



HAL
open science

Relation duale et tiers inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives..

Frédérique Lerbet-Sereni

► To cite this version:

Frédérique Lerbet-Sereni. Relation duale et tiers inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives... Education. Université Tours, 1992. Français. NNT: . tel-01631204

HAL Id: tel-01631204

<https://hal.science/tel-01631204>

Submitted on 9 Nov 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.

UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS
Laboratoire des Sciences de l'Education et de la Formation

RELATION DUALE ET TIERS INCLUS

Contribution à l'approche pragmatique
de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives

THÈSE pour le diplôme de
DOCTORAT
EN SCIENCES HUMAINES
Sciences de l'Education

(TOME 1)

Jury : Monsieur le Professeur Gaston Pineau (directeur de recherche), Monsieur le Professeur Jean-Jacques Bonniol (président), Madame Anne Juranville (Maître de Conférences; docteur d'Etat), Monsieur Jacques Miermont (Docteur en médecine, HDR), Monsieur le Professeur André de Peretti, Monsieur le Professeur Jean-Claude Sallaberry

Directeur d'Etudes : Monsieur le Professeur Gaston PINEAU

Présentée par Frédérique LERBET-SERENI

TOURS le 17 décembre 1992

Membres du jury :

Jean-Jacques Bonniol,

André de Peretti,

Anne Juranville,

Jacques Miermont,

Gaston Pineau, Professeur, Directeur de la thèse

Jean-Claude Sallaberry,

Mrs. Hamsay restait assise sans rien dire. Elle était heureuse, pensait Lily, de se reposer ainsi en silence, sans rien communiquer de ce qu'elle éprouvait; de se reposer dans l'obscurité extrême des relations humaines. Qui sait ce que nous sommes, ce que nous éprouvons? Qui sait, même au moment de l'intimité, si ceci représente une connaissance? Ne devons-nous donc pas les choses? aurait pu demander Mrs Hamsay cela semblait s'être produit si souvent, ce silence à son côté! Elle en les exprimant. N'en disons-nous pas auparavant et dans cet instant en tout cas paraissait d'une extraordinaire fertilité. Elle creusa un petit trou dans le sable puis le couvrit, en signe qu'elle enterrait cette perfection. C'était comme une outre d'argent dans laquelle on trempait pour la rendre lumineuse l'obscurité du passé.

V. Woolf. La promenade au Phare

INTRODUCTION GENERALE

La recherche que nous exposons dans ce travail s'inscrit, du fait même de son sujet d'étude, au carrefour de nombreuses disciplines. Si celle dont elle relève *a priori* en propre, est la psychologie sociale, puisque notre travail concerne particulièrement la relation entre deux personnes, nous avons cependant tenté de sortir des approches qui consistent à se focaliser; alternativement sur le pôle psychologique et sur le pôle sociologique⁷ pour ensuite tenter de les rejoindre à travers la problématique du lien.

Cela nous a alors rapidement amené à rencontrer ces sciences humaines selon des paradigmes moins "linéaires" que ceux des approches "classiques". Ces nouvelles approches offrent la possibilité de penser conjointement les phénomènes en jeu, même quand ceux-ci relèvent de niveaux et de natures différents: il s'agit des sciences des systèmes, de la complexité/ voire de l'autonomie ;"•

1 Cf. J. Maisonneuve, *La psychologie sociale*, Paris, PUF, 1988, p. 4, "son objet propre sera l'interaction et la relation interaction des influences sociales et des personnalités singulières, relations des individus entre eux et des groupes entre eux".

I- Histoire épistémologique: vers un objet et une problématique de recherche.

Le présent travail constitue le prolongement, et représente la maturité d'un travail antérieur sur le couple² qu'il nous paraît nécessaire de synthétiser maintenant pour deux raisons. D'une part parce qu'il permet de comprendre pourquoi nous avons attaqué la question présente de la façon dont nous l'avons fait. D'autre part parce que, tout au long de la première partie de notre travail, nous y ferons référence à titre d'illustration de certaines formalisations un peu abstraites auxquelles nous aurons recours.

A- Les acquis d'un travail sur le couple.

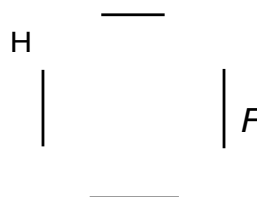
La recherche antérieure nous a permis d'aboutir à la construction d'un modèle ternaire du couple, dont l'étude de deux histoires de vie a vérifié la pertinence spécifique. Nous pouvons rendre compte de

² F. Lebet, *Autobiographie et vie de couple. Contribution à l'approche psycho-sociologique des relations dyadiques*, Mémoire pour l'obtention du diplôme universitaire d'études de la pratique sociale, Université de Tours, 1988.

nos trois figures de couple à travers trois schémas, chacun renvoyant à trois acceptions grecques du substantif français "Amour"³

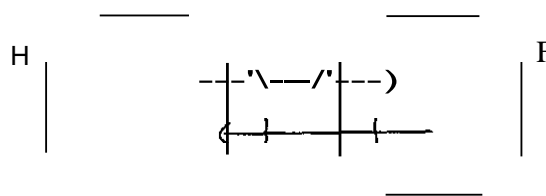
1 + 1 = 1 : Schéma d'Amour-Eros

où la relation tend à la fusion/confusion entre les deux personnes



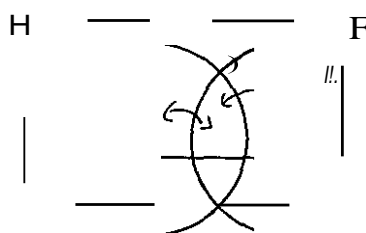
1 + 1 = 2 Schéma d'Amour-Philia

où la relation tend à la distanciation entre les deux personnes



1 + 1 = 3 : Schéma d'Amour Agapê

où la relation tend à la reconnaissance d'un troisième terme entre les deux personnes, issu des deux personnes, que nous avons appelé alors "création du couple"



³ On retrouve une approche similaire dans la trilogie de F. Alberoni (Paris, Ramsay): *Le choc amoureux*, 1980, *L'amitié*, 1984 et *l'érotisme*, 1987.

A l'issue de ce travail, qui nous apparaît bien maintenant comme préliminaire, nous avons pu concevoir la spécificité de la relation entre deux personnes comme constitutive de couples, susceptibles d'évolution dans le temps quant à leur organisation. En reconnaissant le couple comme à la fois les membres et la relation³, nous introduisons la nécessité de les interroger conjointement pour les comprendre.

Déjà, la pertinence de la formalisation systémique nous était apparue, tant les couples nous semblaient bien des systèmes en eux-mêmes complexes (des personnes sont des systèmes complexes, et la relation est, à ce premier niveau déjà, un processus complexe), et aussi en mesure de se complexifier.

En même temps, nous pensions que la voie essentielle ouverte par ce travail n'était pas la dénomination et la formalisation de différentes familles relationnelles identifiées par ces couples aux amours différentes. Nous la voyions, de façon intuitive, davantage du côté du troisième schéma, parce qu'il nous semblait potentiellement porteur d'ouvertures, dans la perspective du système lui-même. Nous pouvions également identifier la non pertinence du signe "+" dans notre schématisation, tant il apparaissait bien a posteriori que l'éventuelle complexification proviendrait

³ comme le suggèrent les mathématiques, qui distinguent une paire (deux éléments) et un couple (deux éléments en relation).

précisément d'autres processus que ceux, suggérés par ce "+" et constitués d'additions et de juxtapositions⁴. Ce sont ces pistes que nous avons en partie explorées dans le travail de DEA.

B - Une première ébauche de problématique.

A cette étape de notre réflexion, nous avons rencontré trois auteurs qui nous ont incité à persévérer dans cette direction d'un approfondissement de ce que peut être le troisième terme d'une relation de couple: D. W. Winnicott, par la notion d'objet et d'espace transitionnels, comme espace tiers entre l'enfant et sa mère, et l'enfant et le monde; F. Varela qui invite à faire du paradoxe une piste vers une dynamique qui ne soit plus binaire⁵; et F. Jacques qui conçoit le dialogue comme un espace de parole à investir à la fois en propre et en commun.

De couple, largement référé au couple traditionnellement entendu de deux adultes qui éprouvent l'un envers l'autre un attrait réciproque tel que leur relation est spécifique et codifiable dans le champ de

4 Le signe mathématique "o", qui marque la composition (de deux fonctions, de deux éléments d'un groupe...) nous paraîtrait plus judicieux.

et un peu plus tard la rencontre avec l'ouvrage de P. Caillé, paru en 1991, dont le titre ne pouvait que nous rassurer ("Un et un font trois").

leurs interrelations, nous avons donc glissé, dans notre approche réflexive, à la notion de dyade comme "la réunion de deux éléments solidaires"⁶.

Ainsi ne cherchions-nous plus à préciser les différents jeux relationnels entre deux adultes, mais à pénétrer tout système relationnel au sein duquel deux éléments $\$$ trouvent solidairement réunis et constituent une dyade qu'un observateur extérieur peut repérer comme telle. S'il peut l'identifier comme dyade, c'est qu'il est en mesure de lui attribuer un sens, une signification: la solidarité n'est pas totalement aléatoire et, conjointement, la réunion constituée permet de repérer cette solidarité, par une auto-référenciation qui demeure cependant opaque à l'observateur.

En référence directe à notre troisième schéma, nous nous trouvons alors amené à poser, au cours de notre travail de D.E.A.⁷, un certain nombre de questions qui visaient à interroger cette éventuelle "création du couple" ou, à tout le moins, cet espace-tiers, ce troisième terme, cet entre-deux que constitue

4 Cf. P. Imbs, *Trésor de la langue française*, Paris, Editions du C.N.R.S., 1979, Tome VII, pp. 568, 569. Les spécifications selon les différents champs permettent d'adjoindre la notion de "sens" à cette union (en philosophie, "réunion de deux principes qui se complètent", en versification "groupe harmonique de deux voyelles", et par analogie ou métaphore "groupe de deux auteurs qui travaillent ensemble").

7 Cf. F. Lerbet, *Premières approches de la relation dual e*, Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies, Université de Tours, 1989, p. 58.

la relation, la "solidarité" entre les deux éléments de la dyade.

Nous pouvons schématiser ainsi ce questionnement :

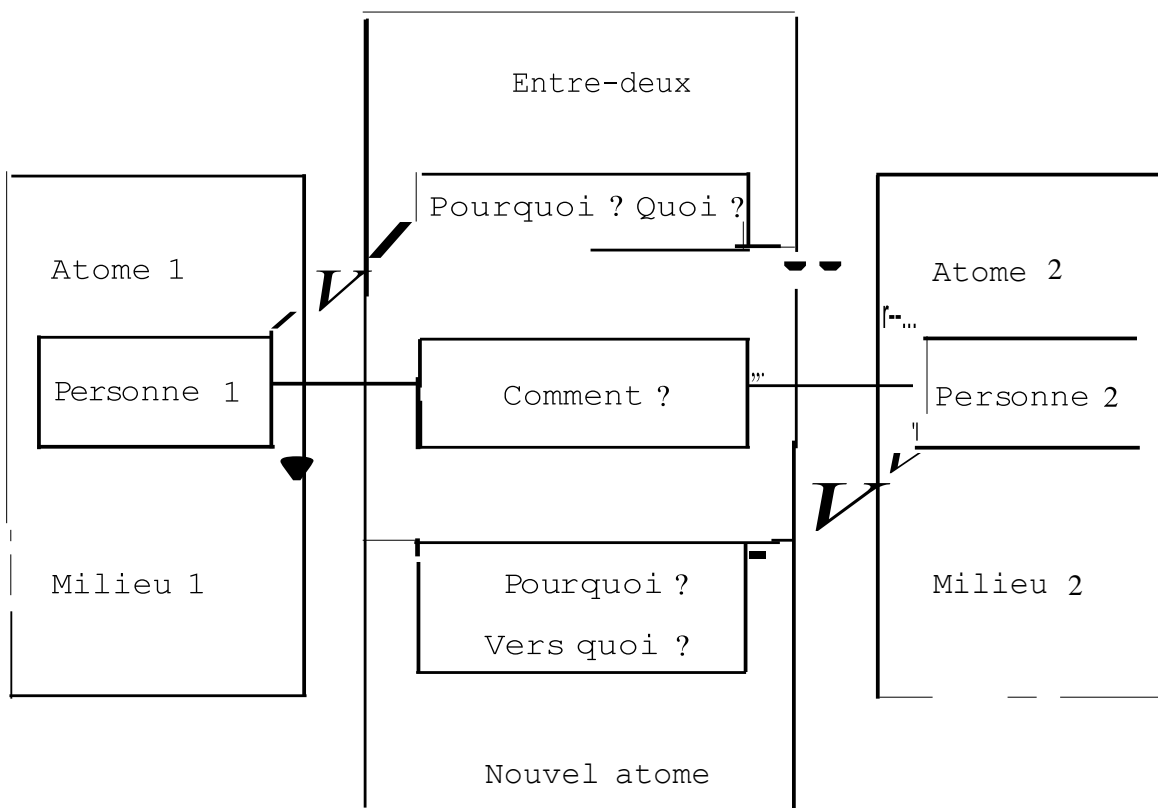


Schéma de la relation dyadiques.

Ainsi se trouvait bien identifié cet entre-deux comme constitutif, avec les éléments (les personnes), du système relationnel dyadique. Nous avons donc déjà quelques pistes à partir desquelles nous

8 Dans notre travail de D.E.A., ce schéma s'intitule "*Schéma de la relation duale*". Il nous paraît aujourd'hui abusif de le nommer ainsi, même si ce n'est pas faux à proprement parler. Nous verrons ultérieurement en quoi la dualité nécessite que d'autres paramètres soient spécifiés.

pouvions tenter d'appréhender la dynamique relationnelle d'un tel système, et voir comment ses intra et ses inter-relations contribuent à sa réorganisation et sa complexification. La diversité des relations dyadiques en fonction des différents champs dans lesquels elles peuvent se construire nous semblait suffire à spécifier ce qui nous manquait encore après la seule investigation abstraite et théorique.

Lorsque, à ce moment-là, nous avons "choisi" d'appeler *duale* cette relation constitutive du système relationnel qui ne tend *a priori* ni à la fusion, ni à la distanciation, nous n'avions pas d'autre projet que, d'une part, être plus précis que *dyadique* qui ne dit rien quant à l'organisation spécifique de la dyade, d'autre part éviter *duelle* qui nous paraissait trop connoté et installer la relation comme spécifiquement conflictuelle⁹. C'était bien sûr ne retenir que l'étymologie qui relie *duel*, en tant que combat, à *bellum* (latin : la guerre) et rejeter l'autre *duel*, qui spécifie bien deux personnes en propre, comme constituant un ensemble distinct du singulier et du pluriel.

⁹ Cf. J. Ardoino, *Education et relations, introduction à une analyse plurielle des relations éducatives*, Gauthier-Villars, 1980, p. 149, qui appelle lui aussi "relations duales" les relations entre deux personnes, à la suite d'auteurs tels que D. Anzieu et M. Postic qui "préfèrent ce terme à *duel*" (ou *duelle*) pour le différencier d'un sens technique précis donné par les psychanalystes à ce dernier adjectif". ce sens technique semble effectivement référé à la specularité et à sa violence intrinsèque.

Par ce choix du dual, nous nous situons ainsi dans la même racine étymologique que "duel" signifiant "deux". Si, dans cette lignée, nous retrouvons dualisme¹⁰ et dualité¹¹, celui-ci a son adjectif en propre avec dualiste. Dual serait donc à la fois, par dualisme et dualité sans exclusion, ce qui est deux reconnu, distinct, éventuellement contraire, et ce qui est deux par le double, deux au sein d'un ensemble plus vaste, deux conjointement.

Et c'est bien ce que nous cherchions à exprimer, quand cet espace tiers nous semblait trouver sa richesse à partir de tensions, de contradictions et de paradoxes, dans un système à deux pôles.

La relation duale serait donc dialectiquement duale d'une part en reliant deux éléments comme le duel grec rend compte de cette forme particulière d'association ; d'autre part en permettant que soient maintenus par elle-même et peut-être en elle-même des paradoxes nécessaires à ce que nous avons nommé initialement *Agapè*, paradoxes dissous de facto dans *Eros* et dans *Philia*.

C'est déjà dans cette pertinence à la fois binaire (entre deux éléments) et ternaire (entre-deux des

10 cf. P. Imbs, opus cité, 1979, p. 529, "système de croyance ou de pensée qui, dans un domaine déterminé, pose la coexistence de deux principes premiers, opposés et irréductibles" puis par analogie et extension "caractère de ce qui comporte deux éléments disjoints, opposés et complémentaires..

11 Cf. P. Imbs, *ibidem*, "Fait d'être double".

éléments) que nous pouvions, pour cette recherche à venir, situer ce dual jusqu'alors plus intuitif que formalisé.

c- Vers une nouvelle problématique.

Nous retrouverons donc, tout au long du présent travail, cette conception fondamentalement paradoxale de la relation, qui nous semble nécessaire pour que se créent les conditions mêmes de l'existence de l'entre-deux du système, et, partant, de la dynamique relationnelle .

En y regardant d'un peu plus près, nous avons alors tenté de comprendre ce que signifie, en mathématiques, dual: "qui est lié à un autre élément par une relation de correspondance réciproque"¹². Ainsi, si la relation duale, en maintenant les paradoxes, crée l'écart suffisant pour qu'une dynamique s'instaure dans le système, elle maintient aussi un principe de réciprocité tel que les deux éléments sont réciproquement constitués l'un par l'autre, sans être pour autant confondus l'un avec l'autre. Cette deuxième spécificité, "importée" de l'emploi mathématique, ne nous parut pas dissonnante au regard de nos préoccupations. Cela

¹² Cf. P. Imbs, opus cité, 1979, p. 529.

contribuait au contraire à y voir plus clair, et, en même temps que la tension née des paradoxes, à relier en propre les éléments du système, par une co-détermination réciproque.

La relation duale sera donc à spécifier comme paradoxale et réciproque, dans le système relationnel qu'elle contribue à constituer.

Nous verrons alors en quoi elle intervient, non seulement dans l'organisation du système, mais aussi dans ses réorganisations et ses complexifications. Nous nous situerons alors dans le champ des sciences des systèmes et de la complexité, où nous retrouverons des auteurs tels que H. Atlan, J.-P. Dupuy, E. Morin, etc.. Nous serons alors, pour cela, amenés à approfondir cette idée, déjà évoquée, qu'elle est tiers-inclus du système relationnel, un tiers inclus qui, s'il intervient de façon différenciée, devra alors être identifié, lui aussi, avec davantage de précision.

Nous pouvons déjà entrevoir ce que cette problématisation générale est susceptible d'ouvrir comme perspectives selon les différents champs où elle serait considérée comme opérationnelle.

Il reste cependant un aspect de la relation, ainsi envisagée dans le cadre d'un système relationnel, qui ne se trouve pas exploré et qui est pourtant proprement révélateur de cette complexité fondamentale: c'est la co-détermination conjointe des

membres et de la relation. Et ne pas prendre cela en considération, c'est soit globaliser et tendre vers une vision holistique de notre objet d'étude qui consisterait à amalgamer membres et relation, soit alternativement se centrer sur les membres (et "oublier" la relation qui les fait être reconnus comme dyade) puis sur la relation (et "oublier" les membres qui permettent de reconnaître la dyade). Car les membres sont bien réciproquement constitués et différenciés par la relation duale qu'ils établissent entre eux qu'ils constituent réciproquement en même temps qu'elle les différencie etc. Nous nous trouvons ainsi dans une de ces boucles étranges propres au complexe dans son autonomie telles que M.C. Escher a tenté de les figurer, et que les sciences de l'autonomie essayent de comprendre. De notre point de vue, cela signifie de penser la co-détermination et l'interpénétration du psychologique et du social, et de tenter de voir comment cela s'organise et ce qui peut en advenir.

Notre travail, prenant en compte cette pluralité d'investigations en tentant de ne pas en faire un éparpillement, visera donc à approcher autant que possible cette complexe autonomie dyadique. Il ne s'agira pas de broser un tableau psychologique ou social des acteurs du système. Il ne s'agira pas non plus d'envisager les interactions entre le système et son environnement.

Le système autonome, bien sûr, n'est pas isolé et clos. Mais nous nous intéressons à ce qui se passe à l'intérieur du système quand celui-ci peut être _dit autonome, c'est-à-dire quels sont les processus à l'oeuvre. Et la relation, alors, parce qu'elle devient à la fois produit, processus et agent_, sera notre "entrée" dans ce système relationnel éventuellement autonome.

II- Histoire méthodologique de cette recherche.

La première difficulté que nous avons eu à affronter au cours de ce travail provenait vraisemblablement de cette auto-référenciation du système relationnel, où la relation est constitutive des membres qui la constituent, ou,, encore, où les membres construisent une relation qui les constitue.

Nous avons alors pris le parti de rentrer dans ce cercle par la relation et de revenir à elle, c'est-à-dire de considérer que la relation est ce par quoi les membres réunis peuvent être nommés une dyade, tout en concevant que ce sont eux qui initialisent cette relation.

A- Le concept de relation duale.

En même temps que nous tentions de formaliser cette dyade dans sa complexité et son autonomie, il nous fallait donc concevoir ce qu'il en était des membres (sujets, acteurs) et de la relation.

Nous avons donc, au cours de notre réflexion théorique, tenté de prendre le problème, si l'on peut dire, dans l'ordre, en gardant présent à l'esprit les acquis antérieurs¹⁴ qui nous avaient enseigné la valeur du paradoxe et de la tension si nous voulions parvenir à notre terme paradoxes liés aux sujets-en-relation, paradoxes liés à la relation-entre-deux-sujets, paradoxes liés au système-des-sujets-en-relation, pour parvenir à l'autonomie, l'auto-organisation et l'auto-poièse du système, pour lesquelles la relation comme tiers inclus devenait essentielle.

Toutefois, il nous est aussi apparu que le terme même de relation, si nous voulions parvenir à une opérationnalité conceptuelle, devait être travaillé avec davantage de précision que la seule spécificité introduite par **dual**.

La richesse de l'origine étymologique de relation est incontestable. De *refero*, *referre*, nous pouvons lire qu'il signifie, entre autres acceptations :

¹⁴ Ceux des deux recherches précédentes.

reporter, rapporter, ramener, détourner, reproduire et aussi renouveler; faire rentrer parmi, mettre au nombre de. Quant à *refert* (intransitif et impersonnel), il signifie: il est important (de...); il importe. Ce sens impersonnel du verbe latin nous permet de voir la relation comme ce qui fait qu'"il importe" à l'un comme à l'autre membre, ce qui fait qu'ils sont conjointement concernés. Cela confère à la relation le statut de référence reconnue et acceptée par les deux personnes. C'est bien tout cela, qui se trouve contenu dans une relation signifiante, mais dont il nous semble que l'on perd l'aspect dynamique, quand on passe de la forme verbale à la forme substantivée. On en perd ainsi partiellement la richesse, en ne parvenant pas à donner réellement corps et consistance à la relation. Nous pourrions dire également que si, en tant que concept, la relation joue bien son rôle fédérateur en abstraction des divers aspects de l'objet "lien interpersonnel", elle nous semble demeurer, sous cette forme, un concept "mou", qui offre assez peu de résistance.

