez leurs proches ? Quel a été le sort réservé à leur liberté dans cette histoire¹³³ ?

A moins de poser la question à l'envers, et de se demander ce que l'on perd, à soumettre son travail au sujet ? Le risque que celui-ci refuse après coup que les données soient éventuellement utilisées paraît bien dérisoire, il me semble, à côté du gain possible d'un contrôle par le sujet des interprétations du chercheur, et à côté, aussi, de la restauration d'un sujet dans ce qui le constitue et lui appartient. Le travail de la recherche même me semble susceptible de gains non-négligeables, dans la mesure où de telles pratiques deviennent susceptibles d'ouvrir de nouvelles portes au chercheur sur ce qui constitue le contexte du sujet, et, donc, d'autoriser des interprétations plus approfondies et plus ajustées.

Conclusion

Mais c'est alors, en tant que chercheur, occuper une position d'humilité à plus d'un titre : ne pas croire qu'il y a comme une faveur octroyée à l'autre en accordant une valeur particulière à sa personne, mais

¹³² S. Freud, *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF, 1954.

¹³³ Cf. aussi la publication par J.-B. Pontalis du « cas » Pérec, qui fut son patient. Soigneusement anonymé par l'auteur, Pérec n'a pourtant pas tardé à se reconnaître. Quelles ont été les traces en lui de cela ?... On peut, à ce propos, se reporter au livre de C. Burgelin, *Les parties de dominos chez Monsieur Lefèvre*, Paris, Circé, 1996, plus particulièrement le chapitre III, « Les avatars du cas Pérec », p. 95 sqq.

plutôt reconnaître un don du sujet que celui-ci doit toujours être en position de pouvoir refuser de faire, don qui engage celui qui le reçoit à une forme de contre-don, celui de la parole rendue ; ne pas croire que ce que, comme chercheur, on a compris de l'autre, vaut plus que ce que le sujet lui-même a à en dire. Ce sont deux voix singulières qui ont à nouer dialogue, à mon sens, du début à la fin du processus de recherche qui engage le corpus de données. Comme le rappelle M. Cifali : « la compréhension d'une situation complexe n'est jamais immédiate, elle se construit à force de signes de part et d'autre. Elle est le résultat d'un travail que nul ne peut faire à la place de quiconque. C'est à la solitude d'une telle reconstruction que chacun est renvoyé, la solitude de l'écrivain d'intelligence avec son art, celle du psychanalyste dans la cure. Nul savoir, nulle garantie pour venir lever la difficulté consécutive à cette solitude, si ce n'est une parole échangée, plus tard, avec ceux qui acceptent d'en être le support »¹³⁴. C'est bien dans l'interaction¹³⁵, et pas ailleurs, que peut se construire la recherche, une interaction qui signifie la pleine reconnaissance des acteurs en présence, par un dialogue qui permet à chacun d'être pleinement auteur de ce qui lui appartient, en propre, et en commun. Cette mise en dialogue authentique amène ainsi à considérer la constitution d'une nouvelle entité auto-référentielle, celle constituée du chercheur et du sujet, entité qui a élaboré une intelligibilité d'elle-même, par des jeux de tension et d'interactions qui relèvent de la responsabilité du chercheur. Celui-ci se trouve alors dans une position **paradoxe** propre à cette **éthique** de la rencontre en recherche : dans cette relation à l'autre, il se trouve simultanément celui qui est pleinement dedans, puisqu'il est celui qui pilote la relation au terrain, et celui qui sait s'en extraire et la regarder comme de l'extérieur pour ne pas se confondre avec ce qui se passe entre le terrain et lui. Ces mouvements

¹³⁴ M. Cifali, *Opus cit.*, 1994, p. 283.

¹³⁵ Une interaction cernée par la reconnaissance de la Relation, qui est pleinement relation/séparation.

qu'il opère entre l'intérieur et l'extérieur, afin que joue cette tension moteur de la recherche, l'installent à la fois d'une part comme entre-deux de son entreprise de recherche, entremetteur entre la modélisation théorique et le terrain, et d'autre part comme celui qui devient susceptible de rendre proprement dynamique l'entre-deux de la dyade constituée par le sujet et lui-même. C'est là le jeu d'entremêlements d'auto/hétéro-références imbriquées, dont les imbrications, si elles ne sombrent pas dans le mélémélo de confusion, pourraient bien s'apparenter aux enchevêtrements hiérarchiques des systèmes autonomes paradoxaux, par lesquels la recherche est proprement invention.

CHAPITRE III

CONTRE-JOUR EPISTEMOLOGIQUE

Introduction

Héraclite, Vico, Kant, Gödel, Piaget, Bateson, Popper : s'il faut tenter de rechercher une filiation parmi les grands noms de la pensée épistémologique, elle pourrait se synthétiser par ce parcours chronologique, où chacun des jalons rappelle d'une façon singulière que la connaissance est une construction toujours incertaine, toujours en mouvement, et toujours incomplète. Pourtant, quand, à la fin du vingtième siècle, J.-L. Le Moigne publie une somme sur les épistémologies constructivistes¹³⁶, il s'ensuit une prise de position de l'Académie des Sciences dont la virulence et même la violence sont pour le moins étonnantes. On peut les entendre comme révélatrices de la difficulté de l'homme de science à reconnaître que, dans son entreprise de connaissance, il n'est pas tout-puissant, ni en position de contrôle absolu de ce qu'il entreprend.

¹³⁶ Cf. J.-L. Le Moigne, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, 1995, 2 tomes.

Il semble que l'on soit à la limite des arguments retenus autrefois pour nourrir les procès en sorcellerie, de ceux qui ont amené un Galilée à renier publiquement son travail pour avoir le droit de vivre, et donc de le poursuivre secrètement. Aujourd'hui, on ne brûle plus les sorcières, mais on les bannit d'une autre manière, si l'on regarde le sort scientifique réservé, par exemple, à Benvéniste dans son travail vulgarisé sur le thème de "la mémoire de l'eau". On peut certes railler l'idée qui est la sienne, douter de son projet, critiquer sa paranoïa singulière. Mais l'empêcher de poursuivre son travail, c'est oublier que, depuis toujours, la science a progressé aussi par ceux qui osaient des hypothèses neuves, qu'elle s'est construite, comme le montre Kuhn¹³⁷, contre les résistances des chercheurs en place, contre le bon sens du moment, un « contre » parfois bien douloureux pour celui qui ne veut pas abandonner la partie.

Pourtant, ces scientifiques, pour la plupart issus de ces sciences que l'on dit « dures », n'ont pas manqué d'être formés à la physique quantique. Or, quel est l'enseignement de cette physique dans les rapports du chercheur avec l'objet de sa connaissance, un objet, en ce qui les concerne, inanimé ? C'est tout d'abord la reconnaissance de l'existence d'interactions entre le chercheur et son objet, interactions constitutives de la connaissance elle-même. Ce sont les lois d'indétermination d'Heisenberg, qui nous conduisent à une connaissance qui n'est pas absolue, totale, mais nous assignent au contraire à une connaissance probabiliste en termes de possibilité de réalisation d'un phénomène potentiellement disponible. C'est l'idée forte de complémentarité des approches pour comprendre ce qui se passe, idée approfondie par N. Bohr et d'autres à propos de la constitution complémentaire onde/corpuscule de la particule élémentaire de la matière. Ce sont, dans l'interrogation sur les systèmes formels tels que les mathématiques, les théorèmes de Gödel qui pointent l'incapacité pour les

¹³⁷ T. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972.

mathématiques de se démontrer elles-mêmes « jusqu'au bout », totalement, et donc leur incapacité à établir leur propre auto-consistance.

Au regard de tout cela, qu'aurait donc osé J.-L. Le Moigne de si scandaleux pour la communauté scientifique ? A-t-il, en définitive, fait autre chose que rappeler un peu de tout cela et en poser les conséquences pour d'autres sciences que celles dites « dures », pour ces sciences appelées « molles » ou encore « de l'incertain » ?

Car, quoi ? Qu'est-ce qui est mou, là-dedans ? Est-ce le terrain, faisant de nous tous, objets des sciences humaines, des « ventres mous » qui nous laissons manipuler et théoriser sans réactions ? Est-ce que ce sont les productions scientifiques elles-mêmes, qui manquent parfois d'assurance et de certitude dans le discours qu'elles produisent sur leurs objets, et qui ne permettent pas à ceux qui voudraient les « rentabiliser » d'être assurés d'un résultat fiable ? Est-ce que ce sont les postures des chercheurs, par trop poreuses et mobiles, qui jouent aux frontières de multiples disciplines ? Et qu'est-ce qui serait « dur », - voir rigide-, du côté de ces ancestrales disciplines scientifiques, et qui leur confèrerait du même coup une forme de supériorité ? Quelle autre certitude avons-nous finalement sur nous-mêmes devenus objets de science, que celle qu'un jour nous mourrons ? Il y aurait bien, à mes yeux, une forme de noblesse à accueillir avec respect ce qui n'a pas toujours de forme bien ferme, ce qui va me surprendre, ce qui va en partie m'échapper, mais que j'aurais peut-être un peu apprivoisé, sans jamais l'attacher ni le contraindre. Il y aurait comme une nécessité constitutive à reconnaître la force du manque, du creux, et du silence, où l'autre qui ne répond pas nous interroge alors en écho.

Sans revenir sur la vieille querelle entre positivisme et constructivisme, une querelle qui, à mon sens, ne peut plus produire grand chose de novateur tellement le conflit me paraît essentiellement

idéologique et non plus scientifique, comme le « démontrent » les positions crispées des scientifiques pourtant rompus à la physique quantique, j'essaierai, dans un premier temps, de mettre en parallèle constructivisme et multiréférentialité (ce qui nous renverra à l'idée de complémentarité) pour interroger la façon dont les sciences de l'éducation, en tant que sciences de la complexité, travaillent la complexité de leur objet.

Dans un deuxième temps, je tenterai de montrer ce que la reconnaissance du niveau auto-référentiel constitutif des épistémologies dites de la cybernétique de deuxième ordre, apporte comme interrogations nouvelles à cette connaissance. Enfin je verrai ce que les approches paradoxales, à travers l'inclusion du tiers, sont à leur tour susceptibles de générer dans l'appréhension de la complexité. Se dessine à travers ces propos la possibilité, ou non, de concevoir un niveau d'interrogation et de modélisation de la complexité qui occupe un méta-statut par rapport aux apports disciplinaires et inter-disciplinaires dont les sciences de l'éducation jusqu'à présent font, dans l'ensemble, leur miel.

Contrepoint :

Sans doute cette approche qui est la mienne provient-elle en partie du fait que je ne suis pas « rentrée » en sciences de l'éducation par une des disciplines de sciences humaines qui lui sont proches, et dont la conjonction donne naissance à des psychologues, des sociologues, des philosophes ou des historiens de l'éducation. Après une licence d'Allemand, j'ai essayé d'être, en tant que C.P.E., une professionnelle de l'éducation, et je ne cesse, je crois, d'être habitée par cette question : « qu'est-il légitime de demander à un professionnel de l'éducation de contrôler dans l'exercice de sa fonction, dans cette fonction de la rencontre avec l'autre ? » . C'est au fond cette question de la légitimité de l'attente à l'égard du professionnel qui guide aussi mes interrogations épistémologiques de chercheur : que la recherche soit en mesure de poser le cadre dans lequel elle travaille, afin que ses éventuelles réponses et non-réponses puissent être, à leur niveau, réinterrogées par les professionnels. Ce qui, en ce

qui concerne mes apports aux professionnels, se situe davantage dans la capacité à les aider à interroger ce qui leur arrive, pour construire des actions en termes de possibles plausibles.

C'est un tel cadre épistémologique que je vais tenter de faire émerger, un cadre qui, je l'espère, peut responsabiliser sans culpabiliser ceux qui tenteront de s'en emparer sur le terrain¹³⁸. Un cadre qui, conjointement, devrait être en mesure de « contenir » une approche non plus tant multiréférentielle, mais trans-disciplinaire, pour rejoindre les préoccupations d'un auteur comme B. Nicolescu¹³⁹. Car à « importer » des modèles de référence d'autres disciplines, il y a bien aussi à se demander ce que les sciences de l'éducation sont à même de proposer en retour, de leur place propre de discipline multiple : cela peut peut-être résider dans la réflexion sur le cadre épistémologique à partir duquel les situations complexes, quelles qu'elles soient, deviennent interrogeables¹⁴⁰.

I- Constructivisme et multiréférentialité

¹³⁸ C'est ainsi que l'on peut lire *Les régulations de la relation pédagogique* (cf. volume III de cette H. D. R.) : j'ai essayé de fournir le cadre de référence dans lequel les professionnels de l'éducation peuvent tenter d'interroger et d'opérationnaliser leur professionnalité. Cela m'apparaît comme une nécessité pour proposer autre chose que des « recettes ». Le travail sur l'analyse de pratiques dont rend compte l'article cité en IV-G s'avère également générateur d'interrogations épistémologiques chez les stagiaires, interrogations en elles-mêmes fortement formatrices.

¹³⁹ B. Nicolescu, *La transdisciplinarité Manifeste*, Paris, Le Rocher, 1996.

¹⁴⁰ Ce qu'a fait aussi J.-L. Le Moigne in *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990. Quand je vois comment un ouvrage comme celui de D de Béchillon, *Qu'est-ce qu'une règle de Droit ?*, Paris, Odile Jacob, 1997, tente, en final, de se servir de références semblables aux nôtres (Morin, Dupuy, Hofstadter, Varela) pour penser le Droit, il me semble qu'il y a un réel travail épistémologique à mettre en oeuvre pour construire un socle de réflexion commun organisé, afin de pouvoir enrichir, interdisciplinairement cette fois-ci, les problématiques du vivant historicisé et socialisé. On peut alors envisager, en retour, une réinterrogation transdisciplinaire des questions épistémologiques.

A) Multiplicité et complexité : une réponse aux visées mécanicistes et causalistes

Les épistémologies constructivistes, celles que l'on pourrait qualifier de la première génération, se posent en opposition forte contre les visées mécanicistes des sciences humaines qui prétendaient déchiffrer l'ensemble des comportements humains et sociaux, et, au besoin, les programmer, à partir de ce qu'ils exhibaient : la logique du stimulus-réponse, celle de déterminismes et de causalités linéaires, perceptibles comme des « en-soi » indépendants de toute situation singulière, isolables de leur contexte. La connaissance ainsi produite tendait à une description stricte des comportements, dont la répétition pouvait permettre l'énonciation de "lois" à portée générale dans lesquelles l'idée de contexte était évacuée. Par une forme de déni de la complexité dans ce qu'elle comporte de fondamentalement imbriqué et tissé¹⁴¹, l'ensemble du comportement humain semblait pouvoir se ramener à des situations simples et juxtaposables les unes aux autres.

En réponse à cela, le constructivisme a réintroduit avec force l'idée d'interaction, et a ainsi fait à celle d'"en-soi" de la connaissance, le sort que Kant lui avait déjà réservé deux siècles auparavant, en le contextualisant dans le cadre non plus d'une stricte réflexion philosophique, mais dans celui des sciences, des sciences humaines tout particulièrement. Piaget, Vygotsky, Bateson et l'Ecole de Palo Alto : leur projet est du même esprit. Il s'agit de rappeler, avec toute la force nécessaire, que ce que l'on tente de comprendre est le fruit d'interactions multiples, et que c'est par une interrogation de ces interactions et de leur organisation que l'on peut espérer des gains de connaissance.

¹⁴¹ Comme le rappelle E. Morin, « complexe » vient de cum et de plexus, c'est-à-dire « tissé ensemble ». Cf. par exemple *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

Comment apprend-on ? Par des interactions incessantes entre sujet et environnement (les objets de l'environnement, et les autres de l'environnement). Qu'est ce que le fonctionnement d'une personne ? C'est le produit, toujours en mouvement et en construction, de l'ensemble de ses interactions avec l'environnement. Par ces constructions incessantes, rien n'est jamais achevé *a priori*, et l'une des problématiques transversales à l'ensemble des sciences humaines devient celle du **changement**, un changement qui ne se cherche plus du côté du caractère, ou de l'environnement social, mais en regardant les interactions (et le changement dans ces interactions) constitutives de la complexité.

Il me semble que deux orientations majeures se dessinent alors dans le champ des sciences de l'éducation : l'une à partir de l'approche systémique, qui tente d'appréhender les articulations (interactions) entre le local et le global, entre le système et son environnement, et l'autre autour de la multiréférentialité, qui pose la nécessité de reconnaître différentes entrées conjointement pertinentes pour interroger l'objet complexe.

B) L'approche systémique : un regard multiplicateur

Au regard de l'approche positiviste, les avancées sont considérables. La linéarité des causalités historiquement déterminées est effacée au profit de la reconnaissance de la notion de but, ou de projet, comme ce qui contribue à l'orientation présente d'un système dont chaque état est examiné en multipliant le nombre de processus pris en compte d'un seul "regard". La connaissance que l'on peut avoir d'un système, celle sur laquelle on peut s'interroger, est celle que le système exhibe *hic et nunc*, même si ce qui est exhibé est le fruit d'interactions et rétroactions multiples entre passé, présent et futur. Enfin, dans la mesure où l'on accorde le primat objectif aux interactions, les systèmes de connaissance que l'on

avait élaborés précédemment, avec un regard davantage centré sur des entités, doivent être revus. Ce ne sont pas les mêmes logiques qui se trouvent sollicitées, et il y a donc lieu de prendre appui sur des références théoriques en accord avec ce nouveau regard porté sur l'objet¹⁴².

En se reconnaissant de cette approche systémique pour travailler leurs propres objets complexes, les sciences de l'éducation ont ainsi pu dialoguer avec d'autres disciplines des sciences humaines, dès lors que celles-ci s'inscrivaient dans le même paradigme. L'interdisciplinarité nécessaire à l'appréhension du complexe se faisait à partir d'un modèle et d'une épistémologie communs, ceux du constructivisme systémique.

C) La multiréférentialité : des regards multiples

Parallèlement à cette orientation systémique, se développe autour de J. Ardoino et G. Berger¹⁴³ une autre perspective qui vise à prendre en compte la complexité par la nécessité de pluralité des regards posés sur l'objet, ce qui va se formaliser en termes de multi-référentialité. *Exit*, comme précédemment, la prétention d'expliquer, de rendre cristallin l'objet interrogé, au profit d'une posture épistémologique qui tente de tenir compte de la complémentarité des différentes dimensions de l'objet, dès lors qu'il est considéré dans sa complexité.

Si la première approche a su s'attaquer à l'aspect dynamique, auquel le concept d'interaction est fondamental, pour aborder le complexe, elle

¹⁴² Ce que les théoriciens de l'École de Palo Alto font par exemple quand, à propos du changement dans les systèmes relationnels, ils passent d'une logique de membre à une logique de classe, s'appuyant sur le théorème de Whitehead et Russel. Cf. entre autres P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Points Seuil, 1975.

Cf. aussi M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977.

¹⁴³ Cf., par exemple, J. Ardoino, "Vers la multiréférentialité", in *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Klincksieck, 1988.

semble avoir comme « oublié » la multiplicité des points de vue que cela peut revêtir. Elle a ainsi produit une possibilité de regard sur le changement, sans que l'on puisse savoir ce qui change. Quasiment à l'inverse, l'approche multi-référentielle a reconnu l'aspect polymorphe de l'objet, sans proposer de mise en interaction possible de cette multiplicité. Dès lors, qu'est-ce qui permet de travailler la dynamique interne et externe de l'objet, comment mettre en jeu, en tension ce que les différents regards auront enseigné de l'objet ?

A l'approche systémique, je voudrais demander « qu'est-ce qui est construit ? », et à l'approche multi-référentielle, « comment est-ce construit ? ». La question ainsi posée, qui propose ni plus ni moins qu'une articulation du modèle systémique et du modèle multi-référentiel, rejoint en définitive les préceptes d'E. Morin, quand il rappelle qu'il y a lieu de séparer puis de conjoindre pour formaliser la complexité, en s'attachant à ne pas rompre la dimension dialogique de la confrontation.

Une autre question les concerne l'un et l'autre conjointement. Elle a émergé il y a environ une quinzaine d'années dans les sciences humaines et en biologie, et peut se résumer ainsi : « quelle est la place faite à l'auto-référence dans la connaissance ainsi produite ? ». C'est à partir de cette question que se développent de nouvelles épistémologies, celle que l'approche systémique recense en termes de cybernétique de deuxième ordre, et celle de l'approche multi-référentielle qui se conjugue avec l'implication.

II- Réintroduire l'auto-référence

A) Les limites de la première cybernétique

A y regarder de près, il y avait bien, dans ce premier constructivisme, un projet de traiter en extériorité cet objet de connaissance, et, pourquoi pas, sinon de le réifier, du moins de le « manipuler » d'une place décalée, à peine engagée dans l'interaction avec lui. Quand Piaget demande à ses objets/sujets d'étude ce qu'ils pensent, quand ils font ceci ou cela, il semble bien qu'il « traite » la réponse véritablement comme un objet, comme si elle n'avait pas été prononcée par quelqu'un, comme s'il s'agissait là d'un discours et non d'une parole. Ainsi, quand il s'intéresse aux croyances de l'enfant d'âge pré-scolaire, il ne retient que celles "déclenchées" et "spontanées", parce qu'elles ont pour le chercheur, le statut d'un discours ayant "valeur d'indice d'orientation de l'esprit" . En revanche, il néglige la "fabulation" et le "n'importequisme" qui, si elles sont autant de paroles, ne sauraient être retenues heuristiquement, parce que non significatives pour la recherche engagée¹⁴⁴.

Les travaux de l'Ecole de Palo Alto, s'ils prennent quant à eux la mesure de cette dimension pragmatique de l'énonciation, n'échappent pas pour autant, mais d'une autre manière, à cette tentation de réduction de l'altérité d'autrui *via* son objectivation. On trouve par exemple chez un systémicien comme M. Elkaïm des réserves à propos des positions de l'Ecole de Palo Alto, quand il pointe que « la théorie des types logiques peut être interprétée comme une théorie qui interdit les propositions auto-référentielles, si bien que l'on voit là se dessiner un danger très important : celui de tenter de séparer ce qui est dit de celui qui le dit »¹⁴⁵. Ce sont des interrogations épistémologiques du même ordre qui animent l'équipe de thérapeutes qui travaillent avec M. Selvini-Palozzoli. Entre 1978, où elle

¹⁴⁴ La fabulation est "une invention libre et individuelle, elle offre un minimum de conditions pour que tous les enfants inventent de la même manière lorsqu'ils répondent à la même question", écrit Piaget, dès 1926, dans *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan, p. XXVIII.

¹⁴⁵ Cf. M. Elkaïm, *Si tu m'aimes, ne m'aime pas*, Paris, Seuil, 1989, p. 40.

publie *Paradoxe et contre paradoxe*¹⁴⁶ et 1990, date de *Les jeux psychotiques dans les familles*¹⁴⁷, s'est opéré un changement de cadre épistémologique de référence pour penser les interactions familiales, changement que l'on peut qualifier de « contraint » par ce que les familles ont renvoyé aux thérapeutes, à savoir leur propre autonomie et leur auto-référence. Parce que les familles se sont emparées des modèles des thérapeutes au point de pouvoir prédire à leur place ce qui allait se passer dans le cadre thérapeutique, il a bien été nécessaire pour les thérapeutes de prendre en considération cette autonomie dans l'élaboration de leur vision du monde, de leur système de connaissance.

Auto-référence du sujet/objet de la connaissance, auto-référence de celui qui élabore cette connaissance, l'ensemble devant entrer en communication pour construire une intelligibilité des situations complexes. C'est, par exemple, ce que l'on trouve modélisé chez P. Caillé¹⁴⁸ quand il évoque les différentes récursivités : celles à l'oeuvre dans le couple, chez le thérapeute, et dans le nouveau système constitué du couple et des thérapeutes. Bouclées sur elles-mêmes et entre elles, elles constituent autant de noeuds d'indétermination qui sont à la fois signes d'autonomie possible pour le sujet et signes de l'incomplétude de la connaissance ainsi construite, qui reconnaît l'impossibilité de penser l'autre, et soi-même, jusqu'au bout¹⁴⁹.

Par la prise en compte de l'auto-référence dans les systèmes complexes, c'est en même temps celle de leur possible autonomie qui apparaît dans le champ des problématiques éducatives et de formation, une autonomie qui, bien différenciée de l'indépendance, réinterroge

¹⁴⁶ M. Selvini-Palozzoli, L. Boscolo, G. Cekkin, *Paradoxe et Contre Paradoxe*, Paris, ESF, 1978.

¹⁴⁷ M. Selvini-Palozzoli, S. Cirillo, A.-M. Sorrentino, *Les jeux psychotiques dans la famille*, Paris, ESF, 1990.

¹⁴⁸ P. Caillé, *Un et un font trois*, Paris, ESF, 1991.

¹⁴⁹ Conséquence de l'indécidabilité pointée par Gödel.

différemment celle des interactions et de l'approche systémique, d'une part, et celle de la multi-référentialité, d'autre part.

Les interactions doivent en effet se repenser en tentant d'inclure l'autonomie, la singularité, la capacité à surprendre l'observateur, qui peuvent émaner du système d'interaction lui-même, de par sa capacité auto-référentielle. La multi-référentialité doit penser son articulation avec l'auto-référence tant du chercheur qui la construit (c'est là que l'on retrouve l'idée forte d'implication, par laquelle le projet de connaissance est nettement posé de comprendre, prendre ensemble, avec, et non exclusivement d'expliquer), que celle de ce qu'elle interroge.

B) La recherche de nouveaux modèles d'intelligibilité

Cette réinsertion de l'autonomie et de la construction du sens a eu pour conséquences la recherche de nouveaux supports théoriques, que la science des systèmes classique ne pouvait plus fournir. C'est alors du côté des penseurs du vivant, en l'occurrence des biologistes, que les chercheurs en sciences humaines soucieux de ne pas renier ce nouvel oeil qu'ils venaient d'ouvrir, ont regardé. Les modèles de Varela et Maturana sur l'autonomie des systèmes vivants, et sur leur capacité à s'auto-produire, ont été importés dans le champ des sciences humaines, par une réappropriation des concepts de clôture opérationnelle et de couplage structurel¹⁵⁰. C'est la perspective de co-détermination sujet/objet, de co-émergence fond/forme, homme/monde qui apparaît¹⁵¹, au lieu de la recherche de causalités soit linéaires, soit multiples rétroactives.

L'articulation des processus d'implication et d'altération au modèle multi-référentiel témoigne d'un souci épistémologique de même ordre : il

¹⁵⁰ Cf. F. Varela, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 1989.

¹⁵¹ Ce dont rend compte le concept d'*enaction* chez Varela.

s'agit de reconnaître l'impossibilité de connaissance totale liée à notre quête, à la fois du fait des interactions sujets/objets qui ne peuvent manquer d'accompagner notre tentative de compréhension de l'objet, et du fait de l'auto-référence pointée par l'implication, jamais absolument analysable. Le modèle de référence, sous-jacent à la fois à la prise en compte de l'implication et des visées compréhensives plutôt qu'explicatives, se trouverait alors du côté de la philosophie, et plus particulièrement de la phénoménologie¹⁵².

Ce qui m'apparaît, dans cette réflexion sur la façon dont les chercheurs en sciences de l'éducation se « comportent » pour construire leur savoir, c'est bien la nécessité de disposer de systèmes de référence pour mener leur recherche. Que ceux-ci soient empruntés clairement à d'autres sciences, pour, par analogie plus ou moins forte, les recontextualiser, ou qu'ils soient masqués par l'idée de multi-référentialité, laquelle n'est concevable qu'à partir d'un système formel d'interrogation qui joue le rôle d'intégrateur, au même titre que le recours aux modèles plus "scientifiques", c'est toujours à partir d'un modèle de référence que l'on peut penser, quitte à le déconstruire en cours de route. Ce modèle, dans sa conception même, contient une certaine perspective épistémologique : l'auto-organisation et l'auto-poïèse chez Varela, l'autonomie du sujet de la connaissance chez les phénoménologues, l'un et l'autre, si l'on s'y réfère, permettent une pensée de l'auto-référence, -et y contraignent également-, c'est-à-dire une pensée du nouveau, de l'imprévu, et de l'impensable, du manque.

Si nous voulons synthétiser cette "petite histoire de l'épistémologie de la complexité", nous pouvons ainsi reconnaître :

¹⁵² Un auteur comme Varela, tentant, en outre, d'établir des ponts entre son modèle heuristique et la phénoménologie. Cf. F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Points, Seuil, 1993.

	TEMPS 0	TEMPS 1	TEMPS 2	TEMPS 3
modèle épistémologique de référence	hétéro-référence	cybernétique (interactions)	auto-référence	auto/hétéro-référence
	uni-référence	multi-référence	implication	uni/multi-référence
mode d'intelligibilité du rapport à l'objet	explication	complémentarité	incomplétude	paradoxe et co-émergence

Ce que j'ai évoqué sous le terme d'épistémologie paradoxale pourrait s'interroger comme la possibilité de relier ces approches en maintenant leurs tensions et oppositions réciproques.

Contrepoint :

Si je regarde maintenant quelle a été ma position épistémologique, je crois que, dans le cadre de ma recherche doctorale, je me suis située exactement dans cette lignée de l'auto-référence des systèmes, de la question de l'émergence de sens singulier chez les sujets en interaction, en prenant conjointement appui sur les approches-modèles de Varela et de Morin sur la question du complexe auto-producteur de lui-même. J'ai aussi joué de la multi-référentialité, si j'ose dire « comme tout le monde », c'est-à-dire dans mon approche conceptuelle, et encore, pas tout à fait, faute, certainement, de point d'ancrage personnel suffisamment puissant. C'est seulement maintenant, après un détour interrogatif fortement méthodologique et épistémologique, c'est-à-dire après m'être donné les moyens de mieux comprendre ce que j'avais fait et ce que je n'avais pas fait dans ce travail de recherche, que je suis en mesure de venir à des ouvrages théoriques issus de champs que je n'avais pas réussi à explorer sur cette même question de la relation. Parce que je suis maintenant en mesure de les critiquer, et de les intégrer à une pensée qui m'est propre et qui s'est formalisée sur cette même problématique, ils me permettent en retour d'interroger différemment

mon objet. Et d'être revenue à de nouvelles sources conceptuelles, dans d'autres champs, avec lesquelles je sens quelques affinités et quelques résonances, et qui buttent sur des questions méthodologiques du même ordre que moi, voilà que je me sens en mesure de pointer ce qui m'apparaît comme les limites des perspectives épistémologiques tracées dans ces deux premiers points. Je perçois, dans le même temps, que le cadre épistémologique sur lequel je m'étais intuitivement appuyée était juste, mais que je ne l'ai pas exploité jusqu'au bout, peut-être parce que je n'avais pas suffisamment clarifié le passage de l'interaction à la relation.

Et voilà aussi que je voudrais parvenir à concevoir que les sciences de l'éducation, dans ce dialogue qu'elles ont à jouer avec leurs consœurs diverses, peuvent apporter une voix en propre, qui pourrait être de cette nature : proposer un niveau d'interrogation et de formalisation dans lequel les autres aussi pourraient se reconnaître, d'une façon qui, bien sûr, leur serait propre, puisque toutes ont à faire avec du complexe, vivant socialisé historicisé en train de se construire.

Cette perspective, je l'ai seulement effleurée dans le cadre de la thèse, sans, je crois, bien me rendre compte avec assez de lucidité de ce qu'elle contenait profondément. C'est ce que je voudrais tenter de clarifier maintenant, à travers l'idée d'épistémologie paradoxale.

III- Vers une épistémologie paradoxale

Cette troisième approche voudrait plus précisément se centrer sur les articulations, et travailler d'un point de vue épistémologique ce que l'on peut appeler la question de l'inclusion du tiers dans la connaissance du complexe.

