

## APPRENTISSAGE :

### **Les nouages de la relation et des savoirs et le paradoxe de la transmission.**

Un système relationnel pédagogique, par la diversité des tiers-inclus et des agencements multiples entre eux, est en mesure de construire ses propres réorganisations en même temps qu'il se construit et se produit lui-même par ces réorganisations.

Cela ouvre sur la reconnaissance de ce que l'on peut appeler une autonomie possible du système (au sens des théories de l'autonomie), sous certaines conditions pour l'essentiel référées à des aspects paradoxaux des processus en jeu, aussi bien en ce qui concerne les entités que la relation et le système dans son ensemble.

Cette dynamique de la relation et des sujets a été "supportée" par une modélisation qui suppose une forme de réciprocité relationnelle dans cette affaire l'une et l'autre entité, - en l'occurrence l'enseignant et la classe-, contribuent à faire vivre des inter-trans-co-actions pédagogiques, c'est-à-dire qui engagent les savoirs pour les personnes et qui engagent les personnes pour les savoirs à élaborer singulièrement.

Je voudrais pour finir essayer de m'aventurer un peu plus profondément dans cette aventure que constitue l'élaboration d'une vision paradoxale du monde (ici scolaire), en essayant de voir en quoi la relation pédagogique peut être en elle-même paradoxale, et non plus seulement nécessiter un cadre paradoxal pour que se déploient ses possibilités créatrices.

Pour cela, je tenterai de considérer cette relation comme relevant paradoxalement de processus de l'ordre de la réciprocité et de la responsabilité pour celui qui assume d'être référent.

J'essaierai ensuite de repérer comment la relation et les savoirs peuvent être appréhendés comme les deux faces d'un même enjeu, celui du rapport de l'autre au savoir par le monde et au monde par les savoirs c'est alors l'éducateur qui devient médiateur, tiers-inclus entre le jeune via le monde, renversant en quelque sorte la perspective systémique première.

Enfin, il sera question de savoir ce que peut signifier d'assumer une telle posture de référent-tiers, posture qui en définitive, amène à l'idée qu'il y aurait à incarner le paradoxe sur fond d'indécidabilité.

### **A- Réciprocité et responsabilité**

La double dimension de "répondre de" et "répondre à" caractéristique de la responsabilité serait celle que l'on trouve sous le terme de "réversibilité", qui signifie le mouvement par lequel, dans la réciprocité de l'échange dyadique, la mère engage sa responsabilité en renversant la dynamique perturbatrice que l'enfant tente d'instaurer, afin que celui-ci retrouve les repères de leur relation facilitateurs de sa régulation propre.

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.

Dans ce double mouvement, il n'y a pas de réciprocité en termes d'attente, de la part du référent, d'un retour de l'autre, retour qui rendrait la relation "égale".

Il y a, au contraire, une disponibilité à l'autre quoi qu'il fasse, sans jugement porté, et un engagement plein "dans la relation", qui s'apparente à ce que Rogers évoque sous le terme de "considération positive inconditionnelle", engagement auquel l'autre peut réciproquement répondre, mais auquel il n'est, lui, jamais obligé.

Cet engagement est paradoxalement aussi de l'ordre du dégagement, ou du retrait, ou de la retenue, afin de n'être ni dans l'imposition externe à l'égard d'autrui, ni dans la réponse immédiate et susceptible de fonctionner comme strict miroir et répétition de ce que l'autre viendrait à tenter.

C'est ainsi une relation où s'enchevêtrent hiérarchiquement reliance et déliance, relation et séparation, coupure et lien, engagement et dégagement, et qui, par ces noeuds perpétuellement noués/dénoués, ouvrent l'autre à des passages jusque là inconnus et insoupçonnés.

### **B-Relations et savoirs disciplinaires vers une autre approche**

En 1998, une grande consultation nationale est organisée auprès des lycéens et des enseignants, qui débouche sur la publication d'un rapport final où l'idée d'une culture commune s'y trouve fermement revendiquée, culture entendue à la fois comme savoirs et comme capacité critique à leur égard.

Le rapport, synthétisant les propos des élèves, réserve une place particulière à quatre entrées dans cette culture commune le droit, l'histoire, le français et la philosophie. Il me semble que l'on peut y entendre la réplique, en termes de disciplines formalisées, du travail relationnel que le pédagogue doit accomplir dans son accompagnement, qui serait au fond un travail anthropologique. A partir des quatre disciplines évoquées ci-dessous, je vais sans doute illustrer aussi ce propos d'une collègue de mathématiques relaté précédemment, qui disait "Je sais bien que quand nous faisons des maths, nous faisons aussi autre chose que des maths"

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

Difficile de réussir le travail dialectique du lier-déliier-allier si les fondements du droit ne font pas l'objet d'une forme de transmission formalisée. Ce travail possible s'inscrit alors dans une tradition, celle de l'histoire de l'humanité, à laquelle l'enseignant d'histoire donne accès en même temps que chaque enseignant, en tant qu'éducateur, en endosse la responsabilité.