Aussi avons-nous tenté de restituer la dynamique des échanges en ayant recours à la notion d'interaction¹⁴. Les multiples sens d'*agere* ne nous détrompent pas: mettre en mouvement, faire; exprimer par

14 Cf. J. Ardoino, opus cité, 1980, p. 153, "L'interaction peut être, généralement, définie comme la relation, à un moment donné, plus ou moins durable, entre deux ou plusieurs personnes, qui ont entre elles des liens organiques et affectifs, fonctionnels et symboliques".

le mouvement , par la parole . C'est bien tout cela qui se joue entre les deux sujets , dans un entre-deux qui est actions , mouvements , paroles échangés.

Conjointement , la précision que nous recherchions quant aux différents tiers inclus du système relationnel nous avait amené à parler d'entre-deux , de pacte et d'absolu . En termes d'actions , nous pouvions alors spécifier la relation comme inter-action , trans- action et co- action , pleinement signifiante quand elle est conjointement inter-référence , trans-référence et co-référence pour le système auto-référencié .

Enfin il nous semblait que les échanges , d'une manière générale , étaient bien le fait de chaque acteur en tant que système complexe entre quatre pôles qui se co-déterminent :

(le) ressenti K. ___
 (le) savoir ' ■ (l') action
 dialogue

Nous pouvons donc ainsi formaliser les échanges verbaux entre les acteurs:

savoir (I) 1 > savoir
 essenti senti
 dialogu
 action,/ acti

Ce qui est une représentation de ces inter-trans-co-
actions entre deux sujets.

Voilà donc autour de quelles repré-
sentations conceptuelles se situait notre problématique
générale d'autonomie et d'auto-organisation du système
relationnel dyadique.

Deux ouvertures méthodologiques se
dessinaient déjà : tout d'abord la pertinence du dialogue
comme l'une des formes d'accès direct à la relation
(direct dans la mesure où il ne s'agit pas d'une méta-
communication sur la relation); mais aussi l'impossi-
bilité de concevoir a *priori* de l'extérieur, ce que peut
être l'autonomie du système observé, puisque le propre de
l'autonomie est bien de demeurer interne au système qui
l'éprouve.

Toutefois, nous pouvions déjà percevoir,
même en abstraction, qu'un système relationnel mette en
oeuvre différents niveaux d'auto-ré-organisation qui,
eux, pouvaient être accessibles.

B- Méthodologie de recherche.

Nous avons alors travaillé à partir d'un
dialogue entre deux frères, dialogue révélateur de la
fonction pragmatique du langage, en concevant bien

toutefois ce que le fait de s'intéresser strictement aux interactions verbales supposait de laisser de côté les formes d'expression qui sont connexes au dialogue dans la relation.

Notre objectif était alors de voir si notre armature conceptuelle théorique supportait la confrontation avec au moins une concrétisation d'un système relationnel (quelles formes pouvaient prendre ses réorganisations, ce qui pouvait bien figurer des inter-trans-co-actions, quels tiers pouvaient être envisagés...), et si une quelconque autonomie pouvait être décelée, supposée, conjecturée.

Pour cela, nous avons analysé notre corpus en fonction de ce que, dans une perspective de pragmatique linguistique, nous pouvions considérer comme des indicateurs pertinents du système relationnel que constituent deux frères dans une situation de jeu autonome.

Les différents niveaux d'analyse des données ainsi recueillies nous ont permis de valider pour l'essentiel notre bagage théorique. Nous avons même pu concevoir, dans son évanescence fondamentale, une certaine autonomie du système.

A ce stade de notre travail, bien des questions émergeaient alors, sur sa pertinence et son éventuelle opérationnalité. Car, si nous avons ainsi pu montrer que nos investigations théoriques allaient au-

delà d'élucubrations argumentées et organisées, nous n'avions finalement que fait coïncider une certaine lecture des relations dyadiques avec une certaine situation duale.

Etions-nous en mesure, à partir de là, de concevoir une modélisation qui soit "exportable" dans d'autres champs? De quelle façon ce que nous pouvions bien reconnaître comme un approfondissement du concept de relation pouvait-il permettre de renouveler, en fonction de notre élaboration particulière, d'autres problématiques relationnelles? Comment parvenir à circonscrire les champs dans lesquels tout ou partie de notre modélisation sont pertinents?

C'est à ces questions, c'est-à-dire à l'émergence à la fois d'opérationnalités possibles et de limites cohérentes, que la tentative de lecture de situations relationnelles dans un autre champ essaye de répondre.

Cette transposition dans le champ de l'école, où la question relationnelle est bien souvent au centre des débats, s'est donc faite en fonction de notre modélisation. L'observation participante, sur ce terrain où professionnellement nous exerçons, nous a permis de concevoir des situations pertinentes à interroger. Nous pouvions ainsi envisager d'éprouver le modèle, de lire différemment les relations pédagogiques et peut-être, ainsi, d'aider à une ingénierie des situations

éducatives. Nous donnions aussi à notre conceptualisation des limites et donc des ouvertures.

C'est de ces différents cheminements que le présent travail tente de rendre compte.

Avant de laborder de plain pied, il nous reste à réorganiser ce propos introductif afin de préparer à la lecture de l'ensemble dans sa cohérence globale.

III- Réorganisation et cohérence générale .

La première partie est une approche théorique de notre sujet d'étude: la relation duale. Elle vise à en maintenir et à en préciser la définition et le contexte. Nous voyons alors en quoi la relation est source de différenciation entre deux sujets. Cette différenciation permet d'envisager un espace, un écart entre eux, espace que la relation occupe quand elle est communication. De cette communication, qui est échange entre les deux sujets, on peut envisager une dynamique relationnelle qui identifie sujets et relation comme constitutifs d'une dyade ou système relationnel. La co-détermination des sujets et de la relation dans ce système nous invite donc à explorer la piste de

l'autonomie du système relationnel, et des réorganisations qui contribuent à son autopoïèse.

Nous percevons alors la pertinence du tiers inclus comme principe à la fois logique et opérationnel d'un tel système.

Tout au long de ce parcours théorique, nous maintenons la nécessité d'une vision paradoxale tant des sujets que de la relation et du système, parce que c'est, de notre point de vue, ce qui permet de ne pas perdre de vue la logique ternaire du deux dans laquelle nous nous situons, logique du monde complexe.

Nous prenons appui sur des apports théoriques importés de différents champs : philosophie, linguistique, psychologie sociale, psychothérapie, dans la mesure où la question de la relation y a été développée.

Au terme de cette approche abstraite, nous semblons en mesure de proposer une définition de la relation duale comme tiers inclus d'un système relationnel dyadique auto-poïétique.

Le premier entre-deux, interface entre la première et la deuxième partie, nous amène à identifier et à opérationnaliser une situation qui semble *a priori* pouvoir figurer une concrétisation de ce que nous avons élaboré. Il reconnaît également le dialogue comme une expression possible du système relationnel *in vivo*.

La deuxième partie rend compte du corpus-dialogue, de son codage en fonction de ce qui nous semble

révéler le système relationnel dans son organisation mouvante, et de l'analyse-compréhension du corpus. Alors, la confrontation de ces résultats avec ce que nous avons pu repérer au cours de nos investigations théoriques nous permet des corroborations réciproques. Nous pouvons également identifier des niveaux de réorganisation, ainsi que la pertinence (et, peut-être, l'opérationnalité) de nos indicateurs. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que les conflits contribuent à initialiser des auto-ré-organisations. Celles-ci permettent d'identifier les différents tiers inclus (c'est-à-dire les différents "visages" de la relation) comme intervenant, avec les sujets, dans ces régulations. De ce point de vue, la relation comme inter-trans-co-action apparaît fortement pertinente. Notre dialogue témoigne également des paradoxes et de la réciprocité au sein du système relationnel.

Au terme de cette approche, nous devons pouvoir affirmer l'existence d'un système relationnel dyadique dont nous avons en partie saisi l'autonomie à travers des auto-ré-organisations complexes liées à la relation et aux sujets.

Le second entre-deux vise à proposer une modélisation des systèmes relationnels dyadiques, modélisation construite à partir des acquis des réflexions antérieures. Cela nous permet alors

d'envisager d'interroger la pertinence de l'ensemble, en

tendant de "lire" des situations relationnelles d'un autre champ, d'une autre nature. Cette "épreuve" devrait nous permettre de gagner en "fermeté" quant à notre conceptualisation, en opérationnalité quant à la modélisation qui en est issue, et en interrogations renouvelées quant au terrain dans lequel elle s'opère.

La troisième partie consiste donc en une transposition dans le champ scolaire de la modélisation. Elle nous amène à interroger la situation pédagogique comme un système relationnel entre deux entités, l'enseignant et la classe -, et des échanges qui sont vectorisés par des "relations-savoirs". Prenant partiellement appui sur des dialogues pédagogiques, nous pouvons nous demander si la relation pédagogique est inter-trans-co-action, et ce que cela signifie de la concevoir ainsi.

Nous voyons alors comment ce système relationnel peut se réguler, se réorganiser, et quel est l'apport de la relation comme inter-trans-co-action dans ces processus.

Enfin, l'examen des paradoxes qui nous ont jusque-là paru pertinents pour définir la relation, et celui de la réciprocité propre au dual, nous conduisent à faire émerger des limites quant à l'éventuelle autonomie du système relationnel pédagogique. En circonscrivant alors avec plus de netteté ce qui nous semble possible et ce qui ne peut être, nous pouvons ainsi plus

précisément concevoir les apports de notre conceptualisation et de notre modélisation quant à la lecture des processus relationnels dans le champ scolaire, et ouvrir des voies à poursuivre quant à son opérationnalité. Ceci nous permet donc de formaliser ce que pourrait être une formation qui retiendrait aussi ces apports.

Dans le même temps, nous parvenons également à affiner notre modélisation, et à tenter de proposer une axiomatique permettant de formaliser pour partie l'organisation d'un système relationnel dual tel que nous ne l'avons pas rencontré dans le champ scolaire.

Voilà le chemin à parcourir dans ce travail. Autour d'un objet complexe, nous proposons une approche qui ne prétend pas épuiser l'objet, mais qui pense toutefois lui donner un nouvel éclairage et faire émerger certaines de ses potentialités.

PREMIERE PARTIE

Une approche théorique du concept de relation .

CHAPITRE PREMIER.

La relation comme différenciation.

Poser la question de la relation, c'est s'interroger sur les rapports entre le sujet et l'objet, le sujet et lui-même et, au delà, sur ceux qui s'instaurent entre objectivité, subjectivité et intersubjectivité.

On admet généralement qu'à la naissance, il est difficile d'établir cette différenciation, et la relation du bébé avec sa mère ne serait pas à proprement parler une relation entre sujets, ni une relation d'objet. Toutefois si la mère est suffisamment bonne,

¹ Nous reprenons là l'expression de D.W. Winnicott (*Jeu et réalité*, Paris, NRF, Gallimard, 1975, p.19). Tout au long de l'ouvrage, il s'appuie sur cette idée de "mère suffisamment bonne". Cette question de la relation à la

elle parvient à donner à l'enfant "l'illusion qu'une réalité extérieure existe, qui correspond à sa propre capacité de créer"². Parallèlement, elle développera la possibilité de "processus de désillusionnement", ouvrant alors la voie à "un état où (le bébé) est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé"¹³.

Cette reconnaissance de l'autre comme différent de soi, passe, pour D.W. Winnicott, par la possibilité pour l'enfant, de créer un objet transitionnel, objet déjà là mais qu'il crée comme tel, - rappel de la mère -, avec lequel s'instaure "une relation d'objet de type affectueux" et qui est le premier objet "non-moi"⁴. c'est là encore la dialectique entre illusion et désillusion qui permettra que l'objet passe de "subjectif" à "objectivement perçu"⁵.

mère (qu'il faut entendre aussi comme le père, ou toute personne apportant les soins à l'enfant) est également abordée dans *Processus de maturation chez l'enfant* (Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978), dans des termes voisins (p. 152): "Environnement favorable permet au nourrisson d'avoir une expérience vécue de l'omnipotence".

² Ibidem, p. 23. On retrouve une idée semblable chez M. Klein (*Envie et gratitude*, Paris, Gallimard, 1968) et le nécessaire clivage entre bon et mauvais objet (c'est-à-dire, au début de la vie, le sein, la mère) pour que l'intégration du moi puisse se faire.

³ D.W. Winnicott, ibidem, p. 26.

⁴ Nous prolongerons ultérieurement cette référence à l'objet et à l'aire transitionnels à propos du jeu. Winnicott insiste toutefois sur la place paradoxale de cet objet, qui est à la fois dehors et dedans, qu'il ne faut donc pas assimiler à "l'objet interne" de Melanie Klein.

⁵ Cf. D. W. Winnicott, opus cité, 1978, p. 154.

cette première reconnaissance du "moi" peut s'identifier, de façon toute spéculaire cette fois, à travers ce que J. Lacan nomme le "stade du miroir"¹¹⁶, et qui permet au "je" d'advenir, "à savoir la transformation produite chez le sujet quand il assume une image", alors qu'il ne jouit par ailleurs d'aucune autonomie par rapport à son propre corps. Cette identification primordiale s'objectivera par la suite "dans la dialectique de l'identification de l'autre" et enfin "le langage (...) restituera à l'enfant) dans l'universel sa fonction de sujet"¹¹⁷.

La reconnaissance de soi comme objet par celle de son image est le premier pas vers la reconnaissance d'autrui, le premier autrui étant la mère. Pour Winnicott, c'est donc l'objet transitionnel qui permet "le processus qui conduit l'enfant à accepter la différence et la similarité"¹¹⁹. En effet, il ne s'agit pas tant de distinguer soi et non-soi. Nous savons que les enfants autistes y parviennent, qui parlent d'eux à la troisième personne. Il s'agit de se construire comme

⁶ J. Lacan, *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 90.

⁷ Pour Winnicott, "le précurseur du miroir, c'est le visage de la mère", opus cité, p. 153. Ce que M. Merleau-Ponty prolonge en disant que cette image spéculaire donne "la possibilité de l'existence d'un sur moi" et qu'elle est la "première ébauche (...) d'un moi idéal, fictif ou imaginaire" (in *Les relations avec autrui chez l'enfant*, "Les cours de Sorbonne, SEDES, COU, p. 56).

⁸ Sur la question de soins maternels, de la perte du lien maternel, on pourra se reporter, entre autres, aux travaux de René A. Spitz, *De la naissance à la parole*, Paris, PUF, 1968.

⁹ D. W. Winnicott, opus cité, 1975, p. 14.

sujet en relation avec d'autres dans un monde à partager avec eux, d'autres qui nous sont à la fois semblables et avec lesquels nous ne nous confondons pas .

Concurremment à cette construction psychique, s'opère une construction cognitive. La relation, tout d'abord de confusion là aussi entre le sujet et l'objet, laisse assimilation et accommodation indifférenciées, pour reprendre la terminologie piagétienne¹⁰. Le début de la permanence de l'objet, moment voisin du stade du miroir, révèle l'existence de cette première différenciation, et est reconnu par Piaget comme témoin de la construction de la première structure du sujet épistémique, celui du stade sensori-moteur. Les progrès cognitifs ne seront plus ensuite qu'une lente maturation de ces relations réciproques, où l'enfant grandissant intériorisera un monde reconnu dans sa plus grande complexité et gagnera en retour en décentration par rapport à ce monde . Il pourra ainsi réussir des opérations elles aussi de plus en plus élaborées et abstraites dans ce monde qu'il se sera approprié.

I- De la confusion à la différenciation : les jumeaux.

¹⁰ Cf. J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1937 et *La naissance de l'intelligence*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

Tentant de comprendre ce que la situation de gémellité (ressemblance génétique forte et milieu socio-culturel semblable) engendre comme particularité dans la construction de la personnalité, R. Zazzo a enquêté auprès d'une population de près de 1000 couples de jumeaux et a travaillé plus spécifiquement avec une cinquantaine de couples monozygotes à partir de questionnaires cliniques¹¹. Il est indéniable que "la situation de couple freine le dégagement de l'image individuelle" dans le cas où "le jeu des imitations, des inductions et des projections (se produit dans des situations de) face à face (•••) de jumeaux et que ces jumeaux sont physiquement indiscernables"¹². Ils ont alors à "s'arracher à la fascination de leur double fraternel pour affirmer leur double mental, c'est-à-dire leur image propre, l'image singulière de leur corps et de leur personne"¹³.

L'identification de l'image propre est d'ailleurs acquise, d'après cet auteur, avec un retard d'un an chez les couples de jumeaux identiques sur les enfants ordinaires.

Cette situation particulière de gémellité instaure par conséquent une relation fraternelle elle aussi toute particulière dont la force de l'attachement à l'autre apparaît nettement lors des épreuves de

11 Cf. R. Zazzo, *Les jumeaux, le couple, la personne*, Paris, PUF, 1960.

12 Ibidem, p. 142.

13 Ibidem, pp. 463-464.

séparation¹⁴. En ce qui concerne la nature de ce lien, les différents auteurs ont bien du mal à le qualifier¹⁵: lien d'amour, lien d'amour incestueux, lien de - camaraderie, lien "d'amour fraternel bien ordonné", lien d'amour *sui generis* où chacun serait animé pour l'autre, - *alrer ego* -, d'un instinct fondamental de conservation individuelle.

Mais ce qui paraît particulièrement ressortir comme essentiel du travail de R. Zazzo, en ce qui nous concerne, a trait à ce qu'il nomme les asymétries du couple qui "déterminées presque toujours à l'origine, par des différences d'ordre physique ou mental entre les partenaires (..) se renforcent, se stabilisent par l'organisation du couple en tant que tel"¹⁶. La relation est donc pour cet auteur source de différenciation puisqu'elle amène deux personnes pourvues de ce qu'il nomme les "mêmes virtualités héréditaires" à se construire personnellement de façon différentel¹⁷, par détermination réciproque. C'est la relation même du couple qui "crée des personnes"¹⁸.

14 Une étude statistique montre d'ailleurs que la situation gémellaire fait obstacle au mariage. Cf. R. Zazzo, *ibidem*, p. 498 à 506.

15 On pourra, sur ce thème, se reporter aux travaux de M. Schilder, à ceux de L. Gedda, et à ceux de R. Zazzo bien sûr.

16 *Ibidem*, p. 614.

17 La relation de domination de l'un sur l'autre au sein du couple, très fortement présente jusqu'à l'adolescence,, contribue pour une bonne part à cette diversification des individus.

18 *Ibidem*, p. 708.

Si l'on reconnaît, avec Zazzo, dans cette relation particulière une relation de couple apparentée à tout couple, elle est alors révélatrice de toute l'ambiguïté, de tout le paradoxe qui lui sont inhérents:: elle engendre aussi bien captation, absorption de l'un par l'autre que construction de chacun en tant que personne. Elle peut tout autant devenir isolement et repliement du couple sur lui-même, que tremplin, lieu transitionnel permettant l'ouverture du couple sur le monde et les autres.

Elle est, en tous les cas, révélatrice de la pertinence de la relation à autrui, - autrui avec lequel je ne coïncide pas, je ne me confonds pas, même, - surtout -, s'il m'est tellement semblable, dans ma propre construction.

II- La question du rapport à autrui comme sujet et comme objet.

A- Question philosophique .

En tant que question philosophique, la question d'autrui reprend, sous des termes différents, cette même problématique du même et de l'autre, de la relation et de la différenciation. Elle débouche

également sur des interrogations connexes telles que celle de la conscience, de la liberté, de la mort, du pouvoir ou de la transcendance. Nous ne rebondirons pas ici sur toutes ces questions qui sont d'ordre métaphysique. Il nous semble toutefois pertinent de considérer comment quelques penseurs ont articulé leur réflexion autour du Moi et d'Autrui, dans cette même perspective de différenciation.

La question de la relation à autrui, formulée ainsi, est-à-dire en termes de relation de conscience, apparaît avec Descartes. Jusqu'alors, la reconnaissance de la conscience de soi n'avait pas été objet de préoccupation philosophique, le problème ontologique étant tout entier absorbé, et résolu, par celui de Dieu¹⁹.

Descartes pose donc en premier lieu la question de l'existence de soi²⁰ dont la résolution se trouve dans le "je pense": j'ai une aperception immédiate du moi qui pense et c'est la seule certitude qui reste quand j'ai tout passé en revue, jusqu'à l'hypothèse du malin génie²¹, lorsque j'ai, également, tout retiré autour de moi. C'est donc cette expérience existentielle du cogito qui devient le premier fondement de sa métaphysique à partir duquel se déduira l'ensemble,

19 Nous reviendrons ultérieurement sur cette question de la relation à autrui et de la référence divine. (Cf. chapitre V).

20 Cf. R. Descartes, *Discours de la méthode*.

21 Cf. R. Descartes, *Deuxième méditation métaphysique*.

expérience fondamentalement solitaire qui cependant, lui permet d'affirmer son existence.

Ce principe cartésien ne nous intéresse pas ici en lui-même. Il est seulement à considérer comme point de départ de la réflexion philosophique sur cette question, par rapport auquel les philosophes suivants prendront position, réflexion que les sciences humaines ont peut-être un peu vite parfois qualifiée de solipsisme. Mais peut-être peut-on aussi voir dans cette approche qui pose d'abord le rapport de soi à soi comme prémices pour appréhender la question de soi au divin²², l'émergence d'une ipséité par l'autoréférenciation. *Solus ipse* certes, mais *solus* n'est pas nécessairement synonyme d'enfermement, surtout s'il se pose seul pour atteindre un Autre, - Dieu en l'occurrence - •

C'est ainsi que Hegel, face à cette aperception du moi comme expérience solitaire, prend résolument position. Avec en toile de fond historique de sa pensée les mouvements révolutionnaires du dix-huitième siècle, il développe la "dialectique du maître et de l'esclave" comme métaphore de la problématique du rapport de chacun à autrui²³. c'est autrui qui me révèle ma conscience, sur fond de conflit, et dans un rapport qui ne peut être réciproque: "La conscience de soi est en soi et pour soi quand et parce qu'elle est en soi et pour soi

²² Cf. R. Descartes, *Troisième et cinquième méditations métaphysiques*.