A) Genèse du projet d'articulation

Vouloir en effet articuler, relier, sans confondre, multi- et uni-, auto- et hétéro-, dans la mesure où leur pertinence est conjointement retenue, c'est interroger le « et » par lequel ils peuvent être pensés ensemble. Un « penser-ensemble » qui voudrait être autre chose qu'un mouvement alternatif de l'un à l'autre, mais qui tende, autant que cela semble possible, à leur intégration l'un par l'autre, qui ne soit dissolution ni de l'un par l'autre, ni de l'un et l'autre dans une entité de l'ordre d'une transcendance quelconque.

Contrepoint :

En retraçant ainsi ce projet, ici épistémologique, je m'aperçois que je le pose dans des termes presque identiques à ceux par lesquels j'ai tenté d'approcher la question de la relation dans mon travail doctoral. Mais la question, alors, portait sur un objet de recherche, et non sur la construction du chemin qui mène à la connaissance de l'objet. Or, s'il n'y avait pas eu adéquation entre l'objet de la quête, le moyen de la quête (en termes méthodologiques), et la posture épistémologique liée à cette quête, il y aurait sans doute eu peu de chances qu'émerge une forme de connaissance originale et dotée de quelque fermeté. Seulement, lors de la construction elle-même, une bonne part s'est faite comme à mon insu, et vraisemblablement pour l'essentiel celle liée qui est liée au problème de la lucidité épistémologique.

J'ai évoqué au chapitre II comment la prise en compte de la question de l'autonomie du sujet nécessitait de la part du chercheur d'inventer non seulement des méthodologies adéquates, mais aussi des herméneutiques d'un nouveau genre. Elles pourraient être qualifiées d'herméneutiques du manque, en écho au fait que l'on accepte d'assumer la question épistémologique de l'incomplétude. Il me semble que c'est ainsi que j'ai décidé de concevoir l'interprétation de mon corpus, ou plutôt l'interprétation de ce que me renvoyait ma grille d'interprétation : quand je ne pouvais plus m'en servir pour lire ce corpus dans

ce qu'il faisait émerger de sens de façon « pleine », c'est peut-être qu'il renvoyait quelque chose de proche du « creux », du manque ...pour moi. De là à ce que ce non-sens pour moi, l'observateur, soit un plein de sens pour lui, le système observé, c'est l'hypothèse d'interprétation que j'ai proposée : c'est dans le manque de ce que j'ai construit de l'extérieur que se glissent les signes de l'autonomie de l'autre. C'est d'une façon assez voisine que l'on peut lire l'option méthodologique et épistémologique de D.Violet¹⁵³ : il a décidé, en effet, que lorsqu'il ne percevait pas de traces de contradiction dans les entretiens qu'il a menés avec les élèves à propos de leur réussite scolaire, alors ceux-ci étaient dans un rapport plus autonome au savoir et aux enseignants, dans la mesure où ils semblaient en assumer les paradoxes. Là encore, c'est dans ce qui manque, ce qui est en creux, que peut se faire l'hypothèse d'interprétation de l'articulation d'auto-références, celle du chercheur et celle du sujet, et celles des sujets en interaction.

En tant que telles, ces herméneutiques ne sont jamais assurées d'être **vraies**, au sens d'une vérité unique et fondée en toute certitude. Elles sont cependant **justes**, dans la mesure où elles fonctionnent de façon harmonique avec le regard posé sur l'objet et le système de connaissance dans lequel ce regard doit s'intégrer. Elles sont en outre réfutables, dans la mesure où leur construction, leur élaboration, leur utilisation sont restituées¹⁵⁴. Si ce système de connaissance tend à conjoindre auto et hétéro, multi et uni, il doit d'une certaine façon permettre l'intégration de la différence autant que de la concordance. Il doit permettre de construire une connaissance qui ne se pose pas en termes de choix entre des logiques apparemment contradictoires, et qui aille comme plus loin que la seule complémentarité, qui demeure souvent juxtapositive.

¹⁵³. Cf. D. Violet, *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan, 1997.

¹⁵⁴ Dans la mesure où nous nous situons dans la perspective de Popper (*La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1984) à propos de ce qui peut être considéré comme scientifique : en communiquant autant que possible tout cela, nous permettons que notre travail soit reproductible par d'autres, demeurant ainsi falsifiable, pour autant que les sciences humaines le permettent, puisque les conditions de reproductibilité ne seront jamais identiques, la singularité des acteurs et des espaces/temps étant de l'ordre de l'unicité.

Contrepoint :

Entre le moment de la recherche doctorale et celui de la publication de ce qui en constitue la dimension théorique¹⁵⁵, je n'ai pas souvenir d'un grand gain en lucidité épistémologique. J'étais davantage préoccupée par des questions de mise au point d'opérationnalité dans diverses directions de mon modèle théorique. Mais il me semble que c'est après cette publication, comme mise à disposition et à critique de cette dimension essentiellement théorique, que des questions sur ce qui en constitue en somme les fondements me sont apparues plus massivement. Et c'est à l'occasion d'interventions magistrales que je me suis efforcée de reconstruire avec davantage de force cette « épistémologie paradoxale », afin de permettre aux étudiants d'avoir accès non seulement à une pensée qui se déploie, mais au cadre dans lequel celle-ci trouve sa pertinence.

B) Des résistances

Il me semble qu'une des raisons qui m'ont empêchée de bien prendre la mesure de la force de la notion de paradoxe qui traversait l'ensemble de mon travail est liée à une ambiguïté autour de cette notion même, ambiguïté provenant de son utilisation par les tenants de l'approche systémique (et particulièrement des thérapeutes systémiciens). Il y a en effet dans l'injonction paradoxale¹⁵⁶ telle qu'elle est utilisée, l'idée que l'on peut de l'extérieur manipuler le comportement de quelqu'un en l'invitant à se comporter à l'inverse du bon sens, et ainsi l'amener à changer en le priant de ne surtout pas changer, et même, en le priant de se comporter encore plus à l'inverse du changement qu'il dit pourtant souhaiter.

Dans cette acception-là du paradoxe, peu de place est faite, me semblait-il à l'entre-deux, à la conjonction, ni, d'une certaine façon, à l'autonomie du sujet. Il me semblait même que l'on se trouvait certes dans

¹⁵⁵ A savoir *La relation duale* (1994).

¹⁵⁶ Cf. M. Selvini-Palozzoli et al. ou P. Watzlawick et al.

une logique systémique et constructiviste, qui permettait de concevoir une dynamique des échanges, mais une dynamique qui, en quelque sorte, contenait son propre terme, quelque chose d'assez proche de la réparation externe.

Et puis, dans le même temps, je me trouvais à travailler la question de l'autonomie et de l'auto-poïèse, c'est-à-dire de la dynamique propre à l'auto apparemment clos sur lui-même et qui pourtant génère du nouveau, ce que F. Varela qualifie lui aussi de logique paradoxale.

J'avais ainsi, autour de ce même terme, deux approches qui m'apparaissaient comme contradictoires.

Contrepoint :

Et, une fois mon propre travail achevé, je m'apercevais que c'était aussi cette entrée par les paradoxes qui me permettait de lier entre elles les multi-références dont j'avais essayé de jouer, de même qu'elle me permettait de formaliser la question de l'interaction. Cette diversité me posait, je crois, problème, sans que je puisse dans un premier temps faire autre chose que juxtaposer l'ensemble, et sans que je puisse rendre à chacun ce qui lui revenait.

Puis les publications ultérieures m'ont peu à peu montré ce que je retenais de fondamental, de véritablement signifiant là-dedans, me permettant de réinterroger de front « l'affaire du paradoxe ».

Il me semble alors qu'il y a comme un contre-sens à parler de paradoxe dans le cadre de l'injonction paradoxale, celle-ci étant en fait une injonction tout simplement contradictoire, ou inverse. Car la force du paradoxe, à mes yeux, réside dans l'inachèvement et dans le surgissement de l'inattendu qu'il contient et qu'il permet, qui sont le propre du vivant dans son auto-référence et du socialisé dans sa relation au monde. Or l'acception référée à l'injonction paradoxale écrase cette dimension,

puisqu'elle porte en elle le projet certes de changement, mais de changement à terme fini, et non celui de réorganisations singulières.¹⁵⁷

C) Construire une connaissance paradoxale

Concevoir une épistémologie paradoxale, c'est tenter d'élaborer le cadre dans lequel on peut travailler une pensée de l'entre-deux dans ce que celui-ci contient de dialectique au sens de tension maintenue et travaillée dans son intériorité. C'est donc donner une force épistémologique à une pensée que l'on peut appeler du « tiers inclus ». Cette épistémologie renvoie aux références d'un certain nombre d'auteurs, parmi lesquels je vais essayer de dégager quelques nuances, afin de tenter d'élaborer le plus précisément possible ce dans quoi je me reconnais.

Des noms qui viennent à l'appui de cette mouvance générale sont les suivants : E. Morin, et l'élaboration d'une épistémologie conjonctive, en opposition à celle dite disjonctive du tiers exclu ; S. Lupasco et le développement d'une logique contradictoire qui pose le tiers inclus comme troisième terme des oppositions ; F. Varela et la position de « voie moyenne » qu'il travaille à partir des traditions de pensée extrême-orientales ; D. Sibony et la systématisation d'une pensée de l'entre-deux comme lieu tiers à investir ; P. Ricoeur et son travail sur la tension contradictoire fondamentale du même et de l'autre dans l'intégration et la construction identitaire ; Y. Barel et les enchevêtrements hiérarchiques. Chez tous ces auteurs existe en toile de fond la question de la dynamique liée à ces tensions qui ne cherchent plus à s'exclure mutuellement,

¹⁵⁷ Ainsi, quand, par exemple, P. Watzlawick explique que l'injonction paradoxale consiste à renvoyer à l'insomniaque l'ordre de ne pas dormir, il ne me semble pas qu'il s'inscrive dans une dynamique de changement et de réorganisation qui inclue l'auto-référence du patient. Cela ressemble davantage à une nouvelle thérapie comportementaliste par laquelle « on change l'autre », changement achevé dès lors que le sommeil revient. Tout cela est en somme binaire: « il dort/il ne dort pas », sauf qu'au lieu de répondre par exemple 1 quand on l'attend, on répond 0.

dynamique que l'on doit tenter de poser au regard de deux approches à mon sens fondatrices : celle de Hegel à propos de la dialectique, et celle d'Héraclite sur « l'harmonie des tensions opposées ». Car il s'agit bien de se donner les moyens d'articuler ces contraires qui cohabitent de telle sorte que le procès d'articulation lui-même soit conçu comme générateur d'une dialectisation qui engendre un temps de dépassement lui-même point de départ de nouvelles tensions contradictoires qui sont susceptibles de s'articuler dialectiquement, etc.

On le voit bien : ainsi posé, ce procès d'articulation est d'une forme analogue aux boucles étranges d'Hofstadter reprises par Morin, et à la clôture opérationnelle de Varela. C'est bien une approche paradoxale qui permet de réfléchir et de produire de la connaissance sur le paradoxe lui-même, puisque ces boucles étranges révèlent l'émergence de nouveau à partir de la tension interne, sans point d'appui extérieur. Toutefois, il y a lieu, me semble-t-il, de ne pas considérer également toute position épistémologique qui tente de reconnaître les tensions contradictoires, le manque, le tiers inclus. Une entrée possible dans cette tentative de discrimination pourrait consister à ne pas considérer comme équivalent et synonyme dialectique, enchevêtrement et interaction.

1) Des interactions entre des pôles contradictoires

La position qui reconnaît l'existence d'interactions entre des pôles opposés peut en effet parfaitement s'inscrire dans la perspective complémentariste issue de la physique quantique, elle-même incluant l'idée d'incomplétude. Le vivant est complexe, éventuellement contradictoire. On

le voit exhiber des comportements étranges, qui s'opposent entre eux, et qui pourtant semblent mêlés et conjointement nécessaires, trahissant ce que l'on nomme complexité. On peut même concevoir des comportements intermédiaires entre des polarités contradictoires extrêmes. On retrouve, semble-t-il, la perspective de S. Lupasco par exemple sur la dynamique du tiers-inclus qui procède par jeux de potentialisations et d'actualisations réciproques et complémentaires entre les pôles extrêmes, opposés et contradictoires¹⁵⁸.

2) La dialectique hegelienne

Cette conception de la dialectique n'est pas exactement celle issue de la pensée hégélienne. Car si demeure, dans les deux cas, l'absolue nécessité de la contradiction pour qu'existe tout simplement de la vie, il y a fondamentalement chez Hegel deux mouvements propres à la démarche proprement dialectique, par lesquels les termes de la contradiction sont indissolublement liés l'un à l'autre : « la saisie des opposés dans leur unité, ou du positif dans le négatif, est la démarche même de la pensée spéculative. C'est là son côté le plus important, mais aussi le plus difficile

¹⁵⁸ Cf. volume II p. 89- 90 où je reprends la perspective de S. Lupasco in *L'univers psychique*, Paris, Gonthier, Denoël, 1979 : « Lupasco (...) évoque la dialectique des deux dialectiques contradictionnelles, antagonistes et contradictoires (celle de la matière physico-chimique qui tend à l'homogénéisation absolue et celle de la matière biologique qui tend à l'hétérogénéisation absolue). Cette nouvelle dialectique est celle qu'il prétend être de l'énergie nucléaire et de l'énergie neuropsychique ; elle est une dialectique contradictoire qui constitue "la dialectique des semi-potentialisations et des semi-actualisations dans l'état T (Basarab Nicolescu (*Nous, la particule et le monde*, Paris, Le Mail, 1985) considère que l'état T correspond à "un principe de densification maximale de l'énergie") de l'homogénéisation et de l'hétérogénéisation"(Cf. S. Lupasco, *L'univers psychique*, Paris, Gonthier Denoël, 1979, p. 180). Cette dialectique des dialectiques définit donc l'état T comme 1/2 A (semi-actualisations) et 1/2 P (semi-potentialisations) de chaque matière dialectisée (homogénéisation et hétérogénéisation) et comme tiers inclus entre A et P de chacune d'elles. Dans cette perspective d'approche des tensions interactives, "tous les degrés du tiers-inclus sont possibles, allant vers A et vers P, et rejoignant ainsi l'une ou l'autre dialectique" (Cf. S. Lupasco, 1979, p. 180), c'est-à-dire l'une ou l'autre des dialectiques contradictoires".

pour la pensée non exercée et non libre »¹⁵⁹. Ce troisième temps de la dialectique hégélienne, temps dit de la synthèse, n'est pas un temps d'unité homogénéisante reconstituée, ni de syncrétisme *a minima*, mais un temps de conflit interne par lequel se construit la négation de la négation, qui n'est pas seulement un retour au positif, mais une réorganisation de l'ensemble, d'un autre ordre. Ainsi, il s'agit d'apprendre à penser la contradiction dans la contradiction, afin qu'émerge du conflit ce qu'Hegel nomme une « unité », elle-même déjà contradictoire. Dans ces jeux de négations successives semble se dessiner une pensée qui accepte l'idée de creux, si l'on veut bien ne pas réduire l'unité à celle de plein. Elle nous permet de donner des assises formelles à une pensée qui cherche à se construire dans l'articulation contradictoire, en invitant perpétuellement à interroger les processus d'auto-négativité que la contradiction est susceptible de générer. Cependant, il s'agit là d'aborder la question de la contradiction, qui, pour Hegel, ne remet aucunement en cause la logique aristotélicienne du tiers exclu, que l'on peut en somme figurer par ce troisième temps salvateur de dépassement. L'absolutisme du travail sur la contradiction ne renie pas le principe de non-contradiction. Il le « désabsolutise », c'est-à-dire qu'il réintroduit du jeu, de la différence, afin de rendre mobile cette identité, en posant conjointement l'identité et la différence *via* la contradiction. Or, ce qui est en cause dans l'articulation auto/hétéro ne peut se réaliser par des jeux de négativité démultipliés. Il s'agit au contraire de l'entremêlement, enchevêtrement pour Y. Barel, dont l'entrelacement même constitue le troisième terme. Cela suppose de revenir, sinon sur le principe d'identité, du moins sur celui de non-contradiction, et, partant, sur celui de tiers exclu.

¹⁵⁹ Hegel, *Sciences de la logique*, édition Lasson, Hambourg, 1975, I, p. 38, traduit par Papaioannou, dans *Hegel*, Paris, Seghers, 1962, p. 170..

3) Paradoxe et enchevêtrement hiérarchique

C'est ce passage entre des tensions négatrices internes qui génèrent en propre une unité, et des tensions internes (éventuellement négatrices) qui contribuent à co-produire conjointement les termes opposés dans des enchevêtrements où les hiérarchies sont susceptibles de s'inverser, c'est ce passage, donc, qui peut se représenter par une conceptualisation en termes de contradiction d'un côté, et de paradoxe de l'autre. Le paradoxe apparaît alors comme ce qui joue conjointement « et/ou », c'est-à-dire où il n'y a pas de prédominance figée de l'un sur l'autre, où il ne devient plus pertinent de repérer début ou fin, dedans ou dehors.

Un paradoxe dont F. Varela nous dit qu'il doit être « accepté et regardé en face », parce qu'il est contenu et contenant de notre monde vivant socialisé. Pourtant, en parlant de « voie moyenne »¹⁶⁰, on pouvait entendre l'idée d'une position médiane, quasi neutre, entre les deux positions extrêmes et contradictoires, position qui effacerait alors toute visée dynamique pour se tenir à un « juste milieu ». Or la voie moyenne dont il est ici question, peut-être parce qu'elle est construite d'après une vision du monde qui se veut « sans fondement », signifie en fait la reconnaissance du fait qu'il faut construire une pensée de l'entre-deux, au sens d'un troisième terme interne, tiers inclus produit de la tension contradictoire qui devient la tension elle-même¹⁶¹.

Dès lors, il n'y a plus à choisir entre A et non-A, mais à considérer la co-détermination de A et non-A dans ce qui est A et dans ce qui est non-A, par laquelle A et non-A co-émergent. C'est cette co-détermination, cette « enaction », cette relation de liaison contradictoire et comme bouclée sur elle-même, qui est troisième terme facteur de dynamique interne.

¹⁶⁰ Cf. F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, 1993, partie IV.

¹⁶¹ Où l'on trouve là l'écho épistémologique de la perspective conceptuelle développée ci-dessus dans le chapitre I, à propos de l'autoréférence de la relation « et/ou ».

L'absence de fondement et l'entre-deux entretiennent ainsi ensemble un rapport semblable de couplage, l'un et l'autre se co-déterminant pour « fonder » une épistémologie paradoxale. Ce que traduisent F. Varela et al. de cette façon : « Notre parcours nous a conduits à constater que ce que nous prenions pour un sol ferme ressemble bien plus à du sable mouvant. Nous sommes partis de notre sens commun de chercheurs en sciences cognitives et nous avons découvert que notre cognition émerge de l'arrière-plan d'un monde qui s'étend au-delà de nous, mais qui ne peut être saisi hors de notre corporéité. Quand nous avons détourné notre attention de cette circularité fondamentale pour suivre le mouvement de la seule cognition, nous avons découvert que nous ne pouvions y discerner de fondement subjectif, de soi permanent et stable. Lorsque nous avons tenté de trouver le fondement objectif dont nous pensions encore qu'il était indispensable, nous avons découvert un monde enacté par l'histoire de nos couplages structurels. Finalement, nous avons vu que ces diverses formes d'absence de fondements n'en font qu'une : l'organisme et l'environnement s'enveloppent et se dévoilent mutuellement dans la circularité fondamentale qui est la vie même. »¹⁶². Construire une connaissance à partir du sol mobile de l'absence de fondements et de la co-détermination des contraires, ou de ce qui traditionnellement s'est opposé (subjectif/objectif, intérieur/extérieur, soi/monde, multi/uni, auto/hétéro, esprit/corps), c'est reconnaître, avec Winnicott et Sibony par exemple, que la connaissance doit passer par les espaces d'entre-deux, et les investir, des espaces d'entre-deux qui sont nécessairement paradoxaux, lieux d'entremêlements et lieux du manque.

En effet, comme le rappelle Sibony, « l'idée de frontière ou de traits, avec un dedans et un dehors, un ici et un ailleurs, paraît insuffisante. C'est l'espace d'entre-deux qui s'impose comme lieu d'accueil des différences

¹⁶² *Ibidem*, p. 293.

qui se rejouent »¹⁶³. Lieu du rapport à l'autre, de cette articulation conjointement investie, et qui, faute que l'on s'y arrête et qu'on la travaille dans ce qu'elle a de paradoxal comme « coupure-lien », ne cesserait de nous faire passer « compulsivement d'un pôle à l'autre »¹⁶⁴. Ce que l'espace transitionnel entre dedans et dehors comme lieu du jeu, de là où ça joue multiples et contradictoirement, traduit également. On ne peut pas rendre lisible ce qui se joue, mais on peut essayer de comprendre comment s'articulent les réorganisations entre dedans et dehors, qui font que l'on est paradoxalement dans quelque chose de « déjà là et recréé »¹⁶⁵, qui émerge de cette conjonction du « et », tiers inclus qui soutient le paradoxe.

Cet enchevêtrement permanent par lequel se construit la dialectique propre aux systèmes paradoxaux ne m'a paru aussi clair que chez Y. Barel, dont j'avais retardé la lecture jusqu'à maintenant, jusqu'à ce que j'ai réussi à me « caller » moi-même dans ma propre auto-référence à l'égard de ces questions épistémologiques liées au paradoxe. Voilà, par exemple, comment il en rend compte¹⁶⁶ : « Choisir entre deux possibilités, c'est choisir « la meilleure », celle qui est « supérieure » à l'autre, c'est déployer sa stratégie dans un monde hiérarchisé ; à l'inverse, le refus ou l'impossibilité du choix est, au même instant, et de ce fait même, la négation du caractère hiérarchisé du monde. Le monde est et n'est pas hiérarchisé¹⁶⁷. (...) Dans son épure la plus simple, un monde à deux objets, le phénomène de la hiérarchie enchevêtrée signifie ceci : chacun des deux objets est tour à tour le sommet et la base de la hiérarchie. Chacun prend la

¹⁶³ Cf. D. Sibony, *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991, p. 13.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 20.

¹⁶⁵ Cf. D. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, NRF, Gallimard, 1975.

¹⁶⁶ Y. Barel, *Le paradoxe et le système*, Presses Universitaires de Grenoble, 1989 (nouvelle édition augmentée), p.281 et 282.

¹⁶⁷ Je m'aperçois que Barel pose d'une façon différente, mais que j'entends en écho avec mes restrictions sur l'injonction paradoxale, la question des niveaux chez Russel sur lesquels s'appuie Watzlawick : « Les niveaux de Russel sont hiérarchisés, comme les étages d'un immeuble. Mes niveaux à la fois séparés et fusionnés sont hiérarchisés et ne le sont pas. » (p. 281)

place de l'autre dans une oscillation qui *ne peut s'arrêter*. (...) On doit et on ne peut choisir. C'est la quintessence du paradoxe. »

Et surtout, Barel prolonge la question du paradoxe au-delà de celle de l'auto-référence du sujet, en rappelant que « le paradoxe est lié à un substrat qui n'est ni auto-référentiel, ni hétéro-référentiel. Il peut prendre, selon les cas, l'un ou l'autre contenu ». (...) L'auto-référence nous rend (seulement) le service de nous entraîner loin d'elle pour nous permettre de mieux nous rendre compte de la généralité du paradoxe. »¹⁶⁸

Contrepoint :

De tout cela je trouve des traces dans mes publications, mais comme des traces éparées, que je n'avais pas réussi à véritablement rassembler pour qu'elles acquièrent la consistance et la fermeté qui permettent d'affirmer que c'est dans le paradoxe, dans sa vacuité et sa contradiction intrinsèques qui fondent le tiers-inclus autrement que comme substitut, mais bien comme lieu entre présence/absence de dialogue/silence, que peut se construire une connaissance en sciences humaines. Une connaissance qui ne pose pas face à face auto et hétéro, mais qui travaille leur articulation et leur intégration réciproque et contradictoire. Et je crois que s'il m'a été aussi si difficile d'y parvenir, c'est parce que les questions d'ordre épistémologique se formulent finalement dans des termes très voisins de ceux qui concernent l'objet de ma recherche : à chercher le passage pour une connaissance qui intègre le paradoxe, je « tombe » sur mon objet, la **relation**. Et à chercher à comprendre mon objet, je travaille pour élucider les conditions épistémologiques nécessaires à sa pertinence. Ce qui revient à illustrer le nécessaire couplage qui existe entre l'objet, la méthode, et l'épistémologie de référence. Il me semble que celle que j'appelle du paradoxe, parce qu'elle permet d'identifier les conditions dans lesquelles il est plausible d'articuler auto/hétéro, est en résonance avec de nombreux autres « objets » des sciences humaines.

¹⁶⁸ *Ibidem* p.288 et 289.

Ces « objets » des sciences humaines devraient ainsi être pensés et construits de telle façon que l'on « n'oublie » pas les logiques paradoxales aux enchevêtrements hiérarchiques éventuellement infinis, qui les sous-tendent. Cette posture épistémologique serait ainsi celle du temps 3 du tableau synthétique esquissé précédemment.

IV- La position du passeur épistémologique

Comme je l'ai déjà évoqué, c'est davantage dans mes interventions magistrales que dans ce que j'ai publié que le travail de « décodage » des références épistémologiques a jusque là véritablement existé. Comme précédemment au chapitre II, il m'a semblé intéressant de voir dans quelle mesure cette réflexion faisait sens pour les étudiants en reprenant certains de leurs travaux.

Je distinguerai ici quatre cas de figure qui m'ont permis de repérer ce que j'appelle la position de passeur épistémologique, une position plus ou moins affirmée selon les cas.

A) Le passeur ponctuel

Tout d'abord les étudiants qui ont utilisé ce que j'ai fait pour accéder à des modélisations du complexe qui n'appartiennent pas au champ des sciences humaines, et qui pourtant leur ont semblé nécessaires. J'apparais alors comme un pont, la plupart du temps un pont entre Varela et les sciences de l'éducation, qui leur permet de passer de la rive de la modélisation abstraite qui engage des options épistémologiques

paradoxaux, à celle de leur propre problématique éducative ou formative, qui tente d'intégrer la question de l'autonomie¹⁶⁹, et qui cherche dans quelle mesure cette question des boucles étranges permet d'asseoir les enjeux de l'autonomie. Il y a, dans ce passage, une très forte déperdition d'information et une opération de réduction où les questions épistémologiques se résument à une opérationnalité du modèle comme simple balise.

B) Le passeur global

Ensuite des étudiants dont la recherche est plus avancée, et dont je dirige en partie ou complètement le travail, qui se sont pour certains saisis de l'entrée paradoxale dans sa globalité, et pour qui j'apparais comme un passeur, parmi d'autres bien sûr, de toute cette avancée sur le chemin de la boucle récursive et de la modélisation paradoxale.

En y regardant de plus près, il y aurait comme une difficulté, là, pour eux, à se décoller de ce qui, dans mon travail initial, pouvait apparaître comme une totalité dont j'ai essayé de montrer la cohérence, mais qui peut être aussi bien perçu comme quelque chose de clos et non de bouclé par des couplages divers. Alors, le passeur pourrait bien devenir celui qui transporte intégralement l'autre sur une rive qui lui était difficile d'accès, une rive pressentie comme nécessaire mais pas nécessairement à explorer en elle-même. C'est ainsi que le travail de F. Bidaud¹⁷⁰ a débuté : des intuitions du côté des logiques paradoxales qui l'ont amenée à s'emparer du

¹⁶⁹ Je pense là à deux mémoires de DURF : celui de N. Pansard, *Contribution à l'approche de l'autoformation dans des situations d'apprentissage*, Université de Tours, 1997, p.46 qui, après avoir posé la clôture opérationnelle chez Varela, suggère par mon intermédiaire que celle-ci présente des prolongements en termes d'interrogation paradoxale (ce que Varela fait lui-même bien évidemment) ; et celui de C. Martin-Chavigny, qui reprend exactement ce même prolongement, in *Chronique d'émergences stratégiques de la maîtrise d'une discipline*, Université de Tours, 1997, p. 143.

¹⁷⁰ Recherche déjà mentionnée.

modèle, mais une problématique qui n'en relève pas directement. Il m'est difficile à l'heure actuelle de savoir si son travail, en final, aura véritablement interrogé la modélisation et donc l'épistémologie sous-jacente au modèle, ou s'il aura glissé vers une autre modélisation.

C) Le passeur de déconstructions ou d'impasse

A l'inverse, ce jeu de passe épistémologique peut consister en un voyage qui s'apparente à une déconstruction par laquelle l'apprenti chercheur se réapproprie à son compte le modèle de référence. C'est un tel travail qu'a accompli V. Carmé¹⁷¹ lors de son DURF, qui ne s'est pas fait sous ma direction. Je retrouve avec étonnement, curiosité et bonheur des traces de la plupart de mes publications, dans des découpages et des ordres tout à fait singuliers. Je vois là quelque chose de véritablement stimulant, qui me dévoile à moi-même autant que, je l'imagine, ce que j'ai produit a pu inciter V. Carmé à réfléchir et à inventer.

J'ai pu expérimenter une autre forme de déconstruction lors de la co-direction de la thèse de F.Vial.¹⁷² Ce travail de thèse fait suite à un DEA sur l'auto-évaluation. Les premières questions de cet étudiant traduisaient une forme de confusion entre des interrogations épistémologiques et des interrogations sur son objet d'étude : d'un côté, une entreprise d'articulation sur l'auto- et l'hétéro-référence dans la construction de la connaissance, de l'autre une focalisation sur l'auto-évaluation. J'ai eu le sentiment que, jusqu'à maintenant, l'aspect le plus réussi de mon travail de passeur a résidé dans le fait de l'enjoindre à ne plus prendre en compte la question de l'auto-évaluation, ni même de l'évaluation, pour se consacrer,

¹⁷¹ V. Carmé, *A propos du paradoxe de l'action éducative en milieu ouvert sur mandat judiciaire. Contribution à l'approche des changements à travers l'étude d'un cas*, Mémoire présenté pour l'obtention du DURF, Tours, 1997.

¹⁷² "La dynamique paradoxale des processus auto-hétéro-référentiels dans l'évaluation".

en ce début de thèse, à se mettre pour lui même au clair avec ses questions épistémologiques. Un travail de passe qui visait en fait à sortir de l'impasse où l'objet (et corollairement la méthodologie) font obstacle à des questions plus fondamentales auxquelles bien sûr ils sont liés.

A l'inverse, comme je l'ai évoqué dans le chapitre II, ce sont parfois des questions méthodologiques, et l'orientation que le directeur contribue à leur donner, qui servent de tremplin à une passe épistémologique de l'ordre de la construction.

D) Le passeur de dépassement

Enfin, je crois que le directeur est celui qui doit permettre le passage vers ce qui n'est pas encore, qui n'a de forme nulle part, et que tout apprenti chercheur doit pouvoir faire advenir. Il est le représentant vivant de cette communauté scientifique qui peut-être un jour aura à faciliter le passage de ce thésard vers quelque chose de proprement inédit, vers une rive encore inexplorée. Cela suppose que son propre modèle ne sera plus tout à fait valide. Il y a là encore une posture éthique du directeur de recherche qui fait de lui un passeur dans le double sens du terme : celui qui connaît le passage et qui permet à l'autre de l'emprunter, et celui qui offre la possibilité d'aller au-delà de ce qui est déjà connu, de lui y compris. Sans cette acceptation première, ce deuil tant de dépossession que de mise à mal possible contenu dans l'idée même de publication et de recherche, il ne me semble pas y avoir de direction de recherche d'autrui éthiquement juste. Celle-là seule, parce qu'elle assume le deuil et, partant, le manque, fait à l'autre sa place.

Je dois l'originalité de mon propre travail, si tant est qu'elle existe, à la confiance d'un directeur qui n'a pas pris ombrage du fait que, après un premier travail qui essayait d'être dans la réplique du maître (le DUEPS et

la méthodologie des Histoires de Vie), il m'ait fallu opérer un long détour par des chemins autres pour construire mon propre modèle. C'est ce modèle qui m'a alors permis de revenir aux Histoires de Vie pour leur apporter mon regard critique¹⁷³, et qui, en retour, a permis à G. Pineau d'enrichir sa propre approche. C'est ce détour qui m'a permis d'y revenir pour étayer ma réflexion « éthique » concernant le rapport au terrain ¹⁷⁴, et pour renouer des fils parfois un peu trop distendus entre des pratiques de formation et la reconnaissance de l'auto-référence, un retour sur la première rive qui n'est plus tout à fait la première rive et qui pourtant est la première rive.