C'est un travail de confrontation aux traces (traces socio-politiques, traces artistiques, traces techniques et scientifiques) laissées par d'autres hommes et femmes, ceux d'où l'on vient, qui va permettre à ceux-là mêmes qui l'accomplissent d'advenir à leur propre humanité.

Travail d'interrogation, de problématisation et de construction de sens, qui est à la fois travail de prise de possession de la langue, et travail sur et dans la parole, celle des pairs et celle de l'enseignant.

Où l'on retrouve alors la mise en avant, par les élèves, du français et de la philosophie.

Mais un français qu'ils souhaitent sorti de ses dérives technicistes pour retrouver un réel travail sur la langue et les œuvres, et un enseignement de la philosophie qui serait la possibilité de fédérer des questionnements entrevus au travers de multiples disciplines jusque là, et, peut-être, de permettre l'accès à une réflexion anthropologique d'un autre niveau, fondamentalement interrogative, et propédeutique à l'assomption, par chaque élève, devenu légalement majeur ou presque, de sa propre responsabilité à l'égard du monde et à l'exercice de sa citoyenneté.

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

### C- La relation pédagogique : une transmission paradoxale à incarner

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

C'est sur ce fond de connaissance impossible, de doute absolu, d'indécidabilité fondamentale, que se fonde ma conviction de référent, attention toujours "veillante" au fait que l'autre, dans cette affaire **s'éduque** : la portée de cet engagement se situe, par delà celui qui me regarde et que je regarde, à qui je parle et devant qui je me tais, que j'écoute et qui fait silence, en termes de lien interhumain à l'échelle de l'humanité à venir.

Au fond, ma responsabilité fondamentale, celle qui me renvoie à ma solitude absolue, est celle à l'égard de la nécessité de la question. La réponse est co-construite, dans un échange réciproquement investi, qui nous relie l'un à l'autre, les uns aux autres, sur fond de notre monde commun intériorisé qui devient intermonde, tiers inclus en référence à des institutions que nous reconnaissons et qui nous débordent, autre modalité de tiers inclus qui nous "trans-constitue".

L'espace réciproque est ainsi espace d'inter-trans-co-action, paradoxalement articulé à une responsabilité solitaire et incessible à l'égard de cet espace même, l'ensemble pouvant se rassembler dans une éthique de la rencontre, qui oblige (ici au sens moral) à un incessant travail sur soi, réinterrogé à chaque rencontre singulière. Il ne se traduit par aucune axiomatique et s'évoque en terme de **posture**, disposition intérieure en mouvement, par laquelle se trouvera facilité le procès paradoxal "intégrer/s'intégrer" de l'autre que soi au monde.

Lorsque, enseignant, j'enseigne, je mets des savoirs en jeu, contenus de cet enseignement : Ce faisant, je transmets. Mais la transmission dont il est question à l'école concerne-t-elle tellement des savoirs, maintenant disponibles à tous et partout, et/ou le fait qu'il faut parler pour que ce qui compte ne soit pas tant ce qu'on dit, mais le fait qu'on accepte d'être celui qui endosse la responsabilité d'un acte de transmission dans un contexte institutionnel c'est-à-dire politique.

L'apparente contradiction dans laquelle cela semble placer l'autre, qui pourrait ne jamais savoir si, dans la communication pédagogique, il y est question des savoirs ou des personnes, réinterroge en somme le *double bind* de Bateson : d'une première interprétation disjonctive qui le rendait responsable de la transmission de la maladie mentale, il devient aussi susceptible d'ouvrir sur l'autonomie du sujet-en-relation, qui, in fine, aura en propre à se construire par ses propres enchevêtrements de noeuds et de démentements des nouages vécus. Ainsi se peut-il que nous ne transmettions jamais vraiment ce que nous croyons transmettre.

Mais assurément nous prenons place dans une configuration d'éducateurs pour l'autre. Reconnaître la complexité de cette place et ses aspects paradoxaux permettra peut-être que cela constitue un acte qui relève d'une "passe d'humanité", qui ouvre l'autre à son propre voyage, pour qu'un jour, à son tour, il s'inscrive à sa façon dans sa propre transmission, étayé par des savoirs qu'il aura su questionner et qui le questionneront.

Frédérique Lerbet-Sereni