²³ Cf. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne, 113J, p. 155 à 192.

pour une autre conscience de soi ; c'est-à-dire qu'elle n'est qu'en tant qu'être reconnu" .

La réciprocité du procès de reconnaissance vaut pour la reconnaissance de chaque *pour-soi* par l'autre, la conscience de soi étant alors seulement "*chose vivante*" . *L'en-soi*, la certitude de la conscience de soi en elle-même, est le fruit du combat du Maître et de l'Esclave, où le Maître est reconnu comme vainqueur qui accepte que l'Esclave ne meure pas et a donc, par cette relation à l'esclave, reconnaissance de sa propre conscience ("le Maître se rapporte *médiatement* à l'esclave par *l'intermédiaire de l'être indépendant*") . L'esclave est alors seulement conscience pour un autre. La relation qui lui permettra d'accéder à la conscience de soi sera celle qu'il entretiendra, par son travail, avec la nature, avec, dit Hegel, "la choséité" . Et c'est par le travail qui pourrait sembler "un *sens étranger* à soi (que) la conscience servile, par l'opération de se redécouvrir elle-même, par elle-même, devient *sens propre*" . Le Maître, ne réalisant pas cette expérience de reconnaissance continue (c'est l'événement du **conf lit** qui lui permet d'accéder à la conscience de lui-même) sera donc en projet de lutte perpétuelle, parce qu'il ne reconnaîtra pas le rapport formatif au travail qui est "*désir référé, disparition retardée*" . L'humain n'accède à l'humain donc que par ce double mouvement de l'autre devant être là pour être nié, dans une relation qui

confère la différenciation, que ce soit par la peur chez l'esclave ou par la domination chez le maître.

Cette différenciation catégorique est reprise d'une façon plus universelle par Sartre, particulièrement dans *L'Être et le Néant*. Là encore, l'aperception de la conscience relève d'un rapport à autrui. Là encore, la relation à autrui est formulée en termes de quête différenciatrice. Mais cette fois-ci, les jeux de miroir entre moi et autrui sont des jeux réciproques. Ce qui me permet de reconnaître autrui comme autre chose qu'un objet, c'est le regard: "autrui est, par principe, *celui qui me regarde*¹¹²⁴ et qui le constitue pour moi dans son altérité absolue. Car si les jeux de miroir entre mon regard-regardant autrui pour autrui et le regard d'autrui me regardant pour moi sont réciproques, ils nous établissent chacun pour ce que nous sommes, chacun absolument autre, et non dans une présence réciproque à l'autre. "Autrui m'est présent sans aucun intermédiaire comme une transcendance²⁵ qui *n'est pas la mienne*. Mais cette présence n'est pas réciproque: il s'en faut de toute l'épaisseur du monde pour que je sois, moi, présent à autrui. Transcendance omniprésente et insaisissable (...) et séparée de moi par l'infini de l'être^{11 26}. Autrui est alors la condition nécessaire de ma pensée sur moi-même. En voulant me différencier d'Autrui,

²⁴ Cf. J.-P. Sartre, *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1955, p. 315.

²⁵ C'est-à-dire ici une extériorité.

²⁶ Ibidem, p. 329.

je père, dit Sartre après Hegel, une négation par moi sur moi par laquelle "je me fais être et (où) Autrui surgit comme Autrui"²⁷. C'est cette négation qui me constitue sur le terrain de l'ipséité non thétique en "Moi-même" (à la fois "la même ipséité" et "cette ipséité même"). Et si une rencontre était possible, si un nous devenait susceptible d'émerger, ce serait, pour Sartre, un Nous-Objet, où la reconnaissance des subjectivités co-présentes ne pourrait s'opérer que "latéralement par une conscience non-thétique dont l'objet thétique est tel ou tel spectateur du monde"²⁸. Nous ne peut être que l'expression d'une aliénation collective dans le regard d'un tiers²⁹. Le Nous humaniste et idéaliste est pour Sartre un "concept vide". Mais l'altérité absolue est aussi, affirme Sartre, la condition nécessaire de la liberté, la seule promesse possible de liberté.

Sans doute ces conceptions de la relation à autrui comme constitutive de l'ipséité qui advient, relation donc différenciatrice, apparaissent-elles comme profondément pessimistes quant aux possibilités de rencontre et de communauté des consciences. Elles sont à ce titre fort éloignées des philosophies idéalistes, sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir; elles apparaissent, à notre avis, sans issue positive, puisque c'est cette même relation constitutive des sujets qui les

²⁷ Ibidem, p. 343.

²⁸ Ibidem, p. 485.

²⁹ Nous reviendrons ultérieurement sur cette question du *Nous*.

renvoie à leur altérité respective. Mais au moins nous permettent-elles d'accréditer à leur façon la perspective qui est pour l'instant la nôtre, à savoir que par la relation entre deux sujets s'effectue la différenciation qui rend possible l'ipséité.

B- Psychologie sociale et relation à autrui.

1- Les apports de la psychologie existentielle: la relation d'aide.

Le courant psycho-sociologique qui offre une possibilité de pont, de lien entre les perspectives philosophiques que nous avons esquissées et les sciences humaines est sans doute celui de la psychologie existentielle humaniste. Nous choisissons de prendre appui sur ce courant tout d'abord parce qu'il restitue le premier, après des années où la psychologie a vu l'homme comme une entité réagissant de façon assez mécaniste à des stimuli extérieurs³⁰, une personne qui se construit et qui doit intégrer les expériences qu'elle fait du monde dans lequel elle vit. Moins catégoriquement qu'un Sartre, cette psychologie existentielle ne nie pas la

³⁰ Cf. à ce sujet, Skinner, Pavlov... Nous approfondirons ultérieurement ce débat lorsque nous aurons à concevoir la relation au regard du concept d'autonomie.

vérité *essentielle* de l'homme: elle reconnaît, dans une perspective de nécessaire transformation, (objectif premier de la clinique des sciences humaines mais aussi de ces sciences en général dès lors qu'elles veulent comprendre l'homme dans sa dynamique vitale) la nécessité de reconquérir ce que l'on peut appeler le "sens de l'être", le "sens ontologique"^{11 31} afin que la perspective existentielle (et la question de la responsabilité des choix et des expériences de chacun) conserve elle aussi tout son sens. En bref, il ne s'agit plus là de choisir un rapport d'antériorité de l'un sur l'autre, mais de concevoir la personne dans sa totalité existentielle, la dialectique de l'une et de l'autre instances étant justement constitutives de la personne et de son développement.

La situation de mise en relation que constitue la cure tente donc, dans cette perspective, d'être installée comme première, comme constitutive de l'"unité fondamentale d'étude en psychothérapie"^{11 32}, ne désignant plus alors de façon aussi monolithique qu'auparavant le malade, le patient, comme l'autre souffrant d'une anomalie qui le renvoie immédiatement dans le camp de l'étranger dont le thérapeute tenterait de le sortir. Le malade, devenu client, participe du même monde que le thérapeute, et c'est la relation qu'ils

31 Cf. A. Rollo May, *Psychologie existentielle*, Paris, Epi, 1971, p. 19.

32 Ibidem, p. 40.

instaurent pendant le travail commun qui facilite chez le client l'aptitude au changement; l'un et l'autre s'emploient à la compréhension de "l'existence-dans-le-monde" du client, monde qu'il recrée dans le cabinet de consultation et qui est alors la réalité du travail.

Si les concepts psychanalytiques, dans cette perspective, restent reconnus à titre de grille de lecture de la psyché, il ne s'agit plus tant de "dissocier ça, moi et surmoi et d'en comprendre les rapports de domination et de soumission qui éventuellement génèrent angoisse, difficulté à vivre et maladie, que de voir en chacun la possibilité de faire advenir par un *"moi équilibré"* son autonomie, l'intégration réussie de ce qu'il est et de ce qu'il vit, à travers une expérenciation (*experiencing*) commune des phénomènes.

Le projet que le moi change, se transforme, s'assouplisse, passe par la relation que le thérapeute aura su installer entre le client et lui-même. Il ne s'agit plus, pour que l'économie libidinale puisse être assumée comme dans le cas du transfert psychanalytique, de reproduire du même à l'identique sur autrui (le psychanalyste), lui-même reproduction des figures antérieures d'identification. Il s'agit d'opérer (et le client est l'opérant) une intégration personnelle - provisoire - qui saura par la suite de façon autonome, cheminer vers une unité sans cesse à reconstruire en

fonction de nouvelles expériences. Il n'y a pas là confusion de soi, de l'autre et des autres par la relation mais bien clairement une différenciation qui pour autant ne relègue pas autrui³³.

La relation fonctionne d'autant mieux que le thérapeute est à même de développer trois qualités essentielles: la "considération positive inconditionnelle", l'"authenticité" (ou "congruence") et la "compréhension empathique"³⁴, qualités que l'on attend du thérapeute, mais qui, dans la mesure où elles favorisent une relation dont l'objectif est d'aider à grandir, restent pertinentes dans le cadre des relations éducatives prises dans un sens large (parent et enfant, école, formation...).

Par la considération positive inconditionnelle, qui est l'acceptation sans réserves de ce qu'exprime et de ce qu'est le client, dans ses sentiments les plus divers, une sollicitude aussi totale que possible, le client est plus susceptible de changer. C'est une attitude qu'on ne peut pas s'imposer comme permanente, mais le constat est tel que "si cette attitude n'intervient pas suffisamment souvent dans la

33 On pourra lire avec profit sur ce sujet C. R. Rogers, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1971. La transcription et l'analyse simultanée d'une thérapie nous montre bien combien toute intervention directive du thérapeute freine le processus de lucidité du client lui-même.

34 Cf. C.R. Rogers, *Un manifeste personnaliste*, Paris, Dunod, 1979.

relation, il y a moins de chance que se produise un changement¹¹³⁵.

L'authenticité, ou congruence, aptitude du thérapeute à être lui-même, à savoir reconnaître chez lui ses propres sentiments face au client sans tenter non plus de les dissimuler, permet alors au client d'accepter lui aussi en retour ses propres sentiments, en totale liberté. Il est important que ce qui se reconnaît, et éventuellement s'échange, soit de l'ordre des sentiments qui, acceptés, accèdent à la conscience, du thérapeute aussi bien, afin qu'il puisse *librement* aider.

Cette aide s'organise sur la base de la compréhension empathique du client. A la fois technique et attitude, cette compréhension particulière permet au thérapeute d'accéder au monde personnel du client³⁶, tel que celui-ci le perçoit et l'expérimente. Cet accès ne vise pas à exercer un contrôle ou une pression quelconques sur ce monde de l'autre. Elle ne tend pas non plus à coïncider avec lui au point de devenir ce qu'il est, mais à "percevoir le cadre de référence interne d'une personne, mais sans jamais perdre la condition "comme *si*"³⁷. Ce manquement au "comme si" ferait s'évanouir la différenciation, et la possibilité

35 C.R. Rogers, opus cité, 1979, p. 9.

36 Il vaudrait sans doute mieux parler là de "milieu", le milieu étant l'entre-deux entre l'Ego et l'environnement (G. Lerbet, *Une nouvelle voie personnaliste: le système-rsone*, Maurecourt, Mésonance, 1981).

37 Cf. c. R. Rogers in M. Pagès, *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1965, p. 28.

d'autonomie qui lui est inhérente, pour devenir identification³⁸. Ce qui est recherché, c'est que le thérapeute comprenne si justement le client que, celui-ci, en retour, comprendra ce qu'il vit, et qu'il sera alors lui-même en mesure d'agir comme il l'entend.

Thérapie centrée sur le client, où les qualités personnelles du thérapeute sont essentielles pour que le client à la fois intériorise son histoire, ses affects, sans crainte, et s'en décentre, jusqu'à devenir une personne plus souple et plus pleine, cette thérapie vise "en écoutant les sentiments qui sont en (lui, à réduire) le pouvoir qu'ont eu d'autres personnes d'ancre au fond de (lui) des culpabilités, des craintes, des inhibitions, et peu à peu (il) développe la compréhension et le contrôle de soi"¹¹³⁹. Elle sera alors le lieu et le moment où le client pourra peu à peu devenir "ouvert à son expérience", se débarrasser de ses comportements défensifs, et "fonctionner pleinement", gagnant ainsi dans la qualité des relations qu'il entretient avec les autres. C'est donc cette fois une relation de chaleur et de compréhension qui permet, nous

³⁸ L'importance du "comme si" est également présente chez D.W. Winnicott à propos du jeu chez l'enfant qui doit lui aussi respecter cette distance différenciatrice. Cette idée est par ailleurs prolongée par M. Picard à propos de la lecture et de l'attitude du lecteur (in *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, plus particulièrement, - 117-118).

C.R. Rogers, opus cité, 1979, p. 10.

dit Rogers que "toutes (les) expériences soient accessibles à la conscience"⁴⁰.

2- Autrui comme objet d'élection ou de rejet.

Les travaux de sociométrie de J.L. Moreno⁴¹ permettent de porter un regard non plus "philosophique" sur la relation. Ils cherchent à représenter la structure sociale d'un groupe en repérant pour chaque membre affinités et rejets par rapport à une tâche précise (dans le cadre de l'école, il s'agit de savoir, par exemple, avec qui chaque enfant aime ou n'aime pas travailler). Ce repérage, utile pour une certaine compréhension des phénomènes de groupe comme pour une meilleure gestion des éventuelles collaborations à entreprendre, permet en outre de réaliser combien, au sein d'une entité constituée, se différencient, par cette question de l'élection, les différentes personnalités. Le sociogramme met alors en évidence tant les leaders que

40 Cf. C.R. Rogers et G.M. Kinget, *Psychothérapie et relations humaines*, Studia Psychologica, Louvain, 1962, p. 226. Sur les implications plus pédagogiques de la relation d'aide et de la pensée rogoriennes, on peut se reporter à C. Rogers, *Liberté pour apprendre?*, Paris, Dunod, 1972.

41 on ne développera pas les travaux de Moreno sur le psychodrame comme moyen de parvenir à l'expression de l'authenticité. Si la technique est différente, l'objectif est assez voisin de celui de C.R. Rogers.

les personnes faisant l'objet de "rejets" par de nombreux autres membres du groupe⁴².

D'une façon comme d'une autre, ce qui l'emporte aussi bien chez C.R. Rogers que chez J.L. Moreno dans l'économie relationnelle d'un groupe, est le rapport interpersonnel d'individu à individu, comme source éventuelle de changement ou de compréhension des comportements.

Ce rapport interpersonnel, en prolongement direct des travaux sociométriques, conduit à s'interroger sur l'ajustement plus ou moins réciproque des affinités. Il conduit aussi à interroger les motivations de ces dernières, posant ainsi la question de la rencontre qui fait de la relation interpersonnelle une relation particulièrement significative. Les deux grands axes que sont la similitude et la complémentarité dans l'élection affinitaire s'avèrent alors pertinents non pas en termes d'exclusion mutuelle, mais de complémentarité, "en s'orientant vers une théorie des harmonies complexes"⁴³. J. Maisonneuve propose alors de concevoir que *"toute affinité se fonde minimal ement sur une connivence narcissique* entre les partenaires, connivence qui, dans certains cas privilégiés et précaires, peut se muer en une *communion* proprement transitive⁴⁴.

42 Cf. J.L. Moreno, *Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF, 1954.

43 Cf. J. Maisonneuve, opus cité, 1988, p. 83.

44 Cf. J. Maisonneuve, opus cité, 1988, p. 85.

A l'issue de cette première approche de la relation, nous avons pu comprendre en quoi l'existence même de la relation est une nécessité vitale à la construction du sujet. La relation qui s'instaure entre les sujets et qu'ils instaurent, contribue, dans la mesure où est maintenue la tension entre le même et l'autre, en chacun et vis-à-vis de l'autre, à ce que ces sujets adviennent ce que P. Ricoeur nomme l'ipséité⁴⁵: l'avènement d'une identité qui, par le passage assumé d'*idem* et d'*alter*, peut se reconnaître *ipse*, à la fois "soi-même" et "soi-autre". P. Ricoeur pose le détour par le récit et parle d'identité narrative: l'avènement dans sa narration (relation) introduit l'altérité, le déplacement, l'écart par lequel *idem* ne peut plus strictement se répéter à l'identique.

Il nous semble que la relation, non plus narrative mais interpersonnelle, qui n'est pas strictement confusion et répétition des identiques ni distanciation des altérités absolues, mais qui les conçoit conjointement dans leurs intégrations, leurs tensions, et leur dialectique réciproques, conduit elle aussi à cette émergence d'ipséités.

Dans cette perspective, l'Autre (*alter*) n'est pas strictement assigné au partenaire, et l'*idem* à soi, la rencontre faisant advenir deux identités. La relation est ce qui crée aussi l'écart en chacun, chacun

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

déjà *idem* et *alter*, et alors *ipse* devient une possible identité où "soi-même" est "en tant que autre", dans un processus permanent.

Voyons maintenant de quelle façon ces personnes constituées en propre, et toujours en construction -peuvent, échanger, communiquer, interagir.

CHAPITRE II

La relation comme communication.

La différenciation entre le sujet et lui-même, entre le sujet et l'objet, entre le sujet et les autres sujets étant maintenant reconnue, de quelle façon est-il possible que s'établissent des échanges à travers la relation que chacun entretient avec autrui, échanges qui n'absorbent pas pour autant l'un dans l'autre?

I - Proximité et distance, relation et séparation.

A- De la relation privilégiée à la relation authentique.

Relation d'élection au sens psychosociologique de Moreno, telle que nous l'avons vue

précédemment reprise par J. Maisonneuve quand il met en évidence les "motivations basales" qui orientent les affinités électives et qui l'amènent à soutenir la thèse que "toute affinité se fonde minimalement sur une connivence", relation que l'on a aussi qualifiée de privilégiée quand elle concerne tout ce que l'on peut mettre sous le vocable d'amour, la relation, dans cette qualification particulière, nous permet d'aborder la question posée: en quoi la possibilité de communiquer nécessite-t-elle à la fois un rapport de proximité et de distance, que nous approfondirons en termes de relation et de séparation?

La littérature sur ce sujet abonde; non seulement la littérature spécialisée des sciences humaines, mais sans doute peut-on dire que c'est là le thème majeur, - l'objet même - de la littérature². C'est aussi, nous semble-t-il, une question que l'on peut qualifier d'actuelle culturellement dans les sociétés occidentales de cette fin de siècle, où de nouveaux rapports sont à réinventer: fin de la domination

1 Cf. J. Maisonneuve, *Psycho-sociologie des affinités*, Paris, PUF, 1966.

2 Ce que G. Steiner exprime dans *Réal les présences* (Paris, Gallimard, 1991, p. 170) en l'étendant à l'ensemble de l'expression artistique quand il affirme: "Le sens, les modes d'existence de l'art, de la musique et de la littérature relèvent de l'expérience de notre rencontre avec l'autre".

S'il nous fallait "choisir" quelques-unes des oeuvres de ce champ qui nous ont profondément marqué, nous citerions *Belle du Seigneur*, d'Albert Cohen (Paris, NRF, Gallimard, 1968), Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal*, et Paul Claudel, *Partage de Midi*.

masculine mais aussi épuisement des valeurs féministes³; absence de rites de passage de l'enfance à l'âge adulte mais aussi allongement du temps de scolarité (et donc allongement d'une certaine forme de dépendance des enfants à l'égard des parents, accompagnée de désir d'indépendance dans d'autres domaines), dans un contexte général où l'évitement du conflit et son corollaire, la négociation, sont présentés comme des valeurs sûres à l'échelle sociale.

Que la relation soit source de différenciation et de reconnaissance aussi bien de soi que de l'autre dans son altérité, nous l'avons vu. Nous pouvons aussi concevoir en quoi, alors, cette relation renvoie chacun à sa propre solitude, afin de sauvegarder une liberté toujours menacée que l'on tente pourtant de maintenir inaliénable.

Toutefois, cette relation porte en elle une double menace: celle de solitudes spéculairement nécessaires pour ne pas se confondre dans l'autre⁴ et

3 Ce que P. Bruckner et A. Finkielkraut évoquaient dans *Le nouveau désordre amoureux* (Paris, Seuil, 1977) par exemple, dans le passage suivant (p. 235): "La différence des sexes est en train de sortir de la double impasse qui la menaçait: impasse d'une opposition extrême qui réduisait à néant l'un des deux termes (...) et l'impasse "démocratique" d'une affinité excessive qui anéantit elle aussi la relation par neutralisation subreptice d'un de ses éléments (le parti pris du semblable), l'une et l'autre de ces attitudes ayant pour résultat l'immobilité, la perpétuation de l'ordre du refoulement. Nous sommes maintenant dans une phase guerrière de rééquilibrage".

4 Cf. par exemple le monde évoqué par Choderlos de Laclos dans *Les liaisons dangereuses*, ou encore les "dandys" qui

celle de la fusion nécessaire pour échapper à la présence de la mort, expérience ultime de la solitude.

Toute relation privilégiée porte en elle ce double mouvement, cette tension, et se vit sur un mode ou sur l'autre, plus difficilement de façon alternative. Ces deux modes relationnels peuvent être analysés en termes de défense contre l'angoisse de séparation⁵. Par la mise à distance et l'expérience de l'altérité absolue, comme désir d'affirmer une séparation totale, on posera a priori la séparation pour se protéger de l'angoisse qui pourrait advenir d'une relation permettant un autre registre de rapports⁶. Quand Max Pagès a analysé cette tension à travers l'expérience du groupe de la Baleine⁷, il a essayé de montrer en quoi une relation, non plus privilégiée, mais qu'il a appelée authentique, pouvait être celle d'une "expérience fondamentale de l'unité **paradoxe des** contraires⁸¹¹. L'amour authentique est celui qui "suppose la conscience de la séparation", et le sentiment de séparation, "signe de notre non-indifférence aux autres" en même temps que la reconnaissance de non-

se constituent comme des ipséités par le regard délibérément "autre" qu'ils s'emploient à susciter.

5 Le mythe de l'androgyne rapporté par Aristophane dans le *Banquet* de Platon (Paris, Gallimard, La Pléiade, 1950, p. 715 à 722), est ainsi le révélateur de ce paradis perdu. L'amour, à partir de ce temps déchu, n'est plus alors qu'une quête perpétuelle pour retrouver cette unité perdue, en faisant fusionner le multiple.

Cf. supra, quand J.-P. Sartre voit par exemple autrui comme celui qui est menace pour sa liberté, de quelle sorte se prémunit-il, au fond?

Cf. M. Pagès, *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod, 1984.

8 Ibidem, p. 123.

indifférenciation fonde la relation authentique à autrui. La relation est donc à concevoir à la fois comme relation et comme séparation; comme l'amour authentique et l'angoisse de séparation deviennent des sentiments reconnus et assumés, ils sont alors fondateurs de la relation et lui confèrent un caractère dynamique, alors que de l'alternative précédente entre identité absolue et altérité absolue ne peut naître qu'un conflit statique dont la solution se trouve dans la mise à mort de la relation ou d'un des partenaires, ou encore des deux.