Conclusion

La réflexion épistémologique qui m'a amenée à poser ainsi cette visée paradoxale constitue, à l'heure d'aujourd'hui, l'orientation que prennent mes recherches¹⁷⁵. En affirmant le cadre paradoxal dans lequel s'inscrivent certaines recherches en éducation, c'est aussi pour rappeler comment se construisent les outils d'intelligibilité proposés aux praticiens de l'éducation¹⁷⁶ : l'impossibilité fréquente de choisir entre deux « maux » opposés, et la nécessité de les tenir ensemble, pour, dans la tension même, construire un moindre mal, le construire dans l'interaction avec l'autre, et dans la situation¹⁷⁷. Tel me semble être le cadre général qu'enseigne cette perspective épistémologique, dont la visée se déploie à la fois en termes professionnels, théoriques et méthodologiques, et qui engage le chercheur à

¹⁷³ Cf. IV-F.

¹⁷⁴ Cf. ci-dessus chapitre II.

¹⁷⁵ Cf. IV-H où l'analyse du dialogue tente de repérer des processus auto-référentiels, d'autres hétéro-référentiels, leur articulation éventuelle, et qui se termine par une mise en perspective de paradoxes croisés.

¹⁷⁶ C'est dans cet esprit qu'a été élaboré le livre à destination des futurs C.P.E. (cf. IV -I).

¹⁷⁷ Ainsi échapperons-nous peut-être à ce qui actuellement arrive aux Etats-Unis : des médicaments prescrits contre l'échec scolaire !

exercer son « art » dans la lucidité éthique qui l'accompagne, politiquement non-neutre.

CHAPITRE IV

RELATION DUALE ET LIEN SOCIAL

Introduction

La réflexion que j'ai menée, perceptible à travers mes différentes publications, portait sur la relation « entre deux ». Le terme d'entité, retenu pour représenter les deux termes, les deux bornes de la relation, visait à laisser largement ouvert le champ dans lequel cette relation pouvait être pertinente, puisqu'il pouvait s'agir de personnes et/ou de groupes. La théorisation que j'ai développée trouve d'ailleurs des concrétisations multiples qui mettent en scène différentes modalités possibles de ces entités. Dans le même temps, se trouve présente dans mon esprit l'idée que cette relation, actualisée dans des interactions singulières entre des entités repérables, pourrait bien aussi permettre d'interroger quelque chose de plus large encore, quelque chose qui concernerait le rapport de l'homme au

monde et à l'humanité, dont les concepts de lien social et d'intégration seraient une expression¹⁷⁸.

Mettre la problématique du lien social en regard des travaux que j'ai menés jusque là me semble alors pouvoir se dire d'une triple manière, que ce chapitre va tenter d'éclairer :

1) Dans quelle mesure ma modélisation en termes de système et de réciprocité est-elle pertinente pour traduire la construction du lien social ?

2) Comment pourrait se construire le lien social, c'est-à-dire comment pourrait-on penser que se réussit le procès d'intégration entre soi et le monde qui vise aussi à l'autonomie des sujets-en-société ?

3) Dans ces jeux d'enchevêtrements entre l'un, le deux et le multiple, peut-on concevoir le (des) paradoxe(s) du lien social, dont la tension traduirait la dynamique sociétale ?

Contrepoint :

Le travail de ce chapitre vise à prendre appui sur la modélisation de la relation telle qu'elle apparaît dans *La relation duale*, et en même temps à s'en dégager pour interroger le lien social dans ce qui le constitue en propre.

Ainsi, la notion de dyade joue à différents niveaux pour accompagner la réflexion. Elle est tout d'abord la référence à partir de laquelle se tente l'interrogation sociétale, dans la mesure où le deux serait le premier pas vers la pluralité : dans ce sens, elle est **interface** entre la complexité sociale et l'intra-personnel, première expérience de réciprocité en acte et donc de reconnaissance de l'autre. C'est ce que je tente de poser dans la première partie (sous I).

La dyade est également l'unité à partir de laquelle j'ai construit mon modèle théorique de la relation duale, relation qui tente d'intégrer la tension paradoxale qui lui est inhérente sous la forme de son tiers-inclus. Ce modèle ternaire de la relation est celui à partir duquel j'essaie analogiquement de comprendre le rapport d'intégration de l'homme au monde, la relation dyadique

¹⁷⁸ Cf; D. Schnapper, *La communauté des citoyens*, Paris, Gallimard, 1994, qui, dans son index thématique, renvoie les deux concepts l'un à l'autre, comme équivalents.

devenant la **matrice** de toute relation entre deux, tel qu'ici l'homme et le monde les figurent (ce qui est plus particulièrement abordé sous II).

Enfin, j'essaye de rendre opératoire le travail mené dans le chapitre I de ce premier volume d'H. D. R. sur le paradoxe de la relation, en montrant la portée à propos de cette relation de l'homme-dans-le-monde (sous III).

I- Perspective systémique et réciprocity du lien

S'intéresser à la question du lien social, c'est délibérément s'orienter en direction de la sociologie. S'y intéresser en termes d'intégration, c'est alors se demander comment chaque sujet ré-articule en permanence pour lui-même ses relations avec les autres, avec le monde et avec lui-même. C'est alors regarder du côté de la réflexion psychologique et de la construction de soi. Ainsi posée, dans ses termes disciplinaires les plus traditionnels, la question, au pire, renvoie dos à dos les approches, au mieux elle les juxtapose. Si, au contraire, elles apparaissent dans leur solidarité, il y a lieu de chercher une approche non-disjonctive des deux perspectives. Dans cette perspective, l'approche « *par la relation* » apparaît comme une ouverture. Encore faut-il ne pas s'y tromper. Car la psychologie sociale, dont l'objet est la relation, est riche d'enseignements sur les rapports du sujet à autrui et au monde, sur la construction de ses croyances, sur ses attitudes et son comportement, sur la structuration et la dynamique du sujet dans un groupe et du groupe en lui-même, par des regards portés sur différents types de relation, mais ne semble pas permettre d'élaborer une forme de connaissance sur les relations que représentent les « - » de l'expression synthétique : l'homme-dans-le-monde¹⁷⁹, relations de va-et-vient et de co-déterminations entre les termes.

¹⁷⁹ Le « In-der-Welt » d'Heidegger. C'est une quête du même ordre qui semble animer M. Bolle de Bal, quête qu'il a entreprise armé du concept de « reliance ». Cf. « La reliance ou la médiatisation du lien social : la dimension sociologique d'un concept charnière », in *Voyage au coeur des sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 65 à 79, p. 76 : « L'intérêt

Dans la mesure où les disciplines, dans leurs problématiques traditionnelles, ne permettent pas cette interrogation sur les articulations, c'est un autre type d'approche qu'il faut chercher, éventuellement conjointe ou transversale aux disciplines. L'approche systémique est un de ces modèles d'approche¹⁸⁰, dans la mesure où elle s'emploie justement à mettre en avant et à travailler la question des liens et des interactions. C'est donc cette perspective que je vais reprendre, pour tenter de montrer **comment les sujets, le monde et leurs relations sont liés**, et plus précisément comment ils sont **réciiproquement** liés.

A) Réciprocité et lien social

La question de l'un et du multiple traverse le questionnement sociologique d'une façon que N. Elias, E. Morin et bien d'autres sociologues du XXème siècle ne cessent de dénoncer. Elle semble en effet avoir bien des difficultés à se sortir de l'impasse de la dichotomie de l'un **ou** du multiple, qui l'amène à parler soit de l'individu comme entité indépendante, soit de la société comme une somme d'individus, interrogeable en elle-même, laissant ainsi supposer comme un « en-soi » sociétal, indépendant des individus. Je vais essayer d'établir la dyade comme interface entre l'un et le multiple à travers des rapports de réciprocité différenciée.

1) Elias et la configuration

épistémologique du concept de « *reliance* » et plus particulièrement de celui de « *reliance sociale* », me paraît résider dans le fait qu'il se situe à l'articulation d'au moins trois approches du lien social : une approche sociologique (la médiatisation du lien social et la création de rapports sociaux complémentaires), une approche psychologique (l'aspiration à de nouveaux liens sociaux), une approche philosophique (les liens manifestes ou latents entre *reliance* et religion) ».

¹⁸⁰ La perspective paradoxale, reprise en dernière partie de ce chapitre, occupe le même statut épistémologique que l'approche systémique au regard des connaissances disciplinaires. Elle me semble toutefois d'un niveau d'abstraction supérieur.

Quand Elias pose comme titre d'ouvrage *La société des individus*¹⁸¹, c'est contre la dichotomie individu-société qu'il prend d'emblée position. Il s'emploie alors à établir les jeux d'interdépendance qui lient les individus en société, en proposant une approche systémique qui met en avant la dimension relationnelle et interactive de chacun et de l'ensemble. Les exemples qu'il utilise sont variés. Dans *La société des individus*, c'est celui du filet et des fils¹⁸² : « Nos instruments de pensée ne sont pas encore assez maniables pour rendre tout à fait compréhensibles des phénomènes d'entrecroisement et d'interdépendance, les termes dont nous disposons ne sont pas assez souples pour exprimer simplement un état de choses simples. Que l'on songe, par exemple, pour appréhender cette forme de corrélation, à la structure dont est issue la notion d'entrecroisement, un système réticulaire. Un filet est fait de multiples fils reliés entre eux. Toutefois ni l'ensemble de ce réseau ni la forme qu'y prend chacun des différents fils ne s'expliquent à partir d'un seul de ces fils, ni de tous les différents fils reliés entre eux ; ils s'expliquent uniquement par leur association, leur relation entre eux. Cette relation crée un champ de forces dont l'ordre se communique à chacun des fils, et se communique de façon plus ou moins différente selon la position. La forme de chaque fil se modifie lorsque se modifient la tension et la structure du réseau. Et pourtant ce filet n'est rien d'autre que la réunion de différents fils ; et en même temps chaque fil forme à l'intérieur de ce tout une unité en soi ; il y occupe une place particulière et prend une forme spécifique. ».

Cette image, dont Elias lui-même pose les limites, particulièrement celles liées au caractère statique du « filet » alors que les liens entre les hommes sont perpétuellement en train de se faire et de se défaire dans des

¹⁸¹ N. Elias, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

¹⁸² *Ibidem*, p. 70-71.

processus complexes, cette image illustre toutefois l'un des concepts forts d'Elias, celui de **configuration**. La configuration¹⁸³, « c'est la figure globale toujours changeante que forment les joueurs¹⁸⁴; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques. Comme on peut le voir, cette configuration forme un ensemble en tensions. L'interdépendance des joueurs, condition nécessaire à l'existence d'une configuration spécifique, est une interdépendance en tant qu'alliés mais aussi en tant qu'adversaires ».

Ainsi les individus se trouvent-ils former un système d'interactions complexes nommé configuration, au sein duquel les sujets sont reliés de façon interdépendante et réciproque, à la fois entre eux et au système global. Cette appréhension du lien social se trouve fortement en écho avec la façon dont j'ai abordé la relation entre deux entités : la vision systémique, la question de la réciprocité dans la tension, et celle de la co-émergence du tout et des parties tout en maintenant la différenciation¹⁸⁵, traversent mon approche théorique. Elias franchit toutefois un pas supplémentaire, puisqu'il propose de concevoir ainsi l'organisation, non pas dyadique mais sociale. Il s'emploie alors à montrer comment les changements sociaux¹⁸⁶ peuvent être compris de cette façon, c'est-à-dire comme conjointement le produit de changements individuels, relationnels et globaux, sans qu'il soit possible, ni surtout pertinent, de chercher à répondre à la question du « commencement », celle de « la poule et l'oeuf » que dénonce également Varela dans un autre domaine, mais avec la même substrat théorique.

Toutefois, renoncer à la question du commencement ne signifie pas pour autant déshistoriciser les problématiques sociales. Ce serait presque

¹⁸³ N. Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Editions de l'Aube, Presse pocket, 1991, p.157.

¹⁸⁴ Elias utilise là l'image de joueurs de cartes pour interroger leur système d'interrelation. Ces joueurs figurent donc les acteurs sociaux, « la société des individus. »

¹⁸⁵ Ce qui se distingue de ce que J. de Rosnay appelle une « vision globale ».

¹⁸⁶ Tels que le passage d'une société féodale à une société de cour.

l'inverse : dans la mesure où l'individu est fondamentalement un être de relations, il y a lieu de prendre en compte le réseau, le tissu relationnel dans lequel dès le départ il s'inscrit, et qu'il contribue ensuite à construire, dans une tension entre continuité et rupture, entre engagement et distanciation¹⁸⁷, dans la filiation relationnelle. La question du lien social devient ainsi celle de l'articulation et des jeux d'interrelations entre les individus et leurs relations, les uns et les autres se déterminant réciproquement.¹⁸⁸

Le rapport de réciprocité est alors de cet ordre, et non du côté de l'égalité ou de l'équilibre des relations entre les individus en société. C'est la réciprocité au sens fort d'un lien constitutif, celui du « re »¹⁸⁹, qui ne qualifie pas la relation, mais qui la pose dans sa récursivité permanente et constructrice, proche de ce que J.-M. Labelle qualifie de « réciproquant ».¹⁹⁰

2) La perspective hologrammatique de Morin

¹⁸⁷ Cf. N. Elias, *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1993.

¹⁸⁸ Cette perspective m'avait posé problème dans mon travail initial quand, tentant de parvenir à une modélisation systémique de la dyade, je me trouvais face aux deux perspectives de L. Gérardin et de J.-L. Le Moigne, pour déterminer si, dans le système relationnel, la relation était processeur, et les entités objets neutres (position de Gérardin), ou si les entités étaient processeurs (position de Le Moigne). La perspective de Varela de co-émergence par clôture opérationnelle m'avait semblé plus adéquate pour traduire ce qui se passe. Elle est également plus proche de ce que développe Elias. Cf. document II, p.41 et p.71-72.

¹⁸⁹ Cf. *supra* chapitre I.

¹⁹⁰ Cf. J.-M. Labelle, *La réciprocité éducative*, Paris, PUF, 1996. Il s'agit chez cet auteur de travailler la possibilité d'une relation réciproque en formation d'adultes. Le concept de « réciprocance » me paraît intéressant dans la mesure où il porte en lui cette dimension dynamique propre aux participes présents. Il me semble bien faire sentir comment la relation joue en retour, en « re », un rôle dans la construction des sujets. Il en propose la définition suivante : « La « réciprocance » dit la volonté de l'andragogue d'entraîner celui qui s'éduque et d'être entraîné par lui (...). Son attitude réciproquante manifeste sa propre éducabilité et ses dispositions à changer lui-même. » p. 293. Ce terme me paraît inscrire la réciprocité des liens entre les individus et entre les individus et la société dans leur dimension temporelle récursive.

La question du rapport entre les individus et la société me semble relever de la perspective que développe Morin sur l'organisation de l'hyper-complexe. Il s'agit, sous la plume de Morin, du rapport entre le tout et les parties, et du développement d'une vision hologrammatique, où, nous dit-il, dans l'image physique de l'hologramme, « le tout est dans la partie qui est dans le tout, et où la partie pourrait être plus ou moins apte à régénérer le tout »¹⁹¹. Cette approche des rapports entre le tout et les parties dans l'organisation d'un système complexe peut se prolonger à propos des systèmes anthropo-sociaux, et se décomposer ainsi :

« a) les parties peuvent être singulières ou originales tout en disposant des caractères généraux et génériques de l'organisation du tout ;

b) les parties peuvent être douées d'une autonomie relative ;

c) elles peuvent établir des communications entre elles et effectuer des échanges organisateurs ;

d) elles peuvent être éventuellement capables de régénérer le tout ; »¹⁹²

L'organisation hologrammatique amène ainsi à concevoir les relations entre le tout (la société) et les parties (les individus) comme conjointement contenus et contenant réciproques, sur la double base de la récursivité et du dialogisme.¹⁹³

Il y a ainsi comme un écho entre Elias et Morin, même si les termes choisis sont différents : la configuration et l'hologramme comme figures de la complexité des liens par lesquels émerge une forme anthropo-sociale, celle de la société des individus ; et les rapports de réciprocité des uns aux

¹⁹¹ E. Morin, *La méthode 3, La connaissance de la connaissance*, Points, Seuil, 1986, p.101.

¹⁹² *Ibidem*, p. 102.

¹⁹³ *Ibidem*, p.105.

autres, qui sont ceux du « re » et de la mise en tension d'un échange dialogique par lequel les différentes parties entrent en communication.

Les rapports de réciprocité évoqués ici comme constitutifs de l'organisation sociale pourraient s'apparenter à quelque chose comme : « le lien social est ce qui me constitue **et** que je constitue **et** ce qui me change **et** que je change », où la réciprocité caractérise non pas tant les échanges intersubjectifs et sociaux, mais le sens des échanges identifié par les « et » de la formulation.

Il me semble que l'on retrouve ici une distinction voisine de celle opérée entre interaction et relation dans le premier chapitre de ce travail. Dès lors, émerge un double niveau de sens de la question de la réciprocité. Le premier, que je viens de pointer, qui se situe à un niveau général d'interrogation des liens individus/société, qui correspond à celui de la relation référée au lien social comme principe d'organisation. Le second, qu'il me semble nécessaire d'approfondir un peu plus maintenant, qui correspond à la réciprocité des échanges entre les acteurs sociaux, et qui renvoie plus exactement à la dimension interactive de la relation.

B) Réciprocité et relations précoces

La question de la réciprocité revient fréquemment dans un certain nombre de recherches récentes sur la construction des relations de l'enfant avec son entourage. Dans cette perspective, c'est bien de la réciprocité de l'échange dans sa dimension interpersonnelle qu'il est question.

Les différents travaux que recense par exemple l'ouvrage collectif de Emde et Sameroff¹⁹⁴ mettent en avant comment le développement relationnel pourrait se synthétiser comme une quête vers la réciprocité. C'est ainsi cette notion qui guide l'interrogation des processus

¹⁹⁴ *Opus cit.*, 1993.

développementaux de 0 à 60 mois que travaille Sroufe¹⁹⁵, qui l'amène à concevoir l'auto-régulation du bébé et la construction du soi comme des processus liés à l'expérience d'interactions positives qui intègrent précocément la réciprocité, tout d'abord à l'initiative du partenaire, puis peu à peu à celle du bébé lui-même.¹⁹⁶

Le travail de Leiderman dans ce même ouvrage, propose une synthèse des relations au cours du cycle de vie reproduite ci-dessous qui montre comment les processus sous-jacents sont interprétables en termes de réciprocité et de complémentarité¹⁹⁷. Si les fonctions de la relation se révèlent diverses et variables selon les partenaires et leurs rôles, les jeux relationnels supportés par les interactions sont de l'ordre de la complémentarité et/ou de la réciprocité. En confrontant d'ailleurs les deux approches de Sroufe et Leiderman, on pourrait même réintroduire la notion de réciprocité dès les relations précoces entre parents et enfants, pour lesquelles Leiderman ne parle que de complémentarité. La réciprocité pourrait alors apparaître comme la caractéristique des relations du sujet aux autres signifiants pour lui. Dès lors, les expériences relationnelles par lesquelles le sujet construit son rapport au monde seraient d'autant plus opérationnelles qu'elles s'ancreraient dans des expériences dyadiques intégrant cette dimension réciproque.

¹⁹⁵ « Les relations, le soi et l'adaptation de l'individu », in Emde et Sameroff, 1993, p. 110 à 148.

¹⁹⁶ Dès le troisième mois, cet auteur parle d'échange réciproque, qui apparaît indéniablement au cours du troisième trimestre.

¹⁹⁷ « Les troubles des relations et le développement au cours du cycle de vie », in Emde et Sameroff, *Opus cit.*, 1993, p. 245 à 281. Tableau p. 251.

A partir de la dyade initiale mère/enfant¹⁹⁸, l'enfant ouvre son univers relationnel et contribue à faire vivre d'autres dyades, dont la tonalité

¹⁹⁸ Dont les dysfonctionnements relationnels semblent avoir des conséquences sur la construction du soi et les relations ultérieures aux autres, comme le montre Sroufe, art. cité.

générale semble se situer du côté de la réciprocité. Les expériences de dyades singulières, multiples et variées seraient ainsi autant de possibilités offertes au sujet pour construire son rapport au monde en termes de réciprocité.¹⁹⁹

Si l'on reprend maintenant la distinction opérée précédemment entre réciprocité/relation et réciprocité/interaction, on peut penser que la dyade serait l'organisation intermédiaire entre soi et le monde par laquelle on fait l'expérience à la fois première et multiple de la réciprocité, expérience qui va conjointement nous engager dans le lien social et nous permettre d'y construire une place propre, celle qui va nous permettre d'intérioriser les rapports de réciprocité qui sont constitutifs de notre être-au-monde.

C) Dyades et réciprocité

Poser la dyade comme le lieu d'expériences initiales constitutives de notre rapport au monde nécessite de revenir sur deux points. Le premier prendra en compte certains acquis du premier chapitre pour penser les « ponts » entre le deux et le multiple, et différencier des niveaux de réciprocité. Le second, par le concept d'affiliation, tentera de donner consistance à ces ponts.

1) Réciprocité et « re »

¹⁹⁹ A propos des jeux de dyades révélateurs de l'organisation intra et interpersonnelle, cf., par exemple, D. R. Dufour, *Les mystères de la trinité*, Paris, Gallimard, 1990, p. 74 à 121.

La dyade, sous certaines conditions de paradoxes et de variabilité de ses tiers inclus, fonctionne comme un système relationnel autonome. C'est ce que j'ai montré dans *La relation duale*, et opérationnalisé dans *Les régulations de la relation pédagogique*. Ces conditions constituent alors la relation dyadique comme relation réciproque, une réciprocité que j'ai explicitée comme le fait « qu'il y a, en même temps que la non-confusion (des entités), une forme d' « équivalence » dans l'investissement relationnel, qui fait que chaque entité investit, sinon de la même manière (cf. la différenciation des entités), au moins avec une « énergie » équivalente dans les réorganisations du système. Chaque entité s'alimente de - autant qu'elle alimente - la dyade. »²⁰⁰

Il y a ainsi, dans une telle dyade, constitution d'une configuration au sens d'Elias, à l'intérieur de laquelle les entités se trouvent réciproquement engagées. De l'une à l'autre, de l'une par l'autre, se construisent et se modifient des inter-trans-co-actions orientées par la réciprocité, supports de leur relation. Nous venons de voir comment de telles expériences semblent récursivement contribuer à la construction d'un soi qui tend à entretenir avec les autres des relations réciproques. En introduisant le terme de « réciproque », je cherche à rendre compte du double aspect de réciprocité tel que je viens de le rappeler et de récursivité.

Si l'on reprend le travail du premier chapitre ²⁰¹, on peut ainsi écrire :

re

re

²⁰⁰ Cf. volume III, p.80-81.

²⁰¹ Sous II.

inter-trans-co-action représentation relation ré-ciproque
réciproque

re

re

L'intériorisation des expériences de réciprocité dans le cadre de la relation dyadique, qui sont conjointement expériences de non-confusion et d'engagement mutuel²⁰², peut être envisagée comme contribuant à l'élaboration du cadre fondamentalement réciproque et récursif qui fait tenir ensemble tout en les distinguant l'individu et la société, et qui permet la construction du lien social. Cette intériorisation serait médiatisée par les représentations que la relation vécue nourrit, et qui récursivement l'entretiennent. On pourrait ainsi concevoir la dyade, dans son statut interfaciel entre l'un et le multiple, comme coupure/liens, filtre expérientiel entre soi et le monde, à la fois lieu de l'expérience et lieu par où passent, repassent, sont réorganisées d'autres expériences de réciprocité plus essentielles, qui récursivement contribuent à des réorganisations singulières dans la dyade²⁰³. Ce que je propose de figurer ainsi :

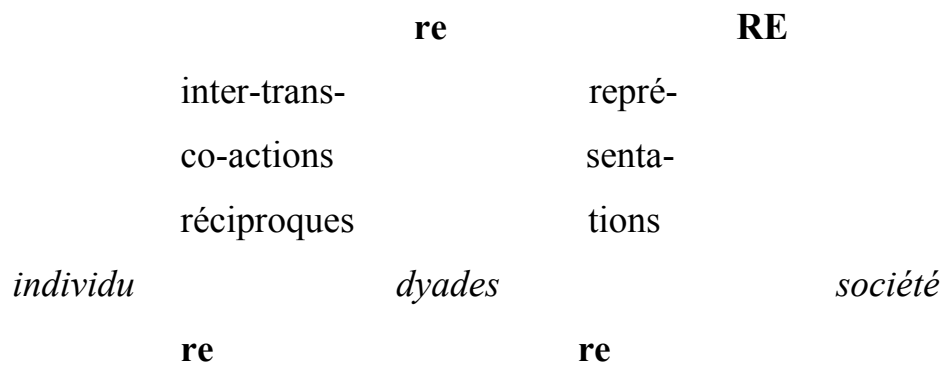
lien social

relations

représentations ré-ciprocité

²⁰² Et qui pourrait donc se dire « auto et/ou hétéro ».

²⁰³ La relation pédagogique telle que je l'ai travaillée (cf. volume III) vise à permettre ce type d'expérience de réciprocité pour l'élève. L'expérience vécue serait en elle-même sans grand enjeu, si elle ne servait pas d'interface à ce que l'élève, en tant que futur citoyen, pourra singulièrement construire comme rapports personnels avec le monde.



relation ré-ciproque

RE

représentations ré-ciprocité
relations
lien social

Schéma de la relation dyadique comme interface de la réciprocité et de la récursivité individu/société.

Cette modélisation rend compte des multiples récursivités à l'oeuvre à l'intérieur des différents niveaux. Elle traduit imparfaitement celles qui se jouent **entre** la dynamique du lien social et celle des dyades, par les jeux d'intériorisations représentationnelles. Parce qu'il faudrait, pour cela, une modélisation en trois dimensions, qui ferait apparaître l'espace/temps de l'ordre du « creux » et du « plein » des réappropriations et réinvestissements singuliers de chacun. J'y reviendrai sous II à propos de la question de l'autonomie et de l'intégration.

Auparavant, je voudrais essayer de repérer comment s'opère une articulation intermédiaire entre le deux et le multiple du monde, qui est

celle avec le groupe de référence. Pour cela, il me semble nécessaire de poser le concept d'affiliation qui, dans la réciprocité propre à la dyade, permet d'ouvrir sur le groupe.

2) Affiliation et lien social

Dans mon travail sur la relation pédagogique, j'avais insisté sur la notion de référence pour traduire le processus par lequel les élèves peuvent parvenir à investir le système relationnel pédagogique, et, partant, construire un rapport signifiant au savoir et au monde. La question de la réciprocité m'était apparue, à travers par exemple les modalités d'évaluation, comme une dimension fondamentale pour cette possibilité d'investissement référent et réciproque. L'idée que je développais était en somme celle-ci : si la relation pédagogique est réciproque et paradoxale, alors elle peut plus facilement devenir signifiante, et l'enseignant devient plus probablement référent pour l'élève, qui, récursivement, investit de façon plus significative les savoirs, la culture et les valeurs de l'école, et plus largement celles de la société.

Tout cela me semble toujours pertinent. Mais on peut aller un peu plus loin et tenter de voir comment, au-delà du système relationnel de référence (de la dyade, donc), l'entité singulière s'ouvre au monde.

En effet, si l'on introduit la notion d'affiliation telle que la développe A. Coulon²⁰⁴, cela permet de concevoir comment une dyade par laquelle quelqu'un a pu faire l'expérience d'une relation signifiante introduit cette personne dans une sphère plus large, et lui permet de s'y reconnaître et d'y être reconnue.

Au-delà de l'idée d'identification qui, certes, nécessite deux partenaires, mais, en définitive, ne parle de la relation que de l'un à l'autre,

²⁰⁴ *Opus cit.*, 1993.

il y a dans l'affiliation, le double engagement réciproque de l'un à l'autre, réciproque ne voulant pas nécessairement dire égal, mais récursivement lié et sans confusion identitaire. Le **référent** devient ainsi **facilitateur d'affiliation**, en étant celui qui ouvre le passage à l'autre pour qu'il apprenne à devenir **membre**²⁰⁵, et qu'il s'approprie les codes, valeurs, règles, pratiques propres au groupe social considéré.

Membre affilié et groupes

Le premier lien d'affiliation est celui du bébé à ses parents²⁰⁶, par lequel il est introduit dans le groupe familial, groupe avec lequel il entretient une relation d'affiliation plus large. Sa compétence de membre de ce groupe devient référence pour s'ouvrir à d'autres processus d'affiliation, qui sont à la fois les mêmes dans leur organisation et différents dans leur contenu et leurs procédures : ceux d'institutions telles que l'école ou l'église, ou de groupes d'investissements de loisirs, de militantismes, puis ceux liés à la sphère professionnelle.

A l'intérieur de chaque groupe de référence se tissent des relations dyadiques particulières, diversifiées et cependant liées par la base de référence commune propre au groupe. La capacité à investir des dyades

²⁰⁵ Cf. p. 185 : « On est membre quand on est capable de fonder son action sur les « allant-de-soi » de l'organisation sociale considérée, de s'en servir comme de schèmes opérateurs de sa pratique » et p. 190 : « La compétence routinisée, c'est la définition même de l'affiliation accomplie ».

²⁰⁶ Cf. R.E. Emde, « L'expérience du bébé au cours des relations : aspects affectifs et développementaux », p. 56 à 83, in Emde et Sameroff, *Opus cit.*, 1993, p.59 à 61 où il évoque « le lien spécifique d'affiliation du nourrisson à son père ou à sa mère », lien constitué de façon complémentaire d'attachement et de *bonding*. « Certains parents angoissés qui maltraitent leur bébé mettent en oeuvre un sous-système d'affiliation inadapté au développement lorsqu'ils s'occupent de leur enfant », ne permettant pas que se développe chez l'enfant un attachement suffisamment confiant (Cf. *secure base*, confiance de base). C'est pourtant cette expérience relationnelle première qui ouvre avec plus ou moins de bonheur sur la possibilité pour l'enfant d' « oser » explorer le monde. Nommée « attachement-exploration », elle a conduit « à rechercher le lien entre l'attachement précoce et la compétence sociale chez l'enfant d'âge préscolaire ».

multiples peut ainsi se lire comme capacité à faire l'expérience nécessaire de variété pour parvenir à s'affilier d'une façon souple, non-monolithique, aux groupes en question, et réussir à faire émerger les « allant-de-soi » éventuellement contradictoires entre eux pour apprendre à en jouer. Savoir en jouer, c'est alors s'autoriser à exercer un effet retour sur les règles, us, coutumes et fonctionnements du groupe, et contribuer, en tant que membre affilié et par réciprocité, à modifier éventuellement les pratiques instituées. C'est ainsi participer à la dynamique institué/instituant²⁰⁷ du groupe, et s'engager dans la réciprocité co-déterminante de soi et des autres.

Groupes et humanité

La variété des groupes de référence d'un individu le constitue doublement dans sa mobilité propre et dans son insertion dans un réseau social plus ouvert, ouverture progressive dont l'idée de conscience ou de pensée planétaire et cosmique tente de rendre compte, et qui toujours s'articulent réciproquement.

Je retrouve ici une autre manière de dire les différents niveaux de reliance de M. Bolle de Bal : reliance à soi, reliance aux autres et au groupe, reliance ontologique, reliance cosmique²⁰⁸. Il m'a toutefois semblé pertinent d'attribuer une place spécifique à la reliance à l'autre (l'autre pluriel, certes, mais distingué chaque fois des autres), ce qu'il pointe lui-même comme niveau spécifique de reliance dans son analyse en termes « d'atelier initiatique ».²⁰⁹

Dans cette perspective, la notion de lien social devient tout à la fois, d'une part ce qui dépasse la dimension dyadique et groupale et qui

²⁰⁷ Dans la perspective systémique, cette dynamique institué/instituant renvoie au paradoxe du changement et de l'homéostasie. Cf. volume II, p. 39 à 60, par exemple.