Nous avons, dans une précédente recherche⁹, appelé *Amour-Eros* cette relation fusionnelle et identitaire, *Amour-Philia* la relation privilégiant la distanciation et *Amour-Agapè* la relation qui permettrait de dépasser cette alternative en sachant engendrer en son sein un espace commun tout en reconnaissant chacun. Il nous semble intéressant de poser, en préalable à cette relation d'*Amour-Agapè*, comme le fait M. Pagès, la reconnaissance de la tension et de la convergence des contraires que sont relation et séparation. car pour cet auteur, la relation authentique n'est pas le produit d'expériences de relations privilégiées telles que la relation parentale ou d'autres relations d'autorité que nous aurions su assumer et dépasser: la relation authentique est première. C'est au contraire la relation privilégiée qui, au travers de figures privilégiées avec

⁹ Cf. F. Lerbr., opus cité, 1988.

lesquelles nous entretenons des rapports d'aliénation et d'identification qui "sont autant d'écrans protecteurs contre une relation authentique de chacun avec les autres. On, est seconde et défensive.

D'une façon plus psychanalytique, on peut reconnaître la relation privilégiée comme une relation de tension entre deux pôles d'amour et de haine, de pulsion de vie et de pulsion de mort, l'un et l'autre se jouant alternativement. L'idéalisation du partenaire est un processus lié à la constitution du lien positif et au renforcement des pulsions de vie du sujet, dans la mesure où le partenaire, en tant qu'objet d'amour idéalisé, coïncide alors avec " l'Idéal du moi du Sujet lui-même"¹¹. Elle est alors une façon positive de combattre sa propre angoisse de mort. Mais que l'objet vienne à "défaillir", non pas tant en lui-même, "objectivement", mais "objectalement", c'est-à-dire qu'il ne puisse plus être investi comme *Idéal*, et c'est tout un travail de deuil qui réactive les angoisses de mort que le sujet a à accomplir. La double fonction de l'idéalisation (de l'autre, et de soi par l'autre) contraint donc le sujet à accepter en lui "une certaine capacité de haine à l'égard de cet objet d'amour aux aspects multiples"¹², avec tous les processus de défense contre ce travail douloureux de deuil (auto-agressivité, hétéro-agressivité, recours à un

10 Cf. M. Pagès, 1984, p. 230.

11 Cf. J. G. Lemaire, *Le couple sa vie sa mort*, Paris, Payot, 1979, p. 185.

12 *Ibidem*, p. 198.

tiers, rupture ...). Ces moments que J. G. Lemaire dénote comme les "crises" nécessaires du couple ont des conséquences qui bouleversent alors le système de communication de la dyade.

Le concept de relation authentique proposé par M. Pagès, est un apport essentiel parce qu'il pose, non pas comme moments alternés, mais de façon simultanée, relation et angoisse de mort et de séparation. Cela n'est possible que dans la mesure où cette relation est posée comme première par rapport aux sujets qui la constituent, et à leurs défenses contre elle.

Pour J. G. Lemaire, au contraire, la relation relation amoureuse en l'occurrence, est tout
,
entière chargée du poids des identifications et projections antérieures de chacun des sujets, que le partenaire est chargé d'incarner. Et la relation privilégiée essaiera de s'acheminer, à travers ces crises, vers davantage d'authenticité.

En posant a *priori* la relation, on a vu qu'elle était génératrice d'ipséités qui acceptent le premier paradoxe: celui du même et de l'autre entre lesquels on ne peut pas choisir parce qu'ils sont l'un et l'autre constitutifs des sujets.

En admettant ce second paradoxe qui pose la tension nécessaire au sein de la relation, entre relation et séparation, qui est aussi tension entre l'un

et le multiple, on crée la possibilité d'une rencontre des ipséités.

B- Mitsein, mystère et engagement: détour philosophique.

Pour Platon à travers Aristophane la relation avec l'autre est une relation portée vers le retour à l'unité originelle comme fondement naturel de l'être (ipse<--->idem)¹³.

Il nous semble pertinent de nous référer à M. Heidegger si nous voulons aussi bien échapper à l'incommunicabilité posée par les uns qu'à l'idéalisme des autres. En effet, M. Heidegger¹⁴ reconnaît tout à la fois la finitude de l'homme qui fait de lui un être de solitude¹⁵, un être-pour-la-mort, mais il envisage la possibilité d'un être-avec dans une solitude en commun là où J.-P. Sartre reconnaît l'Être-pour isolé. C'est parce que l'Être-là, le *Dasein* est être-dans-le-monde (*In der Welt Sein*) qu'il est à la fois "solus ipse" et qu'il peut être-avec autrui. Le secret, dans cette perspective, n'est plus obstacle à la communication: il est

13 La position de Socrate (Platon) sur l'Amour est différente de celle-ci. Il permet d'atteindre le Beau, le Bien. Nous reprenons ce rapport entre autrui et la transcendance au chapitre V.

14 Cf. M. Heidegger, *L'être et le temps*, Paris, Gallimard, 1964.

15 et qu'il faut bien référer *in fine* à F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Paris, Mercure de France, 1955. En disant "Dieu est mort", il a contraint la philosophie à repenser "l'être" dans l'absence de la transcendance divine, dans une transcendance à réinventer, éventuellement.

constitutif de l'être, de son mode d'être et de sa présence, il est "secret ontologique"¹⁶. La rencontre par le *Mitsein* devient présence de la présence, secrets reconnus et acceptés sur lesquels chacun sait lever une part du voile pour accéder à la présence de l'autre, sans pour autant devenir son secret¹⁷.

Dans une perspective en somme assez proche de celle de M. Pagès¹⁸, M. Heidegger peut envisager le *Mitsein* parce que la solitude est posée comme constitutive de l'en-soi de chacun, sans pour autant s'épuiser dans l'isolement d'altérités pures.

Quand E. Levinas reprend et prolonge la pensée de M. Heidegger dans *Le temps et l'autre*¹⁹, il tente non plus de penser l'un et l'autre dans un avec qui, chez Heidegger, demeure de son point de vue un côte à côte dans un monde commun, mais de les réunir sans pour autant les confondre. Ce n'est plus alors la spatialisation (le *In-der-Welt* de Heidegger) qui est opérante, mais la temporalisation: c'est le futur qui

16 M. Heidegger, opus cité, p. 114, "(...) tout "montrer" est une relation mais (...) toute relation n'est pas un montrer".

17 Cf. M. Balmory, *Le sacrifice interdit*, Paris, Grasset, 1986, p. 148: "Que l'humain parvienne -ou croie parvenir- au bout du mystère de son origine et il n'aura plus ni père ni mère. Dans ce mystère, qui ne permet à personne de dire à l'autre: je sais d'où tu viens, s'enracinent croissance et liberté pour l'homme".

18 Et M. Pagès fait d'ailleurs référence à M. Heidegger dans *La vie affective des groupes*, particulièrement en ce qui concerne la nécessaire assumption de l'angoisse: angoisse de séparation chez Pagès, angoisse de l'être-comme-solus ipse chez Heidegger.

19 Cf. E. Levinas, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, Quadrige, 1985.

permet de rencontrer autrui, parce que le futur est le temps de la mort et du Mystère, et qu'autrui est pour moi Mystère²⁰.

Dans cette perspective, la relation érotique avec autrui n'est ni relation fusionnelle ni relation de pouvoir, mais elle est "l'événement même de l'avenir, l'avenir pur de tout contenu, le mystère même de l'avenir"¹¹²¹. C'est dans ce "temps horizon (que) pourra se constituer une vie personnelle au sein de l'événement transcendant"¹¹²². C'est, à ce titre, une "victoire sur la mort"¹¹²³.

si le présent constitue donc le temps où l'existant peut, par ce qu'il nomme "hypostase", maîtriser l'exister, le futur comme temps de l'Eros est alors "la transcendance temporelle d'un présent vers le mystère de l'avenir"¹¹²⁴.

Alors reconnaître le Visage d'autrui, c'est engager sa responsabilité pour autrui, et définir, par-delà l'immédiateté de la reconnaissance, "la responsabilité (qui) d'emblée (incombe) dans la

20 Cf. ibidem p. 63, ¹¹la relation à l'autre est une relation avec un Mystère".

21 Ibidem, p. 83.

22 Ibidem, p. 83.

23 Ibidem, p. 83.

24 Ibidem, p. 89. cette position est comparable à bien des égards à celle de K. Popper (*L'univers irrésolu*, Paris, Hermann, 1984) quand il critique fondamentalement l'induction en science comme impossibilité de connaître clairement l'avenir des objets d'étude.

En changeant complètement notre point de vue, nous pouvons évoquer aussi le poème de Baudelaire "La mort des amants"¹¹, opus cité F c.xx1.

perception même d'autrui (...) comme si (cette représentation) était plus vieille que le présent et, dès lors, responsabilité indéclinable"25. C'est donc aussi définir une "éthique de la rencontre"26. La relation à autrui existe donc sur la base de cette antique responsabilité, qui m'engage de façon incessible face au Visage "qui me regarde" (au sens où j'ai à répondre de lui) "qu'il me regarde ou non"27 et qui prend même le pas, "dans son urgence éthique" dit Lévinas, "**sur** le souci de moi pour soi".

Et nous pouvons bien alors comprendre que si nous sommes en mesure de "répondre de l'autre", c'est aussi que nous pouvons lui répondre, - même si cela suppose, chez E. Lévinas, une référence divine incontestable où le rapport entre responsabilité et élu de Dieu n'est pas à négliger - , même si la réponse a lieu dans le silence²⁸. Notons seulement, pour nouer l'ensemble de ce propos, que Lévinas reprend dans cet article la question de l'authenticité, à travers l'être-à-la-mort d'Heidegger, et l'angoisse lucide plutôt que la peur.

cette authenticité est peut-être alors l'autre nom que l'on peut donner aux *personnes* de M.

25 Cf. E. Lévinas, *Entre Nous, Essai sur le penser à l'autre*, Paris, Grasset, 1991, p. 257.

26 Ibidem, p. 257.

27 Ibidem, p. 257.

28 Nous reviendrons ultérieurement sur les apports d'E. Lévinas à propos de la question du tiers dans la relation. (Cf. infra, chapitre V).

Buber: "Être séparé apparaît dans la mesure où il se distingue d'autres êtres séparés. La personne apparaît au moment où elle entre en relation avec d'autres personnes"²⁹. Mais il n'y a pas deux sortes d'homme, il y a "les deux pôles de l'humain", et l'on nommera *personne* celui chez qui le second pôle prend le pas sur le premier. Celui qui parle, alors, et qui dit *Je* ne dit pas *Je* de la même façon selon qu'il est relié ou séparé. Le mot principe de la personne, de l'être entier est "*Je-Tu*". Celui de l'être séparé est "*Je-Cela*". *Je* n'existe pas seul, sauf au prix du solipsisme, nous l'avons vu. Mais entre un *Je* qui serait *Je-Tu* et un *Je* qui serait *Je-Cela* se pose toute la question de l'ipséité qui adviendra ("l'homme devient un *Je* au contact du *Tu*"). Car "au commencement est la relation, qui est une catégorie de l'être, une disposition d'accueil, un contenant, un moule psychique; c'est là *a priori* de la relation, le *Tu* inné"³⁰, et comme le Visage que je reconnais³¹, j'entre immédiatement en relation avec le *Tu* qui vient à ma rencontre. La relation *Je-Tu* est une relation de mutualité, à la fois active et passive ("être élu" et "élire"). En revanche, à travers le mot principe *Je-Cela*,

29 M. Buber, *La vie en dialogue. Je et Tu*, Parais, Aubier Montaigne, 1959. Cela rappelle bien sûr ce que nous avons pu voir avec c. R. Rogers (par exemple in *Un manifeste parsonnaliste*, Paris, Dunod, 1979) tant sur l'authenticité du thérapeute que sur l'idée que la personne se considère plus facilement comme "entière", "intégrée" par le travail de cure.

30 cf. *ibidem*, p.25.

31 Cf. *Supra*: E. Levinas.

la rencontre est médiate , se situe dans un espace-temps identifiable et se trouve être une relation que l'on expérimente . "C'est au sortir (du) sanctuaire (du mot principe Je-Tu) que je connais (celui à qui je dis Tu) . Je le connais de nouveau par l'expérience . L'expérience est éloignement du Tu¹¹³² .

Relation première donc , qui fera de moi une personne si je sais "être en relation" et dire à l'autre *Tu* qui ne soit pas *cela*, relation qui me rendra pleinement libre parce que j'y serai pleinement inclus , totalement interdépendant . La façon dont je dirai *Tu*, dont j'entrerai en communication , sera donc reflet tant de moi que de ma relation à autrui .

Il reste , pour cet auteur , que cette relation immédiate trouve sa plus belle expression dans le rapport que l'homme entretient avec Dieu : "Ne rien saisir hors de Dieu , mais tout saisir en lui , voilà la relation parfaite¹¹³³ . La relation qu'offre la vie avec les hommes , si elle peut , entre *personnes* , devenir mutualité et s'actualiser dans un langage , n'est que la préfiguration , pâle imitation (?), de ce que celle avec les essences spirituelles permet : super seuil de mutualité , où "la relation est muette mais (•..) engendre un langage" et "confirme le sens¹¹³⁴ . Relation à autrui première , constitutive d'ipséités donc , ici des

³² Cf. *ibidem* , p. 12 .

³³ Cf. *ibidem* , p. 59 .

³⁴ Cf. *ibidem* , p. 76 .

personnes - , pour accéder à la communication transcendantale absolue.

Nous avançons donc dans la problématique nouvelle de la relation comme communication (ou interaction), dont nous avons repéré les conditions de possibilité: la reconnaissance assumée de l'altérité d'autrui permet la relation authentique qui constitue l'un et l'autre sujets comme ipsités. Ils interagissent. Ils peuvent se dénommer: *Je* et *Tu*. Mais qu'échangent-ils donc?

II - La **relation-échange de représentations**.

Pour développer ce point de vue, nous nous appuyerons tout particulièrement sur le travail de J.-C. Sallaberry³⁵. En référence aux sciences physiques, et plus précisément à la physique nucléaire qui conçoit l'interaction entre deux particules A et B comme l'échange d'une troisième particule de type différent, cet auteur propose donc une définition de l'interaction qui suppose l'existence d'un intermédiaire entre deux instances. Cet intermédiaire est pour lui la représentation, ce qui s'énonce dans son travail sous forme d'hypothèse telle que: "une représentation est ce

³⁵ Cf. J.-C. Sallaberry, *Atelier création sonore et sémiologie, structuration d'un groupe et structuration des représentations*, thèse pour le diplôme de doctorat, Université de Bordeaux II, 1985.

qu'échangent deux instances qui interagissent; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations"³⁶.

La représentation est elle aussi conçue comme un intermédiaire: espace entre l'ordre du vécu et l'ordre du conçu pour H. Lefebvre³⁷ qui dénombre six significations courantes de ce terme (scientifique, politique, mondaine, commerciale, esthétique et philosophique) et montre ainsi en quoi cette notion est opérationnelle pour rendre compte de la façon dont on perçoit et dont on rend compte du réel, du monde, c'est-à-dire dont on communique avec lui et dont on se l'approprie.

Cette médiation entre perception et conception se retrouve chez Piaget³⁸ quand il traite de la fonction symbolique ou sémiotique chez l'enfant. La permanence de l'objet puis la capacité de l'enfant à évoquer l'objet absent, l'imitation puis l'imitation différée, le dessin et le langage, activités qui apparaissent à la période pré-opératoire, témoignent de son aptitude à opérer des représentations du monde et à

36 Cf. opus cité, 1985, p. 274.

37 Cf. H. Lefebvre, *La présence et l'absence: contribution à la théorie des représentations*, Tournai, Casterman, 1980.

38 Cf. J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, PUF, 1966, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1968, "Les images mentales", in *Traité de psychologie expérimentale*, sous la direction de P. Fraisse et J. Piaget, 1963, fascicule 6.

symboliser celui-ci. Cette période au cours de laquelle se développent et se mettent en acte les représentations du monde perçu peut, elle aussi, être vue comme intermédiaire entre des activités essentiellement sensori-motrices (monde perçu auquel l'enfant réagit) et des activités opératoires (où le monde peut devenir l'objet de strictes spéculations infinies telles que l'adolescent les élabore, quelquefois au prix du déni du réel lui-même).

Dans le contexte pédagogique, des auteurs tels que P. Meirieu³⁹ ou A. de la Garanderie⁴⁰ reprennent ce concept de représentation pour aller à l'encontre de l'"esprit seau" et montrer que tout apprentissage nécessite la possibilité, chez l'apprenant, tant de développer des images mentales (ou représentations), que de modifier ses représentations antérieures (support de son savoir) pour en construire de nouvelles en fonction des apports du cours et élaborer, à partir de cela, une nouvelle "lecture" du monde qui, souhaitons-le, aura gagné en complexité.

Intermédiaire donc entre le sujet et le monde, entre ce qu'il perçoit et ce qu'il conçoit, entre ce qu'il sait et ce qu'il apprend, entre intérieur et extérieur, entre présence et absence, - et l'on reconnaît

39 Cf. P. Meirieu, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1989.

40 Cf. A. de la Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1983 et *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris, Le Centurion, 1990 (où il est question d'une pédagogie des évocations).

là l'objet transitionnel de D.W. Winnicott, dont il dit bien qu'on ne peut trancher entre son intériorité et son extériorité, la représentation, est également un concept majeur de la psychologie sociale. Celle-ci propose, quant à elle, de parler de systèmes de représentations, qui sont les représentations collectives qu'un groupe, une société, a en commun et qui servent de cadre, de système de références à ses membres tant pour se situer dans leurs interactions sociales que pour comprendre le monde dans lequel ils vivent. Elles fonctionnent alors comme des grilles de lecture communes de ce monde⁴¹, en même temps qu'elles permettent à chaque personne de se construire et d'élaborer ses propres représentations, tant du monde que de ces représentations collectives dans lesquelles, avec elles il vit⁴². Enfin, chaque acteur de ce système social agit en retour sur les représentations collectives et contribue ainsi à leur modification; à leur élaboration par l'interaction qu'il entretient avec le système.

Dans cette perspective générale, la relation qui nous préoccupe, relation entre deux personnes, trouvera donc sa réalisation "par la

41 D. Jodelet, "Représentation sociale: phénomène, concept et théorie", pp. 357-378, in *Psychologie Sociale*, sous la dir. de S. Moscovici, Paris, PUF, 1984, parle alors d'une "forme de connaissance sociale".

42 J.-c. Sallaberry montre également en quoi la représentation est particule d'échange intrapsychique; le Moi échange donc des représentations tant avec le Ça qu'avec le Surmoi (pour reprendre la seconde topique freudienne), qu'avec l'extérieur.

construction, la modification, la circulation des représentations⁴³, chacun simultanément construisant, modifiant, et faisant circuler ses propres représentations.

Nous nous situons bien là dans ce que F. Varela⁴⁴ appelle l'hypothèse cognitiviste, où la cognition est "le traitement de l'information: la manipulation de symboles à partir de règles⁴⁵, le système fonctionnant de manière appropriée "quand les symboles représentent adéquatement quelque aspect du monde réel, et que le traitement de l'information aboutit à une solution efficace du problème soumis au système⁴⁶.

En effet, le système que constitue notre dyade devra, s'il veut communiquer et fonctionner, établir des représentations qui, entre l'une et l'autre personne, leur permettront de faire, momentanément du moins, provisoirement, coïncider leurs représentations du réel, et qu'elles sachent traiter de l'information pour gérer des perturbations ou pour continuer à être, à vivre. Le sens de la relation réside alors au sein même des représentations échangées: ce sont elles que chacun

⁴³ Hypothèse HR de J.-c. Sallaberry. L'hypothèse HR par laquelle "le système des représentations, véhiculant l'interaction entre deux instances, assure une liaison (une articulation) entre d'autres systèmes" laissant envisager les rapports de la dyade avec le monde.

⁴⁴ Cf. F. Varela, *Connaitre, Les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 1989, b.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem.

charge du sens de soi, de l'autre, de cette relation entre eux.

C'est dans un cadre de référence de l'ordre des représentations que se situe un auteur comme R.D. Laing, quand il tente de dénouer le cheveu des relations dyadiques⁴⁷. Il replace la question de la frontière intérieur/extérieur, réel/irréel, moi/pas-moi, privé/public, pour montrer en quoi ce sont les interprétations-représentations différentes de la localisation de ces frontières qui tendent à définir la frontière, justement, entre normal et pathologique. Parce que "je ne peux pas (...) faire l'expérience directe (de l'être soi de l'autre) (...•) je dois m'en rapporter à l'action de l'autre et à son témoignage pour inférer l'expérience qu'il fait de lui-même"⁴⁸. Ainsi donc la communication entre deux personnes sera un jeu successif d'inférences construites, élaborées en fonction de signes perçus ("actions", 11 témoignages¹¹)⁴⁹ et dont R.D. Laing dit que "pour qu'une relation vraie puisse s'établir entre deux personnes, il est indispensable qu'elles se fassent réciproquement des attributions "réussies". Or "la vie interpersonnelle, poursuit-il, se déroule au sein d'un nexus de personnes où chacun passe son temps à

⁴⁷ Cf. plus particulièrement, R.D. Laing, *Noeuds*, Paris, stock, 1971, a: il s'agit là de textes que nous pouvons qualifier de poétiques sur la question et R.D. Laing, *Soi et les autres*, Paris, Gallimard, 1971, b, réflexion clinique et théorique.

⁴⁸ Cf. R.D. Laing, opus, cité, 1971, b, p. 40.

⁴⁹ Cf. aussi J. Marroncle, *Turbulences, les couples, les crises et la durée*, Paris, Salvator, 1988.

deviner, présumer, inférer, croire, avoir confiance ou suspecter, sans cesser de se réjouir ou de se tourmenter sous l'effet de ses fantasmes concernant l'expérience, les mobiles et les intentions des autres⁵⁰.

Que fantôme ait ici un sens plus connoté⁵¹ que représentation, c'est indéniable. Mais la position de Laing est bien voisine de notre propos: nous échangeons, dans un système complexe et interactif où interviennent nos fantasmes sur nous, sur l'autre, sur ceux de l'autre sur nous, nous échangeons donc en fonction de ces fantasmes et des inférences que nous établissons. Les représentations (fantasmatiques, inférées ...) jouent bien alors le rôle de particule d'échange dans une relation dyadique. Ce que Laing formalise ainsi⁵²:

"la propre personne, *p*

la façon dont la propre personne se voit, $p \rightarrow p$

la façon dont la propre personne voit l'autre, $p \rightarrow o$

De même,

l'autre personne, *o*

⁵⁰ Cf. R.D. Laing, opus cité, 1971, b, p. 220.