²⁰⁸ Cf. M. Bolle de Bal, *La tentation communautaire*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1985, p. 231 à 234.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 178 à 186.

l'englobe et l'oriente, et ce qui la propulse et la nourrit de l'intérieur par intériorisation et appropriation individuelles.

Le « re » qui traverse ici ce qui ressemble à l'élaboration d'une logique de l'un et du multiple *via* des espaces tiers de l'ordre du deux et du groupe est aussi ce qui m'a semblé relever du « / »²¹⁰, qui porte en lui le double mouvement de coupure/lien. L'apparente linéarité récursive des chemins est donc en fait indissociable de leurs tensions et de leurs chocs éventuels, qui amènent à poser la question de l'autonomie du sujet social, dès lors que celui-ci ne peut être réduit à un « idiot social ». Ces multiples reliances identifiées sont porteuses de dissonances entre elles, et le fait même de pointer, comme je l'ai fait, des lieux d'articulation ou de reliances différenciées, revient à identifier ces lieux comme ceux de conflits, au sens de tension, sans lesquels il n'est pas possible d'envisager une dynamique du social. En posant l'espace de l'articulation réciproque dans sa tension, j'introduis la question du tiers et de sa place dans les processus d'intégration (sous II). Je verrai enfin dans quelle mesure l'intériorisation de ce tiers conduit à une vision paradoxale de la construction du lien social, conjointement de l'ordre de la reliance/déliance ou de la relation/séparation, processus par lesquels se déconstruit et se reconstruit perpétuellement l'In-der-Welt du sujet.

II- Intégration et autonomie

En plaçant délibérément la dyade au centre des processus de socialisation comme je l'ai fait précédemment, j'ai voulu montrer que le lien de réciprocité du sujet et du monde dans ce qu'il a de plus vaste, nécessite des expériences de proximité de cette réciprocité, afin, peu à peu, de construire, par intériorisations et décentrations successives et

²¹⁰ Cf. chapitre I, sous II-.

enchevêtrées, sa propre contribution et sa propre place dans le monde. Il s'agit maintenant de voir quel rapport d'intégration conflictuelle on peut envisager entre l'homme et le monde (sous A) et comment l'autonomie du social et du sujet se retrouvent imbriquées (sous B).

A) Des appartenances réciproques conflictuelles : auto/hétéro, je/nous

1) Groupes et société

Les diverses appartenances groupales que j'ai évoquées ci-dessus et que les dyades médiatisent sont éventuellement source de conflit à des niveaux différents : celui des divers groupes de référence entre eux²¹¹, et celui du niveau groupal et du niveau sociétal.

La post-modernité semble se caractériser sociologiquement par un réinvestissement du niveau groupal, que ce soit en termes de clan, de tribu ou d'ethnie, qui sont autant de réseaux susceptibles de construire ce que M. Maffesoli nomme le réseau des réseaux, pas nécessairement identifiable mais doté d'une efficacité en termes de lien social, particulièrement au niveau émotionnel et esthétique. Leur « rencontre » se révèle aussi susceptible d'engendrer la plus grande violence, comme en ont témoigné les conflits ethniques et religieux en ex-Yougoslavie ou en Afrique .

Les difficultés de ces ajustements peuvent se lire comme une incapacité à intégrer la différence dans une relation qui assume la réciprocité entre auto et hétéro²¹², dès lors qu'il n'existe plus d'entité plus

²¹¹ Cf. par exemple M. Maffesoli, *Opus cit.*, 1988,

²¹² Cf. par exemple N. Guidici, dans son travail sur la Corse (*Le crépuscule des Corses*, Paris, Grasset, 1997) qui se demande si cette incapacité ne proviendrait pas d'une persistance clanique dans des mentalités qui n'ont pas intégré la dimension moderne de l'économique. Cette dimension « post-moderne » serait en fait, alors, résurgence de l'archaïque, à la fois par protection identitaire d'une identité « mêmété » qui ne parvient pas à s'ouvrir au changement introduit par la modernité, et pour la perpétuation d'une « culture identitaire forte (telle que

vaste, telle que l'Etat, ou un Dieu commun, pour rassembler ce qui s'oppose. En l'absence d'un « Tout » référent, unificateur, et producteur de sens commun, et devant l'impossibilité fondamentale d'une autoréférence solipsiste et recluse²¹³, - dans la mesure où l'individu n'existe pas en dehors de son réseau relationnel qui le constitue et qu'il constitue-, c'est au niveau des interactions et des relations de l'individu à ses groupes de référence, et aux groupes de référence entre eux, qu'il faut travailler les noeuds d'articulation. Ils peuvent se rassembler sous la formule Je/Nous, où « nous » n'apparaît plus comme aussi monolithique que la nation (médiatisée par exemple par l'école) des Lumières. C'est dans la mesure où « / » joue pleinement son rôle que cela devient envisageable.

Parallèlement, les relations groupes/société peuvent être vécues de façon délibérément conflictuelle, comme les expériences communautaires contre-culturelles analysées par M. Bolle de Bal en rendent compte²¹⁴. A cette scission délibérée qui n'a pas de projet d'intégration sociale, M. Maffesoli répond qu'il y aura « de plus en plus un va-et-vient constant entre la tribu et la masse »²¹⁵.

Qu'il s'agisse de la question de l'intégration du Je et de Nous divers, ou de celle d'un Nous communautaire à un Nous sociétal, ou encore du Je singulier au Nous sociétal, c'est toujours un processus du même ordre qui est en jeu, celui du versus, qui ne cherche l'issue ni dans la disjonction, ni dans l'absorption dans une unité plus vaste, mais qui pose la nécessité de la tension propre au tiers. Un tiers qu'il y a lieu, précisément, d'interroger.

celle de la vendetta), dont les origines se perdent dans la nuit homérique. » (p. 14).

²¹³ Le Soi est une création sociale, impensable en dehors de son réseau relationnel, comme le pose G. H. Mead dès 1934 (*L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 pour la traduction française)

²¹⁴ Cf. M. Bolle de Bal, *Opus cit.*, par exemple p.141 pour un tableau synthétique des oppositions.

²¹⁵ *Opus cit.*, p.223

2) Je/nous : tension conflictuelle et place du tiers

Ainsi formulée, la question me renvoie, d'une part à ma triple modélisation du couple,²¹⁶ d'autre part à l'article pour le colloque sur « le sujet en éducation »²¹⁷ qui m'avait amenée à distinguer individu, sujet et personne à partir des jeux de pronoms personnels utilisés de façon métaphorique et symbolique. Ces deux approches me semblent susceptibles de permettre de modéliser analogiquement la question de l'intégration réciproque de l'un et du multiple, *via* le(s) tiers²¹⁸.

Assimilation

Le premier schéma de la modélisation du couple, sous la forme 1+1=1, amène à ne plus distinguer entre Je et Nous, ou, plus exactement à rassembler dans la confusion identitaire au sens de mêmeté auto et hétéro.

²¹⁶ Cf. volume II de cette HDR.

²¹⁷ Cf. volume IV-C.

²¹⁸ Cf. J. Freund, *Sociologie du conflit*, Paris, PUF, 1983, p. 301 : « Le relatif consensus indispensable à tout échange social a pour fondement le tiers, dont le rôle ne consiste pas seulement à être un tampon qui amortit les chocs, les antagonismes et les tensions, mais aussi de servir d'intermédiaire pour la communication entre ceux qui prétendent s'ignorer ou qui se dressent les uns contre les autres. Dans une société qui ne reconnaîtrait point le tiers ou bien le conflit serait permanent ou bien l'un des camps finirait par assujettir l'autre et l'absorber et l'on assisterait à une fusion totalitaire, comme dans la plupart des dictatures révolutionnaires modernes. Au total le tiers est la configuration élémentaire d'une société car il conditionne l'équilibre, rend possible les combinaisons sociales les plus diverses et en même temps il est un facteur de dissuasion des conflits internes. (...) Le tiers est la condition de la stabilité dans les sociétés libres, parce que seul il rend possible l'apparition d'une majorité et d'une minorité et par conséquent d'une opposition politique. »

Relation fusionnelle : $1+1=1$

Le « tu » distinct du « je » n'existe plus, et dire « je », « tu » ou « nous » est équivalent. Le versus disparaît, et, partant, la possibilité de relation même est anéantie. Le processus sous-jacent est celui d'une **assimilation**, qui supprime toute possibilité de reconstruction d'un autre ordre. Si l'ordre assimilateur est celui de la société, qui vise à la dissolution des singularités, il conduit à l'édification d'une sociétés d'**individus** interchangeables, dans la mesure où l'indistinction les caractérise : les relations entre individus, ainsi qu'entre les individus et la société, sont de l'ordre des « il », de l'impersonnalité. Dans cette figure, pas de place pour le tiers. Il est nié, parce qu'est refusée toute possibilité de conflit et, partant, de réorganisation. Rien d'étonnant donc à ce qu'advient des processus d'assimilation, qui témoignent de l'absorption de l'un par l'autre.

Exclusion

Le deuxième schéma, qui renvoie à $1+1=2$, permet de reconnaître « je » et « tu », mais seulement dans leurs distinctions et leur différenciation.

Relation distanciatrice : $1+1=2$.

La relation est destinée à sceller la séparation entre des **sujets**, soucieux de leur non-assujettissement à l'autre. La société révèle ce que l'on a pu nommer un fonctionnement « individualiste », où chaque monade se protège de l'autre. A l'assimilation répond alors l'**exclusion**, dès lors que le « tu » qui se présente serait par trop étranger, et menacerait le « je » auto-protecteur. Pas de projet commun qui fasse tenir ensemble un « nous » social, mais une somme de projets individuels qui s'acceptent mutuellement dès lors qu'ils s'ignorent, ou qu'ils sont socialement médiatisés. Qu'ils viennent en concurrence directe, et l'un devra nécessairement l'emporter sur l'autre, et l'exclure. La société et les micro-groupes d'appartenance pourraient alors figurer le « il », des « il », troisième terme nécessaire pour ne pas totalement renvoyer dos-à-dos « je » et « tu », soit « je-il-tu ». Ce seraient autant de tiers exclus indispensables pour réguler et arbitrer des rapports d'opposition²¹⁹, et permettre le « vivre-ensemble », mais dont la permanence témoignerait précisément d'une non-intégration.

Intégration

Le troisième schéma, que traduit l'expression $1+1=3$, permettrait de reconnaître le versus entre auto et hétéro, et de penser l'articulation entre « je » et « nous ».

²¹⁹ J'ai essayé d'identifier certaines figures possibles de ces tiers exclus régulateurs à propos de la relation pédagogique (tiers-juge, tiers-médiateur, tiers-miroir). Cf. volume III.

Relation intégratrice : 1+1=3

Il me semble permettre d'identifier ce que j'ai appelé des **personnes**, celles-ci relevant fondamentalement de la dynamique de la relation/séparation²²⁰. En effet, dans cette perspective, dire « nous », ce serait dire tout à la fois, mais en reconnaissant la non-confusion, « je », « tu » et « il », ou, pour reprendre D. R. Dufour²²¹, (je-tu/il), soit nous /(je-tu/il). De la dyade « je-tu » aux « il » médiateurs est ainsi identifié un rapport de réciprocité et d'intégration²²² possible, de même qu'entre chacun des termes du tryptique et l'ensemble qu'ils constituent apparaissent des rapports de récursivité et d'intégration. Le lien social émergent devient un lien d'**intégration**, par lequel les personnes acceptent la possibilité d'être changées par la rencontre tant de l'autre que d'une entité plus vaste telle que la société ou le groupe, cela dans un processus singulier de déconstruction/reconstruction personnelle que les reliances multiples contribuent à générer. La perspective ainsi évoquée renvoie fortement au

²²⁰ Cette typologie en « individu », « sujet », « personne » me semble pouvoir être rapprochée de celle que propose J. Ardoino entre « agent », « acteur », « auteur ».

²²¹ *Opus cit.* p. 108 à 111.

²²² « **intégration** : processus par lequel l'individu acquiert son équilibre psychique par l'harmonisation de ses différentes tendances ; opération mathématique inverse de la différenciation utilisée en calcul intégral ; processus par lequel on regroupe plusieurs activités ou plusieurs entreprises en une même unité de production afin de fabriquer un produit fini depuis l'obtention de la matière première (synonyme : concentration verticale) ». Ces différentes acceptions rendent assez bien compte du fait qu'une unité d'un autre ordre, à la fois différente et pourtant conservant son identité première (son intégrité), est produite par intégration. Cependant, l'acception sociologique est plus réductrice, puisqu'elle définit l'intégration comme la « phase où les éléments d'origine étrangère sont complètement assimilés au sein de la nation », *Trésor de la langue française*, Editions du C.N.R.S., 1983, p. 371. Dans la mesure où il est possible de différencier ces deux processus, il me semble nécessaire de maintenir l'intégration comme réorganisation singulière à partir des tensions entre assimilation et différenciation, entre auto et hétéro, entre même et autre, tensions tant intra- qu'inter-personnelles et groupales.

travail de Rogers sur le self, le changement et l'intégration des expériences personnelles propres au « growth »²²³.

Dans le même temps et réciproquement/récursivement, la société, le groupe, sont en mesure de se réorganiser par ces interactions avec des **personnes** engagées et distanciées à la fois. Le tiers régulateur n'occupe plus alors une place d'extériorité, mais devient proprement tiers inclus. D'une personne à l'autre, aux autres, au monde se tissent des liens complexes de relation /séparation, de reliance/déliance, qui semblent plus entrelacés que ce que l'article d'Elias sur les jeux de pronoms permet de pointer. Mais, déjà, la pertinence d'une telle grille de lecture se trouve confirmée²²⁴, une pertinence que l'on retrouve également chez M. Bolle de Bal pour traduire le procès de triple reliance (psychologique, ontologique et sociale)²²⁵. Ce serait alors, de façon paradoxale, la relation elle-même qui fonctionnerait comme tiers inclus régulateur, dans la mesure où chacun l'investirait et l'intérioriserait en tant que reliance/déliance, toujours en train de se défaire et cependant toujours à reconstruire, dans des

²²³ Cf. C. R. Rogers, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968 ou encore *Un manifeste personnaliste*, Paris, Dunod, 1979.

²²⁴ Cf. par exemple, *Opus cit.*, 1991, p. 153, 154 : « Il est impossible d'appréhender le caractère multidirectionnel des relations sociales sans l'aide d'un cadre relationnel assez précis comme l'est, par exemple, celui des pronoms personnels. On peut les utiliser comme éléments de coordination non seulement pour les fonctions sociales. Ils présentent l'avantage de faire réapparaître les hommes, là où les manuels de sociologie ne montrent bien souvent que des formations apparemment impersonnelles, ou parfois même extra-humaines.(...) Sous les termes de structure, de système ou de fonction, on s'efforce d'élucider le déroulement du jeu (social) dans la perspective du « ils ». Mais les sociologues ont souvent pour tâche de déterminer comment les participants ressentent les coups qu'ils jouent et le déroulement du jeu lui-même. Par conséquent, la sociologie se doit de prendre en compte au moins les objectifs de la troisième et de la première personne.(...) Il n'y a pas d'homme, et il n'y a jamais eu d'homme qui, inséré dans un réseau de personnes, n'utilise ou n'ait utilisé (...) des pronoms personnels ou des moyens linguistiques analogues. L'image d'une telle configuration conditionne l'image qu'il a de soi en tant qu'individu et la conscience de son identité personnelle. Elle se définit en liaison avec les relations du type « nous et ils ». (...) Que les membres disent « nous » en parlant d'eux-mêmes et « ils » en parlant des autres, voilà qui est universel. Mais ce qu'ils entendent chaque fois par « nous » et « ils », voilà qui peut se modifier ».

²²⁵ *Opus cit.*, 1985, p.144.

décompositions et des recompositions permanentes, dont la tension contradictoire est seule garante de la dynamique de l'ensemble.²²⁶

Les conséquences de cette relation intégratrice pour rendre compte des liens personnes/société sont importantes. Elles concernent ainsi particulièrement la question de l'autonomie qui, dans la perspective de Varela, est associée à l'émergence du sens : autonomie des personnes-en-société et/ou autonomie de la société, dans quel sens la théorisation de la clôture opérationnelle qui est opérante pour le vivant biologique peut-elle analogiquement s'appliquer pour construire une théorie du vivant socialisé et historicisé ?

B) Les relations du sujet et de la société et la question de l'autonomie : repasser par la dyade et par l'interaction/représentation/relation

Cette question de l'autonomie des systèmes concerne la façon dont ceux-ci sont susceptibles de s'auto-produire, c'est-à-dire de produire leur propre organisation et leurs propres ré-organisations (autopoïèse). A suggérer, comme je viens de le faire, que la personne se construit à partir de ses expériences sociales qu'elle intègre, j'opterais pour l'émergence

²²⁶ Le concept de transaction sociale pour traduire la dynamique du lien social semble dire quelque chose de semblable. Le fait qu'il aboutisse à l'idée de contrat va dans le même sens : ce contrat est bien le produit, toujours nécessaire et jamais définitif, par lequel les hommes réussissent à vivre ensemble, et qu'ils construisent eux-mêmes (Cf. Le colloque sur « Les Transactions sociales », La Rochelle, 1997) Il est, dans ce sens, leur tiers inclus. C'est bien d'ailleurs là-dessus aussi que repose la pédagogie institutionnelle.

d'un sens et d'une création sociale produit des interactions d'autonomies singulières.

En posant corollairement que la société a des capacités intégratrices des personnes, j'opterais pour une autonomie et des possibilités autopoïétiques propres à l'organisation sociale.

Ce débat semble aujourd'hui ouvert, si j'en juge par l'article d'A. Pena-Vega²²⁷ qui rassemble les derniers écrits, à ma connaissance pas encore traduits, de Varela et Maturana sur la possible multidimensionnalité du concept d'autopoïèse. Ces deux auteurs proposent ainsi de distinguer entre des systèmes autopoïétiques de premier, deuxième et troisième ordre.

1) Différents niveaux de systèmes autopoïétiques

Les cellules seraient des systèmes de premier ordre, les organismes des systèmes de deuxième ordre, et les systèmes sociaux des systèmes de troisième ordre. Parler d'autopoïèse des systèmes sociaux poserait alors la question suivante : comment émerge l'autopoïèse des systèmes de degré supérieur par rapport à celle des degrés inférieurs ? Quelles relations entretiennent-ils ? Pour Nicklas Luhman, l'autopoïèse sociale n'est pas directement le résultat de l'autopoïèse biologique de ses composantes, mais celui de leur produit, c'est-à-dire de leurs communications. Ce que A. Pena-Vega résume en disant que « la société n'est pas un biosystème mais un système de signification »²²⁸.

Au contraire, pour Maturana et Varela, la société est un « système d'individus connexes », un « biosystème de degré supérieur, issu de l'imbrication de systèmes autopoïétiques « élémentaires » ». ²²⁹ Dès lors, se

²²⁷ A. Pena-Vega, *Entre phénoménologie du vivant et système autopoïétique*, inédit, UTC, 1997.

²²⁸ *Ibidem*, p. 8.

²²⁹ *Ibidem*, p. 10.

pose la question des interactions entre les systèmes de différents degrés, à laquelle trois cas de figures semblent répondre :

« 1° le simple couplage de systèmes autopoïétiques, dans lequel les systèmes ne perdent pas leur identité ni ne fusionnent dans une unité nouvelle ;

2° la production d'une nouvelle unité autopoïétique, dans laquelle les sous-systèmes perdent leur identité ;

3° l'apparition d'un système autopoïétique de degré supérieur, dont l'autopoïèse détermine nécessairement en retour l'activité des unités autopoïétiques connexes qui le réalisent. »²³⁰

2) L'intégration autopoïétique

Je ne suis pas certaine que les thèses présentées comme opposées soient si contradictoires. Il me semble même qu'elles gagneraient à s'entendre, dans la mesure où ce sont bien des significations, produits d'interactions vécues et mémorisées sous forme de représentations, qui constituent le soi en tant que produit social. Ce produit social est également bio-cognitif. Or, la perspective de Varela et Maturana vise bien à considérer les articulations d'identités individuelles (bio-cognitivo-sociales) et d'identités collectives. La typologie qu'ils proposent présente une analogie assez forte avec ma propre modélisation présentée ci-dessus qui représente les articulations je/nous en termes d'assimilation (cas 2 de Maturana), exclusion (cas 1) et intégration (cas 3).

L'autopoïèse sociale serait ainsi pensée non pas indépendamment de celle du vivant, comme le suggère A. Pena-Vega, mais en considérant, par exemple à partir de l'hypothèse 3, que la personne est susceptible d'intégrer ses expériences communicationnelles si celles-ci la concernent

²³⁰ *Ibidem*, p.10 et 11.

tout entière, pour reprendre Rogers, un « tout entière » qui ne peut faire le déni de niveaux distincts et reliés qui la constituent : son corps, ses émotions, ses pensées, ses rêves, ses actions, sa culture, son histoire..., ce que Varela traduit par la notion de co-émergence du bio-cognitivo-social.

Dans le même temps, ce travail d'intégration, d'intériorisation et de réorganisation amènera la personne à reconsidérer ses interactions avec le monde et à repenser son intégration sociale, ce qui récursivement modifiera cette organisation sociale.

Cette clôture opérationnelle des sujets et des interactions, je l'avais posée à propos de la dyade et de sa possible autonomie, dans les termes suivants²³¹, en montrant bien comment seul le troisième modèle du couple autorise cette perspective d'autopoïèse du deux :

les sujets---> inter-trans-co-agissent---> des ipséités se forment---
>qui inter-trans-co-agissent--->de nouvelles ipséités se forment--->qui
inter...

Le soi et la dyade

C'est une position du même ordre que développe Sroufe à propos du soi et de la dyade²³² : « L'organisation, l'interprétation et la création par l'enfant de sa propre expérience et de ses nouvelles relations découlent de l'histoire de ses relations. Le noyau interne de soi se développe donc à partir de l'organisation de la dyade édifiée grâce à la capacité de réponse des partenaires, des états et des signaux du bébé, du meilleur partage de

²³¹ Cf. volume II p. 71 et 81.

²³² Cf. L. A. Sroufe, in Emde et Sameroff, 1993, art. cité, p. 129 à 131.

l'organisation des relations auxquelles il participe activement ; il finit par aboutir à un enfant qui s'auto-organise.

La formation du soi peut s'observer à travers l'organisation des relations d'attachement dans la dyade. La qualité spécifique de la régulation des affects à l'intérieur de la relation est censée refléter les anticipations reposant sur l'expérience (ainsi que les procédures de régulation de la dyade) qui se développent tout au long des interactions. (...) Les états affectifs favorisent le développement des comportements qui correspondent aux réactions attendues de la part du partenaire et à leurs conséquences (...). L'organisation de ces sentiments, de ces états, de ces actions et de ces anticipations contribue à engendrer le soi. Sa configuration particulière devrait être produite par l'histoire spécifique des interactions dyadiques (...). La nature de l'organisation précoce de la dyade, qui dépend de la capacité du partenaire à répondre aux états et aux signaux du bébé, est à la base de l'organisation ultérieure de la dyade qui, elle-même, parce qu'elle est produite conjointement par deux partenaires ayant des intentions, reflète la formation du noyau du soi. Parce qu'il fait partie d'un système organisé, le bébé y participe de plus en plus activement, facilitant ainsi l'émergence d'une organisation interne autonome ».

S'il est si difficile de penser les interactions entre le sujet et la société, et la façon dont l'un et l'autre se co-déterminent sans cesse, il me semble que le passage par la dyade peut se révéler facilitateur. En même temps, les réorganisations singulières que j'ai pu voir à l'oeuvre dans la séquence de jeu entre les deux enfants à partir de laquelle j'ai travaillé dans ma recherche doctorale me laissent penser que les modalités émergentes de Maturana concernant l'autonomie du social sont viables.

La personne et le lien social

De même que, dans la dyade autonome, les sujets et les inter-trans-co-actions, sous certaines conditions de paradoxes et de réciprocité, opèrent de façon opérationnellement close, se co-déterminent, ou s'engendrent récursivement de façon chaque fois différenciée tout en maintenant l'identité du système, de même l'autonomie des personnes est-elle indissociable de celle de la société. Qu'on l'appelle autonomie ou intégration, il s'agit de concevoir que la personne, sujet-en-relation, construit du lien social dans lequel elle ne s'évanouit pas, qu'elle conserve donc son identité, tout en contribuant à l'édification de l'identité sociale, d'un autre ordre et pourtant produit d'elle-même. Dans le même temps qu'elle s'intègre à une unité plus vaste, elle intègre ses expériences propres à ce lien social, modifiant ainsi ce lien qu'elle contribue à constituer, sans pour autant que l'identité du lien soit modifié. Des modifications nécessairement conflictuelles, mais aussi susceptibles de se réguler de façon autonome.

Comme le rappelle Sroufe, l'histoire des expériences d'interactions constitue l'histoire relationnelle à partir de laquelle se construisent les patterns d'adaptation sociale. L'expérience faite dans le cadre de dyades singulières d'autonomie de soi-en-relation²³³ contribuent à construire l'histoire relationnelle de chacun d'entre nous, une histoire réciproquement socialement réinvestie. Il me semble plausible, à la suite des travaux des différents auteurs sur lesquels j'ai jusqu'ici pris appui, de considérer que la personne²³⁴, parce qu'elle s'approprie les expériences relationnelles de réciprocité vécues au sein de diverses dyades et mémorisées sous forme de représentations (intégration intra-personnelle sous forme de « re » permanent), se trouve en mesure d'investir la construction, l'invention du

²³³ Telles que celles propres à la dyade mère-enfant avec Sroufe, celles liées à la relation de fratrie, celles propres au couple, et celles nuancées de la sphère scolaire telles que j'ai pu les approcher par exemple.

²³⁴ Différenciée de l'individu et du sujet.

lien social, de façon à la fois engagée et autonome (intégration sociale sous forme de « re » entre les acteurs sociaux).

Une intégration différenciée et reliée

Nous pointons en fait ici trois niveaux de co-émergence d'unités autonomes au sens de Varela :

- celui du bio-cognitivo-social intra-personnel²³⁵ ;
- celui de l'inter-personnel où les deux personnes et la relation se co-déterminent réciproquement²³⁶;
- celui du lien social où la société détermine et est déterminée par les comportements, valeurs, institutions des acteurs sociaux.²³⁷

Entre ces trois niveaux, se tissent également des rapports de détermination réciproque, de circulation récursive, d'enchevêtrements. Ces enchevêtrements entre le tout et les parties, où les reflets d'identités différentes et liées renvoient à la récursivité hologrammatique du début de ce chapitre, ainsi qu'à la reliance entre « nous, je, tu et il », portent en eux une dimension connexe à la récursivité ou réciprocity qui m'a guidée jusque là : la dimension paradoxale. Car la distinction nécessaire aux identités non confuses et pourtant reliées contient en elle, conjointement à l'idée de reliance, celle de séparation, ou de déliance. Travailler le(s) paradoxe(s) à l'oeuvre entre la personne et le monde à partir de l'idée d'intégration et d'autonomie doit permettre de formaliser en termes d'enchevêtrements hiérarchiques ce qui ressemble bien à des niveaux imbriqués, mais au sein desquels il devient vite vain de chercher un ordre définitif, sauf à casser les processus de reliance/déliance complexes mis à jour.

²³⁵ Qui correspond à la reliance à soi de M. Bolle de Bal.

²³⁶ Qui est de l'ordre de la reliance à l'autre.

²³⁷ Qui renvoie à la reliance aux autres et à la reliance cosmique.

III- Paradoxe et lien social, paradoxe du lien social

Le travail de réflexion mené depuis le début de ce chapitre a visé à repérer des points de passage, d'articulation et de réorganisations réciproques (au sens de récursives) entre différents niveaux de structuration des interactions sociales. Nous avons ainsi pu établir de multiples récursivités à l'intérieur et entre des niveaux à la fois autonomes et reliés : celui de la personne, celui de la dyade et celui de la société. Les récursivités entre ces niveaux autonomes nous conduisent à nous demander par quels paradoxes des retournements sont envisageables²³⁸, retournements toujours susceptibles de se retourner récursivement, et caractéristiques tant du versus que des enchevêtrements hiérarchiques qui lui sont inhérents.²³⁹

A) Paradoxes et lien social

Les processus qui lient ces différentes instances sont conjointement de l'ordre du lien, de la liaison, de la relation, et de celui de la non-confusion entre les termes, de la différenciation, de la séparation. Deux mouvements contradictoires et pourtant indissociables sont ainsi mis en jeu dans les rapports de la personne avec le monde : un mouvement vers, en direction de l'autre, des autres, et un mouvement de retenue, de prise de distance, de marquage de place en propre, pour ne pas me confondre ni m'absorber dans ces autres.

²³⁸ Ce que je travaillerai sous A).

²³⁹ Cf. ci-dessous B).

Que l'on choisisse de parler de reliance/déliance comme le fait M. Bolle de Bal, ou d'engagement et distanciation comme le choisit N. Elias, ou de mouvement à la fois centrifuge et centripète avec M. Maffesoli, l'idée est la même : elle tente de montrer que la problématique de l'intégration est paradoxale, que les liens qui unissent l'homme au monde sont complexes, et que c'est à partir de ce paradoxe même qu'il convient de penser la construction sociale.

Car à choisir la reliance comme seule relation de l'homme au monde, on s'enfermerait dans l'utopie communautaire, dont la survie, finalement, ne tiendrait qu'à une sur-conformité au groupe comme totalité close. Ce qui, d'ailleurs, n'est concevable que sur fond de déliance par rapport à d'autres. Inversement, lire les phénomènes de marginalisation sur la seule base de la déliance, c'est considérer comme devant être exclu ce qui est non-conforme. C'est aussi faire fi de ces multiples réseaux de reliance qu'engendre parfois la déliance sociale. Dans tous les cas, demeure l'idée d'une forme (conformité) *a priori*, fixe, inamovible, indéformable, par rapport à laquelle il s'agirait de se construire individuellement et collectivement, soit « comme », soit « contre ».

Or, j'ai bien tenté de montrer comment la logique sociale est de l'ordre de la co-émergence, de la co-détermination homme/monde. En termes de reliance/déliance, cela signifie que les processus fonctionnent récursivement, et que se jouent concomitamment la reliance de la déliance et la déliance de la reliance²⁴⁰. L'intégration est de cet ordre paradoxal : à la

²⁴⁰ Quand D. Schnapper, à propos de l'intégration des migrants, propose de lire les processus réussis comme des processus de double appartenance et ceux qui se trouvent marginalisés comme sujets à des phénomènes de double non-appartenance, dans une opposition stricte entre, finalement, reliance et déliance, il me semble que c'est une lecture macro sociale appliquée à des sujets singuliers qui « oublie » la complexité des liens d'intégration intra et inter entre reliance et déliance. Qu'il y ait de la double contrainte au lieu du paradoxe, c'est certainement possible. Mais il ne peut y avoir, comme elle le laisse entendre, de la facilité et du cristallin doublement réussis d'un côté sans déliance à assumer, de même qu'il ne peut y avoir que du doublement raté, sans ancrage social intégrateur d'aucune part. Simplement, cela ne se joue pas comme convenu par rapport à une norme pré-établie. Mais la visée me semble

fois je me relie au monde et je m'en délie, je m'y engage et je m'en distancie.²⁴¹

Dans le double mouvement d'intégration du monde en soi et de soi dans le monde se joue doublement la reliance/déliance : l'intégration que je peux opérer du monde en moi est reliance/déliance, dans la mesure où elle me permet de me re-construire identitairement comme même et autre que moi-même ; mon intégration dans le monde est également reliance/déliance dans la mesure où elle est faite de liens sans cesse déconstruits et reconstruits avec ce monde.

Entre les deux, au point de jonction entre ces deux mouvements complémentaires, réciproques et antagonistes de l'intégration, se trouve « / » . C'est lui qui permet de penser que cela peut être autre chose que stricte répétition, bégaiement, passage compulsif d'un pôle à l'autre, tant des pôles de reliance/déliance que de ceux de moi et du monde (auto et hétéro). Car versus, en même temps qu'il retourne, propulse l'intégration, par la possibilité de conflit qui lui est inhérente,²⁴² ce que je vais maintenant essayer de formaliser.

Le lien social pourrait finalement se synthétiser sous la forme paradoxale suivante : **la personne intègre ses expériences de reliance/déliance au monde dans lequel elle s'intègre par reliance/déliance.** C'est ce foisonnement de relations/séparations que sont susceptibles de traduire les tirets de l'expression : l'homme-dans-le-monde.

B) Paradoxe du lien social

alors relever davantage de l'assimilation que de l'intégration. Cf. D. Schnapper, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard, 1991.

²⁴¹ Et peut-être bien que je m'y relie d'autant plus que je m'en délie, que plus je m'en distancie plus je peux m'y engager, parce que chaque fois j'y reviens « autre », riche du travail d'intériorisation des engagements antérieurs, qui est travail de retrait, de retour en soi, et de retenue à l'égard du monde.

²⁴² Cf. *supra*, chapitre I.

Le lien social est construit par les personnes en même temps qu'il contribue à leur construction individuelle et collective. Il est le tout avec lequel les parties sont reliées/séparées, dans un rapport de réciprocité récursive. Ce jeu hologrammatique et paradoxal à la fois peut se définir comme un rapport du type « **intégrer/s'intégrer** », où « / » représente une relation de reliance/déliance, ou de relation/séparation. Il traduit la tension entre la nécessité d'un contrôle social exercé sur l'individu (dimension instituée, apparentée à « s'intégrer ») et celle d'une possibilité d'autonomie individuelle et/ou groupale (dimension instituante, de type « intégrer »). Cette tension peut demeurer strictement contradictoire, et être vécue sur le mode alternatif entre des espaces/temps placés sous le mode plutôt du contrôle et d'autres davantage sous celui de l'autonomie. Il y a alors disjonction des termes de la contradiction.

Si, au contraire, on se place dans la perspective paradoxale, on introduit l'espace intermédiaire entre les deux termes comme un **espace à investir**, comme lieu de la tension, du renversement et de l'articulation, tiers inclus paradoxal en lui-même en même temps qu'il relie paradoxalement les deux pôles en termes de reliance/déliance. Cette articulation paradoxale devient représentable en termes de hiérarchies enchevêtrées²⁴³, qui permettent d'identifier les points d'opérationnalité de la clôture précédemment évoquée.

Ce qui se traduirait ainsi :

I 1 intégrer

2 s'intégrer

II 1 s'intégrer

²⁴³ Cf. *supra* chapitre I.

2 intégrer

Le versus qui lie les deux temps identifiés et perpétuellement entrelacés est lui-même coupure/lien, relation/séparation, reliance/déliance, qui relève de processus d'intégration réciproques si l'on veut qu'il s'agisse d'autre chose que d'inversions contradictoires. Il y a donc, entre intégrer et s'intégrer, intégration réciproque par des jeux de relation/séparation, qui renvoient à l'autoréférence des processus relationnels placés sous le double sceau de la relation/séparation.²⁴⁴

Cette auto-référence, que j'ai travaillée en montrant qu'elle identifiait irrémédiablement la relation comme manque, conduit ainsi à concevoir la relation de l'homme-dans-le-monde comme relevant de ce manque fondamental, que l'intégration de l'intégrer/s'intégrer caractérise.

Si la formalisation nous-(je-tu)/il permet de transcrire le lien émergeant entre les hommes ainsi que celui de chaque homme avec lui-même, l'autre, les autres et le monde, celui qui est indéfectiblement lié à cette émergence est celui du creux, de l'absence radicale, qui identifie le non-lien absolu, et pourrait se figurer comme « il barré », soit il .²⁴⁵

Le « il » interfacial entre « je » et « tu » est le délocuteur absent représenté qui scelle la relation dans la mesure où il est « ce dont on parle »²⁴⁶, ce qui pose « je » et « tu » comme co-locuteurs en re-présentant leur inter-locution. A cette reliance représentée s'adjoint et s'articule la déliance absolue, non représentable, sauf à chercher à formuler le silence et le manque, à montrer *l'absence radicale* interne de la relation. Tenter de l'écrire sous la forme de « il », c'est encore demeurer dans le champ de

²⁴⁴ Cf. *supra*, chapitre I.

²⁴⁵ Cf. D.R. Dufour, *Opus cit.* 1990, p. 114 à 121.

²⁴⁶ Celui que E. Benvéniste nomme « non-personne ». Cf. *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, chapitre XVIII, et plus particulièrement p. 230-231.

l'interaction. C'est identifier qu'il y a là quelque chose qui s'absente, qui se retire, qui se marque en négatif au regard d'une émergence positivement présentifiée. Mais ce n'est pas dire le manque radical qui se creuse de la relation même de nous-(je-tu/il)/ H , celui de la Relation, qui identifie l'homme-dans-le-monde aussi comme **l'homme-dans/hors-le-monde**²⁴⁷, qui serait du côté du silence et du vide et qui, nous absentant radicalement, nous rendrait sensible à l'ombre invisible et innommable du lien d'humanité, manque vertigineusement constitutif de notre être-au-monde, récursivement constitutif de soi et du monde²⁴⁸.

Conclusion

²⁴⁷ L'homme-hors-le-monde serait celui qu'interroge H. Arendt en termes d'isolement, qu'elle distingue de la désolation. L'isolement, le retrait, sont nécessaires pour l'accomplissement d'une quelconque forme de création, mais "dans l'isolement; l'homme reste en contact avec le monde en tant qu'oeuvre humaine". La désolation renvoie à l'ancrage politique de l'homme, et concerne "l'expérience d'absolue non-appartenance au monde, qui est l'une des expériences les plus radicales et les plus désespérées". H. Arendt, *Le système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972, p. 226. La radicalité de l'expérience de désolation ne permettrait pas d'envisager le travail du versus entre dans/hors le monde, puisqu'elle est en elle-même assimilable à la mort de soi au monde. En revanche, la conscience de la mort à venir comme absence radicale en même temps que l'engagement au monde comme monde présent nous renvoient à l'incomplétude de notre condition humaine, du fait de leur articulation réciproque complémentaire et conflictuelle.

²⁴⁸ Le chapitre que J.-P. Vernant consacre à l'individu dans la cité in *L'individu, la mort, l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Paris, Gallimard, 1989, l'amène à s'opposer aux thèses que L. Dumont développe dans *Homo hierarchicus. Essai sur le système des castes*, Paris, Gallimard, 1966 et *Homo Aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard, 1976. L. Dumont pose deux typologies distinctes du comportement (l'individu hors du monde tel que le renonçant indien, et l'individu dans le monde, homme moderne), et montre que le second type est issu du premier. Vernant rétorque que dans le monde antique, le premier type n'existe pas, et qu'en conséquence l'homme occidental ne saurait être issu de l'individu hors du monde. Une contradiction entre ces deux auteurs qui pourrait révéler qu'entre l'un (l'homme dans le monde) et l'autre (l'homme hors du monde), de l'un à l'autre, se joue le vide de la relation, celui du et/ou, propre non pas à la déduction de l'un par l'autre ou à leur dichotomie, mais au renversement de l'un dans l'autre, renversement jamais achevé.

A l'issue de ce travail d'investigation de la relation de l'homme aux autres hommes socialement organisés²⁴⁹, la dyade apparaît comme la relation princeps à partir de laquelle peut être pensé le lien social. Elle est en effet la **première matrice** de l'expérience relationnelle (dont la dyade mère/enfant est une figuration) qui va fortement influencer les patterns relationnels ultérieurs, et elle est l'unité relationnelle qui permet extensivement d'interroger la relation de l'un à l'autre, un autre éventuellement multiple. Le travail théorique initial sur la relation duale d'où je suis partie m'a amenée à donner davantage de force à l'idée de réciprocité du lien entre deux entités, en montrant l'importance de la **récurtivité** qu'il contenait. La problématique nouvelle du lien social m'a permis de pointer la pertinence d'un approfondissement du concept d'**intégration**, et d'interroger les jeux d'intégrations réciproques entre l'un le deux et le multiple. Les confrontations d'autonomies apparemment contradictoires telles que celles du sujet et de la société ont montré la co-détermination et la **co-émergence** de la personne et du lien social, dans des enchevêtrements paradoxaux à la fois récurtifs et intégrateurs, démultipliables à l'infini. Le **paradoxe** du lien social posé ici comme « intégrer/s'intégrer », où « / » se révèle lui aussi de l'ordre de l'intégration réciproque entre les deux termes, permet de considérer la relation de l'homme au monde comme relation/séparation, reliance/déliance, à la fois dans et hors le monde, le monde lui étant constitutivement absent et présent, comme il est, lui aussi, constitutivement présent et absent au

²⁴⁹ J'ai indistinctement parlé de la société en tant qu'organisation sociale et du monde. G. Pineau, quant à lui, parle de liens tripolaires entre soi, les autres et les choses, différenciant en somme dans le monde ce qui est de l'ordre des autres hommes, de l'humanité, et ce qui est de l'ordre matériel. Dans la mesure où c'est, de mon point de vue, le lien lui-même, intériorisé, qui joue le rôle de tiers inclus, ce lien porte conjointement la trace du rapport aux autres et du rapport aux choses. La co-émergence de l'homme et du monde, qui procède de l'homme-dans/hors-le-monde, inclut le monde des hommes et le monde matériel. L'un et l'autre ne cessent évidemment d'entretenir des rapports là aussi de soumission/domination réciproques. Cf. G. Pineau, « Transactions tripolaires et formation permanente », *Séminaire européen des transactions sociales*, La Rochelle, Avril 1997.

monde. Aux relations émergentes de solidarité, de collaboration, de conflit et de concurrence entre les hommes répondent ainsi celles de retrait, de silence, d'absence et de **manque**, les unes et les autres tentant perpétuellement leur procès d'intégration réciproque.²⁵⁰

Pour finir ce travail de réflexion mené à partir des travaux achevés à ce jour, je vais, dans le dernier chapitre, ouvrir la réflexion dans une direction à la fois plus professionnelle et plus philosophique, en termes de philosophie morale du moins.

Le double mouvement intégrer/s'intégrer²⁵¹ que je viens de considérer et qui tente de traduire le rapport de l'homme au monde, médiatisé par ce qui se joue dyadiquement, invite en effet à se demander ce que signifie « être un enseignant, un éducateur, un formateur, référent pour quelqu'un d'autre », constituant ainsi une dyade singulièrement signifiante, facilitatrice de processus tels que « intégrer/s'intégrer ». Cette question relève tout à la fois du cognitif, de l'affectif, du social. En l'abordant à partir de la question de la **posture** de l'accompagnant référent dans sa dimension **morale**, je souhaite rendre compte de ses trois dimensions, dans la mesure où elles s'incarnent dans des relations dont l'accompagnant, personne de chair, de pensée, d'action et de parole, a l'initiative, et qui moralement l'engage, à l'égard de cet autre, et, au-delà, à l'égard de l'humanité et du monde.

²⁵⁰ Ce que j'entends en écho avec cette phrase d'Itzhak Rabin, cité par sa veuve Leah Rabin qui traduit un paradoxe de l'ordre de la praxis : « Nous ferons la paix comme s'il n'y avait pas de terrorisme, et nous combattons le terrorisme comme si nous ne faisons rien pour la paix » (in Le Monde du 13/09/97).

²⁵¹ Apparemment double, mais en fait bien plus complexe que cela si l'on fait jouer « / ».

CHAPITRE V

VERS UNE POSTURE DE REFERENCE

Introduction

En considérant, comme je viens de le faire, que le rapport de l'homme au monde relève de processus relationnels qui sont de l'ordre de l'intégration paradoxale entre intégrer/s'intégrer, j'ai été amenée à relever les jeux de tension entre des identités multiples, éventuellement contradictoires, liées à des appartenances si ce n'est nécessairement conflictuelles, à tout le moins différentes. J'ai évoqué le statut interfaciel que peut occuper la dyade, dans la mesure où elle est l'unité princeps d'expériences de réciprocité et d'auto-régulation *via* des inter-trans-coactions singulières. En reprenant la question de l'affiliation, processus par lequel la personne devient « membre » d'une entité plus vaste (groupe, institution, société), j'ai recadré la question du référent. C'est sur cette relation singulière que je veux terminer ce travail, dans la mesure où elle est susceptible de faciliter les processus du « intégrer/s'intégrer » de l'autre. Il s'agit en somme de tenter d'approcher une réponse à la question :

« comment être pour que l'autre dont j'ai accepté la charge, réussisse son inscription ontologique, sociale et politique dans ce monde qui nous est commun ? ». Les points d'appui relèveront ici pour une bonne part de la philosophie morale. Cette réflexion sur la posture d'accompagnement sera prolongée par des perspectives professionnelles de l'ordre de la formation au sens large, et des perspectives heuristiques.

Contrepoint :

Ce qui est travaillé dans ce chapitre est l'approfondissement de réflexions nées dans le cadre de cours de préparation au concours de C.P.E. La relation éducative, que j'avais auparavant travaillée dans la perspective de régulatrice de la relation pédagogique, et donc de son accrochage au rapport au savoir en termes de « relations<--->savoirs », a pris davantage de sens en elle-même et dans son accrochage politique, quand j'ai voulu articuler éducation et citoyenneté. Du côté de la citoyenneté, se déploie la réflexion du chapitre précédent sur l'intégration de l'homme dans/hors le monde. Du côté de l'éducation se joue l'émergence de soi par cette intégration. A l'intersection, j'ai voulu travailler ce que la relation d'accompagnement, au-delà de ce que j'avais pu en dire dans mes deux ouvrages, pouvait étayer en propre. C'est alors en termes de posture de l'éducateur référent que j'y suis parvenue, une posture que j'ai été amenée à énoncer comme relevant d'une morale de la réciprocité et d'une éthique de la responsabilité. C'est ce parcours que ce dernier chapitre tente de mettre en forme.

I- La relation d'accompagnement

A) Référence et affiliation : esquisses différenciatrices et reconnaissance des concepts retenus

Affiliation et intégration

La place singulière qu'occupe une personne du groupe qu'une autre personne a reconnue comme référente²⁵², engage réciproquement l'une et l'autre dans la construction du travail identitaire de chacun, qui est de l'ordre de « intégrer/s'intégrer » à partir de la relation à l'autre et au groupe de référence représenté. Cette place peut être occupée par de multiples acteurs : l'enseignant, qui doit faciliter l'affiliation de l'élève à l'institution scolaire (dont les normes préfigurent celles de la sphère sociale en général) et à la culture qui lui permettront d'interroger le monde et d'y construire sa place en propre ; le formateur, qui accompagne la construction d'une identité professionnelle et/ou sociale ; le directeur de recherches, qui est conjointement garant de la qualité heuristique du travail fourni en tant que représentant de la communauté scientifique et passeur pour que l'étudiant s'autorise une pensée personnelle inventive²⁵³. Ainsi énoncée, cette place se pose bien comme portant en elle-même une tension paradoxale, qui la contraint à relever à la fois de la conformité pré-établie en tant qu'elle est représentante d'une entité plus vaste, et de la dimension critique nécessaire pour introduire du jeu, le jeu nécessaire à la passe d'affiliation de l'autre

²⁵² Etymologiquement, référent vient de *refero*, qui signifie « porter en arrière, rapporter, reporter, rétablir », et aussi « opposer en réplique, renouveler », ou encore « porter ailleurs ». Sous sa forme impersonnelle de *refert*, il signifie « être important, importer, intéresser ». Le référent peut être ainsi défini comme celui à qui l'on se reporte, qui est important, tant pour recevoir la réplique, l'opposition, que pour accompagner le renouvellement et la possibilité de porter ailleurs, de se transporter.

²⁵³ Bien sûr aussi les parents, les personnages politiques...

dès lors que l'on ne la réduit pas à « s'intégrer », mais que l'on y adjoint « intégrer »²⁵⁴.

Cette problématique, que l'on peut qualifier de problématique de l'accompagnement référent, renvoie bien sûr à la question de l'articulation entre « auto » et « hétéro », de façon croisée. En effet, si l'on nomme pour plus de commodité « auto » celui qui cherche à s'affilier et « hétéro » le référent, il s'agit de concevoir comment « auto » va être en mesure d'articuler les « hétéro » (références et normes), dans une dialectique personnelle auto/hétéro qui relève de l'intégration, et comment le référent « hétéro » peut articuler en lui-même ses « auto » références singulières éventuellement dissonantes par rapport à celles qu'il représente, dans un processus là aussi d'intégration. Enfin, comment, de l'un à l'autre, peut se construire une relation qui n'entrave pas les intégrations individuelles et réciproques qui ont à s'actualiser. Soit : « auto/hétéro »/« auto/hétéro », où « / » est de l'ordre du et/ou à jamais achevé, à jamais absolument décidable.

La relation comme inter-trans-co-construction

Dans cette relation complexe, il y a bien co-construction, dans la mesure où l'une et l'autre entités se trouvent engagées dans des processus conjoints qui les amènent à se réorganiser et à réorganiser ensemble leur rapport à une entité plus vaste, que l'on peut qualifier de "monde", plus ou moins spécifiable selon le contexte.

²⁵⁴ Mon propos concerne ici la **relation** de référence. Il va de soi que, dans le même temps, le référent doit opérer pour lui-même ce double travail d'intégration entre « intégrer/s'intégrer », dont l'inachèvement seul est au fond garant de sa disponibilité à accompagner celui de l'autre, disponibilité de l'ordre de la plasticité, ou de la porosité, que j'ai évoquée à propos du travail avec le terrain dans le chapitre II.

Il y a également inter-construction, celle de leur espace d'échanges en termes de savoirs, culture, problématique à débattre et construire entre eux.

Enfin, on peut repérer des trans-constructions, de l'ordre des règles qui président à l'élaboration de l'échange et de la production singulière qui se trouve accompagnée.

A travers ces inter-trans-co-actions, se construit un espace singulier où s'élaborent les lois de l'échange en même temps que l'échange des lois qui régissent ce qui fait tenir ensemble l'entité plus vaste de référence.

Réciprocité et asymétrie

Dès lors qu'il s'agit d'intégration, j'ai montré comment la relation se place sous le sceau de la réciprocité, sous peine de se trouver réduite à un rapport d'assimilation ou d'exclusion. Cette réciprocité, entendue là au sens de J.-M. Labelle²⁵⁵, est le garant de l'engagement de l'une et l'autre entité dans cette question d'intégration qui vise le travail sur l'identité comme processus socialement inscrit.

Toutefois, il ne s'agit pas d'une réciprocité qui poserait **les deux entités comme équivalentes**. Leur place différenciée dans la relation interdit précisément de procéder à cette réduction. La relation, certes, est réciproque, c'est-à-dire que chacun s'y engage pleinement, authentiquement, et sait qu'en retour il en sera autre²⁵⁶, par des jeux d'intégration réciproque des expériences vécues. Mais dans la mesure où cet engagement même repose sur la reconnaissance partagée d'un statut de référence pour l'un, il convient bien d'en reconnaître également la spécificité, qui ne peut plus alors se réduire à l'ordre de la réciprocité. Car

²⁵⁵ *Opus cit.*, 1996.

²⁵⁶ Ce que J. Ardoino nomme « altération ».

ce que le référent engage n'est pas du même ordre que ce que l'autre engage. Ce que le référent engage pourrait se dire comme son acceptation à assumer sa place de personne d'autorité,²⁵⁷ au sens de celui qui est auteur de ses conduites et de ses pensées, et au sens de celui qui est garant et représentant de la loi du groupe. Par là, il permettra à celui qui le reconnaît comme autorité d'avancer, de progresser, d'agir, **en confiance**, sur le chemin de l'intégration et de l'affiliation.

La relation qui est en jeu ici, en écho à celle de réciprocité des personnes, est celle de responsabilité exercée unilatéralement de l'un sur l'autre. Qu'à l'issue du processus d'affiliation, on puisse envisager une co-responsabilité des personnes à l'égard du monde, comme le suggère H. Arendt, certainement. C'est même le but de toute affiliation réussie. Mais je me situe ici au cœur même du processus en train de s'élaborer, et de ses conditions de possibilité d'élaboration : elles me semblent donc relever conjointement de la réciprocité de la relation dans sa bilatéralité ou bivocité, pour reprendre F. Jacques²⁵⁸, et de la responsabilité en relation, dans une univocité fondamentale, celle du référent, univocité largement silencieuse.

Dans le même temps, le référent, en tant qu'auteur singulier et autonome, est engagé dans cette relation en termes d'éthique personnelle ; en tant que garant des lois du groupe, il s'attache à conforter ce qui fait tenir ensemble ce groupe, ce lien d'origine, qui lui confère des obligations morales.

La posture de référence facilitatrice de procès d'affiliation aurait ainsi partie liée avec la réciprocité et la responsabilité, ainsi qu'avec la

²⁵⁷ *Auctor* : « 1) qui augmente, qui fait avancer la confiance : garant, répondant ; qui confirme, source, modèle, maître. 2) qui pousse à agir : conseiller, promoteur, créateur, initiateur, fondateur ; auteur, écrivain ».

auctoritas : « garantie, autorité, qui impose la confiance ; influence, prestige ; force »
²⁵⁸ *Opus cit.*, 1985.

morale et l'éthique, dans des articulations nécessairement paradoxales en écho au paradoxe « intégrer/s'intégrer » ; ce que je vais tenter d'élucider.

B) Une référence double

1) Ethique et morale en contexte

Il paraît banal d'admettre que la question de l'éthique semble aujourd'hui apparaître en force, via les media, sur la scène politique et sociale, à travers par exemple les débats sur la « bio-éthique », sans qu'on puisse toujours bien voir en quoi l'éthique se distingue de la morale.

Ce qui semble émerger en première instance, ce serait le fait qu'aucune norme pré-établie, au sens juridique du terme, ne serait susceptible d'être appliquée telle quelle à ces questions, dans la mesure où, pour la première fois dans notre histoire, l'homme est en mesure techniquement d'intervenir dans les processus fondamentaux de l'inscription dans la transmission généalogique, à savoir donner artificiellement la vie et la mort, tout en demeurant dans la légalité. Cela engage de façon renouvelée les problématiques de l'identité, celle de l'homme singulier dans le monde et celle de l'humanité, et rebondit récursivement sur la nécessité de repenser le Droit, dans la mesure où la question de l'identité individuelle, dans ce qu'elle a de fondamentalement social, est indissociable de la question du droit comme système de règles moralement nécessaires pour que les hommes parviennent à vivre ensemble ; ce que D. de Béchillon énonce par exemple ainsi : « L'appartenance sociale forge et constitue l'*identité* même du sujet, laquelle peut s'analyser sous la forme d'une reconnaissance, par la société et selon les formes du Droit, de l'« accrochage » de la personne à l'espèce humaine »²⁵⁹.

²⁵⁹ Cf. Denys de Béchillon, *Qu'est-ce qu'une règle de Droit ?*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 88.

Ce serait alors la question de l'avenir de l'humanité, des doutes quant à « l'espèce humaine » au moment de légiférer, qui nécessiteraient le glissement de la norme morale à l'éthique, comme à une éthique de la question, renvoyant chacun à son for intérieur pour penser et agir en intériorisant la société des hommes futurs. Dans le même temps, l'universalité des valeurs se trouve battue en brèche par un relativisme culturel alors qu'on veut corollairement amener l'homme, occidental du moins, à prendre conscience de son inscription dans le monde à l'échelle planétaire²⁶⁰. Cela étant, le débat morale/éthique devient (au moins implicitement) prégnant pour chaque citoyen, en tant que citoyen du monde et en tant que sujet inscrit dans une généalogie à l'échelle aussi de l'humanité. Il l'est encore bien davantage pour ceux qui ont à accompagner le procès d'intégration intrapersonnelle et sociale, et de construction identitaire, d'un autre.

Contrepoint :

S'engager dans une discussion sur « morale » et « éthique » pour quiconque n'est de formation ni philosophique ni juridique relève, peut-être, de la gageure, voire de l'imposture. Pourtant, au terme du travail de réflexion mené sur la relation et sur sa pertinence pour interroger les relations qui traduisent les rapports de l'homme-dans-hors-le-monde, c'est en ces termes que je me suis trouvée devoir les formuler. La lecture antérieure de F. Imbert dans le champ de la réflexion éducative psychanalytiquement et philosophiquement étayée, ainsi que celle d'H. Arendt, de P. Ricoeur et d'E. Levinas, a certainement influencé chez moi l'émergence d'une problématique en ces termes. Les uns et les autres semblent parvenus à l'élaboration qui leur est propre à partir de leur familiarité avec les textes fondateurs : Platon, Aristote, Spinoza, Kant, Rousseau, Hegel jalonnent leur réflexion, de façon plus ou moins explicite selon les auteurs. Je n'ai pas, pour ma part, tenté le pari de parvenir à une lecture critique de la philosophie morale. J'ai essayé, autant que possible, de revenir à quelques textes

²⁶⁰ Cf. E. Morin, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993.

clés des auteurs fondateurs, sans tenter de les confronter les uns aux autres de façon originale par une problématique personnelle. Lire Hegel de cette façon, par exemple, me semble, en soi, un investissement de toute une vie, face à quoi je ne chercherai donc pas à « faire semblant ». J'ai également tenté d'élucider le versant « juridique » de la question de la loi par des lectures qui relèvent de la philosophie du droit, ainsi que son versant psychanalytique. J'ai alors été confortée dans le bien-fondé de ce travail d'investigation qui tente de lier éducation, philosophie, droit, sociologie et psychanalyse sans ménager les interrogations méthodologiques et épistémologiques qui lui sont inhérentes en découvrant, par exemple, en conclusion du livre de D. de Béchillon, la référence à Morin, Hofstadter, Varela, ainsi que celle à P. Legendre, sur lequel j'avais déjà travaillé²⁶¹. Tout au long de ces lectures, je n'ai cessé de revenir au texte de Sophocle, *Antigone*, qui me semblait intuitivement mettre en scène ce que je n'étais pas encore parvenue à formaliser²⁶². Voulant travailler plus particulièrement certains passages qui me semblaient significatifs, j'ai recouru aux compétences d'un helléniste, ce qui m'a amenée à nuancer, voire renoncer à des interprétations trop hâtives à partir de la traduction. Enfin, j'ai essayé de contrôler ce que je tentais de mettre en forme par le truchement du *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*²⁶³ chaque fois que cela était possible.

C'est donc de cette façon, peu académique mais à tout le moins heuristiquement fondée si l'on suit Miermont du côté de l'abduction, que j'ai approfondi la question de la posture de référence autour de morale, éthique, réciprocité et responsabilité, en essayant de ne pas la déconnecter de la question du lien social et de l'identité avec lesquelles elle est liée. Mon entrée première, encore une fois, a été professionnelle²⁶⁴, puisque la question de départ ressemblait à quelque chose comme : « Qu'est-ce que le rapport à la loi et quels

²⁶¹ P. Legendre, *L'ineestimable objet de la transmission*, Paris, Fayard, 1985 ; *Le crime du caporal Lortie. Traité sur le père*, Paris, Fayard, 1989.

²⁶² Cf. G. Steiner, *Les Antigones*, Paris, Gallimard, 1986, p. 120 : « L'affrontement de Créon et Antigone et (les) ramifications politiques, morales, légales et sociologiques de leur dialectique (...), que ce soit nommément ou pas, (...) est le point de départ, le modèle et le pôle de référence du discours occidental sur l'homme et la société ».

²⁶³ Sous la direction de Monique Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, 1996.

²⁶⁴ Tout cela ayant pour toile de fond la question de la transmission des valeurs, celle de l'éducation à la citoyenneté, et celle de la laïcité, bien sûr, à l'heure de la construction européenne et du débat sur l'identité nationale et la mondialisation.

en sont les enjeux ? Comment, en tant qu 'éducateur, formateur, directeur de recherche, puis-je faciliter chez l'autre l'appropriation (intégration) de la loi et la possibilité d'advenir comme auteur de lui-même et de ses propres lois ? Comment, en tant qu'enseignant-chercheur, puis-je faciliter cette facilitation, et comment puis-je l'interroger ? ».

Mon approche conceptuelle sera donc ici destinée à poser les jalons nécessaires pour nouer, sous une forme doublement paradoxale, la posture de l'accompagnement référent, en écho avec ce qui a été identifié comme pertinent depuis le début de ce travail de réflexion pour l'habilitation.

2) Ethique et/ou morale avec Ricoeur et Imbert

La perspective de Ricoeur

Ricoeur le rappelle d'emblée : « Rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes n'(...) impose (la distinction entre morale et éthique) »²⁶⁵. Les deux termes, qu'ils viennent du grec ou du latin, renvoient à l'idée de mœurs, de ce qu'il convient de faire, soit parce qu'on l'estime bon, soit parce que cela « *s'impose* comme obligatoire ». P. Ricoeur propose donc « par convention, (de réserver) le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des *normes* caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte »²⁶⁶.

La visée éthique placerait celle-ci du côté du sens, de l'orientation vers une vie bonne. La norme morale s'imposerait du dehors de moi, et me contraindrait. Là où la morale me contraint, l'éthique me libère²⁶⁷. Là où la

²⁶⁵ P. Ricoeur, *Opus cit.*, 1990, p. 200.

²⁶⁶ *Ibidem*.

²⁶⁷ Cf. Spinoza, qui distingue entre l'éthique, qui est le fait du sage, et où l'obéissance fait place à l'amour, et la morale, qui peut être celle du philosophe, où des règles de vie et les préceptes de la raison peuvent guider pour assurer, à défaut de sagesse ou de béatitude, une vie au moins raisonnable; celle de tout le monde, qui est en fait celle des ignorants, provenant d'une inculcation mémorisée; et celle des moralisateurs, des « superstitieux qui savent flétrir

morale est pour moi hétéro-référencée, l'éthique renvoie à mon autoréférence. Là où la morale me dicte de ne pas agir ainsi pour ne pas apparaître tel ou tel aux yeux des autres, l'éthique me dicte de ne pas agir ainsi pour ne pas être tel ou tel à mes propres yeux.

Pour Ricoeur, l'éthique n'est cependant pas à connotation solipsiste. La « vie bonne » n'a pas de sens en elle-même : elle doit être pensée et mise en actes « avec et pour les autres, dans des institutions justes ». Elle présente ainsi une double polarité individuelle et collective, la première sous le sceau de l'« estime de soi » comme vertu solitaire, la seconde sous celui de la « justice » comme vertu d'une pluralité humaine de caractère politique telle que les institutions peuvent en rendre compte.

L'éthique, par l'estime de soi, est à la fois la source de la morale, et en dernier ressort, le recours auquel il faut revenir quand on se trouve pris dans les apories de la morale et du devoir telles qu'elles peuvent entraver la vie bonne. Les institutions sont autant de « tiers inclus entre le « je » et le « tu » », tiers inclus à la fois de l'ordre de la pluralité et de l'anonyme »²⁶⁸, nécessaires pour référer la notion d'obligation dans son universalité.

La morale, par ce qu'elle m'impose de l'extérieur, qui m'échappe en tant qu'auteur, mais que je dois reconnaître parce que je la partage avec les autres si je veux réussir à vivre avec eux, renvoie ainsi à la dimension « s'intégrer » du processus de socialisation. L'éthique, en tant que mouvement interne auto-référent, se situerait plus particulièrement du côté du mouvement complémentaire et antagoniste évoqué par « intégrer ». Entre les deux, à leur point d'articulation, on rencontrerait alors les institutions, posées par Ricoeur comme ce qui va permettre la relation/séparation entre « je » et « tu » : que seule fonctionne la morale, et « je » et « tu » ne sont plus différenciés. Ils sont les deux mêmes, interchangeable, d'une totalité

les vices plutôt qu'enseigner la vertu » et qui vivent dans la tristesse et le ressentiment.