⁵¹ Développé en un long article, J. Laplanche et J.-B. Pontalis entendent par fantôme (*Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967), un "scénario imaginaire où le sujet est présent et qui figure, de façon plus ou moins déformée par les processus défensifs, l'accomplissement du désir et, en dernier ressort, d'un désir inconscient". Et nous ne doutons pas un instant que nos représentations soient chargées de désirs inconscients. Ajoutons que la traduction allemande est "Phantasie" et la traduction anglaise "fantasy" ou "phantasy", deux termes qui, dans leur langue respective, ont d'abord le sens d'imagination, d'activité créatrice.

⁵² Opus cité, 1971, p. 221.

la façon dont l'autre personne se voit, $o \rightarrow o$

la façon dont l'autre personne voit la propre personne,
 $o \rightarrow p$

la façon dont la propre personne, p , voit la façon dont
 l'autre, o , se voit, $p \rightarrow (o \rightarrow o)$

la façon dont la propre personne, p , voit la façon dont
 l'autre, o , la voit, $p \rightarrow (o \rightarrow p)$

De même,

la façon dont l'autre, o , voit la façon dont la propre
 personne, p , se voit, $o \rightarrow (p \rightarrow p)$

la façon dont l'autre, o , voit la façon dont la propre
 personne, p , la voit, $o \rightarrow (p \rightarrow o)$ ".

Il est incontestable que la communication interpersonnelle se noue bien sur ce fond là: jeux de miroirs, échanges de représentations sur fond de fantasmes.

Il nous faut toutefois revenir là sur ce que le "détour philosophique" nous a apporté: la relation authentique à autrui est bien à la fois solitude assumée et coprésence. si la différenciation, la non-coïncidence, crée un espace possible de communication dont la confusion nous priverait, si la relation rend possible la circulation et les échanges de représentations d'une borne à l'autre, d'une personne à l'autre, nous ne devons pas non plus penser qu'un idéal de transparence se fait jour. Il demeure en chacun de nous une part incontournable d'indécidable, de non-communicable en

l'état: toute la part inconsciente de nous-même, qui trouve certes des façons de s'exprimer, parasitant même parfois ce que nous voulons délibérément transmettre à l'autre, ce que notre système de défense renvoie dans l'inaccessible; mais aussi tout ce que nous ressentons, éprouvons, et connaissons, qui se trouve en nous, qui peut se dire éventuellement à travers d'autres codes que ceux du verbe; et, encore, tout ce qui ne peut tout simplement pas être dit à l'autre, parce que notre solitude et notre secret sont autant constitutifs de nous-même que le fait que nous soyons des êtres de dialogue, parce qu'autrui est celui que je rencontre dans l'immédiateté comme il est mystère. La relation authentique est donc possibilité de communication, mais aussi, en même temps, ce qui reconnaît le non communicable en nous, entre nous⁵³.

En résumé, la représentation est donc ce qui véhicule l'échange entre les personnes et qui "matérialise" (par le verbe, par les coups, par les caresses, par le silence...) la relation. Le système des

53 Dans cette perspective, nous pouvons citer la position de M. Balmary (opus cité, 1986, p. 256) quand elle tente de clarifier les relations entre parole et inconscient qui fondent la psychanalyse: "La psychanalyse, un peu malgré elle, semble-t-il, puisqu'elle se veut scientifique, a réinventé un espace obscur, un écart de non-connaissance entre deux personnes. Inconnaissance qui n'est pas inconscience et là réside la grande difficulté. Aider l'autre à devenir conscient, grâce au fait qu'on accepte de ne pas le connaître, pour reconnaître avec lui ce qu'il veut faire connaître de lui. Entre une connaissance donnée et une connaissance prise, la différence, est la naissance ou la mort d'un être à la parole".

représentations de la dyade lui permet d'échanger en elle-même et avec d'autres systèmes. A ce titre, la relation est communication et elle est aussi non-communicable.

C'est aussi à ce titre, parce qu'interaction, communication, relation il y a, parce que nous avons reconnu précédemment l'existence d'une tension dynamique, que nous pouvons interroger l'éventuelle dynamique relationnelle, la possibilité de la dyade de changer par ses échanges.

CHAPITRE III.

La dynamique relationnelle.

Nous avons, dans les deux chapitres précédents, montré en quoi la relation est à la fois constituée et génératrice d'ipséités qui se construisent comme telles sous certaines conditions liées à la relation elle-même. Nous avons appelé "authentique" cette relation qui lie des entités qui se reconnaissent comme à la fois Même et Autre (premier paradoxe) pour soi et pour autrui et qui, en même temps qu'elles ont à faire ensemble, tentent d'assumer et à tout le moins reconnaissent - l'angoisse de séparation inhérente à leur relation même (deuxième paradoxe). Nous avons alors tenté de voir aussi ce que nécessite ce "faire ensemble", cette interaction qui suppose échange et communication: le concept de représentation nous a permis de concevoir ce

qui circule de l'un à l'autre dans la relation, en posant, simultanément à la communication, l'incommunicable inhérent à chacun et à l'interaction. Nous avons donc déterminé la structurel de la relation, pouvons-nous dire, structure mouvante et paradoxale².

Nous commençons alors à percevoir, par cette question d'échanges, en quoi ce qui peut s'appeler couple, dyade^{••}. constitue en fait une paire complexe, dont la notion de structure ne suffit pas à rendre compte. En effet, le temps, les échanges avec l'extérieur et les produits de la communication interne confèrent à l'ensemble relationnel des qualités dynamiques et une complexité que nous allons maintenant essayer de comprendre.

¹ Le concept de structure est employé ici dans une acception proche de celle que propose Piaget (Cf. *Le structuralisme*, Paris, PUF, 1968, p. 7) quand il définit comme comprenant les "trois de caractères totalité, de transformation et d'autoréglage".

² on pourra, sur ce sujet, se reporter au livre de J. Durand Dassier, *Structure et psychologie de la relation*, Paris, Epi, 1969. A partir de la théorie mathématique des ensembles (Cantor), cet auteur montre qu'une relation "adulte", contrairement à une relation infantile, est réflexive, symétrique et transitive, et qu'elle actualise en fonction de *ressentis* de sept natures différentes qui actualisent des "centres affectifs" (peur, répulsion, colère, puni, sexe, estime, tendresse). Ces centres affectifs interagissent de façon intrapsychique et interpsychique, en même temps que toute relation à autrui s'accompagne d'une relation à soi-même. on parvient ainsi à figurer les *ressentis* personnels et interpersonnels, et à identifier en quoi une structure relationnelle peut être considérée comme infantile et être amenée à évoluer.

Nous verrons au long de ce chapitre et du suivant les limites de cette formalisation structurelle de la relation.

I- La relation : un système complexe?

Les définitions du terme "système" sont variées, suivant que l'on parle de système mathématique, mécanique, politique ou vivant. Elles font néanmoins la plupart du temps référence à la notion de structure, lui adjoignant de façon plus ou moins explicite, celle de dynamique, ou plutôt tentant d'exprimer son caractère non figé, ce qui est bien là notre préoccupation.

Joël de Rosnay³, s'appuyant sur le modèle systémique cybernétique, propose d'appeler "système" "un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but", définition assez proche de celle de J.-L. Le Moigne⁴ qu'il préfère nommer "description" et qui doit permettre de "reconnaître un tel objet artificiel lorsque nous le rencontrons": "un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pour autant son identité unique".

La relation dyadique, quelle que soit sa nature (de couple, de fratrie, parentale, pédagogique, psychanalytique, psychothérapique), nous paraît bien répondre à ces définitions: en référence à J. de Rosnay, nous avons bien chaque fois, un ensemble d'éléments (deux

3 Cf. *Le macroscopie. Vers une vision globale*, Paris, "Points", Seuil, 1975, p.91.

4 Cf. *La théorie du système général*, Paris, PUF, 1977, p. 37.

personnes) en interaction (ils échangent des représentations) dynamique (le temps, au moins, fait évoluer l'interaction) organisés en fonction d'un but (le but de perdurer et aussi, espérons-le, de réussir ce que l'on entreprend en commun). La définition de J.-L. Le Moigne nous amène à préciser davantage encore: ce système se situe bien chaque fois dans un environnement plus vaste (la famille, le réseau social, l'école, les soins ...); il exerce une activités (vivre, jouer, aimer, apprendre, comprendre, guérir, changer...), et voit sa structure interne évoluer au fil du temps (les structures de domination/soumission, dépendance/indépendance, réel/idéal du moi... sont des structures internes du système qui évoluent bien au fil du temps), sans qu'il perde pour autant son identité unique (l'identité du système constitué par deux personnes en interaction est bien évidemment unique et perdure, comme identité propre à lui-même, tant que perdure la relation, même si la nature de la relation, sa structure interne, ses membres, changent nécessairement, avec le temps).

sans entrer dans le détail de la théorie du système général⁶ (notre propos n'est pas une analyse systémique affinée de la relation duale), il nous faut tout de même mettre en évidence un certain nombre de

⁵ Nous reviendrons ultérieurement sur cette notion à nos yeux capitale pour ne pas s'enfermer dans ce qui pourrait être la "relationnité" (Cf. infra, troisième partie).

⁶ telle que J.-L. Le Moigne, par exemple, la formalise, in opus cité, 1977.

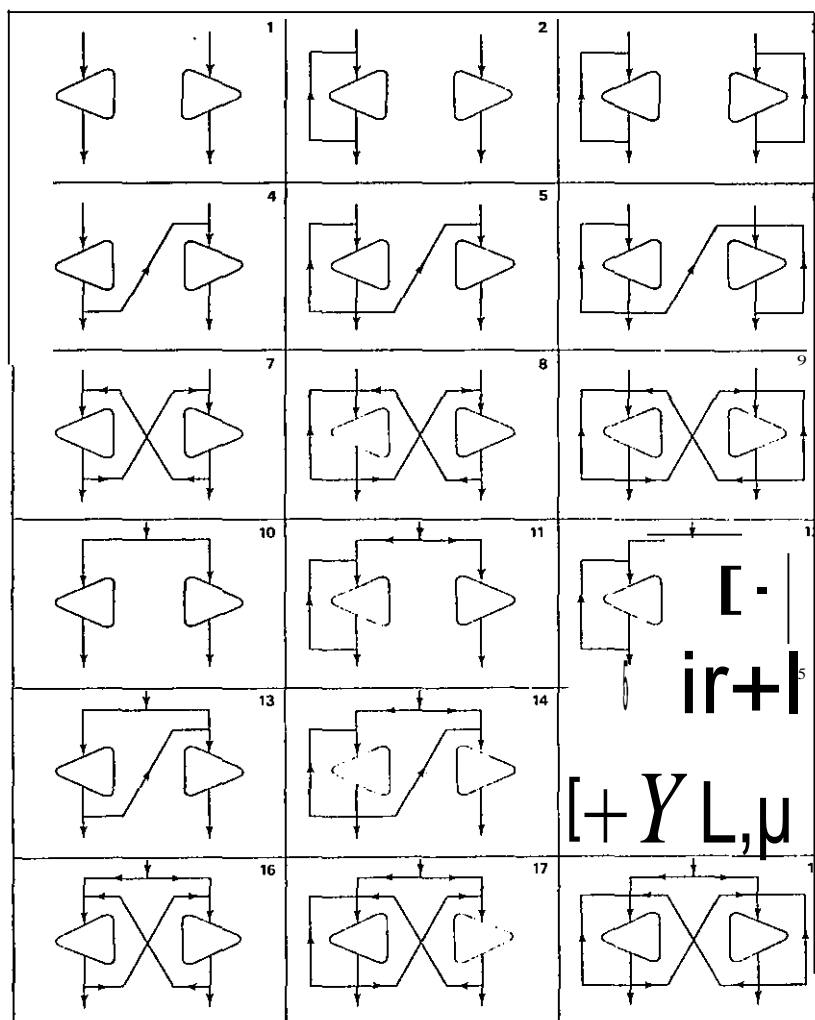
concepts qui nous permettront de comprendre en quoi notre objet d'étude est complexe, et quelles perspectives nous ouvre cette complexité.

Plus les interactions au sein d'un système sont nombreuses, plus le système est considéré comme complexe, puisqu'il est en mesure de développer un grand nombre de propriétés nouvelles. On pourrait penser qu'entre deux entités, - que nous reconnâtrons, après J.-L. Le Moigne⁷, comme les processeurs du système - , existe une seule interaction, l'ensemble constituant le système relationnel. J.-L. Le Moigne dénombre 18 inter-relations possibles entre deux éléments qu'il représente de la façon suivante⁸, 18 inter-relations pour un même flux. Nous en présentons le schéma à la page suivante:

7 Cf. J.-L. Le Moigne (opus cité, 1977, p.84). La question posée est la suivante: doit-on considérer comme processeur "la relation d'influence entre A et B", et A et B objets neutres, et c'est là la position de L. Gérardin (*La théorie des systèmes*, Paris, DTG, 1975, p. 40), ou bien, comme J.-L. Le Moigne, appeler processeurs A et B? Pour J.-L. Le Moigne, sa dénomination peut "permettre une modélisation satisfaisante des systèmes ouverts", alors que la formalisation précédente serait satisfaisante pour modéliser des systèmes fermés. Si nous choisissons la terminologie de J.-L. Le Moigne, c'est qu'un système humain vivant est nécessairement ouvert. Mais nous ne fermons pas a priori

l'hypothèse de L. Gérardin, dans la mesure où nous pensons bien que la relation "agit" elle aussi.

8 Cf. J.-L. Le Moigne, opus cité, 1977, p. 81.



.. - Jùltre det L: élénzents (processeur. 1- élénwlltaires)
 il existe nou pas une, mais dix-huit illterrelatio11s possibles (sur ulz mênle flux)

La figure 18 du schéma nous permet ainsi de prendre conscience de la complexité du système pour un flux entrant: 12 échanges interviennent, ou sont

susceptibles d'intervenir, et donc d'influencer dans un sens ou dans d'autres, l'évolution du système.

Suivant le comportement du système face à l'énergie, et au sens large, à l'information, dont il dispose, on parlera de système ouvert ou clos. Un système fonctionne de façon ouverte lorsqu'il se trouve en interaction avec l'environnement, vers lequel il rejette à la fois son énergie "usée" et dont il utilise de l'énergie nouvelle, pour produire de l'organisation, de la négentropie interne. Il fonctionne au contraire de façon close quand il se protège de son environnement et qu'il ne gère que son énergie potentielle. Il risque alors, à plus ou moins long terme, de s'éteindre, donc de devenir homogène, atteignant son état d'entropie maximum ⁹.

L'aspect structural d'un système se caractérise par des limites (qui permettent de percevoir la frontière entre le système et son environnement), des éléments (dans lesquels se trouve stockée l'énergie disponible) et des réseaux de communication (qui rendent possibles les échanges d'énergie entre les éléments et avec les réservoirs).

Ces éléments structuraux sont les supports autour desquels peut s'organiser la dynamique du système,

⁹ On dira d'un système qu'à un moment donné ou globalement, il tend à se clore ou à s'ouvrir, dans la mesure où il n'existe pas de système totalement clos (isolé) ou ouvert (trivial), mais des systèmes plus ou moins fermés.

c'est-à-dire la circulation de l'énergie-information en son sein. Cette dynamique peut s'analyser en termes de flux d'énergie (qui circulent entre les réservoirs), de vannes (qui contrôlent les débits des flux, les transforment en actions pour en augmenter ou en diminuer les effets). Elle doit également prendre en compte les délais qui influencent les phénomènes d'amplification ou d'inhibition. Les boucles de rétroaction (ou feed backs) assurent la combinaison des réservoirs, des vannes, des flux et des délais et les traduisent en termes d'énergie. Elles sont essentielles en ce qui concerne le devenir du système, dans sa capacité à répondre aux perturbations. En effet, les boucles positives génèrent une dynamique de changement en augmentant les divergences, puisqu'elles vont dans le sens de la perturbation. Leur intervention seule conduirait, à long terme, le système à son "explosion". Les boucles négatives, quant à elles, opèrent si l'on peut dire à l'encontre de la perturbation, maintiennent ainsi la stabilité du système, son homéostasie, et confèrent au système un comportement finalisé. Seules en jeu, elles priveraient le système de toute ouverture au changement, et l'annihilerait tôt ou tard. L'équilibre d'un système n'est jamais parfaitement réalisé, mais la combinaison des boucles de rétroaction positives ou négatives lui permet d'osciller autour d'un point d'équilibre, dans une reconstruction structurelle

permanente qui peut aussi s'appeler auto-organisation¹⁰. La aptitude du système à s'auto-organiser sera donc caractéristique de sa complexité, mais en se souvenant que ce qui d'une certaine façon "contraint" le système à se complexifier (à s'auto-organiser) est cela même qu'il reçoit a priori comme une perturbation susceptible aussi bien de le désorganiser au point d'en mourir. C'est pourquoi H. Von Foerster d'abord, puis H. Atlan¹¹ ont parlé "d'ordre par le bruit", ce que J.-L. Le Moigne¹² propose de formuler de façon moins ambiguë comme "le principe d'organisation par disponibilité à l'événement"¹³. Sachant bien que pour que le système soit disponible à l'événement (perturbation aléatoire, non programmée) et puisse le gérer, l'intégrer, et ainsi augmenter sa variété et sa capacité, il doit avoir à sa disposition une réserve initiale de redondance¹⁴ (et

10 Cf. A. de Peretti, *Du changement à l'inertie*, Paris, Dunod, 1981, p. 131: "le concept d'inertie s'intègre donc à une vision dynamique du monde. Et celle-ci se maîtrise dès lors elle-même mieux dans son propre mouvement d'échange et de repérage, elle s'équilibre au sein de la pluralité des variations d'équivalences et de référence où elle peut s'étendre "élastiquement", jusqu'à la production des invariances qui informent sa consistance".

11 Cf. *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil, 1979.

12 Cf. opus cité, 1977, p. 181.

13 C'est le même concept d'auto-organisation qu'on retrouve à travers toute la pensée d'E. Morin. Cf. infra, chapitre IV.

14 Ici dans le sens contraire d'événement. C'est-à-dire qui présente le caractère du "déjà-éprouvé", dont la répétition n'est pas a priori rejetée. Cf. B. Quemeda, *Trésor de la langue française*, tome XIV, Paris, CNRS, Gallimard, p. 576, "Caractère d'un message, d'un code, présentant des répétitions, des éléments excédentaires par rapport au nombre de signes strictement nécessaires à

éventuellement être capable de la reconstituer). On retrouve, formulée de manière différente, une idée toujours semblable que l'on peut admettre comme notre quatrième paradoxe: la relation, organisée en système relationnel complexe, est dynamique à condition qu'elle soit en mesure à la fois de changement et d'homéostasie; elle est auto-organisatrice si elle peut intégrer du bruit sur fond de redondance (ce qui nécessite que le système ait une mémoire) - et ce matériel systémique que nous avons décrit permettrait de constituer, si nous le souhaitions, la chronique des états du système. Ce qui nous paraît essentiel pour notre propos peut se résumer dans le paradoxe précédemment relevé auquel nous ajouterons trois notions essentielles: celle de *finalisation(s)* du système, qui peut aussi s'exprimer en termes de projets, pour lesquels il est nécessaire qu'il y ait *action* et *prises de décisions*¹⁵.

Afin d'illustrer notre propos, reprenons le schéma de notre travail antérieur auquel nous nous sommes déjà référé¹⁶, Nous avons identifié la relation

la transmission de l'information et permettant ainsi une compréhension et une finalité meilleures".

¹⁵ En effet, le modèle cybernétique dans son ensemble ne nous paraît pas approprié à la lecture des phénomènes humains, et il nous semble nécessaire de trouver pour les sciences humaines, des outils qui leur soient propres. Mais il rend bien compte, à notre avis, de tout ce qui touche à l'auto-organisation des systèmes complexes dans leurs processus conjoints de changement et de résistance au changement. On trouve des prudences semblables chez M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système. Les contraintes à l'action collective*, Paris, Seuil, 1977, p. 211).

Cf. F. Lerbet, opus cité, 1988.

fusionnelle (Amour-Eros), la relation symétrique (Amour-Philia) et la relation finalement très voisine de ce que nous avons appelé ici la relation authentique (Amour-Agapè). Dans la première situation, d'Amour-Eros, il semble pertinent, dans la perspective systémique que nous envisageons actuellement, de dire que les frontières entre le système et son environnement sont d'autant plus difficiles à percevoir que le système ainsi constitué s'isole de ce qui l'entoure pour ne se consacrer qu'à lui-même. Il y a sauvegarde de la stabilité certes, mais au prix du déni du bruit, du refus de l'événement, pour s'enfermer dans la redondance, et ce système n'est pas en mesure de se ressourcer ni donc de se complexifier. Il s'éteindra donc quand il aura épuisé Eros, faute de finalité constructive et créatrice. La relation spéculaire avec l'autre que l'on veut identique à soi répondrait éventuellement à la définition du système¹⁷, mais elle ne se situe pas dans la perspective d'un système auto-organisé qui se complexifie.

Le système constitué par les deux éléments et une interaction de type Philia n'a pas de frontières propres avec son environnement, mais il a uniquement les frontières que chaque élément tolère avec celui-ci. Il n'est pas non plus en mesure de développer une finalité issue d'un travail conjoint, ce qui n'empêche pas que l'on puisse affirmer qu'il agit. Chacun, par ses

¹⁷ Cf. supra .f, _75

relations à l'autre et à l'environnement, développe son autonomie propre, sa connaissance, ses potentialités, bref chacun s'auto-organise et se complexifie. Cette relation symétrique et/ou complémentaire où chacun voit en l'autre l'expression d'une altérité qui lui permet de se constituer en tant que lui-même par cette différenciation ne permet pas, là non plus, que le système se complexifie dans la mesure où les bénéfiques potentiels de perturbations ne sont destinés à s'actualiser que dans chacun des éléments. Les projets, finalisation du système, sont en fait des projets personnels qui, lorsqu'ils coïncident, peuvent se réaliser conjointement, mais sans qu'il s'agisse à proprement parler de projets de l'ensemble du système. Chacun sait alors préserver ses propres redondances et reconnaître les événements, informations perturbantes apportées par l'autre et/ou par l'environnement, pour grandir et se complexifier. A moins qu'il ne s'agisse de reconnaître autrui comme principe homéostatique, rassurant, dont on refuse qu'il soit source de perturbations pour mieux pouvoir intégrer personnellement celles de l'environnement.