²⁶⁸ « Un plaidoyer pour l'anonyme, au sens propre du terme, est ainsi inclus dans la visée la plus ample de la vraie vie ». P. Ricoeur, *Ibidem*, p. 228.

close.²⁶⁹ Que seule fonctionne l'éthique, et se profile l'impossible rencontre de visées particulières, égoïstement référées, à jamais séparées.²⁷⁰ La rencontre non confuse, en termes de relation/séparation, entre l'universalité et le relativisme, nécessite ainsi l'élaboration de leur « tiers inclus », que Ricoeur réfère aux « institutions justes » : « justes » à la fois au regard d'une visée éthique et d'une morale normée.

S'il y a donc lieu de distinguer entre morale et éthique, c'est pour mieux envisager les articulations qui les relient, et qui, pour Ricoeur, se jouent dans un triple mouvement qui part d'abord de l'intériorité du sujet et qui est de l'ordre de la visée éthique, pour rejoindre les autres par le biais de la norme morale, afin de s'incarner en retour récursif dans une sagesse pratique, à la fois socialisée et faisant sens pour la personne singulière, et contextualisée dans ses actions (une praxis de l'auteur). L'affirmation éthique devient paradoxalement l'aune à laquelle, en définitive, chacun peut reconstruire pour lui-même et intégrer les conflits que génère la perspective morale.

A ce qui s'impose à moi de l'extérieur répond ainsi ce qui s'impose à moi de l'intérieur. A l'ordre moral toujours susceptible de déshumaniser ses propres visées au profit de son propre maintien en tant que norme (une norme pouvant, en définitive, devenir extérieure à **tous** les hommes), répond la visée éthique, celle qui est juste dès lors qu'elle me permet d'être en accord avec moi-même, au plus profond de moi, dans un souci de l'autre sans lequel n'existe pas l'estime de soi²⁷¹.

²⁶⁹ Ce que j'avais traduit en termes d' « individus » (cf. volume IV-C, et ci-dessus chapitre IV).

²⁷⁰ *Ibidem*. Cela renvoie à l'émergence de « sujets ».

²⁷¹ On retrouve là l'une des formes du combat entre Créon et Antigone, à ceci près que Créon se pose non pas tant en garant de l'ordre moral qu'en tant que tyran garant d'une règle qu'il a énoncée lui-même. Toutefois, Antigone incarne bien cette dimension éthique, qui veut que ce qu'elle fait s'impose à elle, quelles qu'en soient les conséquences, même la mort. La question des institutions en tant que tiers nécessaire inclus, c'est-à-dire intériorisé par tous, peut être perçue dans cette pièce à travers le recours aux dieux : Antigone est à la fois animée d'un mouvement autonome qu'elle est prête à payer de sa vie et d'un mouvement politiquement

La perspective de F. Imbert

La perspective de F. Imbert, d'orientation psychanalytique dans ses interprétations et analyses de la relation/séparation entre morale et éthique, permet d'autre part de déplacer cette problématique du champ de la philosophie morale à celui des métiers de l'accompagnement, qui engagent ceux qui les pratiquent en tant que référents. Le tableau ci-dessous vise à synthétiser les oppositions entre les deux dimensions, pour ensuite voir comment elles sont, encore une fois, à articuler.²⁷²

Règle	Loi symbolique
Morale	Ethique
<p>Sujet : guetté par tyrannie d'un pouvoir sans partage, un pouvoir tout puissant, en réalité purement imaginaire (cf. Narcisse pétrifié dans l'assurance qu'il lui suffisait de paraître pour exister, pris dans sa propre image, condamné à s'engager avec son ombre, mort, car <i>indivis</i>, non partagé, narcotisé, sidéré.</p> <p>Rapport à la règle : rapport d'appartenance et de contenance. Gardien de la règle animé d'une pulsion à contenir le hors-la-loi, à le lier, ou à le mettre à mort, car figure de l'Autre. Sanction comme ce qui resacralise la règle et fait tenir ensemble le un-tout.</p>	<p>Sujet : qui advient de la coupure qui fonctionne comme piège à désir, comme machine à ré-engager dans un circuit symbolique où déposer sa toute puissance, se soumettre à la castration et en recevoir les effets : sa naissance au désir.</p> <p>Rapport à la loi : décontenance et arrache à la possession jalouse des biens. Arrachement, négativité.</p>

pertinent, qui interdit à un seul de nier les lois de tous, ici celles qu'imposent les dieux dans le culte des morts. Cf. Sophocle, *Antigone*, Paris, Les Belles Lettres, 1994, traduction A. Dain et P. Mazon.

²⁷² Ce tableau a été établi à partir d'un certain nombre de travaux d'Imbert : *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Pi Matrice, 1987 ; *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994 ; *L'engagement éthique dans le champ éducatif*, conférence donnée au C.N.F.E.P.J.J. de Vaucresson, Octobre 1986.

<p>Educateur : "Moi" qui est le siège d'une « domination de soi » qui ferme à toute confrontation à l'altérité, à toute perte et devenir-autre possible;</p> <p>-rigoriste stéréotypé à l'égard des règles, qui a peur de l'enfant en liberté,</p> <p>ou - laisser-faire, permissivité destructurante,</p> <p>ou - alternance de ces deux attitudes génératrice de perte de repères pour l'enfant.</p> <p>Omnipotence de la règle, poids des prescriptions afin de masquer l'inconsistance de la mise en pratique de la loi.</p> <p>Fonctions : contenir, maîtriser. Nouer de belles formes, de belles images. Souci du Un-tout. Clôture qui assure cohérence et plénitude.</p> <p>Education morale : vise à ce qu'il n'y ait aucun écart entre l'opinion individuelle et collective par une mise en conformité impositive.</p> <p>Règle : Relève du déjà-là. Immobilité, fixité, omnipotence. Poids des recommandations et de prescriptions.</p>	<p>Educateur : acteur de violence symbolique comme signe que l'on ne se garde pas l'autre (l'enfant). Contribue à l'ouverture d'un champ symbolique suffisamment articulé pour que chacun puisse s'y repérer dans sa différence et disposer de l'espace nécessaire à son auto-mouvement. Nécessité de l'articulation de la séparation là où se tissent les premiers liens (dyade mère/enfant). Transmission d'une violence surmontée.</p> <p>Celui qui interpelle, i.e. qui coupe, dérange, trouble, conduit entre, i.e. qui impose un délier (pour libérer un allier). Inscrit une différenciation pour trouver une place dans un réseau d'échanges</p> <p>Fonctions : dénouer, défaire ces belles formes et ces belles images par séparation, partage, interdit. Fondatrice du désir et de la parole car loi de l'interdit de l'inceste (séparation mère/enfant).</p> <p>Education : tâche inachevable. Reconnaître que, pour le sujet parlant, il n'existe pas de modèle unique. Incessant travail d'articulation par la mise en pratique de la loi, montage institutionnel d'un réseau de médiation où puisse s'opérer l'interpellation du désir.</p> <p>Loi : relève de l'incertitude et de la création. Toujours à réinscrire.</p>
---	--

<p>Enjeu de la règle : édification d'un Moi qui n'a d'autre fonction que de lier et d'assujettir. Aspire à la jouissance du sur-place. Etres volontaires, fermés (cf. huître), sur-place (cf. statue). Volonté de maîtrise, anéantissement de tout ce qui échappe (tel que : désir, angoisse, parole).</p> <p>Durkheim : la règle fait naturellement loi ; champ de manipulation et de contention.</p>	<p>Enjeu à la loi : délier le sujet de ses captations imaginaires, idéologiques et narcissiques. Accepter la perte de cette toute-puissance et de la toute-jouissance solitaire du Moi, <i>via</i> la loi de séparation et de castration symbolique. Inscrire différenciation et séparation pour trouver place dans un réseau d'échange. Dénouer les clôtures de ces règles où domine la dimension imaginaire. Travail de la limite, qui se parle toujours sur fond de gouffre ; son tracé n'est donc jamais garanti et elle peut avoir à s'opérer dans le plus grand dérangement des règles.</p> <p>Rousseau : articuler loi et règle ; champ d'engagement autonome et de réciprocité.</p>
--	---

L'opposition marquée par Imbert entre règle et loi n'est pas sans poser difficulté. On peut voir la règle comme ce qui penche du côté de la norme dans ce que le Droit en établit, la loi étant moins directement référée au Droit comme droit positif, et, partant, demeurant plus polysémique²⁷³.

²⁷³ Ce que traduirait l'expression « *nomos kai dikè* » (νομω και δικη) : « d'après la loi et le droit », alors que les deux termes signifient l'un et l'autre originaires : usages, coutumes, manière d'être et d'agir, règle de conduite. Leur différenciation se pose seulement en second lieu, quand « *nomos* » renvoie à la loi, et « *dikè* » à la justice et au droit. Dans le texte de Sophocle, il semble difficile de repérer une différence significative dans l'emploi de ces deux termes. En revanche, la polysémie propre à « *nomos* » est précisément ce qui scelle l'opposition entre Créon et Antigone, si l'on suit J.-P. Vernant et P. Vidal-Naquet, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, Maspero, 1972. Cf. p. 35 : « Sur la scène, les héros du drame se servent des mêmes mots, mais ces mots prennent dans la bouche de chacun des significations opposées. Le terme *nomos* désigne chez Antigone le contraire de ce qu'en toute conviction Créon appelle *nomos* ». Ce que les traducteurs rendent à travers des expressions comme « ma loi » dans la bouche de Créon, pour distinguer d'Antigone qui se réfère aux lois des « Dieux d'en bas ». Toutefois, il n'y a pas, dans le texte grec, cette forme possessive qui ferait de Créon l'auteur des lois, ce qui maintient encore plus nettement la tension et la contradiction, source de la tragédie.

Mais D. de Béchillon ²⁷⁴ montre par ailleurs que le caractère d'universalité et celui de sanction (comme réponse au manquement à la contrainte) ne suffisent pas à caractériser une règle de droit. La séparation entre règle et loi nécessiterait donc d'être nuancée, dans la mesure où les critères de définition de la règle subiraient des assauts de plus en plus violents dûs tant à l'internationalisation du droit qui passe souvent par des négociations, des accords et des formes de pression, qu'à la prise en compte de la particularité des situations individuelles et des contextes quand est appliquée la règle.

Alors, la loi réapparaît non plus tant dans ce qui l'oppose à la règle que dans son double aspect de ce qui doit être posé entre les hommes pour leur permettre de se parler et de construire en commun ce qu'ils ont à élaborer pour l'humanité présente et à venir, et de ce qui permet à chacun de caler sa propre place et sa propre voix, dans un mouvement de séparation, articulant à la fois souci éthique et moral. La loi rejoint alors aussi ce que Ricoeur évoque au travers des institutions²⁷⁵, et que F. Imbert traduit par la « mise en pratique de la loi », qui est de l'ordre de la parole.²⁷⁶

La loi est ainsi à la fois loi symbolique, dont les interdits ("interdits") ont valeur structurante pour la construction de la personne en elle-même dans ses rapports au monde, et loi juridique d'une société que traduisent les normes et les règles institutionnellement inscrites, dont « les assises sont les lois concernant la parenté la généalogie, la filiation,

²⁷⁴ *Opus cit.*, 1997.

²⁷⁵ Pour Imbert, d'ailleurs, institutions, médiations et loi ont même opérationnalité éducative et sont, en ce sens synonymes.

²⁷⁶ Pour une illustration de ce travail ternaire autour de la loi, cf. l'interprétation que propose D. de Béchillon (*Opus cit.*, 1997, p.210-211) de l'épisode du Veau d'Or et du conflit entre Dieu et Moïse, à l'issue duquel seront écrites les paroles de l'Alliance. C'est un jeu de reliances/déliances successives et enchevêtrées, de présences/absences de l'un à l'autre et de chacun à soi, de tentative d'imposition de règles et de leur refus, qui débouche sur une élaboration de la Loi, que le peuple d'Israël reçoit et avec laquelle il accepte de vivre, qu'il mettra donc en pratique, de façon toujours inachevée et à re-prendre.

l'alliance »²⁷⁷. Ce sont ces assises mêmes qui apparaissent aujourd'hui déstabilisées²⁷⁸, parce que déstabilisables à cause des avancées technologiques.

Ainsi, dans la perspective d'Imbert, l'articulation entre morale et éthique est-elle partiellement différente de celle que propose Ricoeur. Le premier temps est pour lui un temps d'indifférenciation, celui de la morale au sens de Durkheim, qui **lie** et fait tenir ensemble ce qui est de l'ordre du « un-tout ». Le deuxième, plus proprement éthique, est temps de la séparation, du **délier**, par lequel se joue la différenciation et l'« advenue » du sujet comme sujet du désir singulier, de l'ordre du « un ». Le troisième temps est temps de l'**alliance** devenue possible, sans confusion des places, celui du « un-parmi-d'autres ». Soit : **lier-délier-allier**, dans un processus jamais achevé, toujours à ré-inscrire, peut-être parce que le désir ne se laisse jamais assigner à une place définitive, ni le mien, ni celui d'autrui, tant que nous sommes vivants²⁷⁹.

La question du rapport entre morale et éthique rapportée à la relation de référence pose corrélativement celle du rapport entre réciprocité et responsabilité. En effet, considérer la part d'autonomie de chacun dans son rapport à la norme par le respect de visées éthiques singulières qui se co-contrôlent en tenant compte les unes des autres, c'est reconnaître une réciprocité de fait entre les sujets singuliers : réciprocité dans la forme de leur lien (l'un ne va pas sans l'autre), et réciprocité dans leur contenu, qui les poserait à égalité de légitimité et de force. Dans le même temps, la

²⁷⁷ Cf. F. Imbert, art. cité, p. 17, et aussi P. Legendre, *Opus cit.*, 1989.

²⁷⁸ Le terme « incestuel » utilisé par certains pour rendre compte de relations mère/fils me semble bien traduire ce glissement actuel des fondements de la loi.

²⁷⁹ Faudrait-il alors entendre la reliance de M. Bolle de Bal comme re-liance, où le « re » renverrait à la récursivité et au « / » propre à ces processus du **lier-délier-allier**, dans leur inachèvement et leur permanence, plutôt qu'au fait qu'il y aurait à retrouver un lien perdu, comme le suggère F. Gillot-de Vries, « Du côté de la psychanalyse : reliance, déliance, liance ou la vie secrète d'un concept original et originaire », in M. Bolle de Bal, *Opus cit.*, 1996, p. 189 à 195.

réciprocité, telle qu'elle s'exprime par exemple dans la réponse "acte pour acte", porte en elle la menace d'escalades réciproques, difficilement compatibles avec la préoccupation d'accompagnement. A la réciprocité de la relation et à sa bivocité s'adjoint donc la responsabilité en relation et son univocité.

3) Réciprocité et responsabilité

a) Réciprocité

Poser la question de la réciprocité dans le débat sur la loi morale, c'est revenir à celui par lequel Piaget²⁸⁰ s'est opposé à Durkheim, et qui a fait dire à celui-là que la perspective développée par Durkheim dans *L'Education morale*²⁸¹ pouvait être assimilée au « réalisme moral » de l'enfant jusqu'à 7-8 ans environ, réalisme qui se pose en termes de contrainte stricte et de sanction expiatoire, où l'autorité des adultes prime sur la question de la justice. En effet, comme le rappelle Imbert, Durkheim est bien dans le souci d'une vision sociale où il s'agit de considérer ce qui fait tenir ensemble la société. Ce serait la force sacrée du lien social, qu'il s'agit impérieusement de restaurer dès lors qu'elle serait menacée. Un manquement à la norme est en ce sens un sacrilège, qu'il faut punir, sanctionner, pour restaurer, aux yeux des autres, le caractère sacré de la norme, afin que soit maintenu le lien, qui revêt là un caractère de transcendance à laquelle on doit être soumis. A cette morale de la contrainte, Piaget oppose ce que l'on peut appeler une morale de la réciprocité et de la coopération, qui vise à l'autonomie des sujets par la

²⁸⁰ J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1969.

²⁸¹ E. Durkheim, *L'Education morale*, Paris, Puf, 1963.

formation d'une rationalité critique à l'égard des règles elles-mêmes et par une participation à leur élaboration²⁸².

Là où le maître de Durkheim est le prêtre laïc des « Dieu savoir, morale sociale et valeurs », celui de Piaget se cherche du côté du « simple camarade », collaborateur aîné, dont la « pédagogie active » va faciliter tant l'appropriation des savoirs que celle des valeurs éprouvées dans la coopération réciproque, qui sont celles qu'un citoyen d'une société démocratique doit intérioriser. Si Piaget laisse bien entendre la difficulté de la posture (« s'il en a l'étoffe », précise-t-il), il ne cherche pas toutefois à approfondir en quoi il y a lieu de ne pas confondre cette forme de réciprocité avec une totale égalité. Là où Durkheim posait la déférence et la soumission de l'élève à l'autorité sacrée du maître de façon incontestable, Piaget introduit la nécessité que cette contestation soit possible, par réciprocité du lien, au sens où celui-ci ne descend plus d'un « en haut », mais se construit dans l'horizontalité, de personne à personne, pour l'apprentissage de l'autonomie.

A cette réciprocité il me semble nécessaire d'adjoindre le mouvement complémentaire de responsabilité de l'un à l'égard de l'autre, qui, presque à l'inverse de Durkheim, engage surtout l'accompagnant à ne pas faillir.

b) Responsabilité

Du droit à la morale

Il existe un Droit de la responsabilité qui légifère en termes d'obligation et d'imputabilité liés à des fautes. A côté de cette dimension

²⁸² D'après les observations de Piaget, cette morale émerge spontanément chez l'enfant vers 7-8 ans. Il reconnaît alors davantage comme légitime une sanction qui découle de la réciprocité et non plus de la seule autorité.

juridique de la responsabilité, mais aussi peu à peu à sa place, comme le fait remarquer Ricoeur²⁸³, se développe la dimension morale de la responsabilité, encadrée par les concepts de solidarité²⁸⁴ et de risque.

Ce glissement, (déplacement chez Ricoeur) qui laisse possible l'idée de responsabilité sans faute, renvoie à la question des rapports entre l'acte et l'auteur, avec une déresponsabilisation juridique de l'auteur tout en reconnaissant une responsabilité des actes, et une surresponsabilisation morale de celui-ci. Il y aurait ainsi, à première vue, comme un retour à ce que Piaget, en référence à P. Fauconnet²⁸⁵, évoque sous le terme de « morales primitives, objectives et communicables » (que l'on retrouverait aujourd'hui dans la dimension juridique de la responsabilité), et la perpétuation de la tendance des sociétés modernes à une responsabilité « subjective et strictement individuelle », qui, en fait, apparaît comme « une limitation et une exténuation de la responsabilité »²⁸⁶. Mais il ne s'agit pas, précise Piaget, d'un strict retour à des formes primitives, dans la mesure, précisément, où les sociétés primitives ont élaboré leur système à partir d'une indifférenciation entre l'univers moral et l'univers physique : « la règle est à la fois loi de l'univers et principe de conduite », rappelle-t-il²⁸⁷. Dans ce cas, c'est au regard de l'ordre de l'univers qu'est prononcée la

²⁸³ P. Ricoeur, « Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique », in *Le juste*, Editions Esprit, 1995, p.41 à 70.

²⁸⁴ Cette solidarité pourrait renvoyer à la troisième période de la construction du jugement moral qui, selon Piaget, amène l'enfant vers 11-12 ans à considérer de ne plus concevoir la loi comme identique pour tous, mais à tenir compte des circonstances personnelles de chacun, par une justice distributive, semblable à ce que J. Rawls a pu théoriser. Cf. par exemple, *Théorie de la justice*, Paris, Le Seuil, 1987.

²⁸⁵ P. Fauconnet, *La responsabilité*, Paris, Alcan, 1920.

²⁸⁶ Cf. J. Piaget, *Opus cit.*, p. 263 à 265.

²⁸⁷ *Ibidem* p. 272. La belle formule de Kant : «Le ciel étoilé au-dessus de moi, la loi morale à l'intérieur de moi », et le gouffre incommensurable qui les sépare, rappelleraient ainsi l'impérieuse nécessité de ne pas confondre les deux registres, celui du monde physique et celui du monde moral.

sanction, comme réparation à son égard, imputable aussi bien à un individu qu'au groupe.²⁸⁸

En revanche, il convient de voir, dit Piaget, qu' « un type nouveau d'attitude morale a succédé à une attitude périmée, (car) entre la responsabilité intérieure qui va de pair avec l'autonomie de la conscience et qui résulte des rapports de coopération, et la forme de responsabilité liée à l'idée de sanction expiatoire et par conséquent à la contrainte et à l'hétéronomie, il n'y a pas de filiation simple, (mais) une différence de nature »²⁸⁹.

Responsabilité et référence

Quand je parle à mon tour de responsabilité, comme en contradiction avec l'idée de réciprocité, c'est dans cette perspective morale que je me situe, quelque chose qui ne serait pas à proprement parler sanctionné juridiquement s'il y a manquement, mais qui engage fortement celui qui s'y reconnaît dans son rapport aux autres et au monde, parce qu'il s'agit davantage ici de prévenir des effets nuisibles de nos actes que de sanctionner des actes antérieurement commis dont les conséquences sont présentes. En référence à H. Jonas²⁹⁰, Ricoeur invite alors à penser que « la portée immense attribuée à nos actes par l'idée de nuisance à l'échelle cosmique (...) peut être assumée si nous introduisons le relais des générations. (Il s'agit) d'interpôler en quelque sorte entre chaque agent et les effets lointains le lien interhumain de filiation²⁹¹. Il est alors besoin d'un

²⁸⁸ Cf. également M. Villey, « Esquisse historique sur le mot responsabilité », in *Archives des philosophies du droit*, n°22, *La responsabilité*, Paris, Editions Sirey 1977, p. 45-58. Il situe quant à lui la « moralisation de la responsabilité » au Moyen-Age.

²⁸⁹ *Ibidem*, p. 272.

²⁹⁰ H. Jonas, *Le principe responsabilité*, Paris, Editions du Cerf, 1980.

²⁹¹ Ce qui conduit à penser conjointement reliance cosmique, sociale, interpersonnelle et à soi, et à construire leurs inter-relations.

impératif nouveau, nous imposant d'agir de telle façon qu'il y ait encore des humains après nous »²⁹².

Cet impératif m'oblige, au sens moral, à prendre en considération ce lien interhumain sans lequel l'humanité même est en péril. Ce lien interhumain est l'autre nom du lien social à l'échelle planétaire, sur le chemin duquel, en tant que référent, je tente d'accompagner l'autre, afin qu'à son tour il puisse assumer sa part de « passe » d'humanité auprès d'autres que lui. A cet égard, c'est de l'autre dont j'ai la charge que je suis responsable, et je signifie par là que je réponds de lui, quoi qu'il fasse, et sans attendre réciproquement de lui qu'il se sente obligé à mon égard. « Je suis responsable d'autrui sans attendre la réciprocité, dût-il m'en coûter la vie. La réciprocité c'est son affaire. C'est précisément dans la mesure où, entre autrui et moi, la relation n'est pas réciproque que je suis « sujet » (...) . Je suis responsable d'une responsabilité totale qui répond de tous les autres et de tout chez les autres, même de leur responsabilité »²⁹³.

La responsabilité semblerait ainsi exactement fondée en rupture de réciprocité pour réintroduire chacun dans l'humanité passée, présente et à venir, une responsabilité qui devient alors incessible²⁹⁴ (et en ce sens non réciproque). Elle obligerait au retrait de soi devant l'autre, devant le souci de l'autre²⁹⁵ pour Levinas, à quoi Ricoeur répond par l'exigence d'une dialectique entre souci et insouciance, entre affirmation de soi et effacement de soi, car « le primat éthique de l'autre que soi sur le soi (...) fracturant la clôture du même, (ne doit pas avoir) pour effet de substituer la

²⁹² P. Ricoeur, art. cité, 1995, p. 65.

²⁹³ E. Levinas, *Ethique et infini*, Paris, Fayard, 1982, p. 94-95.

²⁹⁴ Cf. E. Levinas, *Entre Nous, Essai sur le penser à l'autre*, Paris, Grasset, 1991, p.257 : « Responsabilité qui d'emblée (...) incomberait dans la perception même d'autrui, mais comme si dans cette représentation, dans cette présence, elle précédait déjà cette perception, comme si déjà elle y était plus vieille que le présent et, dès lors, responsabilité indéclinable, d'un ordre étranger au savoir ; comme si, de toute éternité, le moi était le premier appelé à cette responsabilité (...) . Qu'il me regarde ou non, « il me regarde » ; j'ai à répondre de lui. »

²⁹⁵ Ce que Levinas traduit par l' « épiphanie du Visage ».

haine de soi à l'amour de soi ». ²⁹⁶ L'estime de soi est bien en effet la condition nécessaire pour s'autoriser la réponse à l'autre. La responsabilité est ainsi à considérer, dans le même temps, comme obligation de « répondre à », dans une réciprocité de la parole constitutive de l'accès de chacun au monde commun ²⁹⁷.

Responsabilité et réciprocité

Cette double dimension de « répondre de » et « répondre à » serait celle que l'on trouve sous le terme de « réversibilité », qui signifie le mouvement par lequel, dans la réciprocité de l'échange dyadique, la mère engage sa responsabilité en renversant la dynamique perturbatrice que l'enfant tente d'instaurer, afin que celui-ci retrouve les repères de leur relation facilitateurs de sa régulation propre ²⁹⁸. La responsabilité du référent est ainsi conjointement de l'ordre de la réciprocité afin que l'autre fasse l'expérience de relations de coopération et de collaboration nécessaires à une appropriation personnelle de son rapport aux autres et au monde, et de l'ordre de cette réversibilité toujours possible pour permettre à l'autre de se dégager de ses propres pièges et de re-venir à lui-même. ²⁹⁹ Dans ce double

²⁹⁶ *Opus cit.*, 1990, p.198.

²⁹⁷ Ce que H. Arendt développe également, quand elle considère conjointement la part incessible d'autorité et de transmission que les générations antérieures ont à assumer **et** la nécessité de partager un monde commun, dont nous sommes co-responsables. Cf. par exemple *La crise de la culture*, Paris, Folio Gallimard, 1972.

²⁹⁸ Cf. A. Sroufe, « Les relations et les troubles des relations », in Emde et Sameroff, *Opus cit.*, 1993, p. 149 à 188, p.125.

²⁹⁹ De même, la réponse réciproque d'acte (sanction) pour acte (délit) contient ses limites sous la forme d'escalades de gravité et démontre que l'acte-réponse n'a pas fonctionné comme coupure/liens pour le sujet mais l'a au contraire renforcé dans son propre piège narcissique. Elle doit s'accompagner du travail de responsabilité du référent, travail de parole, par lequel, à un moment donné, celui-ci suspendra son geste de réponse strictement réciproque, c'est-à-dire symétrique, pour inventer une possibilité de réversibilité pour l'autre, afin qu'il puisse se ressaisir lui-même, et s'auto-réorganiser. C'est ainsi, par exemple, qu'Imbert interprète, à la suite de Sibony, le passage du Veau d'Or et des Tables de la loi. De son point de vue, Moïse a permis à Dieu de se libérer de son enfermement mortifère sur ses Tables qu'il ne parvient pas à transmettre, et de s'arracher à lui-même. (art. cité, p. 22)

mouvement, il n'y a pas de réciprocité en termes d'attente, de la part du référent, d'un retour de l'autre, retour qui rendrait la relation « égale »³⁰⁰. Il y a, au contraire, une disponibilité à l'autre quoi qu'il fasse³⁰¹, sans jugement porté, et un engagement plein « dans la relation », qui s'apparente à ce que Rogers évoque sous le terme de « considération positive inconditionnelle », engagement auquel l'autre peut réciproquement répondre, mais auquel il n'est, lui, jamais obligé. Cet engagement est paradoxalement aussi de l'ordre du dégagement, ou du retrait, ou de la retenue³⁰², afin de n'être ni dans l'imposition externe à l'égard d'autrui, ni dans la réponse immédiate et susceptible de fonctionner comme strict miroir et répétition de ce que l'autre viendrait à tenter. Une relation là aussi de l'ordre de la reliance/déliance.

II- Morale et éthique, réciprocité et responsabilité, et leurs articulations paradoxales

A) Relier et délier

A l'opposition morale/éthique s'est substituée une articulation qui a permis d'envisager des rapports de réciprocité et de contrôle mutuel d'un terme sur l'autre, par lesquels le conflit se trouvait en quelque sorte dépassé

³⁰⁰ Cf. également F. Varela, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte, 1996, p. 115 : « Lorsque l'action est accomplie sans rien attendre en retour, il peut y avoir un relâchement et l'action est appelée générosité suprême (ou transcendantale) ou *prajnaparamita* » ou encore « la compassion inconditionnelle, impavide, « inexorable », spontanée » (p.114). Varela tente de montrer que quelque chose du même ordre que ce qu'il a pu approcher à travers les traditions orientales, et qui relève de l'éthique, engage le psychanalyste à l'égard de son patient, du moins si l'on se réfère à la perspective éthique de Lacan.

³⁰¹ Cf. P. Meirieu, *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*; Paris, ESF, 1991. Les questions que je traite ici courent tout au long de l'ouvrage de Meirieu.

³⁰² C'est ce terme de « retenue » que j'avais jusque là choisi dans mes travaux pour traduire la tension avec un engagement qui ne soit pas absorption de l'un par l'autre dans l'accompagnement (cf. IV-G et IV-H). Il me semble aujourd'hui, après ce détour réflexif, assez pertinent.

pour laisser place à une dialectique entre des valeurs universelles traduites par des normes morales et la reconnaissance de la relativité de ces mêmes valeurs que la visée éthique borne et dynamise en permettant de les interroger³⁰³.

A l'opposition réciprocité/responsabilité s'est également substituée une articulation par laquelle la relation de référence doit s'expérimenter en termes de réciprocité dans l'engagement relationnel et de responsabilité inconditionnelle de la part du référent, l'une et l'autre dimension se contrôlant là aussi pour ouvrir à l'autre son accès à lui-même.³⁰⁴

Ces deux articulations contradictoires, je propose de les conjoindre dans une formalisation doublement paradoxale, qui me semble traduire plus précisément les rapports de dépendance et de co-détermination de ces différents termes dans le cadre précis de la relation d'accompagnement et de référence.

Ainsi, en reliant morale et réciprocité, il s'agit de sortir délibérément la dimension morale de son aspect impositif unilatéral, que le face-à-face de l'accompagné et de l'accompagnant est toujours susceptible de réduire à un abus de pouvoir au lieu d'une relation d'autorité : dans le cadre de cette relation, ce qui vaut pour l'autre vaut également pour moi. Corollairement, cette réciprocité vaut pour l'ensemble des acteurs sociaux qui, dans un état démocratique, sont tous idéalement à égalité devant la loi, et réciproquement liés par elle. Les valeurs, dans leur prétention universelle, valent pour tous. La réciprocité, dans cette affaire, ne signifie plus en retour

³⁰³ Cf. J. Piaget, *Opus cit.*, 1969, p.322 : « La morale de la conscience autonome ne tend pas à soumettre les personnalités à des règles communes en leur contenu même : elle se borne à obliger les individus à se « situer » les uns par rapport aux autres, sans que les lois de perspective résultant de cette réciprocité, suppriment les points de vue particuliers ».

³⁰⁴ Ce que G. Bourgeault traduit par le fait qu' « une nouvelle éthique est en voie de gestation, fondée sur la responsabilité-responsabilité vécue dans la conscience des solidarités nouvelles, et donc partagée-, qui apparaît comme un nouveau paradigme. » cf. « La responsabilité comme paradigme éthique ou l'émergence d'une éthique nouvelle », in *Actualiser la morale*, Etudes réunies et présenter par R. Bélanger et S. Plourde, Paris, Ed. du Cerf, 1992, p. 81.

l'égalité possible des coups, quelque chose comme la loi du Talion, puisqu'elle est encadrée par une morale normée, qui sert de tiers régulateur, réciproquement régulateur pour l'un et l'autre, ciment de leur coopération possible. La coopération devient ainsi en retour « limite et loi normative de tout groupement humain »³⁰⁵, parce qu'elle seule autorise et permet, « par la discussion (...) qui n'est possible qu'entre égaux, que l'autorité souveraine (de l'adulte soit) critiquée au nom de la raison ».³⁰⁶

En reliant éthique et responsabilité, le projet est de sortir l'éthique de sa possible tendance à une auto-référence stricte, qui pourrait légitimer un conflit infini de relativismes où chacun serait sourd et aveugle à l'autre, renvoyant indéfiniment et statiquement chacun dos-à-dos, ou trouvant son issue dans l'affrontement duel. Ainsi, la responsabilité m'oblige à l'égard de l'autre, de cet autre dont j'ai accepté d'avoir la charge d'accompagnement, de façon incessible, permettant dès lors aux relativismes éventuellement opposés de se travailler³⁰⁷. Mais, dans le même temps, elle ne me subordonne pas absolument à lui, à ses caprices et ses retournements possibles, au point que je pourrais renoncer à moi-même, parce qu'elle est encadrée par une visée éthique qui me rappelle à moi-même, à mon souci de moi, et à mon souci de l'autre comme devant advenir à lui-même. C'est alors d'une reliance première et fondamentale qu'émerge la possibilité de déliance pour l'autre, déliance intra et interpersonnelle dégagée parce qu'assurée d'accompagnement et d'engagement indéfectiblement responsables.

³⁰⁵ J. Piaget, *Opus cit.*, 1969, p. 299.

³⁰⁶ *Ibidem*, p. 326.

³⁰⁷ Cf. G. Bourgeault, art. cité, 1992, p. 90 : « Tout devient relatif mais pas arbitraire », ou encore M. Blanc qui, à propos du concept de transaction sociale, parle de « coopération conflictuelle », « La transaction sociale, un processus d'apprentissage du vivre-ensemble », Séminaire européen sur *La transaction sociale*, La Rochelle, 11-12 Avril 1997.

2) Le travail du paradoxe

Poser la posture de référence comme relevant à la fois d'**une morale de la réciprocité et d'une éthique de la responsabilité**, c'est reconnaître la complexité des liens qui unissent l'un, l'autre et le monde, comme monde passé, présent et à venir. Que cela procède d'une éthique de la communication, comme le suggère Habermas³⁰⁸, certainement. Les « parlêtres » que nous sommes tous, ont tout à la fois à apprendre à s'entendre eux-mêmes, à entendre l'autre, à se dire et à dire l'autre, à entendre le monde et à le dire ensemble, dans un lien tripolaire où G. Pineau propose de considérer le monde comme « tiers matériel, opaque et silencieux, des transactions sociales »³⁰⁹. Et aussi à se taire soi-même. Mais cette posture est aussi de façon plus indicible un certain regard et une sensibilité renouvelés, qui nous inviteraient à plus de porosité à l'autre et à davantage de conviction en nous-mêmes, et pas seulement en notre savoir³¹⁰.

L'articulation de cette « morale de la réciprocité/ éthique de la responsabilité » serait elle aussi placée sous le signe de « / », figure de la coupure/liens, reliance/déliance, relation/séparation, par laquelle les deux termes du paradoxe jouent ensemble sans confusion. Ce « / » traduit ici toute la difficulté qu'il y a à incarner ce paradoxe dans la relation vécue à l'autre, qui suppose justement que l'on tienne ensemble la contradiction et

³⁰⁸ J. Habermas, *Morale et communication*, Paris, Editions du Cerf, 1983, ainsi que *De l'éthique de la discussion*, Paris, Editions du Cerf, 1992. Les indicateurs langagiers de la relation que j'ai travaillés dans ma recherche doctorale vont aussi dans ce sens.

³⁰⁹ G. Pineau, « Transaction tripolaire et formation permanente », Séminaire européen sur *La transaction sociale*, La Rochelle, 11-12 Avril 1997.

³¹⁰ Cf. ainsi M. Barat, *La conversion du regard*, Paris, Albin Michel, 1992, et F. Varela, *opus cit.*, 1996, qui invite à reconnaître que l'éthique renvoie davantage à ce qui est de l'ordre du savoir-faire (le *know-how* de Dewey) plutôt qu'aux savoirs (*know-what*), et repose sur la « contextualité/immédiateté » avant « l'intentionnel/logique » (p. 38 à 40).

l'opposition sans jamais choisir absolument, rédibitoirement, l'une ou l'autre figure, tout en faisant vivre chacune pour l'autre.

Incarner le paradoxe

Au moment même où je semble m'engager dans la réciprocité que la perspective morale m'impose, je suis entièrement présente à moi-même en tant que responsable de l'autre qui se construit tel qu'en lui-même, et non conformément à moi. A ce moment même, je suis prête, disponible à entendre sa contestation, son refus, son désir singulier, témoins de son autonomie³¹¹, sans nécessairement y répondre par les miens propres, tout légitimes qu'ils soient³¹², maintenant toutefois la vivance du conflit.

Et je suis prête, au nom de cet engagement initial, à retenir ma propre opposition et/ou à l'exprimer : dans l'un et l'autre cas, c'est la visée éthique liée à ma responsabilité qui me dicte ma conduite, dans le souci de l'autre, que je peux seule décider, en sachant qu'elle est cependant proprement indécidable au fond.

Que, pour parvenir à cela, j'ai dû, pour ma part, intérioriser la dimension institutionnelle de notre contexte commun, cela va sans dire. Mais en tant que référent, je suis aussi celle qui assume le travail sur, avec la transgression, dont A. Coulon rappelle qu'elle constitue un signe évident d'affiliation, témoin d'un usage métaphorique de la règle qui n'est jamais

³¹¹ Cf. J. Piaget, *Opus cit.*, 1963, p. 283 : « (...) Si le fait moral demeure extérieur à l'individu et s'impose à lui du dehors (la loi morale tend à devenir inhumaine) ; elle devient (...) singulièrement profonde si le bien constitue la loi de perspective et la règle de réciprocité qui veulent rendre effective la compréhension mutuelle : ce que nous recherchons alors en autrui, c'est ce par quoi autrui est susceptible de sortir de lui-même tout en se situant dans son intime originalité ».

³¹² Mais ne pas répondre par les miens, c'est avoir opéré pour moi-même le travail d'élucidation de ce qu'ils sont, et ma propre implication, ici morale. Cf. J.-M. Baudoin, « La réflexion éthique contemporaine », in *Questionnement éthique, Education permanente*, n° 121, 1994, p. 13 à 52, p. 47 : « Cette implication de soi peut être comprise comme une réciprocité effective, ayant des modalités différentes pour l'apprenant (qui s'éprouve en principe d'abord à soi) et le formateur (qui s'éprouve d'abord à l'autre). C'est probablement de cette mutuelle implication asymétrique, quand elle est réussie, qu'un espace de reconnaissance est ouvert ».

absolument close, jamais complète³¹³. Pour qu'un tel travail soit possible, il faut bien que je ne m'emploie pas à être strict garant de ce qui est pré-établi, ni que je tente de remplir les interstices de jeu possible pour l'autre. Il convient plutôt que je m'attache à être celle dont comptent paroles et silences par lesquels l'autre ose ce qui lui est propre. Ce qui, réciproquement, ne manquera pas de m'éduquer en retour, si je veux bien entendre et voir. Mais de là à être certaine d'avoir agi de façon juste pour l'autre, je ne le saurai absolument jamais. C'est sur ce fond de connaissance impossible, de doute absolu, d'indécidabilité fondamentale, que se fonde ma conviction d'accompagnant référent, qui a pour seuls garants la relation/séparation co-construite, elle-même « encadrée » par une éthique de la discussion, et l'exigence perpétuelle de la question. C'est sur sa portée en termes de lien interhumain à l'échelle de l'humanité à venir, que s'appuie la nécessité de l'attention à moi et celle portée à l'autre que moi, lui qui m'a choisie pour l'accompagner.

A une transcendance verticale, divine, qui justifiait un engagement éthique profond et joyeux tel que Spinoza pouvait en témoigner par exemple, se substituerait une transcendance horizontale, celle des hommes entre eux et de leurs « passes » générationnelles qui, toutes menacées qu'elles sont, n'en requièrent pas moins un engagement éthique profond et joyeux, tel que « la sagesse redevienne un enchantement »³¹⁴.

Indécidabilité et contexte

Cette posture aux paradoxes entrecroisés ne peut donc pas se décliner en termes de vérité définitive ou de mots d'ordre à appliquer. Elle est, par sa définition paradoxale où « / » la rend toujours susceptible de se retourner

³¹³ A. Coulon, *Opus cit.*, 1993, p.167.

³¹⁴ F. Varela, *Opus cit.*, 1996, p. 121.

sur elle-même et de s'inverser, fondamentalement indécidable, incomplète et « manquante » : c'est par cette constitution même qu'elle rend possible l'idée d'humanité ouverte et mobile. Simplement, ces retournements ne sont pas de l'ordre de l'aléatoire ou de l'arbitraire purs. Ils sont des retournements « en contexte », dans des urgences de situations elles-mêmes plus largement contextualisées par l'humanité historiquement et cosmiquement inscrite. Si elle ne peut donc s'incarner sur fond de vérité, et qu'elle s'obstine, par l'idée d'engagement responsable, à refuser un total retrait nihiliste, cette posture devient productrice de « sens en contexte », dans « des consensus provisoires suffisants pour la mise au point de repères pouvant orienter les choix et guider la conduite »³¹⁵, suffisants à condition qu'ils soient élaborés pour leur réinterrogation toujours possible. La question est seule garante de la non-évacuation du paradoxe, et, partant, de la non-évacuation de l'indécidable avec lequel il nous faut décider.

Au fond, ma responsabilité fondamentale, celle qui me renvoie à ma solitude absolue, est celle à l'égard de la nécessité de la question³¹⁶. La réponse est co-construite, dans un échange réciproquement investi, qui nous relie l'un à l'autre, les uns aux autres, sur fond de notre monde commun intériorisé qui devient inter-monde, tiers inclus³¹⁷, en référence à des institutions que nous reconnaissons et qui nous débordent, autre modalité de tiers inclus qui nous « trans-constitue »³¹⁸. L'espace réciproque est ainsi espace d'inter-trans-co-action, paradoxalement articulé à une responsabilité solitaire et incessible à l'égard de cet espace même, l'ensemble pouvant se rassembler dans une éthique de la rencontre, qui oblige (ici au sens moral) à un incessant travail sur soi, réinterrogé à

³¹⁵ Cf. G. Bourgeault, art. cité, 1992, p. 91.

³¹⁶ Dans une perspective d'(auto-)formation d'autrui, c'est une telle responsabilité que j'ai, me semble-t-il, essayé d'assumer dans mon dernier ouvrage à paraître (cf. volume IV- I de cette H. D R.) en proposant une préparation au concours de C.P.E. guidée par le questionnement.

³¹⁷ Cf. G. Pineau *supra*.

³¹⁸ Cf. P. Ricoeur *supra*.

chaque rencontre singulière. Il ne se traduit par aucune axiomatique et s'évoque en terme de **posture**, disposition intérieure en mouvement, par laquelle se trouvera facilité le procès paradoxal « intégrer/s'intégrer » de l'autre que soi au monde.

Que peuvent devenir alors, pour un enseignant-chercheur, à la fois formateur de formateurs (parfois de formateurs) et accompagnant de recherches d'étudiants, cette exigence éthique de l'accompagnement référent et sa dimension paradoxale ?

III- Perspectives de formation et perspectives heuristiques

A) Perspectives de formation

Prolonger la question de la posture paradoxale d'accompagnement en termes de formation identifie un double niveau d'interrogation :

- 1) Comment peut-on envisager d'accompagner l'autre dans sa formation afin qu'il puisse devenir référent au sens où je l'ai défini ?
- 2) Comment envisager l'accompagnement de l'accompagnant ?

Devenir référent, ce serait accepter d'assumer cette posture complexe jamais certaine d'elle-même par laquelle un autre que soi est en mesure d'advenir tel qu'en lui-même avec, pour et par d'autres que lui.³¹⁹ Elle relève de l'intention, qui amène à pouvoir formuler : « voilà ce que je veux, voilà ce que je ne veux pas, entre moi et l'autre » ainsi que de la mise en

³¹⁹ A cette posture « relationnelle » répondrait complémentaiement une posture plus directement cognitive, dont C. Peyron-Bonjan trace le mouvement en termes de « glissements permanents de l'analyse à la synthèse, déplacements de postures de la simple lecture à la critique interne et externe, distorsions paradoxales et conjuguées, (qui) devraient (...) permettre de « réfléchir » (les) procédures de construction de la pensée et d'entrer dans le processus de l'invention et appropriation de (son) propre discours ». C. Peyron-Bonjan, *Vers une nouvelle heuristique. De l'empirie à l'épistémé et de l'épistémé à un essai méthodologique en Sciences de l'Education*, Synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII, 1994, p. 155.

contexte qui dirait : « voilà ce que je peux et ce que je ne peux pas ». Du travail sur la première dimension émergent des possibles, que l'articulation avec la seconde transforme éventuellement en plausibles. Se trouvent également soulignées des contradictions, dont on peut bien penser qu'elles sont, à des degrés divers, révélatrices des tensions à l'oeuvre. A ce titre, elles deviennent alors à travailler en elles-mêmes, la tentation de les évacuer trahissant une tendance (légitime) à la recherche de la réponse univoque plutôt qu'une confrontation avec la question.³²⁰

Une « formation » en adéquation avec la problématique de l'accompagnement référent s'inscrirait donc dans cette logique de la question, appuyée sur un contexte signifiant, à partir duquel est susceptible de se construire, pour le « sujet-se-formant », un questionnement qui fasse sens.³²¹ Le travail d'encadrement de telles formations se situerait à la fois dans l'obligation, faite à l'autre, d'enraciner sa réflexion dans une situation vécue et contextualisée³²², et dans celle, propre au formateur, d'aide à l'émergence des contradictions, des contradictions qui peu à peu trouvent leur place dans le champ des possibles, parce qu'elles bénéficient d'un cadre conceptuel, méthodologique et épistémologique paradoxal³²³ à partir duquel elles peuvent alors prendre forme.

C'est bien évidemment une formation qui relève de l'approche clinique qui trouve ici son espace de réalisation, puisque chacun y tente l'explicitation, l'interprétation et la théorisation de ce dans quoi/de quoi,

³²⁰ Cf. M. Cifali, *opus cit.*, 1994, p. 260 à 270 sur l'articulation des résistances et de la praxis dans le métier d'éducateur.

³²¹ *Ibidem*, p. 286 : « Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la partager sans crainte et dès lors entrevoir ce qui a été gommé ou ce qui fut trop centré. Abdiquer sa toute-puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler des questions. Consentir à se perdre, puis, avec le temps, construire des repères. ». Où l'on retrouve aussi le nécessaire travail sur l'implication cher à J. Ardoino.

³²² Afin de travailler dans une visée de viabilité et non d'idéal.

³²³ Cf. les trois premiers chapitres de ce travail.

avec l'autre, il se trouve engagé/dé engagé³²⁴. L'appropriation par le « sujet-se-formant » de ce travail herméneutique sur sa propre posture est de mon point de vue une nécessité au regard du paradoxe qu'il est lui-même en train de vivre et d'interroger. L'écriture singulière accompagnée me semble pouvoir répondre à cette nécessité. L'expérience d'analyse de pratiques telle que je l'ai analysée dans le volume IV-G restitue un dispositif propice à un tel questionnement³²⁵. Il me semble toutefois qu'il y manquait, de ma part, en tant que formateur, la conviction ferme de la portée du paradoxe jusque dans les fondements épistémologiques de la réflexion sur l'éthique de la relation à autrui.

Un dispositif de formation qui prendrait appui sur la recherche, comme je l'ai suggéré dans *Les régulations de la relation pédagogique*³²⁶, parce qu'il contraint le « sujet-se-formant » à réinterroger son rapport au savoir constitué, pour produire du déplacement et de l'invention personnelle par la construction de son propre questionnement, ne peut manquer d'ouvrir la personne pour qu'elle reconsidère son rapport à l'autre afin d'y intégrer cette dimension questionnante et incertaine de la relation pourtant si nécessaire³²⁷.

Quant à l'accompagnement du formateur lui-même, il est *a priori* du même ordre puisqu'il se trouve, à un deuxième degré, confronté aux mêmes processus relationnels que le « sujet-se-formant » en ce qui

³²⁴ Ce qui rejoint le projet formatif des groupes Balint.

³²⁵ Ce dont témoignent également les ouvrages de F. Imbert au travers des monographies d'enseignants comme supports des échanges du dispositif de formation.

³²⁶ Cf. volume III, p. 182 à 184, et p. 188 en référence à J. Ardoino et A. de Peretti.

³²⁷ Cf. G de Villers, « Ethique des pratiques de formation », in *Questionnement éthique, Education permanente*, n° 121, 1994, p. 53 à 61, p. 58 : « Certes, l'autoformation du sujet a pour condition nécessaire, mais non suffisante, l'acquisition des savoirs et des outils nécessaires à leur maniement. Certes, le sujet de l'acte éducatif n'advient pas hors d'un contexte social et axiologique déterminé. Mais il transcende ces étapes et il importe que l'éducateur, le formateur, inscrive au coeur de sa relation avec l'éduqué cette limite absolue de son intervention : ce moment inobjectable de l'acte du sujet, ce moment du sujet comme désir, projet de lui-même là où il ne sait pas encore qu'il veut advenir ».

Cf. également M. Cifali, *opus cit.* 1994, p. 286 : « Cultiver le désir de chercher et, du même coup, se former ».

concerne la posture référentielle à assumer. Ne pas l'oublier, alors, pour lui qui le théorise (parfois) et le vit (perpétuellement), ne pas oublier que l'inachèvement et le doute qu'il promet pour l'autre sont aussi son lot, et qu'il doit lui aussi se soucier (souci éthique) de mettre au travail ce qu'il en advient pour lui, dans sa relation à l'autre. Recherche, Balint, analyse de pratiques de formateurs de formateurs, analyse personnelle : l'auto-formation accompagnée du formateur de formateurs est pourtant bien aussi une nécessité éthique. Elle renvoie au travail indispensable sur soi, dès lors que la relation à l'autre a pour objectif ce travail de l'autre sur lui-même. Quelque chose comme en écho à ce que Lacan, à propos du transfert dans la situation analytique, appelle un « point de disjonction et de conjonction, d'union et de frontière, qui ne peut être occupé que par le désir de l'analyste »³²⁸. Ce renversement de perspective m'apparaît comme l'une des manifestations professionnelles (ici analytique) de l'exigence éthique liée à une relation de référence, qui a au demeurant elle-même à voir avec le désir.³²⁹

B) Perspectives d'accompagnement heuristique

L'accompagnement de la recherche d'un autre que soi s'inscrit dans cette même perspective paradoxale d'un travail de la posture qui, en dernière instance, renverrait le directeur de recherche à sa propre recherche, et au rapport qu'il entretient lui-même avec elle. A propos des « passes » épistémologiques³³⁰, j'ai abordé la façon dont le directeur parvient à ce que l'apprenti chercheur s'autorise une pensée propre et des prises de position éventuellement dissonantes ou à tout le moins distanciées par rapport à lui,

³²⁸ Cf. J. Lacan, *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Points Seuil, 1973, p. 181.

³²⁹ Cf. M. Cifali, *opus cit.*, 1994, et F. Imbert, *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*, Paris, ESF, 1996.

³³⁰ Cf. ci-dessus chapitre III.

tout en maintenant sa position de référent, c'est-à-dire de « garde-fou » et de questionneur de la démarche mise en oeuvre. L'accompagnement méthodologique³³¹, outre des aspects techniques, m'a semblé se situer du côté de l'exigence de l'élucidation, autant que faire se peut, des représentations plus ou moins idéalisées³³² à partir desquelles l'apprenti chercheur construit sa recherche.

A ces deux dimensions de l'accompagnement s'adjoint la confiance indéfectible dans le fait que l'une des meilleures assurances quant au bien-fondé de cette recherche dans laquelle l'autre s'engage réside dans un projet qui est le sien, et non dans une forme de réponse à une attente du directeur. Ce que l'autre veut faire, ce qu'il sent intuitivement comme pertinent, sont là de bons critères pour considérer que la démarche est juste à entreprendre, et qu'il y a lieu de la questionner sur la base même de sa réalisation à venir, en train de se produire.

Au final, réussir cela, en tant que directeur de recherche, me semble bien supposer d'être soi-même en chemin dans une recherche jamais achevée, toujours en chantier et en questionnement, qui avance à son pas, et dont on n'est ni trop mécontent ni absolument satisfait. Il y a bien alors une nécessité éthique à se concilier³³³ sa propre entreprise. Le risque me semble grand, sinon, même si l'on est armé (surtout si l'on est armé !) des meilleures intentions, de reporter sur l'autre ce qui ne lui appartient pas de nos propres rattages à nous-mêmes dissimulés, ou d'attendre de lui autre chose que ce qu'il a à faire en propre. Une telle relation à l'autre en recherche risquerait en effet de s'apparenter à un comblement de son propre manque, investissant ainsi la relation sur le mode du « tout ». Or elle est, constitutivement, de celui du manque : non pas, justement, comblement

³³¹ Cf. ci-dessus chapitre II.

³³² Idéalisations et fantasmes méthodologiques et épistémologiques qui, bien souvent, renvoient à une difficulté à assumer, justement l'incomplétude et le non-savoir liés à toute quête de connaissance.

³³³ Se « réconcilier » supposerait que l'on a été "fâché" avec elle.

du manque de soi par l'autre, mais manque absolu que « / » instaure au sein même de l'espace relationnel³³⁴ entre relation/séparation, coupure/lien, reliance/déliance, engagement/dégagement, de deux recherches-en-relation. C'est ce creux, ce vide là, que le directeur de recherche doit assumer en propre, ce que son propre investissement heuristique en même temps que sa disponibilité à l'autre semble faciliter.

La réciprocité de la situation de recherche serait ainsi garante de la responsabilité « justement » assumée du directeur, « justement » car n'usurpant aucune place. Il s'agit là, bien sûr, que la recherche du directeur n'occupe pas non plus toute la place entre lui-même et celui qu'il accompagne. Et c'est bien de cette tension jamais achevée, jamais soluble, toujours incertaine, celle qui instaure un espace d'entre-deux paradoxal, que se construit une posture d'accompagnement par laquelle la recherche de l'autre peut être inventive, et pas seulement académique. Afin qu'à son tour, affilié à la communauté scientifique, l'autre assume sa part d'incertitude et d'engagement dans la production de connaissance collective, et sa part de « passe d'affiliations » auprès d'autres que lui, prenant à son heure sa place dans la « généalogie épistémologique ». Encore une fois, c'est un travail de la question, sur, avec la question, que celui inhérent à un investissement heuristique authentique. Que la recherche du directeur se pose en modèles définitivement élaborés et non plus à interroger, ni par lui ni par d'autres, et c'est la possibilité même d'un entre-deux heuristiquement ouvert, mobile et fécond qui est mise à mal.

Conclusion

³³⁴ Cf. *supra*, chapitre I.

La question de la relation posée en terme de référence assumée à l'égard d'autrui a été travaillée dans une perspective morale. Celle-ci a révélé la nécessité d'une approche paradoxale pour interroger la façon dont la loi fait différemment tiers entre les hommes dans leur « vivre ensemble ». Ce statut polymorphe de la loi a montré les enjeux qui, à l'échelle de l'humanité, encadrent la relation interpersonnelle de référence ou d'accompagnement d'affiliation : celle-ci devient alors la matrice au sein de laquelle se travaille, prioritairement pour l'autre, son rapport au monde et à cette humanité prometteuse et vacillante. En proposant de rassembler en une formulation pluriellement paradoxale ce que peut être la posture de référence, entendue à la fois comme posture du référent et référence parmi des postures, j'ai essayé de rendre compte de l'impossibilité et de l'incongruité fondamentales qu'il y a à être animé d'un mouvement unique vers l'autre. Il s'agirait, au contraire, de maintenir fermement une posture qui relève conjointement d'une morale de la réciprocité et d'une éthique de la responsabilité, qui engage chacun indéfectiblement dans la question, afin que l'autre, à son tour, soit en mesure d'assumer, de façon elle aussi paradoxale, sa « passe d'humanité », que cela concerne celle de l'enseignant, de l'éducateur, du formateur, du chercheur. Parce qu'au bout de cette chaîne se trouvent ceux qui, hors d'un accompagnement référent, ne pourront que malaisément advenir à eux-mêmes et construire leur être-au-monde, il y a comme une exigence éthique de la formation à permettre un travail d'élucidation des postures chez ceux qui font profession des métiers de l'humain.

CONCLUSION

I-Synthèse

Le travail entrepris pour cette H. D. R. visait à réinterroger les publications que j'avais réalisées jusque là. Ce nouvel examen a pris forme à travers trois directions, qui sont conjointement convoquées dans le processus de recherche, sans être réductibles les unes aux autres: la dimension conceptuelle, la dimension méthodologique et la dimension épistémologique. De cette triple investigation s'est dégagée pour moi d'une façon renouvelée la force et la pertinence de ce que l'on peut appeler une approche paradoxale, qui se révèle à la fois conceptuellement, méthodologiquement et épistémologiquement fondée, dès lors que l'on travaille dans le champ des sciences humaines reconnu comme un champ de la complexité et de la multiréférentialité qui intègre l'indécidabilité et la co-détermination. Le renouvellement de mon propre rapport à la dimension paradoxale de mon objet d'étude, à savoir la relation, m'a amenée à considérer différemment la **relation**, et à la concevoir comme **fondamentalement paradoxale, c'est-à-dire fondamentalement conjointement relation/séparation**. Ce paradoxe de la relation/séparation a pu faire apparaître que le « / » qui relie relation et séparation est de l'ordre de la récursivité, du « re » qui n'est pas répétition à l'identique

puisqu'il est lui-même, en quelque sorte, de l'ordre de la coupure/liens, c'est-à-dire de l'ordre de la relation/séparation. Ainsi, évoquer dans son sens fondamental le paradoxe de la Relation, c'est poser la relation/séparation, qui est aussi [relation (relation/séparation) séparation], elle-même contenant de la {relation[relation(relation/séparation)/séparation]séparation}, dans une démultiplication qui peut se creuser à l'infini. Cette opération *a priori* inachevable dans la pensée de la relation pointe sa nature auto-référentielle, et m'a amenée à l'évoquer comme de l'ordre du manque. C'est ce que je signifie quand je distingue une relation paradoxale du paradoxe de la relation.

Le travail de déconstruction/reconstruction mené dans les trois premiers chapitres m'a permis d'interroger une problématique de la relation que je n'avais pas encore cherché à approfondir, celle du lien social, en prenant appui à la fois sur mes modélisations initiales et sur celles de cette réflexion présente. La façon dont le lien social est susceptible de se construire, dans des rapports paradoxaux de relation/séparation, reliance/déliance, entre l'un, le deux et le multiple, m'a amenée à identifier, là encore, de façon si ce n'est nouvelle, du moins en partie renouvelée, la problématique de la relation de référence³³⁵, dès lors que celle-ci vise à accompagner, faciliter, les processus d'intégration de soi, des autres et du monde. Ces processus relèvent de la construction identitaire, aux ancrages multiples, quelquefois contradictoires, et l'intégration paradoxale « intégrer/s'intégrer » travaillée à propos du lien social me semble révélatrice, *in fine*, de ce qui se joue pour chacun d'entre nous lors de toute rencontre avec l'altérité collectivement organisée et que l'on contribue à organiser en retour. Cette dimension collective de la rencontre renvoie de

³³⁵ Renouvelée en particulier par rapport à celle évoquée dans *Les régulations de la relation pédagogique* (cf. volume III), qui se centre surtout sur la référence liée au rapport au savoir, même si la dimension institutionnelle est présente.

fait à la question de ce qui fait tenir ensemble le collectif, et à la façon dont chacun y réagit, individuellement, dans des récursivités perpétuelles que j'ai explicitées précédemment.

Pour chacun d'entre nous dans son rapport au monde, et de surcroît pour quiconque fait profession d'accompagnement de ces processus d'intégration auprès d'autres que lui-même, il me semble important de mettre au travail la réflexion sur les rapports complexes et paradoxaux qui se tissent dans les questions qui mettent en jeu l'identité³³⁶, et, partant, la filiation et l'affiliation, c'est-à-dire les ajustements et transactions dans leur dimension morale.

Cette réflexion est apparue comme pouvant s'organiser à partir de la reconnaissance d'une posture de référence, qui serait de l'ordre d'une morale de la réciprocité/éthique de la responsabilité. Une telle posture semble en effet en mesure d'accompagner, dans le respect de l'autonomie et de l'inventivité propre à chacun et dans le dialogue par lequel se réalise l'expérience nécessaire d'engagement/distanciation, de reliance/déliance, **l'incessant processus récursif « intégrer/s'intégrer » d'où co-émergent soi et le monde**. La dimension multiplement paradoxale de cette posture, à la fois tenue et toujours ré-ouverte par « / », renvoie *in fine* à l'impossibilité de la circonscrire dans une orientation unique et définitivement descriptible. C'est au contraire la volonté de ne pas faire le déni du caractère indécidable et des processus complexes propres à l'humain historicisé et socialisé qui apparaît comme reconnue et fondamentalement prise en compte.

La relation, dont j'ai tenté de montrer dès le premier chapitre qu'elle était constitutivement, fondamentalement, de l'ordre du manque, trouve

³³⁶ Cette problématique concerne tout autant l'enseignant, que l'éducateur, le formateur, le directeur de recherches, l'analyste, les parents... A partir du moment où il s'agit d'introduire l'autre dans un monde qui lui resterait en partie inaccessible s'il n'était pas accompagné, quelle peut être la relation d'accompagnement, quelle peut être la posture de l'accompagnant ?

ainsi une contextualisation et une formalisation cohérentes, dans le cadre de la relation de référence entendue comme **morale de la réciprocité/éthique de la responsabilité**. Qu'une telle posture se révèle susceptible de soutenir des enjeux plus ambitieux en termes d'humanité à venir, il n'y aurait là rien de très surprenant, si l'on veut bien reconnaître dans **la relation à l'autre signifiant, à la fois la matrice de la relation de soi au monde** (celle donc du lien social), et **la relation par laquelle se joue, entre deux personnes, comme un relais de reliance/déliance³³⁷ à l'égard du monde, une passe d'humanité**.

Pour conclure définitivement ce travail, il reste à tenter de cerner quelles peuvent être les conséquences de cette posture en termes de recherche et de formation, et à considérer, autant que possible, les limites de cette réflexion et comment il me semble possible de pouvoir la poursuivre.

II- Limites et ouvertures

A) Des problématiques nouvelles

Ce travail de déconstruction de mes travaux antérieurs, que j'avais abordé comme « un questionnement de mes propres interrogations », m'a permis d'ouvrir plus largement mon champ problématique en prenant appui sur deux avancées à mes yeux majeures : la différenciation et l'articulation entre interaction et relation, et la portée épistémologique d'une vision paradoxale du vivant historicisé et socialisé.

³³⁷ Non pas qu'à l'issue de ce « transfert », l'un se délierait puisque l'autre se serait relié, mais parce que l'un deviendrait un peu mieux en mesure d'assumer à son tour les reliance/déliance qui le constituent et qu'il constitue avec le monde, et bien sûr avec les autres, l'autre, et lui-même.

Toutefois, à ouvrir ainsi très largement le champ, apparaissent de nouveaux niveaux de relations entre des problématiques que l'on aurait pu croire, si ce n'est étanches, au moins appréhendables les unes par rapport aux autres, et pas aussi clairement entrelacées les unes dans les autres qu'il n'y paraît maintenant. Avoir pour objet d'étude la relation, c'est à dire aussi ce qui concerne ces entremêlements, devient alors vertigineux de complexité, grisant et paniquant. C'est ainsi que se trouvent devoir être pensées ensemble, sans être pour autant réductibles les unes aux autres³³⁸, les questions d'identité, de conflit, d'intégration, de réciprocité, de co-détermination, d'indécidabilité, de responsabilité, de référence, d'entre-deux, de paradoxe, de tiers-inclus, de dialogue, de reliance, d'autoréférence... : ces questions sont en elles-mêmes, séparément, des problématiques de l'ordre de la relation, et les penser ensemble consiste à travailler leurs inter-relations.