La troisième hypothèse, celle d'Amour Agapé, dont nous avons dit qu'elle a fortement à voir avec la relation authentique¹⁸, permet l'émergence de ce que nous avons appelé la "création du couple", espace

18 Cf. supra, chapitre II.

tiers, interfaciel, investi par l'un et l'autre élément. Les frontières de ce système avec l'environnement sont variées puisque le couple s'emploie à développer un noyau commun en contact, lui aussi, avec l'extérieur. La création et l'enrichissement de ce troisième terme à partir des projets communs aux deux membres du couple finalise le système. Dans la mesure où, du même coup, il ne trivialisel¹⁹ pas les éléments et ne leur confisque pas leur autonomie propre et différenciée, dans la mesure où dans ce système cohabitent pour chacun comme en autrui le même et l'autre, par une relation qui assume l'angoisse de séparation qui lui est inhérente, alors ce système peut s'auto-organiser, se complexifier, gérer des perturbations qui, en termes de crises et de conflits, trouveront des solutions qui auront été sources d'enrichissement et qui n'auront pas pour autant fait "exploser" le système, parce qu'il aura su trouver en même temps des points d'appui dans ses principes de permanence homéostatique (points d'appui qui existent

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

dans sa mémoire, laquelle se trouve également enrichie de ces événements assumés, intégrés)²⁰.

Le changement n'existe pas sans principe de permanence. La aptitude au changement d'un système complexe est la condition de son auto-organisation, de sa complexification, de son enrichissement. Cela signifie que sont prises en compte conjointement les personnes et la relation. Cela signifie aussi qu'on accepte une logique paradoxale où cohabitent les contraires, logique héraclitéenne de l'"éniandromie"²¹, cette cohabitation des contraires, si chère aussi à C.G. Jung²².

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

21 Héraclite, *Fragments*, Paris, Findakly, 1984. Par exemple: [62] "Immortels mortels, mortels immortels, vivant de la mort des autres, mourant de la vie des autres".

ou encore [88] "Certes, la même chose est là, vivant et mort, éveillé et dormant, jeune et vieux; en effet, ces choses-ci en se renversant sont celles-là en se renversant [sont] celles-ci".
et aussi [36], [51], [59], [60].

22 Cf. C.G. Jung, *Métamorphose de l'âme et ses symboles*, Paris, Buchet Chastel, 1953, *Dialectique du moi et de l'inconscient*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1964 et en particulier les deux concepts d'*animus* ("figure (...) à caractère masculin qui comporte le caractère féminin") et d'*anima* ("la qualité féminine de l'âme masculine (...)). Ou encore Auguste Vitale in *Pères et mères*, Paris, Imago, 1978, qui voit dans *senex* et *puer* "les deux archétypes (qui) sont les pôles respectifs d'un même dynamisme" (p. 33), "la créativité (étant) le concept qui exprime l'unification des deux opposés" (p. 47). La problématique

II- Conséquences psycho-sociales : systèmes relationnels et psychothérapie.

La relation authentique, travaillée à travers C. Rogers et M. Pagès, a ouvert au chapitre précédent des perspectives de changement intrapsychique dont on peut concevoir qu'elles modifient en retour les relations que la personne peut nouer dans son entourage. Ce que nous voulons maintenant considérer concerne la capacité, - et les résistances - d'un système relationnel à générer son propre changement, et à construire son auto-organisation, à se complexifier.

La conception relationnelle qui reconnaît cette relation paradoxale où permanence et changement sont conjointement présents, a été exploitée aux Etats-Unis par l'Ecole de Palo Alto. S'appuyant sur les apports de l'approche systémique, et tout particulièrement sur la question des feed-backs dans la dynamique de changement, ainsi que sur le principe émis par Whitehead et Russell²³ selon lequel "ce qui comprend tous les membres d'une collection ne peut être un membre de la collection", la

du *senex* et du *puer* est également pertinente pour J. Hillman dans ce même ouvrage.

Nous reviendrons ultérieurement sur les troisièmes termes auxquels ces conceptualisations font appel. (Cf. infra, chapitre V).

²³ B. Russell et A. Whitehead, *Principia mathematica*, 3 volumes, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1910-1913, 2ème éd., vol I, p. 37.

question du changement dans un système relationnel s'est trouvée posée en des termes nouveaux.

Tout d'abord, il est apparu de façon plus claire que la logique du changement présidant aux membres de la classe (les personnes) ne pouvait être la même que celle présidant à la classe (le système constitué des membres et de leurs relations). Dans la mesure où, comme nous l'avons vu, on ne peut penser un être humain en dehors de ses relations à autrui qui le constituent comme ipséité, la problématique du changement doit bien aussi se situer au niveau de la classe et non strictement de ses membres.

Si la théorie des groupes mathématiques est pertinente pour rendre compte de ce qui se passe "à l'intérieur d'un système qui reste lui-même invariant"¹¹²⁴, c'est-à-dire où l'on aura modifié des comportements mais où le résultat final restera identique, c'est une autre logique qui nous permettra "d'examiner la relation entre un membre et sa classe", ainsi que la transformation particulière que constitue le passage d'un niveau logique au niveau logique supérieur"²⁵: c'est la théorie

²⁴ Cf. P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, "Points", Seuil, 1975, p. 28, sur le détail de la théorie des groupes (la composition de deux éléments de l'ensemble est un élément de l'ensemble, elle est associative et commutative, chaque élément a un inverse, il y a un élément neutre dans cet ensemble) cf. pp. 20-23, mais aussi dans une perspective de logique formelle rendant compte du développement cognitif: J. Piaget, *Essai de logique opératoire*, Paris, Dunod, 1971, sur le groupe INRC.

²⁵ Cf. P. Watzlawick, J. weakland, R. Fisch, opus cité, 1975, p. 28.

des types logiques²⁶. Le changement qui s'opère alors, que ces auteurs qualifient de changement d'ordre 2 laisse entrevoir la possibilité de sortir de l'impasse liée au changement d'ordre 1 (changement à l'intérieur d'un système, où le cadre de référence, de communication reste invariant), celle que l'on peut appeler du "toujours plus de la même chose" alors que l'on voudrait sortir de cette chose même.

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

²⁶ G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1977, Tome I, traduit la question de l'apprentissage dans une logique similaire quand il parle de l'apprentissage I comme changement dans l'apprentissage 0, de l'apprentissage II comme apprentissage de l'apprentissage qui nécessite un changement dans le processus de l'apprentissage I, et de l'apprentissage III comme changement dans l'apprentissage II. La logique est chaque fois d'un niveau supérieur.

des relations en jeu exprimées et mises en oeuvre dans le temps de la cure²⁷.

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

1) à opérer des "recadrages" du problème soulevé, c'est-à-dire à parvenir à dépasser le premier niveau du problème évoqué pour parvenir à méta-communiquer sur la situation, au lieu de se laisser enfermer dans des tentatives de solutions conservant le même système de référence, le même cadre (ordre 1). Dans la perspective de cette école, délibérément constructiviste²⁸, la méta-communication (ou capacité à introduire des règles pour changer les règles) postule que la réalité est ce que chacun en construit pour soi, et qu'il convient donc de dépasser ces conflits inter-individuels pour modifier le cadre de références et inférer un changement d'ordre 2²⁹.

2) A retenir comme levier du changement la situation paradoxale elle-même (qui est à la fois le désir que cela change et la mise en place de stratégies qui maintiennent *in fine* le système en l'état). Cette situation paradoxale a été repérée par G. Bateson³⁰ et il la

²⁷ Cf. W.R. Ashby, *Introduction à la cybernétique*, Paris, Dunod, 1970, "la transformation se rapporte ce qui se passe, pas à pourquoi ça se passe".

²⁸ Cf. P. Watzlawick, *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil, 1988.

²⁹ Sur un approfondissement des relations entre réalité et communication, cf. P. Watzlawick, *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil, 1978.

³⁰ Cf. G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1980, tome II, pp. 14-15 pour une définition du concept ou encore P. Watzlawick, I. H. Beavin, Don

dénommée "*double bind*" ou "double contrainte". Il s'agit d'une situation dans laquelle "l'autre émet deux genres de messages dont l'un contredit l'autre"³¹ et où la relation est telle que l'individu ne peut pas- la fuir ni y échapper tant il y est fortement attaché. Les deux messages ne sont pas forcément de même nature. Si, dans le cas classique de l'injonction paradoxale "sois spontané" la double contrainte se situe strictement au niveau verbal explicite, elle peut aussi provenir d'une contradiction entre le niveau verbal explicite et le niveau gestuel (niveau de communication implicite ou non-verbal). On retrouve une perspective semblable chez M. Elkaïm³² qui parle, quant à lui, de "double demande" entre le "programme officiel" qui est la "demande explicite de chaque membre du couple" et la "carte du monde", appelée par la suite "construction du monde" qui renvoie à "une croyance élaborée dans le passé"³³. Ces deux demandes peuvent alors se révéler contradictoires et antagonistes (par exemple: "je veux être reconnu" comme demande officielle et "je ne peux qu'être rejeté" comme "construction du monde"), induisant chez l'autre des réponses ne pouvant évidemment coïncider avec l'un et l'autre niveau à la fois.

D. Jackson, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972, pp. 212-213.

³¹ Cf. G. Bateson, 1980, o. c., p. 16.

³² Cf. M. Elkaïm, *Si tu m'aimes ne m'aime pas*, Paris, Seuil, 1989.

³³ Cf. *ibidem*, p. 21 à 23.

Elles le seront doublement si l'on tente de faire se répondre les deux doubles demandes de l'une et l'autre personne.

Pour l'École de Palo Alto, "la prescription du symptôme" comme réponse paradoxale constitue, de ce point de vue "le genre de résolution de problèmes le plus efficace et le plus élégant"³⁴. Plus précisément, la prescription du symptôme peut être comprise comme un feed-back positif qui va dans le sens du système et qui, à ce titre, contribue au changement en acceptant l'homéostasie, alors qu'une prescription inverse, à l'opposé de ce vers quoi tend le système, engendrerait certainement davantage de résistances au changement. Plus généralement "le comportement prescrit *est* déjà le résultat d'une fiction, mais dont il n'est à aucun moment question. Elle découle rétroactivement de l'anticipation du résultat. Le prétendu patient se comporte *comme si* le problème était déjà résolu, ce qui, de façon secondaire, entraîne un changement essentiel de la réalité qu'il s'était construite et dans laquelle il vivait jusqu'alors"³⁵.

En approfondissant cette réflexion dans le cadre de traitements apportés à des familles à

³⁴ Cf. P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, opus cité, 1975, p. 136.

³⁵ Cf. P. Watzlawick, *Les cheveux du Baron de Münchhausen. Psychothérapie et "réalité"*, Paris, Seuil, 1991, p. 132.

transaction schizophrénique, M. Selvini-Palozzoli³⁶ reprend et explicite de manière clinique le feed-back positif (qu'elle nomme "connotation positive"¹¹³⁷) et qui, outre les effets que nous avons déjà évoqués, permet de "faciliter aux thérapeutes l'accès au modèle systémique"¹¹³⁸. Cet auteur reprend également la question de la règle, en la rattachant à ce qui est pour elle essentiel, à savoir celle de la définition de la relation (ce qui est précisément interdit dans l'interaction schizophrénique afin que le jeu se perpétue). Cette définition de la relation comme enjeu permanent, c'est-à-dire comme ce qui est le plus à même de mettre en péril les règles tacites du jeu, conduit chacun à "*disqualifier sa propre définition de la relation vite avant que l'autre n'y parvienne*"³⁹, ce qui est à la fois une mesure d'auto-disconfirmation et d'hétéro-disconfirmation⁴⁰, et place la communication à un niveau "non-réel" puisque cela signifie "je n'existe pas" et/ou "tu n'existes pas"¹¹⁴¹.

³⁶ Cf. M. Selvini-Palozzoli, L. Boscolo, G. Cecchin, *Paradoxe et Contre Paradoxe*, Paris, ESF, 1978.

³⁷ et qui est comme un écho à la considération positive inconditionnelle d'autrui de C.R. Rogers.

³⁸ M. Selvini-Palozzoli..., *ibidem*, p. 55.

³⁹ M. Selvini-Palozzoli..., *ibidem*, p. 29.

⁴⁰ Le problème est posé par rapport à ce que G. Bateson (opus cité, 1977) nomme "hybris" qui pousse chacun à refuser de s'exposer à un refus venant de l'autre.

⁴¹ Cf. J. G. Lemaire, opus cité, 1979, qui analyse dans des termes analogues de *double bind* les rapports de pouvoir dès lors que le modèle patriarcal n'a plus cours: "Pour éviter d'être attaqué, l'autorité de fait s'affirme libérale et même sans pouvoir" (p. 313). La double contrainte se manifeste alors par la non adéquation entre "le principe la liberté et (•••) la pratique l'obligation - " (p. 315). Ce qui se traduit par des phrases du type "tu es libre" au delà desquelles les

Comment alors changer les règles et méta-communiquer, c'est-à-dire aussi redéfinir la relation, si, justement/ elle ne peut être définie? Et si l'on peut parler de rigidité et de répétitivité dans les normes relationnelles, qui dans ce type de famille jouent de génération en génération⁴², s'y trouve aussi toute l'inventivité liée au jeu, au fait que "tout ce qui (apparaît) dans ces familles (est) l'effet pragmatique de manoeuvres. Celles-ci provoquent à leur tour d'autres contre-manoevres au service du jeu et de la perpétuation du jeu"⁴³. C'est là la finalité du système.

C'est en ce sens que la connotation positive, ainsi que le fait, pour les thérapeutes, de "jouer le jeu schizophrénique à froid", leur permet de proposer une définition qui ne sera pas disqualifiée, et de délimiter le contexte en le définissant comme thérapeutique. Dans une perspective semblable, règles et rituels des séances sont rigoureusement installés et les

sous-entendus tels que "mais si tu n'agis pas ainsi, tu ne m'aimes pas ou tu n'es pas cohérent" pèsent de tout leur poids. Liberté individuelle verbalisée donc, et obligation relationnelle implicite engagent le système, dans des mécanismes de double bind, qui sont bien précisément "mécanismes" et non "dynamique". En précisant toutefois, comme le fait J. G. Lemaire, que c'est là un registre relationnel commun, banal, dans lequel généralement chacun trouve sa place, par partage et évolutivité des normes de fonctionnement. Il y a dysfonctionnement quand les "mêmes processus (sont utilisés) de manière rigide et agressive ou même blessante" (p. 315).

⁴² A cet égard, les rites comme les "mythes" familiaux sont également des facteurs de rigidité, représentations collectives non plus à enrichir, mais figées.

⁴³ M. Selvini-Palozzoli... , ibidem, p. 43.

tentatives de la famille de les mettre à mal, afin d'ébranler la relation thérapeutique dans sa définition, ne doivent pas échapper à l'équipe thérapeutique.

Le travail fondamental de l'équipe de M. Selvini-Palozzoli est sans doute d'avoir su à la fois exploiter des apports théoriques dans le cadre du travail psychothérapeutique et d'avoir contribué à l'élaboration d'une réflexion théorique en considérant "le phénomène dans la circularité du *hic et nunc*, point fonctionnel du système en action, pivot de l'équilibre momentané des alliances opposées"¹⁴⁴. On peut les résumer ainsi:

- le rôle essentiel de la définition de la relation pour que la méta-communication et la modification des règles du jeu soient possibles.

- la connotation positive qui reconnaît la tendance homéostatique et les interventions paradoxales qui impliquent toute la famille globalement sont source de changement possible.

- le fait que le thérapeute est *dans* le système le temps de la séance, et que ce qu'il voit et entend *est ce qui lui est donné à voir et à entendre*.

Là encore, le bagage conceptuel psychanalytique est présent, pour l'équipe de psychothérapeutes, comme grille de lecture commune des

"histoires" de chacun des membres de la famille.

⁴⁴ M. Selvini-Palozzoli... , *ibidem*, p. 122.

Du point de vue de notre propre approche, les apports du modèle systémique sont importants et nous permettent de "recadrer" notre propos.

Relation authentique, nous l'avons vu, et déjà dans cette définition statique, relation paradoxale par laquelle chacun se constitue comme ipséité sur fond de communication. Relation dynamique maintenant, qui devient système relationnel orienté vers un but, système agissant aussi, prenant des décisions et constituant sa propre mémoire, dans une circularité permanente des interactions au sein du système et du système avec l'environnement. Les événements ou perturbations que le système a à gérer, et à partir desquels il doit en permanence s'auto-organiser, sont facteurs de changement et de dynamique, à condition qu'ils se réalisent dans une certaine stabilité qui ne soit pas pour autant rigidité et fermeture. Les difficultés internes au système sont également source de changement à condition que le système soit capable de méta-communiquer, c'est-à-dire de ne pas s'enfermer dans des pseudo-changements internes qui ne modifient pas l'ensemble du système, ou encore, à condition que le système sache inventer des règles pour changer les règles. Accepter d'assumer la définition de la relation semble être un préalable nécessaire à ce "saut logique" sur les règles. Enfin, tenter de comprendre la relation à partir des personnes en interactions, de leur fonctionnement intra- *pv* (s. inter-

psychiques, devient une réduction tant du problème que de l'objet d'étude, une de ces "terribles simplifications"¹¹⁴⁵ qui pourraient s'apparenter à la question "de la poule et de l'oeuf"¹¹⁴⁶: d'abord la relation ou d'abord les personnes? Quand on considère le système relationnel et ses interactions, en revanche, on peut atteindre un niveau supérieur de complexité des phénomènes en jeu, à condition, aussi, de ne pas en faire un "tout" informe⁴⁷. Dans le cadre de la thérapie systémique, les boucles de rétroaction positives (connotation positive) et les interventions paradoxalessont essentielles pour confirmer le système et le stabiliser si l'on veut qu'il puisse changer.

En dehors de toute considération thérapeutique, le système relationnel dyadique trouvera, dans les paradoxes mêmes qui l'animent (paradoxes intra et interpersonnels, et paradoxes relationnels) les conditions de sa capacité créatrice. Si nous voulons vivre, apprendre, grandir ensemble, sans pour autant être confondus et interchangeable, il nous faut accepter et reconnaître notre situation conjointe et paradoxale. Tenter de résoudre ou d'épuiser ces paradoxes, c'est

⁴⁵ Cf. P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, opus cité, 1975, p. 58.

⁴⁶ Cf. ibidem, p. 58 et aussi F. Varela, opus cité, 1989, p. 104.

⁴⁷ Cf., entre autres et par exemple, E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990, p. 72, *l'Unitas multiplex* et *la Scienza nuova*, pour "dégager, au-delà du réductionnisme et du holisme (...) l'idée d'unité complexe".

priver le système de son potentiel dynamique. Ce qui, toutefois, ~~exclut~~ pas que l'un et/ou l'autre partenaire tire pour soi profit de cette privation. Dans un couple (amoureux, fraternel ...) où l'un se réalise exclusivement par l'autre, dans une classe "fanatisée" par un enseignant⁴⁸, on voit bien aussi qu'une certaine forme de communication peut exister, communication toujours semblable à elle-même. Ce qui apparaît aussi, c'est l'énorme difficulté qu'il y a alors à parvenir à résoudre ensemble des problèmes qui supposent la nécessité, comme nous l'avons vu, de changer les règles d'un jeu commun qui n'est pas réciproque.

Vouloir vivre mieux, apprendre mieux, grandir mieux, c'est alors savoir mettre en oeuvre une dynamique systémique (mieux pour chacun de nous, pour nous ensemble, pour notre relation) et savoir ensemble tirer profit de ce que nous vivons, de ce qui nous perturbe. C'est savoir accueillir, gérer, et assumer des événements; c'est savoir s'en protéger aussi. C'est être en mesure de faire face à nos propres difficultés, et modifier nos fonctionnements (nos règles) en fonction de nos projets. C'est savoir s'approprier conjointement ces difficultés pour qu'elles soient alors constitutives de "l'histoire" du système et, à ce titre, "redondances" au

⁴⁸ C'est-à-dire des situations où les paradoxes sont résolus (Cf. F. Varela, , "le paradoxe accepté et regardé en face").

sens systémique, repères maturants⁴⁹ s'ils se sont constitués dans la dynamique du recadrage, mais qui peuvent être aussi destructeurs s'ils sont vécus comme la répétition à l'identique de vieilles difficultés jamais résolues, de querelles et d'impasses, autant de rancœurs personnelles et relationnelles.

Il est clair que cette vision "optimiste" n'est destinée qu'à éclairer ce qui potentiellement est possible. Que le "mieux" ne soit pas un objectif de vie, ou qu'il soit un objectif avoué quand la pratique démontre le contraire, nous le concevons fort bien. L'analyse que nous avons effectuée nous permet toutefois, nous semble-t-il, d'être mieux à même aussi de déceler et de comprendre ces situations-là, et d'y répondre par des procédures (de rétroaction par exemple) plus pertinentes.

III- Les limites de la notion de représentation: conflit, résolution de problème comme dynamique de la communication.

⁴⁹ Cf. J. G. Lemaire, opus cité, p. 157-158. "Après les différentes tentatives de phase pré-critique, puis la souffrance et le travail de deuil réalisés pendant la phase de crise, un nouvel apprentissage des relations se fait qui bénéficie d'une amélioration des communications entre les partenaires. Chez beaucoup, cette réorganisation se fait spontanément à l'occasion d'une multiplication des échanges organisés autour d'objectifs communs (•••) (c'est) l'effet dynamique et proprement "re-créateur" de la crise, même lorsqu'elle est vécue par les intéressés comme un phénomène destructeur".