Face à cela, ce travail d'H. D. R. a, pour l'instant fait émerger pour moi deux besoins importants en terme d'approfondissement théorique : l'un autour de la question de l'**intégration**, et de sa théorisation dans d'autres disciplines telles que les mathématiques, à laquelle, corollairement, s'articule une réflexion plus poussée sur « **versus** », par exemple comme opérateur linguistique ; l'autre autour de la question du **désir**³³⁹, qui m'apparaît comme une entrée fédératrice du travail à la fois autour du

³³⁸ C'est cette circularité, qui renvoie perpétuellement les concepts majeurs les uns aux autres, qui m'a conduit à renoncer à un index thématique qui risquait d' "écraser" cette circularité. Je n'aurais pu construire qu'une organisation linéaire ou arborescente des concepts, les deux organisations m'apparaissant impertinentes dans le cas présent.

³³⁹ Il y a, pour moi, aujourd'hui, une nécessité éthique autant qu'heuristique à travailler la dimension inconsciente de la relation. Je me demande en particulier comment « jouer » ma perspective de ternarisation du deux par son intériorité propre à la relation avec la perspective psychanalytique qui, quant à elle, me semble délibérément opter pour une ternarisation à trois termes, ou trois instances, la plupart du temps clairement distincts. Toutefois, le désir chez Lacan, me semble occuper le même statut que l'espace tiers paradoxal du versus dans ce que j'ai élaboré.

manque³⁴⁰ et de la dimension morale de la relation. Ces deux approfondissements ayant bien sûr à s'articuler entre eux, à travers une problématique plus explicitement politique que je ne l'ai fait jusqu'alors par exemple³⁴¹. C'est là ce qui émerge immédiatement, aujourd'hui³⁴².

B) De nouveaux problèmes méthodologiques

En montrant que la relation n'est pas strictement assimilable à l'interaction, mais que jouent entre les deux récursivement des intégrations supportées par des représentations, historiquement inscrites dans la personne, apparaissent de nouveaux problèmes méthodologiques : comment observer, repérer des traces de ces intégrations d'interactions ? Jusqu'où les représentations émergentes rendent-elles compte des processus temporellement inscrits, puisqu'elles sont, dans le discours, des reconstitutions après coup (produits d'interactions filtrés par la mémoire) et émergences de représentations nouvelles propres à l'interaction en train de se produire (processus interactifs en cours ou non d'intégration)? Comment objectiver la relation, dès lors qu'elle est différenciée de l'interaction, et qu'elle en est justement sa face subjectivement et dyadiquement intériorisée ?

De plus, comment envisager une méthodologie qui permette d'appréhender ce qui a fondamentalement trait au paradoxe et au manque tels qu'ils sont apparus comme inhérents à la relation ? Comment repérer

³⁴⁰ Le manque, marqué ici au regard de la relation, me renvoie à la notion de vide et de vacuité : notion trans-disciplinaire et trans-culturelle, sur laquelle il me faudra m'armer davantage.

³⁴¹ Le travail que j'ai ébauché sur l'*Antigone* de Sophocle m'apparaît ainsi comme propédeutique, et support possible, de ces approfondissements et de cette articulation. Il y a, dans la tragédie grecque en général telle que l'analyse Vernant (*opus cit.*, 1982), des « tensions et des ambiguïtés » que je voudrais essayer de situer par rapport à ma propre recherche.

³⁴² Peut-être ce premier volume témoigne-t-il, aussi, de processus cognitifs dans l'élaboration heuristique, et pourrait-il donner lieu à des recherches davantage orientées dans ce sens.

l'absence ? Y a-t-il moyen de dire, non pas au niveau de l'interaction comme je l'ai fait dans ma recherche doctorale, mais au niveau de la relation dans ce qu'elle a de proprement indicible qui la constitue : « voilà la trace de l'émergence du caractère paradoxal de la relation, ici se voit le vide » ?

Ces questions méthodologiques sont pour l'instant pour moi en suspens. Je crois qu'elles demandent des méthodologies d'investigations de différentes natures, qui permettent des interprétations à des niveaux de problématiques différents. Mais la question de leur confrontation entre elles, susceptible de permettre de reconnaître, sinon l'absence comme telle, du moins sa possibilité d'existence, cette confrontation reste à inventer, à réinventer singulièrement à chaque recherche, pour l'heure. Ces questions sont de toutes les façons à travailler avec vigueur et rigueur, dans la mesure où elles me semblent concerner de plus en plus de chercheurs et d'étudiants aux prises avec la complexité et l'autonomie de l'humain socialement et historiquement inscrit³⁴³.

C) La transdisciplinarité du paradoxe

La transdisciplinarité, telle qu'elle peut, par exemple, être vécue lors des rencontres MCX organisées par J.-L. Le Moigne, devient à mes yeux comme une véritable promesse heuristique devant la complexité. Parce qu'il est impossible à quiconque de mener à bien un éventuel projet d'encyclopédisme au XXI^e siècle, il y a bien là aussi une nécessité éthique à la rencontre des recherches effectuées dans plusieurs disciplines, fédérables par une problématique commune, sauf à opérer un réductionnisme massif dans cette complexité même³⁴⁴. La situation propre

³⁴³ Ce dont témoignent, par exemple, les apports aux séminaires de doctorants du Laboratoire.

³⁴⁴ Les problématiques communes propres à la transdisciplinarité se trouvent finalisées par « la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. » (Cf.

au dialogue transdisciplinaire est cependant paradoxale, dans la mesure où il s'agit, pour chacun et en commun, d'articuler et de réarticuler sans cesse des coupures/liens : énoncer ce qui lui est propre dans cet univers de complexité, à pénétrer dans le discours de ses voisins, multiples théoriquement et méthodologiquement, pour ensuite tenter de s'interroger mutuellement et d'avancer collectivement un peu, et enfin permettre à chacun d'enrichir en retour sa propre réflexion disciplinaire, pour énoncer ce qui lui est propre, etc.

Il me semble qu'il y aurait lieu, à partir de quelques avancées auxquelles je suis parvenue, de voir d'une part, dans quelle mesure le paradoxe ne pourrait pas fonctionner comme épistémologie de référence pour modéliser transdisciplinairement la complexité, et d'autre part s'il ne serait pas opportun de construire des débats où l'entité dyadique conflictuelle³⁴⁵ serait davantage utilisée comme unité de base d'échanges. Alors, peut-être, l'espace d'entre-deux se trouverait-il davantage investi que ne l'est l'espace collectif d'une table ronde, où se juxtaposent plus que ne s'articulent les pensées et les problématiques.

A partir de cet exemple, je veux seulement souligner la nécessité heuristique de la transdisciplinarité et sa réelle difficulté de mise en oeuvre, difficulté d'autant plus grande que les participants sont très spécialistes de leur propre discipline, et perspective qui ne peut avoir de validité que parce qu'elle permet de rassembler et de confronter des perspectives solidement construites. Peut-être cette exigence transdisciplinaire nous place-t-elle également sous le sceau d'une morale de la réciprocité (entre les

B. Nicolescu, *opus cit.*, 1996, p. 66). Une unité, bien sûr, si tant est qu'il puisse y en avoir une, en tout cas, une unité qui ne saurait être une uniformité.

³⁴⁵ Quelque chose comme une espèce de joute intellectuelle à deux, publique, dont on trouve la version écrite par exemple dans le dialogue entre E. Morin et M. Bolle de Bal ("Vers une théorie de la reliance généralisée", in M. Bolle de Bal, *opus cit.*, 1996, p. 315-326) ou dans celui entre E. Morin et J. Ardoino, repris et travaillé par C. Peyron-Bonjan (Cf., *Pour l'art d'inventer en éducation*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 116 à 119).

chercheurs) et d'une éthique de la responsabilité (de la part des chercheurs), à l'égard de l'humanité.

BIBLIOGRAPHIE

Anquetil-Callac (M.), 1997, *Dialectique entre langage écrit et langage oral. Argumentation et pragmatique de la parole pour une pensée réflexive*, DEA, Université de Tours.

Ardoino (J.), 1983 , « Polysémie de l'implication », in *Pour*, n° 88, Mars-Avril.

Ardoino (J.), 1988, "Vers la multiréférentialité", in *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Klincksieck.

Arendt (H.), 1972, *Le système totalitaire*, Paris, Seuil.

Arendt (H.), 1972, *La crise de la culture*, Paris, Folio Gallimard.

Bachelard (G.), 1932, *L'intuition de l'instant*, Paris, Gonthier.

Barat (M.), 1992, *La conversion du regard*, Paris, Albin Michel.

Barbier (R.), 1997, *L'approche transversale, L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.

Barel (Y.), 1989, *Le paradoxe et le système*, Nouvelle édition augmentée, Presses Universitaires de Grenoble.

Bateson (G.), 1980, *Vers un écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, t. II.

Baudoin (J.M.), « La réflexion éthique contemporaine », in *Questionnement éthique*, Education permanente, n° 121, 1994, p. 13 à 52.

Béchillon (D. de), 1997, *Qu'est-ce qu'une règle de Droit ?*, Paris, Odile Jacob.

Benvéniste (E.), 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

Bergson (H.), éd. de 1969, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF.

Blanc (M), 1997, « La transaction sociale, un processus du vivre-ensemble », *Séminaire européen sur la transaction sociale*, La rochelle , 11-12 Avril.

Bolle de Bal (M.), 1985, *La tentation communautaire, Les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*, Editions de l'Université de Bruxelles.

Bolle de Bal (M.), 1996, *Voyages au coeur des sciences humaines. De la reliance*, Paris, L'Harmattan.

Bourgeault (G.), 1992, « La responsabilité comme paradigme éthique ou l'émergence d'une éthique nouvelle », in *Actualiser la morale*, Etudes réunies et présentées par R. Bélanger et S. Plourde, Paris, Ed. du Cerf.

Burgelin (C.), 1996, *Les parties de dominos chez Monsieur Lefèvre*, Paris, Circé.

Caillé (P.), 1991, *Un et un font trois*, Paris, ESF.

Canto-Sperber (M.), 1996, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (sous la direction de), Paris, PUF.

Carmé (V.), 1997, *A propos du paradoxe de l'action éducative en milieu ouvert sur mandat judiciaire. Contribution à l'approche des changements à travers l'étude d'un cas*, Mémoire présenté pour l'obtention du DURF, Université de Tours.

Cifali (M.), 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.

Coulon (A.), 1990, *L'Ethnométhodologie*, Paris, PUF.

Coulon (A.), 1993, *L'ethnométhodologie en éducation*, Paris, PUF.

Crozier (M.) et E. Friedberg (E.), 1977, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.

Dufour (D. R.), 1990, *Les mystères de la trinité*, Paris, Gallimard.

Dumont (L), 1966, *Homo hierarchicus. Essai sur le système des castes*, Paris, Gallimard.

Dumont (L), 1976, *Homo Aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard.

Durkheim (E.), éd. de 1963, *L'Éducation morale*, Paris, PUF.

Emde (R. E.), 1993, « L'expérience du bébé au cours des relations : aspects affectifs et développementaux », in *Les troubles des relations précoces* Paris, PUF, p. 56 à 83.

Elias (N.), 1991, *La société des individus*, Paris, Fayard.

Elias (N.), 1991, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Editions de l'Aube, Presse pocket.

Elias (N.), 1993, *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.

Elkaïm (M.), 1989, *Si tu m'aimes, ne m'aime pas*, Paris, Seuil.

Ernoux (A.) et Meillet (A.), 1967, *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, Paris, Klincksieck.

Fauconnet (P.), 1920, *La responsabilité*, Paris, Alcan.

Flahaut (F.), 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.

Freud (S.), éd. de 1954, *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF.

Freund (J.), 1983, *Sociologie du conflit*, Paris, PUF.

Garfinkel (H.), 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Gillot de Vries (F), 1996, « Du côté de la psychanalyse : reliance, déliance ou la vie secrète d'un conceot original et originaire », in *Voyages au coeur des sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.

Guidici (N), 1997, *Le crépuscule des Corses*, Paris, Grasset.

Habermas (J.), 1983, *Morale et communication*, Paris, Editions du Cerf.

Habermas (J.), 1992, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Editions du Cerf.

Hegel (G.), éd. de 1975, *Sciences de la logique*, édition Lasson, Hambourg.

Hofstadter (D.), 1986, *Gödel, Escher, Bach. Les brins d'une guirlande éternelle*, Interéditions.

Imbert (F.), 1986, *L'engagement éthique dans le champ éducatif*, conférence donnée au C.N.F.E.P.J.J. de Vaucresson.

Imbert (F.), 1987, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Pi Matrice.

Imbert (F.), 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.

Imbert (F.), 1996, *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*, Paris, ESF.

Jacques (F.), 1985, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF.

Jonas (H.), 1980, *Le principe responsabilité*, Paris, Editions du Cerf.

Kant (E.), éd. de 1990, *Les fondements de la métaphysique des moeurs*, Paris, Delagrave.

Kant (E.), éd. de 1980, *Critique de la raison pure*, Paris, Gallimard Folio.

Kant (E.), éd. de 1985, *Critique de la raison pratique*, Paris, Gallimard Folio.

Klein (M.), 1972, *Développements de la psychanalyse*, Paris, Payot.

Kohn (R.C.) et P. Nègre (P.), 1991, *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan.

Kuhn (T.), 1972, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

Labelle (J.-M.), 1996, *La réciprocité éducative*, Paris, PUF.

Lacan (J), 1973, *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil.

Legendre (P.), 1985, *L'inestimable objet de la transmission*, Paris, Fayard.

Legendre (P.), 1989, *Le crime du caporal Lortie. Traité sur le père*, Paris, Fayard.

Leiderman (P. H.), 1993, « Les troubles des relations et le développement au cours du cycle de vie », in Emde et Sameroff, in *Les troubles des relations précoces*, Paris, PUF, 1993, p. 245 à 281.

Le Moigne (J.-L.), 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris.

Le Moigne (J.-L.), 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, 2 tomes.

Lerbet-Séréni (F.), 1989, *Méthodologie des histoires de vie et vie de couple*, Mémoire de DUEPS, Université de Tours.

Lerbet-Séréni (F.), 1992, *Relation duale et tiers inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives*, thèse de doctorat, Université de Tours, 2 tomes.

Lerbet-Séréni (F.), 1994, *La relation duale. Complexité, Autonomie et développement*, Paris, L'Harmattan.

Lerbet-Séréni (F.), 1997, *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan.

Lévinas (E.), 1972, *L'humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana.

Lévinas (E.), 1982, *Ethique et infini*, Paris, Fayard.

Lévinas (E.), 1991, *Entre Nous, Essai sur le penser à l'autre*, Paris, Grasset.

Lévi-Strauss (C.), 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

Lupasco (S.) 1979, *L'univers psychique*, Paris, Gonthier, Denoël.

Maffesoli (M.), 1979, *La conquête du présent. Pour une sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF.

Maffesoli (M.), 1985, *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*, Méridiens, Klincksieck.

Maffesoli (M.), 1988, *Le temps des tribus*, Méridiens Klincksieck.

Martin-Chavigny (C.), 1997, *Chronique d'émergences stratégiques de la maîtrise d'une discipline*, Mémoire de DURF, Université de Tours.

Mead (G. H.), 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

Meirieu (P), 1991, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF.

Miermont, (J.),1995, *L'homme autonome*, Paris, Hermès.

Morin (E.), 1980, *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris, Points Seuil

Morin (E.), 1986, *La méthode 3, La connaissance de la connaissance*, Points, Seuil.

Morin (E.), 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

Morin (E.), 1993, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil.

Nathan (T.), 1988, *Psychanalyse païenne. Essais ethnopsychanalytiques*, Paris, Dunod.

Nicolescu (B.), 1985, *Nous, la particule et le monde*, Paris, Le Mail.

Nicolescu (B.), 1996, *La transdisciplinativité Manifeste*, Paris, Le Rocher.

Pansard (N.), 1997, *Contribution à l'approche de l'autoformation dans des situations d'apprentissage*, Mémoire de DURF, Université de Tours, 1997.

Pena-Vega (A.), 1997, *Entre phénoménologie du vivant et système autopoïétique*, inédit, UTC.

Peyron-Bonjan (C.), 1994, *Pour l'art d'inventer en éducation*, Paris, L'Harmattan.

Peyron-Bonjan (C.), 1994, *Vers une nouvelle heuristique. De l'empirie à l'épistémé et de l'épistémé à un essai méthodologique en Sciences de l'Education*, Synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII.

Piaget (J.), 1926, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan.

Piaget (J.) éd. de 1969, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF.

Pineau (G.), 1997, « Transaction tripolaire et formation permanente », *Séminaire européen sur la transaction sociale*, La Rochelle, 11-12 Avril.

Pineau (G.) et Marie-Michèle, 1983, *Produire sa vie*, Paris, Edilig.

Pineau (G.) et Le Grand (J.-L.), 1993, *Les histoires de vie*, Paris, PUF.

Popper (K.), 1984, *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot.

Rawls (J.), 1987, *Théorie de la justice*, Paris, Le Seuil.

Ricoeur (P.), 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Ricoeur (P.), 1995, « Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique », in *Le juste*, Editions *Esprit*, p. 41 à 70.

Rogers (C.R.), 1968, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

Rogers (C.R.), 1979, *Un manifeste personnaliste*, Paris, Dunod.

Sallaberry (J.-C.) 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.

Sameroff (A. J.) et Emde (R. N.), 1993, *Les troubles des relations précoces* Paris, PUF.

Sibony (D.), 1991, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil.

Schnapper (D.), 1991, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard.

Schnapper (D.), 1994, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard.

Selvini-Palozzoli (M.), Boscolo (L.), Cekkin (G.), 1978, *Paradoxe et Contre Paradoxe*, Paris, ESF.

Selvini-Palozzoli (M.), Cirillo (S.), Sorrentino (A.-M.), 1990, *Les jeux psychotiques dans la famille*, Paris, ESF.

Sophocle, *Antigone*, éd. de 1994, Paris, Les Belles Lettres, texte établi et traduit par A. Dain et P. Mazon, revu et corrigé par J. Irigoin.

Sroufe (L. A.), 1993, « Les relations, le soi et l'adaptation de l'individu », in Emde et Sameroff, *Les troubles des relations précoces* Paris, PUF, 1993,

Stern (D. N.), 1993, « La représentation des patterns de relations : Etude en fonction du développement », in *Les troubles des relations précoces*, Paris, PUF, p. 84-109.

Steiner (G.), 1986, *Les Antigones*, Paris, Gallimard.

Veldman (F.), 1989, *Haptonomie, science de l'affectivité*, Paris, PUF.

Varela (F.), 1989, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.

Varela (F.), 1996, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte.

Varela (F.), Thompson (T.) et Rosch (E.), 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Points, Seuil.

Vernant (J.-P.), 1989, *L'individu, la mort, l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Paris, Gallimard.

Vernant (J.-P.) et Vidal-Naquet (P.), 1982, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, Maspero.

Villers (G. de), 1994, « Ethique des pratiques de formation », in *Questionnement éthique, Education permanente*, n° 121, p. 53 à 61.

Villey (M.), 1977, « Esquisse historique sur le mot responsabilité », in *Archives des philosophies du droit*, n°22, *La responsabilité*, p. 45-58, Paris, Editions Sirey.

Violet (D.), 1997, *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Watzlawick (P.), Weakland (J.) et Fisch (R.), 1975, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Points Seuil.

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

INDEX

Anquetil-Callac (M.), 75-79.

Ardoino (J.), 62, 63, 94, 145, 167, 194, 195, 208.

Arendt (H.), 159, 170, 185.

Aristote, 170.

Bachelard (G.), 23.

Balint (M.), 194, 196.

Barat (M.), 189.

Barbier (R.), 63, 64.

Barel (Y.), 8, 43, 45, 107, 110,112, 113.

Bateson (G.), 46, 87, 92.

Baudoin (J.-M.), 190.

Béchillon (D. de), 91, 169, 171, 178.

Benvéniste (E.), 159.

Berger (G.), 94.

Bergson (H.), 23.

Blanc (M), 188.

Bohr (N.), 88.

Bolle de Bal (M.), 54, 75, 123, 124, 138, 141, 146, 153, 155, 179, 208.

Boscolo (L.), 97, 104.

Bourgeault (G.), 187, 188, 192.

Burgelin (C.), 84.

Caillé (P.), 13, 97.

Canto-Sperber (M.), 171.

Carmé (V.), 116.

Cekkin (G.), 97, 104.

Cifali (M.), 69, 85, 194, 195, 196.

Cirillo (S.), 97, 104.

Coulon (A.), 74, 136, 137, 190,

Crozier (M.), 94.

Dewey (J.), 189.

Dilthey (W.), 74, 75.

Dufour (D. R.), 132, 159.

Dumont (L), 160.

Dupuy (J.-P.), 91.

Durkheim (E.), 180, 181.

Emde (R.E.), 19, 39, 129, 137.

Elias (N.), 75, 124, 125, 126, 127, 128, 146, 155.

Elkaïm (M.), 96, 97.

Ernoux (A.), 9, 45.

Fauconnet (P.), 182.

Fisch (R.), 94, 104.

Flahaut (F.), 62.

Freud (S.), 84.

Freund (J.), 142.

Friedberg (E.), 94.

Garfinkel (H.), 74.

Gillot de Vries (F), 179.

Gödel (K.), 87, 89.

Guidici (N), 141.

Habermas (J.), 189.

Hegel (G.), 107, 108, 109, 170.

Heidegger (M.), 123.

Héraclite 87, 107.

Hofstadter (D.), 43, 91, 107, 171.

Imbert (F.), 170, 172, 175-177, 178, 179, 180, 185, 186, 195, 196.

Jacques (F.), 71.

Jonas (H.), 183.

Kant (E.), 33, 34, 35, 36, 87, 170, 182.

Klein (M.), 19.

Kohn (R.C.), 64, 83.

Kuhn (T.), 88.

Labelle (J.-M.), 127, 167.

Lacan (J.), 196.

Legendre (P.), 171, 179.

Leiderman (P. H.), 130.

Le Grand (J.-L.), 8, 62, 81.

Le Moigne (J.-L.), 87, 89, 91, 127, 207.

Lévinas (E), 50, 170, 184.

Lévi-Strauss (C.), 73.

Luhman (N.), 149.

Lupasco (S.), 106, 108.

Maffesoli (M.), 60, 74, 140, 142, 155.

Mannheim (K.), 75.

Marie-Michèle, 81.

Martin-Chavigny (C.), 115.

Maturana (H.), 149, 150, 152.

Mead (G. H.), 141.

Meillet (A.), 9, 45.

Meirieu (P), 186.

Miermont (J), 73, 171.

Morin (E.), 32, 44, 52, 91, 92, 95, 100, 106, 107, 124, 128, 170, 171, 208.

Nathan (T.), 76.

Nègre (P.), 64, 83.

Nicolescu (B.), 91, 108, 207.

Pagès (M.), 50.

Pansard (N.), 115.

Pena-Vega (A.), 148.

Peretti (A. de), 26, 27, 28, 195.

Peirce (C. S.), 73.

Peyron-Bonjan (C.), 193, 208.

Piaget (J.), 87, 92, 96, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 190.

Pineau (G.), 8, 62, 81, 118, 160, 189, 192.

Platon, 170.

Popper (K.), 87, 103.

Rawls (J.), 182.

Ricoeur (P.), 8, 55, 107, 170, 172, 173, 182, 184, 185, 192.

Rogers (C. R.), 146, 150.

Rosch (E.), 99, 110, 111.

Rosnay (J. de), 126.

Rousseau (J.-J.), 170.

Russel (B.), 113.

Sallaberry (J.-C.), 21, 22, 61.

Sameroff (A. J.), 19, 39, 129, 137.

Sibony (D.), 48, 50, 106, 112.

Schnapper (D.), 122, 156.

Schütz (A.), 59, 74, 75.

Selvini-Palozzoli (M.), 94, 104.

Simmel (G.), 59.

Sophocle, 171, 174, 175, 177, 206.

Sorrentino (A.M.), 97, 104.

Spinoza (B.), 170, 172.

Sroufe (L. A.), 39, 40, 130, 132, 151, 153, 185.

Stern (D. N.), 19, 20, 21.

Steiner (G.), 171.

Thompson (T.), 99, 110, 111.

Veldman (F.), 49.

Varela (F.), 8, 46, 62, 70, 31, 98, 99, 100, 106, 107, 110, 111, 115, 126, 127, 149, 150, 171, 186, 189, 191.

Vernant (J.-P.), 160, 177.

Vico (G.), 195.

Vigotsky (L.), 92.

Villers (G. de), 195.

Villey (M.), 183.

Violet (D.), 103.

Vidal-Naquet (P.), 177.

Watzlawick (P.), 94, 104, 106, 113.

Weakland (J), 94, 104.

Weber (M.), 59, 74.

Winnicott (D.), 112.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION (3)

I- Organisation du document de synthèse (Volume I) (4)

II- Comment lire le texte ? (7)

CHAPITRE I : CONTRE-JOUR CONCEPTUEL (11)

Introduction (11)

I - Constructions des modèles et évolution des problématiques (13)

A) Evolution des modélisations : vers une différenciation entre interaction et relation (14)

1) D'un tableau synthétique et « statique » à une schématisation plus complexe (15)

2) Approche comparative des deux synthèses (18)

Interaction et relation (19)

Interaction, relation et représentation (21)

Dimension temporelle de la relation (23)

B) Des problématiques (24)

1) Appliquer un modèle au service de problématiques scolaires (25)

2) Entre-deux (27)

3) Un modèle en mouvement et des problématiques formatives (28)

II- Paradoxes et tiers-inclus/paradoxes du tiers-inclus (31)

A) Auto et hétéro : opposition et complémentarité (32)

Hétéro et auto (32)

Opposition (33)

Kant : opposition et complémentarité (33)

Et/ou (35)

B) Articulation auto/hétéro : paradoxes et tiers-inclus (36)

1) Paradoxes (36)

2) Tiers-inclus (39)

C) Articulation auto/hétéro : paradoxes du tiers-inclus (42)

1) Versus (/) et « re » : paradoxe et enchevêtrements (43)

« / » et « re » (43)

« Auto et/ou hétéro » et les enchevêtrements hiérarchiques : une représentation du paradoxe de la relation (45)

2) La relation « et/ou » et la question du manque (perspective auto-référentielle) (47)

III- Retour à l'interaction/relation : de quelques « re » à retenir et de quelques paradoxes émergents (52)

A) « RE » (52)

B) Des paradoxes émergents (54)

Conclusion (55)

CHAPITRE II : CONTRE-JOUR METHODOLOGIQUE (59)

Introduction (59)

I- Le rapport au terrain (60)

A) Implication et rapports d'altérité (62)

B) Interactions auto/hétéro-référentielles (64)

1) Objectiver et confronter (64)

2) Des confrontations qui sont tensions conflictuelles (67)

II- Les limites de la transmission méthodologique et la question de la méthode (70)

A) Des méthodologies importées... (71)

B)... à leur appropriation par reconstruction singulière (73)

1) L'ouverture ethnométhodologique (74)

2) Un exemple de l'opérationnalité ethnométhodologique (75)

3) Accompagner : la méthode de la méthode (77)

III- La posture du chercheur : vers une éthique méthodologique (78)

A) De la déontologie aux questions éthiques (79)

B) Données recueillies en visibilité (80)

1) Le modèle de la méthodologie des histoires de vie (81)

2) Des interactions auto/hétéro interrogeables et modulables (82)

C) Données recueillies à l'insu du sujet (83)

Conclusion (84)

CHAPITRE III : CONTRE-JOUR EPISTEMOLOGIQUE (87)

Introduction (87)

I- Constructivisme et multiréférentialité (92)

A) Multiplicité et complexité : une réponse aux visées mécanicistes et causalistes (92)

B) L'approche systémique : un regard multiplicateur (93)

C) La multiréférentialité : des regards multiples (94)

II- Réintroduire l'auto-référence (96)

A) Les limites de la première cybernétique (96)

B) La recherche de nouveaux modèles d'intelligibilité (98)

III- Vers une épistémologie paradoxale (102)

A) Genèse du projet d'articulation (102)

B) Des résistances (104)

- C) Construire une connaissance paradoxale *(106)*
- 1) Des interactions entre des pôles contradictoires *(108)*
- 2) La dialectique hegelienne *(108)*
- 3) Paradoxe et enchevêtrement hiérarchique *(110)*
- IV- La position du passeur épistémologique *(114)*
- A) Le passeur ponctuel *(115)*
- B) Le passeur global *(115)*
- C) Le passeur de déconstructions ou d'impasse *(116)*
- D) Le passeur de dépassement *(117)*
- Conclusion *(118)*

CHAPITRE IV : RELATION DUALE ET LIEN SOCIAL *(121)*

Introduction *(121)*

I- Perspective systémique et réciprocité du lien *(123)*

A) Réciprocité et lien social *(124)*

- 1) Elias et la configuration *(125)*
- 2) La perspective hologrammatique de Morin *(128)*

B) Réciprocité et relations précoces *(129)*

C) Dyades et réciprocité *(132)*

- 1) Réciprocité et « re » *(133)*
- 2) Affiliation et lien social *(136)*

Membre affilié et groupes *(137)*

Groupes et humanité *(138)*

II- Intégration et autonomie *(140)*

A) Des appartenances réciproques conflictuelles : auto/hétéro, je/nous *(140)*

- 1) Groupes et société *(140)*
- 2) Je/nous : tension conflictuelle et place du tiers *(142)*

Assimilation *(143)*

Exclusion *(144)*

Intégration (145)

B) Les relations du sujet et de la société et la question de l'autonomie : repasser par la dyade et par l'interaction/représentation/relation (148)

1) Différents niveaux de systèmes autopoïétiques (148)

2) L'intégration autopoïétique (149)

Le soi et la dyade (151)

La personne et le lien social (152)

Une intégration différenciée et reliée (153)

III- Paradoxe et lien social, paradoxe du lien social (154)

A) Paradoxes et lien social (155)

B) Paradoxe du lien social (157)

Conclusion (160)

CHAPITRE V : VERS UNE POSTURE DE REFERENCE (163)

Introduction (163)

I- La relation d'accompagnement (165)

A) Référence et affiliation : esquisses différenciatrices et reconnaissance des concepts retenus (165)

Affiliation et intégration (165)

La relation comme inter-trans-co construction (166)

Réciprocité et asymétrie (167)

B) Une référence double (169)

1) Ethique et morale en contexte (169)

2) Ethique et/ou morale avec Ricoeur et Imbert (172)

La perspective de Ricoeur (172)

La perspective de F. Imbert (175)

3) Réciprocité et responsabilité (180)

a) Réciprocité (180)

b) Responsabilité (181)

Du droit à la morale **(181)**

Responsabilité et référence **(183)**

Responsabilité et réciprocité **(185)**

II- Morale et éthique, réciprocité et responsabilité, et leurs articulations paradoxales **(186)**

A) Relier et délier **(186)**

B) Le travail du paradoxe **(189)**

 Incarner le paradoxe **(190)**

 Indécidabilité et contexte **(191)**

III- Perspectives de formation et perspectives heuristiques **(193)**

A) Perspectives de formation **(193)**

B) Perspectives d'accompagnement heuristique **(196)**

Conclusion **(199)**

CONCLUSION **(201)**

I- Synthèse **(201)**

II- Limites et ouvertures **(204)**

A) Des problématiques nouvelles **(204)**

B) De nouveaux problèmes méthodologiques **(206)**

C) La transdisciplinarité du paradoxe **(207)**

ANNEXE **(209)**

BIBLIOGRAPHIE **(225)**

INDEX **(237)**

TABLE DES MATIERES **(247)**