Nous avons considéré au chapitre précédent les bénéfices du concept de représentation comme "particule d'échange" de l'interaction entre deux personnes, concept qui nous a permis de concevoir les conditions de possibilité de l'échange interpersonnel et aussi un premier niveau de complexité dans cet échange: circularité des représentations de chacun, celles-ci étant des "constructions" fonction des images de soi, de l'autre, de sa propre histoire, de sa culture, de sa vision du monde, elles-mêmes sans cesse en construction du fait des interactions vécues. La conception (représentation?) systémique nous permet, semble-t-il, d'accéder à un niveau supérieur d'appréhension de la complexité. Poser le problème de la communication en termes de représentation revient, en définitive, à tenter d'élaborer, - et de s'entendre sur - , une représentation symbolique (et c'est là le rôle du langage) satisfaisante pour l'un comme pour l'autre, et qui permettra de poser en des termes momentanément adéquats le problème à résoudre pour tenter de le résoudre. un conflit interpersonnel⁵⁰, dans cette perspective, trouvera ses possibilités de résolution dans la coïncidence momentanée des représentations individuelles, au prix d'éventuelles négociations et reniements de

⁵⁰ La question n'est pas de considérer comme conflictuelle toute relation, mais de reconnaître dans le conflit, la crise, la difficulté, le problème le levier du changement, du progrès, de la maturation. (Cf. J. G. Lemaire, opus cité, 1986).

part et d'autre⁵¹. Dire, à cet égard, qu'un couple, un professeur et sa classe, des parents et leurs enfants, une fratrie, ont des "difficultés de communication" et des "problèmes relationnels", c'est donc dire que leurs représentations réciproques des uns et des autres et de leur monde commun sont discordantes⁵². C'est aussi souvent, à peu de choses près, tenter de savoir qui a tort et qui a raison, dans un échange certes circulaire et complexe . . . à moins qu'il ne s'agisse d'une situation compliquée⁵³. Il nous semble que cela bute donc sur le problème déjà évoqué précédemment du rapport que l'on entretient avec l'idée même de "réalité". En effet, cela suppose de postuler qu'il existe quelque part (dans la réalité?) la réponse sûre et réelle à ces questions. Quand P. Watzlawick⁵⁴ différencie réalité de premier ordre: "celle qui a trait aux propriétés purement physiques, *objectivement* sensibles des choses et est intimement liée à une perception sensorielles correcte, au sens "commun" ou à une vérification objective, repérable et scientifique" et réalité de deuxième ordre:

⁵¹ Nous nous plaçons dans l'hypothèse de réciprocité qui est la nôtre, où le pouvoir n'est pas délibérément d'un côté ou de l'autre, où un système de représentation n'est pas a priori conçu comme supérieur, meilleur, plus pertinent que l'autre.

² Cf. J. Marroncle, opus cité, 1988 et L. Granger, *La communication dans le couple*, Paris, les Editions de l'homme, 1980. Cet auteur aboutit donc à la validité de la notion de contrat comme support, rempart à une communication parasitée par des représentations erronées.

⁵³ Cf. sur cette différenciation fort riche J.-L. Le Moigne, opus cité, 1977, p. 91 ou E. Morin, *La Méthode II. La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980, p. 356.

⁵⁴ Cf. P. Watzlawick, opus cité, 1978, pp. 137-138.

celle qui "concerne l'attribution d'une *signification* et d'une valeur à ces choses et (qui) se fonde sur la communication" parce que, dit-il, "il n'existe pas de réalité absolue, mais seulement des conceptions subjectives et souvent contradictoires de la réalité", il nous permet d'éclairer tout cela. Des difficultés de communication sur des représentations de la réalité de premier ordre trouveront des solutions dans l'adéquation des représentations du problème. Des difficultés mettant en cause des représentations liées à des valeurs, des significations ou des relations, c'est-à-dire des difficultés qui mettent en cause tout le système (réalité de deuxième ordre) ont peu de chances de se résoudre en termes de représentations à réajuster⁵⁵.

En posant le problème en termes de confrontations de représentations et non dans sa globalité par rapport au système et aux changements inhérents au problème même⁵⁶, on se prive de la

55 Ce dont convient J.-c. Sallaberry quand il souligne "la vacuité de la notion de représentations du point de vue intérieur au système", in "Système de représentations et émergence du sens", inédit, 1992.

56 Transposant les apports de l'approche systémique à la relation éducative, pour appréhender "les troubles de la communication dans le groupe classe, dans la relation parents-enfants-école, afin de provoquer un changement dans les modes de communication entre les partenaires", M. Postic propose l'intervention d'un psychologue de l'éducation. Il contribuerait à médiatiser les interactions et à offrir à chacun un retour sur les représentations que les autres partenaires de la relation ont de lui. "Il importe aux partenaires de la relation, dit-il, de connaître la perception que chacun d'eux, enfants, parents, enseignants, a de leurs interventions réciproques. C'est la condition d'une véritable

possibilité de métacommuniquer sur le fonctionnement du système. On se prive donc d'échanger sur les règles qui président à ce fonctionnement, et de pouvoir établir des règles pour changer les règles afin de résoudre le problème et répondre au dysfonctionnement. Il s'agirait bien là d'un processus de changement qui porte sur les liens entre les éléments, les règles, et en même temps le maintien nécessaire d'une stabilité qui est la cohérence générale du système: continuer à faire ce que nous avons à faire, à vivre ensemble. Chacun, en retour, se construit dans cette circularité permanente, où la non- confusion de soi et de l'autre est nécessaire pour pouvoir échanger; et où la collaboration est tout aussi nécessaire pour pouvoir changer dans une auto-organisaton à réinventer chaque fois. Et si "entendre", accepter, recevoir les représentations d'autrui et lui confier les siennes propres, c'est déjà gagner à la fois en intériorisation et en décentration et aussi enrichir la relation, établir ensemble le dialogue dans la complexité que nous venons d'aborder nous semble un gain encore

régulation de la relation éducative". M. Postic, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1990, pp. 133-134).

Au regard de ce que nous venons de voir, cette conception des difficultés de communication dans le cadre scolaire et de leur résolution ne nous paraît pas dans le prolongement d'une approche systémique, sauf peut-être, dans le fait qu'on tente de globaliser le problème, celui d'un élève en situation d'échec, en prenant en compte l'ensemble de son tissu relationnel signifiant (parents et professeurs).

supérieur pour chacun et pour la relation⁵⁷. La communication n'est plus seulement échange de représentations, mais aussi capacité à résoudre en commun des problèmes complexes qui mettent en cause ce que nous vivons ensemble et qui nous engagent donc aussi, quand c'est nécessaire, dans une métacommunication pour pouvoir continuer à agir⁵⁸. Les obstacles, on le conçoit bien, sont de l'ordre de la rigidité, tant intra qu'interpsychique, qui "verrouille" le système au point qu'aucun passage au - méta- n'est possible.

Dans le cadre des sciences cognitives, on retrouve alors ce que F. Varela⁵⁹ appelle le connexionnisme où "grâce à la nature configurationnelle du système, une coopération *globale* (...•) *émerge*". Le propre de ces systèmes n'est plus de parvenir à une symbolisation aussi proche que possible du réel, mais de résoudre des problèmes, à partir de "règles locales (qui) gèrent les opérations individuelles et (de) règles de changement (qui) gèrent les liens entre les éléments"⁶⁰. Pertinence donc, ici aussi, de la *règle* comme concept opérationnel pour lire ces systèmes et leur fonc-

57 Nous ne pouvons ici que rappeler la référence à G. Bateson opus cité, 1977 (Cf. note 22) comme celle au "rowth" de C.R. Rogers.

5 Cf. P. Meirieu, *Apprendre oui mais comment?*, Paris, ESF, 1987, qui montre comment la situation problème est une façon de sortir du "toujours plus de la même chose" que constitue l'explication réitérée du maître et qui ne permet pas à l'élève de comprendre, qui le laisse désespérément avec ses difficultés.

59 Cf. F. Varela, opus cité, 1989, p. 61.

60 Cf. ibidem, p. 77.

tionnement, mais d'une façon peut-être plus restrictive que nous ne l'avons précédemment utilisé. En effet, les "règles pour changer les règles", c'est-à-dire des règles qui ne soient pas pré-construites en fonction, là encore, de l'idée "d'un monde (...•) bien arrêté"⁶¹ ne semble pas participer de cette modélisation propre au connexionnisme. Elle est peut-être ce qui détermine le pont, le passage entre le connexionnisme et le travail de F. Varela et d'autres sur le vivant, l'autonomie des systèmes vivants et la question du sens qui leur est propre, qui ne résiderait pas strictement dans les constituants, les personnes, mais serait à la fois plus subtil et plus insaisissable encore.

Les règles pour changer les règles nous ramènent donc à l'hypercomplexité propre au vivant. Dans cette perspective, la relation duale, réciproque, dans ses paradoxes et sa complexité est-elle autonomie et enaction? Capable de résoudre des problèmes par la métacommunication, le système relationnel est-il en mesure d'avoir (?), d'être (?), de construire (?), de se doter de (?) sens?

⁶¹ cf. *ibidem*, p. 90.

CHAPITRE IV

Réciprocité et autonomie de la relation duale.

I- Autonomie, relation et clôture opérationnelle.

La perspective systémique nous enseigne donc, entre autres, de concevoir les rétroactions permanentes qui contribuent à l'organisation d'un système complexe. L'application de cette perspective aux systèmes relationnels tels que ceux étudiés et traités par l'École de Palo Alto invite en outre, à partir des présupposés de Russell et Whitehead, à ne pas confondre les différents niveaux d'organisation, et à bien considérer la logique propre aux membres du système et celle relative aux relations entre ces membres. Un rapport hiérarchique entre ces deux niveaux permet donc de parler de

complexification du système dès lors que celui-ci est en mesure d'aborder des processus de changement qui portent sur son organisation générale, intégrant alors les relations entre ses membres; la méta-communication, comme aptitude à transformer les règles d'organisation de l'action, - et de l'interaction - , en est la condition générale. C'est cette condition qui permettra au système de sortir d'une circularité problématique, problématique à partir du moment où elle est génératrice du "toujours plus de la même chose", cette "même chose" étant justement la difficulté sur laquelle on bute et qu'on ne parvient pas à résoudre. Cette problématique de la relation et des membres introduit donc la possibilité d'une dynamique relationnelle en prenant appui sur l'organisation générale et en reconnaissant le nouveau paradoxe lié à ce système: celui-ci est à la fois changeant et homéostatique. Changeant non plus seulement par modification intrapsychique mais aussi par son organisation interpsychique, et permanent dans ses redondances et son identité. Il est donc susceptible de complexification et d'auto-organisation. Dans quelle mesure génère-t-il et gère-t-il de façon autonome cette complexification? Peut-on parler de système relationnel autopoïétique?

Aborder la dynamique relationnelle sous l'angle de l'autopoïèse du système nous conduit alors à revenir en partie sur les acquis théoriques de l'approche

systémique évoquée précédemment. En effet, parler d'autopoïèse, c'est-à-dire de la capacité du système à produire lui-même du nouveau, à se re-crée lui-même, en tant que système, ne nous semble plus compatible avec la perspective antérieure qui nous enseignait de ne pas confondre les membres et leur relation, c'est-à-dire de les séparer quand on cherche à en comprendre le fonctionnement conjoint. Comme si, dans un même temps, l'approche systémique qui avait permis, enfin, de concevoir sous un même angle membres et relation, ne l'avait permis que pour mieux les séparer à nouveau au moment où ils devenaient vivants, c'est-à-dire face à des difficultés¹. Relation et séparation, certes. Le paradoxe est bien à prendre en compte et à assumer. Mais il est paradoxe, avec la richesse potentielle que cela suppose, que il s'agit bien, en *même temps*, de relation et de séparation. C'est donc un tel modèle que nous recherchons.

Par ailleurs, si nous voulons considérer le système relationnel comme autopoïétique, nous devons inévitablement affronter la question du sens, dans les deux acceptions de ce mot: à la fois signification, - que signifie le système, quel est le sens de la relation? -

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

et direction, vers quoi tend-il? où allons-nous à travers cette relation là? -

Le cadre conceptuel qui intègre ces non distinctions, est-à-dire ce qui pose comme non pertinente l'alternative entre distinction et non-distinction², entre membres et relation, "entre producteur et produit, commencement et fin, entrée et sortie" et qui considère que "les produits sont au même niveau que les processus de production"³, ce cadre conceptuel donc est celui de l'autonomie. Il s'agit par là de ne plus choisir entre sujet et objet, entre vrai et faux, non pas en changeant de cadre et en adoptant une position -méta- par rapport au problème, mais en faisant du problème même la formalisation du problème. Peut-être alors comprenons-nous mieux maintenant la difficulté que nous avons précédemment⁴, - et que nous avons laissée non résolue - , de savoir si les processeurs du système en étaient les membres (position de J.-P. Dupuy) ou la relation d'influence (position de L. Gérardin). Les uns (les membres) et "l'autre" (la relation) contribuent à se spécifier mutuellement pour former une unité autonome telle que ~~entend~~ F. Varela⁵, "des éléments de niveaux

2 Cf. P. Dumouchel et J.-P. Dupuy, *L'enfer des choses*, Paris, Seuil, 1979, p. 102: "Dire Je est impossible. Quand on dit Je, on dit l'Autre, quand on dit l'Autre, on dit Je". Cf. aussi, sur cette question E. Levinas.

3 Cf. F. varela, "Le cercle créatif", in *L'invention de la réalité*, dirigé par P. Watzlawick, Paris, Seuil, 1988, - 332.

Cf. supra, chapitre III.

5 Cf. F. varela, in P. Watzlawick, opus cité, 1988, p. 333.

différents s'entrecroisent à l'intérieur d'un circuit et forment à partir de là une unité. si cet entrecroisement et enchevêtrement de niveaux s'interrompt, l'unité est détruite. L'autonomie apparaît au point de croisement des niveaux".

La richesse liée à l'entrecroisement des niveaux renvoie nécessairement à l'indécidabilité mise en évidence par Gödel quand il a entrecroisé arithmétique et logique⁶. Principe d'incomplétude que l'on peut retrouver sur les gravures d'Escher et formuler ainsi "si le monde contient une représentation de lui-même, cette représentation ne peut-être qu'incomplète"¹⁷. La réflexivité apparaît alors comme une mutilation que seul un méta niveau sera en mesure de combler. Lorsque la signature d'Escher (est-ce à dire Escher?) figure ce méta niveau en comblant le vide⁸, elle (il?) est dedans et dehors, méta-externe ou méta-interne du système bouclé.

Il nous dit ainsi que c'est lui qui, en comblant le vide et en occupant le poste d'observateur à la fois donc intérieur et extérieur, rend cette représentation possible, ce que J.-P. Dupuy nomme le "méta niveau inviolé". La problématique de F. Varela nous semble plus ouverte encore. Pour lui, le théorème de Gödel n'est pas

6 Cf. D. G. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach*, Paris, InterEditions, 1985, J.-P. Dupuy, *Ordres et désordres*, Paris, Seuil, 1982, p. 243, F. varela, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 1989, a ou opus cité in P. Watzlawick, 1988.

7 Cf. J.-P. Dupuy, opus cité, 1982, p. 243.

8 Cf. Escher, *Point Gallery*, in J.-P. Dupuy, *ibidem*, p. 242 et aussi F. Varela, opus cité, 1989, p. 30.

un théorème restrictif imposant un méta niveau pour concevoir la boucle récursive. Il y voit, au contraire, la possibilité de rendre créative la boucle elle-même, "la façon dont la circularité conduit à la formation d'un domaine autonome"¹⁹. Le sens, la signification sont liés à la circularité, qui elle-même est révélation d'un niveau supérieur qu'elle engendre. Il ne faut donc pas chercher ailleurs le méta-niveau de résolution. La boucle récursive elle-même, dès qu'elle est possible, le constitue déjà. Et elle n'est problématique et conçue comme "manque", "incomplétude" que lorsqu'on essaye de la lire en se posant justement à un niveau inférieur, celui "de la distinction entre vrai et faux"¹⁰.

La formalisation de l'autonomie créatrice de sens est donc celle des boucles étranges, clôtures opérationnelles ou boucles récursives, dont l'aspect paradoxal provient de ce qu'elles constituent un circuit fermé et pourtant créateur de nouveau. Elles sont ainsi reflet de l'autopoïèse du système. Le théorème de Gödel est pas pour autant balayé: il nous rappelle que, dans cette entreprise, nous occupons bien en tant que chercheur cette double place d'intériorité et d'extériorité par rapport à notre objet d'étude. Nous ne dépasserons donc pas. Mais nous tenterons bien de respecter notre place: le regard que nous portons sur

9 Cf. F. Varela, in P. Watzlawick, opus cité, 1988, p. 336.

10 Ibidem, p. 336.

lui n'est pas totalement naïf et de plain-pied, et tout en même temps nous vivons avec lui, cet "objet" là comme objet de recherche, depuis quelque temps déjà. Nous sommes en outre nous-même engagé comme acteur/auteur dans des processus relationnels, et nous le travaillons avec ce que nous sommes (avons, savons, craignons, souhaitons...).

II- Vers une formalisation.

A- La perspective d'E. Morin.

Si nous avons jusque là fait référence principalement à H. Atlan, J.-P. Dupuy et F. Varela, nous retrouvons tout aussi bien les traces d'E. Morin à travers son entreprise de *La Méthode*: penser la complexité du monde auquel nous appartenons et en proposer une formalisation. La complexité doit donc respecter le sens plein qui est le sien où *plexus* signifie entrelacement et vient de *plectere*: tresser. Ne pas disjoindre, donc, mais penser "ce qui est tressé ensemble (et qui) constitue un tissu étroitement uni bien que les fils qui le constituent soient extrêmement noués"¹¹. Le conflit entre le tout et les parties se

¹¹ Cf. E. Morin, *La Méthode II. La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980, p. 361.

trouve alors lui aussi, non pas dépassé, mais intégré de telle façon que le tout et les parties se nourrissent sans cesse l'un de l'autre, et s'organisent et se réorganisent mutuellement.

C'est bien toute une logique paradoxale qui se constitue, qui ne tente plus d'éliminer le désordre pour penser l'organisation, ni l'incertitude pour accéder au sens. La boucle récursive est caractéristique de "tout processus producteur-de-soi" tel que les effets ou produits sont nécessaires à sa propre (re)génération¹¹¹². Avancée opérationnelle donc, qui nous permet de concevoir que la complexification du système se trouve dans la constitution du système même. Mais aussi avancée "ontologique" par la qualité émergente d'unités nouvelles à partir de boucles récursives.

Résumons ainsi avec E. Morin ce qu'il nomme paradigme de vie dans un processus récursif générateur donc de vie, où l'on entendra vie comme à la fois biologique et anthropologique¹³:

auto - (geno-pheno-ego) - éco - re - organisation (1)

4

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

12 Cf. E. Morin, *ibidem*, p. 357.

13 Cf. E. Morin, *ibidem*, p. 378.

soi, le sujet *ego*, produit et producteur de *genos* et de *phenon* dans une réorganisation permanente.

genos signifie origine, naissance, c'est l'expression de la "mémoire informationnelle inscrite dans l'ADN", (•••) "le générique, le génétique, le générateur, le régénérateur"¹⁴.

phenon est le paraître et exprime "une individualité singulière au sein d'un environnement"¹⁵.

C'est parce que tout "ce qui est générateur est, sous un aspect, phénoménal, et que tout ce qui est phénoménal participe sous un aspect, à ce qui est générateur"¹⁶ que l'on parlera d'unité de la dualité *geno pheno*, unité de *l'autos*. De plus, *autos* est nécessairement pensé conjointement à son environnement, ici *éco*.

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

Les interbouclages établis entre ces différents préfixes par les traits qui les relie contribuent alors à dénoter en quoi cet ensemble, bien que fermé, se réorganise. En effet, chacun des termes, par ces interactions avec les autres, enrichit la dynamique du *re* afin qu'il ne s'agisse pas seulement

¹⁴ Cf. E.Morin, *ibidem*, p. 113.

¹⁵ Cf. E.Morin, *ibidem*, p. 113.

¹⁶ Cf. E.Morin, *ibidem*, p. 121.

d'une dynamique quasi "statique", périodique ou réitérative, celle de la répétition de l'identique (présente toutefois comme principe de permanence nécessaire dans l'idem contenu dans l'auto, dans le *geno* donné a *priori*, et dans le rel¹⁷).

Nous avons précédemment tenté de montrer en quoi la relation à autrui est constitutive du sujet. Présente dans la formalisation d'E. Morin à travers la boucle auto - éco, constitutive de l'ensemble auto éco re organisation (autrui appartient à l'environnement), nous voulons en fait distinguer, faire une place particulière dans cet éco - à l'autre signifiant avec lequel se noue une relation paradoxale, authentique telle que nous l'avons définie.

Si nous retenons la pertinence d'auto comme "concept de boucle de boucle"¹⁸ en ce qu'il advient de geno - pheno - ego en même temps qu'il les constitue, peut-on concevoir celle d'auto *hétéro* dans la recherche d'un paradigme relationnel?

¹⁷ Nous pouvons évoquer là le jeu du *Fort-Da* analysé par S. Freud in *Au-delà du principe de plaisir. Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, PBP, 1981, p. 52 à 55. Répétition à l'identique d'un processus comme expérience nécessaire pour approprier des expériences douloureuses. Ici, l'hypothèse interprétative est que ce jeu répété quel que soit l'objet à sa disposition permet à l'enfant d'accepter le départ momentané de sa mère (repris dans le Fort) autant que de la faire réapparaître symboliquement à sa guise (par le *Da*) "l'enfant) était passif, à la merci de l'événement (le départ de sa mère); mais voici qu'en le répétant, aussi déplaisant qu'il soit comme jeu, il assume un rôle actif".

¹⁸ Cf. E. Morin, opus cité, 1980, p. 259.

Nous appellerons - *co* - cette interaction entre auto et *hetero*. En effet, il s'agit là sans doute d'une action échangée, mais aussi, dans la perspective du système relationnel, d'une possible action commune, conjointe. Il nous semble que le préfixe *co* rend compte à la fois de ces deux perspectives.

Les deux premiers chapitres nous ont éclairé sur ce que l'on peut écrire:

auto - co - hétéro - organisation (2)

Le troisième chapitre nous permet d'y adjoindre un argument dynamique, ainsi que l'environnement. Soit:

auto - co - hétéro - éco - re - organisation {3}

si nous gardons bien présent à l'esprit le caractère paradoxal de cette relation qui, seul, nous permet de l'écrire ainsi.

Nous pouvons tenter d'illustrer cette formalisation abstraite en reprenant notre référence antérieure¹⁹. Alors, si cette relation est fusionnelle, auto et *hetero* tendent à se confondre, laissant peu de possibilité d'existence au - *co* - et isolant d'éco. Le re semble bien alors devenir bégaiement de répétitions à l'identique d'une organisation. F.: 9vroh^oh d'A-r-na<.lr-E ras

¹⁹ Cf. F. Lerbet, opus cité, 1988 et la reprise qui en est faite dans l'introduction générale du présent travail (..-o, Philia. i:\30.p)-

que l'on écrivait alors
 (auto - co - hétéro) - J; if; ; ; 0 ← P organis ation (4)

dans une relation identitaire: où - *co* - confine à la confusion, où *hétéro* et *auto* ne sont plus qu'un.

Si cette relation privilégie l'échange au détriment de l'action commune, reconnaissant autrui essentiellement dans son altérité, c'est l'organisation générale de l'ensemble qui se trouve remise en cause. *Co* perd alors de sa pertinence entre *auto* et *hétéro*, pour s'inscrire comme trait d'union entre deux systèmes autonomes indépendamment l'un de l'autre. Ce que l'on écrivait ainsi: **R** **l** **3** **ur** **.** **l** **oo** **"** **d'** **A** **m** **o** **u** **r** **.** **P** **h** **;** **l** **i** **a** :

auto-éco-re-organisation-co-hétéro-éco-re-organisation

Il n'y a pas de réorganisation qui puisse advenir du *co*, parce que la distanciation de la relation renvoie chacun à lui-même et à sa propre réorganisation.

La boucle récursive à laquelle nous sommes parvenu en (3) formalise les apports antérieurs, et nous permet de ne plus disjoindre les membres et la relation tout en préservant la dynamique relationnelle. Elle rend compte également du troisième schéma d'*Amour-Agapè* de notre modèle antérieur. Elle nous permet en outre de voir sous quelles conditions le système relationnel peut être dit autopoïétique et comment cette auto-

organisation/réorganisation est garante de la vitalité même du système qui se crée lui-même²⁰.

Elle ouvre la perspective d'une certaine opérationnalité de la relation (∞), qui interagit elle-même avec l'ensemble. Elle dessine donc la pertinence d'un troisième terme opérateur entre les deux membres de la relation, pertinence qui n'est concevable que dans le cadre de la relation paradoxale et réciproque²¹.

B- La perspective de F. Varela.

La boucle récursive que nous avons pu identifier par une formalisation sur le modèle de l'auto-organisation du vivant d'E. Morin nous paraît cependant n'être qu'une première étape. Nécessaire pour comprendre le caractère auto-poïétique du système relationnel et les conditions d'émergence du nouveau à travers la production de soi, elle ne nous permet toutefois pas de caractériser

²⁰ Cf. E. Morin, *ibidem*, p. 338: "Le RE n'est pas seulement une inscription qui précède le terme d'organisation. Il est inhérent au bouclage même qui constitue l'idée d'auto-(géo-phéno-ego)-organisation, et comme cette auto-organisation s'engrène nécessairement dans les boucles éco-organisatrices, le RE est dans le bouclage même qui constitue en circuit chacun de ces termes. (Cf. formalisation (1)). Dans ces interbouclages apparaissent des émergences elles-mêmes récursives dans leur nature organisationnelle, et ainsi tout tourne sans trêve" (•••)

²¹ Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur ce troisième terme.

et d'identifier ce nouveau, au delà de l'idée de complexification en même temps que de principes de permanence et d'interrelations en boucle fermée. c'est davantage à travers la perspective de F. Varela et le concept de clôture opérationnelle que nous pensons y parvenir.

Biologiste de formation, F. Varela a donc établi à partir de ses travaux sur le vivant sa thèse de la clôture opérationnelle²². Il pose toutefois la question de savoir si "une organisation sociale est opérationnellement close"²³. sans qu'il s'agisse de confondre systèmes sociaux et systèmes vivants et d'en attendre des comportements identiques, il semble toutefois intéressant de tenter de voir un système social comme, éventuellement, et sous certaines conditions en mesure de développer des comportements autonomes²⁴, ce que la formalisation antérieure laissait entrevoir sans pouvoir toutefois préciser ceux-ci. Ces comportements autonomes, en consonnance directe avec l'*eigenbehavior* de H. von Foerster²⁵, nous conduiront alors à poser la question du point fixe assurant la cohésion du système,

22 Cf. F. Varela, *Autonomie et connaissance*, opus cité.

23 cf. Ibidem, p. 90.

24 C'est dans ce sens que J.-P. Dupuy invite à penser la question de la foule et de la panique: "A condition de voir dans la foule un être auto organisé, sa décomposition panique ne pose aucun problème d'ordre logique". J.-P. Dupuy, "Sur la complexité du social", in *Théories de la complexité*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1991, p. 379.

25 Cf. H. von Foerster, "Objekts: Tokens for Eigenbehavior", in B. Inhelder et al., *Hommage à Jean Piaget*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1977.

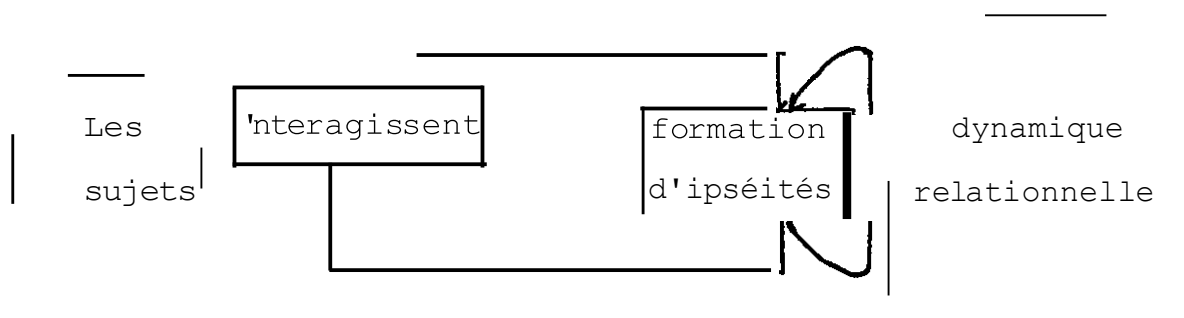
Elle s'opère par "spécification mutuelle des transformations chimiques et des frontières physiques"²⁷, d'où la cellule surgit. Si le processus d'autoproduction s'interrompt, les composants cellulaires cessent de former une unité et retournent à la soupe moléculaire homogène²⁸.

Ce que nous tentons de concevoir, pour notre part, est la clôture opérationnelle de l'organisation relationnelle entre deux personnes, deux sujets. Les deux niveaux qui s'interpénètrent sont, d'une part, le niveau personnel intrapsychique et, d'autre part, le niveau interpsychique, interactif, soit celui de la psychologie et celui de la psychologie sociale²⁹. Leur spécification mutuelle permet le surgissement de la dynamique relationnelle. Ce que nous pouvons formaliser ainsi:

²⁷ On a bien là l'interpénétration de deux *niveaux* différents génératrice d'un *domaine* nouveau.

²⁸ Cf. F. Varela, 1989, *ibidem*.

²⁹ Cf. d'une part la définition célèbre de la psychologie donnée par P. Fraisse, avec J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, PUF, 1963, fascicule 1, schématisée ainsi, $R = f(S \Leftrightarrow P)$ où R est le comportement (réponse) qui est fonction (f) de l'interaction entre la situation stimulante (S) et la personnalité (P). Et d'autre part, la définition que S. Moscovici, "Préface", in *La psychologie sociale, une discipline en mouvement*, par D. Jodelet, J. Viet et P. Besnard, Paris, La Haye, Mouton, 1970, p.35: l'objet de la psychologie sociale est "le lien social qui constitue la relation entre un Ego (individu ou groupe) et son alter (individu ou groupe) pour analyser leurs rapports à l'environnement social ou non social, entre "réel ou symbolique"."



Si le processus d'auto-production s'interrompt, les sujets retournent à la "soupe sociale homogène", c'est-à-dire qu'ils n'entretiennent plus de relation particulièrement significative. . Est bien également la qualité particulière de l'interaction (paradoxe, authentique) qui contribue à la formation d'ipséités où le même et l'autre sont reconnus par chacun, pour soi comme pour l'autre³⁰. Que l'interaction soit de nature différente et le processus auto-producteur, la dynamique relationnelle ne semble pas pouvoir émerger. Nous rejoignons par ce terme d'*ipséité* la problématique de Buber³¹ et qu'il nomme, quant à lui, *subjectivité* : le *Je* dans *Je-Tu* "prend conscience de sa subjectivité"³², tandis que le *Je* du *Je-Cela* prend conscience de soi comme sujet (sujet de l'expérience et de l'utilisation du monde) .

Dans la logique de notre propos antérieur, si nous reprenons des interactions de type fusionnel, on ne peut parler de formation d'ipséités puisque

30 Cf. P. Ricoeur, opus cité, 1990 et supra, chapitre premier.

31 Cf. supra, chapitre III.

32 Cf. M. Buber, opus cité, 1959, p. 52: "L'homme devient un *Je* au contact du *Tu*". Ce *Je* là est ce que nous appelons "*ipséité*".

précisément l'altérité d'autrui, et donc la sienne propre, est niée par les sujets. Alors la notion de dynamique relationnelle devient impertinente: la relation se reproduit elle-même à l'identique.

Si au lieu d'identitaire cette interaction est essentiellement distanciatrice, elle permet à chacun de reconnaître l'altérité d'autrui, mais à travers ces échanges ne laisse pas percevoir la possibilité d'une dynamique relationnelle:..les ipséités se forment certes, entre son propre *idem* et *l'alter* de l'autre, et non dans la dialectique intra- et inter- du même et de l'autre. L'interaction ne se trouve en outre pas susceptible d'enrichissement, de renouvellements tels que le système s'auto-produirait³³.

En revanche, dans le cadre d'interactions réciproques propres à la relation duale, la dynamique relationnelle semble bien présente, parce qu'on n'y décide pas entre le même et l'autre, entre l'unité et le multiple, entre la relation et la séparation, entre le changement et l'homéostasie.

Ce qui est réflexif, ce ne sont pas les acteurs, ni la relation, mais le système relationnel auquel ils participent, qu'ils nourrissent réciproque-

33 Cf. sur ce point H. Atlan, "L'intuition du complexe et ses théories", in *Les théories de la complexité*, Paris, Seuil, 1991, p. 38: "La question est maintenant de savoir si, et de comprendre comment, au contraire, les symétries parfaites que nous concevons ne sont pas plutôt des imperfections pêchant par simplification abusive par rapport à ce que fait la nature dans sa complexité".

ment. De la même façon l'autonomie du système n'est pas réductible à l'autonomie des acteurs dans leur individualité; cette hypothèse est la deuxième que nous venons d'envisager et si nous cherchons cette nouvelle richesse liée à l'autonomie psychosociale, nous n'y parvenons pas ainsi. Elle limite la capacité auto-organisatrice du système à celle de ses membres en tant que sujets individuellement, séparément, complexes et autonomes. Parallèlement, réduire l'autonomie du système à celle de la relation, est s'exposer à la "trivialisation des sujets par la relation" telle que l'expose la conjecture de H. von Foerster³⁴, et donc à leur "aliénation". Alors, le comportement du système devient de plus en plus stable et prédictible pour un observateur extérieur, tandis que dans le même temps la capacité d'action des sujets sur ce système se réduit et qu'ils le maîtrisent de moins en moins.

La perspective qui fut la nôtre dans les deux premiers chapitres et qui installait la relation entre les membres nous a permis d'aborder l'idée de couplage élémentaire: la relation actualise un couplage entre deux éléments (deux sujets) et si elle est authentique et paradoxale, elle permet l'émergence d'ipséités. Dans le chapitre III, nous avons posé le système relationnel dans sa dynamique et dans ses

34 Cf. J.-P. Dupuy, "Sur la complexité du social", in *Les théories de la complexité*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1991, 394-409, pp403-404.

interactions avec l'environnement. Nous avons alors en quelque sorte abordé l'idée de "couplage structurel" où le jeu permanent entre changement et homéostasie, entre redondances nécessaires et événement ou perturbation acceptées par le système traduisent bien le processus par lequel la "structure déterminera, d'une part, l'état du système et le domaine des perturbations permises, d'autre part elle lui permettra de fonctionner, sans se désintégrer, au sein de cet environnement"³⁵. Ces deux couplages interviennent à leur niveau, qui nous apparaît maintenant plus clairement, dans l'auto-organisation du système à travers ses rapports avec l'environnement. Par le concept de clôture opérationnelle, il ne s'agit pas de nier les deux couplages antérieurs: ils existent et sont à oeuvrer. Il s'agit d'essayer d'approfondir encore dans le sens de l'autopoïèse du système. C'est bien la reconnaissance du couplage structurel dans la clôture opérationnelle qui garantit que l'autonomie du système ne soit pas enfermement et repliement. C'est aussi le couplage élémentaire tel que nous l'avons défini qui nous permet d'élaborer cette approche précise de la clôture opérationnelle.

Ainsi nous concevons l'autonomie de notre système relationnel, sa capacité auto-organisatrice, et l'émergence d'une dynamique par clôture opérationnelle

³⁵ Cf. Varela, *Autonomie et: connaissance*, opus cité, 1989, a, p. 64.

des sujets advenant comme ipséités et de leurs interactions, sous certaines conditions :

1) que la relation soit paradoxale, authentique, réciproque

2) que la relation ne trivialisent pas les sujets qui la constituent et qu'elle constitue.

Le paradoxe reconnu dans la dynamique dialectique et pas seulement comme système de tension par cohabitation des contraires est donc le soubassement nécessaire à cette logique de l'autonomie, elle-même réactualisatrice de la psychologie sociale. Peut-être commençons-nous alors à répondre aux ouvertures de J.-P. Dupuy et M. Pagès, celle qui rappelle qu'une "épistémologie (des) modèles de la crise (dans les sciences humaines) reste à faire"¹³⁶, et celle qui voudrait construire une "psycho-sociologie (tenant) compte de dialectiques multiples, enchevêtrées, (...), (qui fonderait par) *une dialectique de ces dialectiques*, (celle) de l'interne et de l'externe, du psychologique et du social"¹³⁷.

Le concept de dynamique relationnelle comme unité autonome auto-organisatrice d'elle-même rend ainsi le questionnement sur les règles et méta-règles limité puisqu'il interroge essentiellement la relation entre les membres. Cette interrogation apparaît alors

36 Cf. J.-P. Dupuy, article in opus cité, 1991, p. 403.

37 Cf. M. Pagès, *Le travail amoureux*, Paris, Dunod, 1977, pp. 119-120.

comme non pertinente pour approfondir la réflexion telle qu'elle se trouve formalisée maintenant. Le nouveau problème que l'autonomie permet d'affronter n'est plus celui de la validité du monde commun au système relationnel ni sa viabilité à travers sa capacité à résoudre des problèmes, mais plutôt celui de la constitution de l'émergence même de ce monde, et, partant, de son sens.

III- **Enaction, autonomie et relation.**

Cette interrogation correspond à la dernière étape de F. Varela quand il retrace l'histoire des sciences cognitives, et à laquelle il propose de répondre par le concept d'enaction³⁸. La cognition devient action productive dans une dialectique action <-> savoir qui permet de parler de cognition créatrice. on comprend bien en quoi cette définition de la cognition se rapproche davantage de ce qui est propre au vivant dans sa capacité auto-poïétique. L'adéquation des représentations du modèle cognitiviste³⁹ et l'aptitude à résoudre des problèmes du modèle connexionniste

38 Cf. F. varela, *Connaitre les sciences cognitives*, opus cité, 1989,b , p. 90 et sqq, p.91 ce néologisme "reproduit le terme anglais "enaction", en tentant de préserver la proximité entre "action" et "acteur".

39 Cf. Chapitre II.

constructiviste⁴⁰ supposaient l'un: un monde prédéterminé extérieur duquel il fallait se rapprocher, l'autre: un monde sans signification en dehors de celle que chacun voulait bien lui attribuer. Il s'agit maintenant de concevoir "l'intelligence (non plus) comme la faculté de résoudre un problème, mais comme celle de pénétrer un monde partagé¹¹⁴¹, restituant ainsi pleinement le sens commun et le contexte comme constitutifs de ce monde qui émerge dans des interactions permanentes, et donc à travers un temps lui aussi créateur.

La dialectique action <-> savoir est alors la condition de la cognition créatrice, et le sens apparaît comme émergeant de cette dialectique là. C'est dans l'action que réside le sens, non pas comme quelque chose d'inhérent à l'action qu'en fouillant on devrait découvrir, mais comme quelque chose que l'action dans laquelle chacun est engagé, fait, laisse, émerger.

Le système relationnel autonome tel que nous avons défini est lui aussi un système qui échange des représentations⁴² et qui est mesure de résoudre des problèmes⁴³. ce que nous cherchons maintenant à partir de sa capacité auto-poïétique et auto-organisatrice, concerne bien cette préoccupation de l'action et de l'émergence du sens, à travers un monde commun⁴⁴.

40 Cf. Chapitre III.

41 Cf. Varela, *Connaître...*, opus cité, 1989, p. 113.

42 Cf. supra chapitre II.

43 Cf. Supra chapitre III.

44 cf. M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*,

Paris, Gallimard, NRF, 1964 et plus précisément sur cette

A la dialectique action <-> savoir opérationnelle pour la question de la cognition dans une perspective individuelle du vivant, il nous faut adjoindre la dimension de communication de notre système relationnel⁴⁵, soit celle du dialogue.

Le statut du dialogue est finalement assez particulier: il peut bien apparaître parfois comme une action en elle-même (dialoguer, revendiquer, négocier, ou se taire sont bien considérées comme des actions partagées par les hommes⁴⁶). Mais il n'a de sens que pour des sujets en dialogue, qui parlent de quelque chose, quelque chose que l'on a fait, que l'on fait ou que l'on fera, ou encore quelque chose que l'on sait ou que l'on cherche à savoir). Il est aussi fortement empreint du

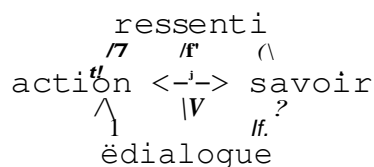
question de l'émergence d'un monde commun à partir d'un circuit, d'une clôture, p. 322: "Autrui n'est plus tellement une liberté vue *du dehors*, comme destinée et fatalité, un sujet rival d'un sujet, mais il est pris dans un circuit qui le relie au monde, comme nous-même, et par là aussi dans un circuit qui le relie à nous. Et ce monde nous est *commun*, est intermonde".

On peut alors se demander, comme J.-c. Sallaberry ("Système de représentations", art. cité, 1992, p. 19), si l'on ne peut pas concevoir des "représentations enactées", forme sous laquelle émergerait "le sens (de) l'état du système". Cet état correspondrait alors à "une régulation (de son fonctionnement)".

45 Cf. M. Elkaim, opus cité, 1989, p. 82: Les êtres humains, estiment Maturana et Varela, ne sont pas séparables de la trame des couplages structurels tissés par le langage. Pour ces deux auteurs, le *langage* n'a pas été inventé par un sujet afin d'appréhender le monde extérieur. Nous sommes *dans* le langage: les êtres humains sont situés à l'intérieur d'un couplage linguistique mutuel, au sein duquel ils construisent et se réalisent".

46 Cf. J.-L. Austin, *Quand dire c'est faire*, Paris, Points, Seuil, 1970, qui montre même que certaines expressions telles que "je vous marie" sont elles-mêmes, totalement, l'action.

ressenti, comme le sont action et savoir⁴⁷. Voilà pourquoi, à travers le quaterne



se trouve envisageable le concept d'interaction. Le sens, enacté, émergera donc de l'interaction qui est échange entre ces pôles, et en même temps échange entre deux sujets.

Nous avons vu en quoi cette interaction peut être en même temps cc-action: nous échangeons de l'un à l'autre, entre nous, mais nous pouvons aussi ensemble produire quelque chose de commun. Le monde et le sens commun de la dyade sont à ce prix.

En introduisant la notion de **transaction**, nous restituons alors une dimension supplémentaire à cet échange et nous considérons la possibilité d'aller au delà de l'action spontanée et de l'interaction, "pour rejoindre les sources, et en faire des ressources communicables et échangeables selon certaines conditions"⁴⁸. Si le concept de transaction, selon cette

47 Notre travail sur le terrain explicitera ce statut particulier. Cette conception du dialogue nous invite d'ores et déjà à nous orienter vers la pragmatique du langage, dans la mesure où celle-ci "mentionne essentiellement les usagers du langage, c'est-à-dire les personnes qui communiquent les unes avec les autres à l'aide de celui-ci". Cf. L. Aposte, "Syntaxe, sémantique et pragmatique", in *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1967, 290-311, p. 303.

48 Cf. G. Pineau et Marie-Michelle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, p. 257.

acceptation, ajoute à l'idée d'interaction brute celle de réciprocité de l'échange, c'est pour y adjoindre celle d'un "engagement, plus ou moins formalisé par un contrat, de respecter pendant ce "temps le terme de l'échange"49. Cela suppose donc que l'on ait à négocier à la fois les bases, le contenu, et les modalités de l'interaction, ce qui revient effectivement à aller au delà de l'interaction. Mais nous ne pouvons pas non plus considérer comme équivalents négociation et dialogue50.

En effet, si nous nous appuyons sur la définition de F. Jacques⁵¹ pour qui le dialogisme, en tant que canonique du dialogue/ "désigne la structure interne d'un discours fonctionnant de manière transitive entre deux instances énonciatives en relation interlocutive, en référence à un monde à dire. La production s'opère alors par la conjonction des instances du sens en position de locuteur-auditeur idéal et au profit de la dyade des personnes engendrée par la relation".

On voit bien en quoi le dialogue ne peut se réduire à la négociation, qui se déploie plutôt au moindre coût pour les personnes de la dyade. Cette définition nous permet également de relever la pertinence des trois modalités d'inter- trans- et co- action que

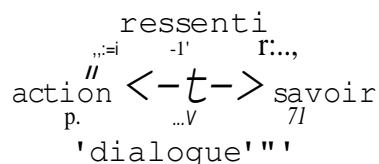
Le concept de *transaction* est chez cet auteur, majeur pour la compréhension des processus d'autoformation.

49 Cf. Ibidem.

50 Cf. Infra, chapitre XI.

51 Cf. F. Jacques, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF, 1985, p. 181.

nous venons d'envisager. Aussi nous faut-il reconnaître
notre quaterne



comme ce qui véhicule l'échange, au sein d'inter-trans-co-actions. Nous dirons alors que l'action sera le produit d'inter-trans-co-actions des membres, et que le sens du système relationnel évoluera, se modifiera en fonction des différentes "interactions" entre inter-trans-co-actions des membres, elles-mêmes bien sûr en "interactions" avec ce que chacun des membres est, vit, pense, agit...⁵².

C'est dans cette perspective que G. Pineau aborde le problème des histoires de vie comme méthodologie de recherches en Sciences Sociales. Si l'on suit cet auteur⁵³, il semble bien qu'il faille concevoir entre l'énonciateur de l'histoire de vie et le chercheur une "dialectique relationnelle" à partir de laquelle la connaissance devient "co-naissance" et met "au monde une

52 on pourrait rattacher cela à la notion de morphogénèse et sans doute montrer que les "formes" du système évoluent quand les rapports que nous venons d'évoquer se modifient, introduisant ainsi une évolution structurelle autopoïétique dont l'émergence des ipséités est qu'une des manifestations. Cela pose aussi le problème d'une évolution morphogénétique des ipséités; ce qui rejoint le problème de l'origine dans les systèmes vivants autonomes et les questions que soulève Varela sur les boucles sans fin.

53 Cf. G. Pineau, *Histoire de vie: nouvelles frontières bio-cognitives*, article inédit, Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation, Université François-Rabelais, Tours, 1992, p. 11.

unité nouvelle". La condition là aussi est "d'accepter la confrontation sans tomber dans la confusion". Est en acceptant de ne plus attribuer de rapport de primauté entre énonciation et travail sur l'énoncé, en acceptant que s'établisse des va-et-vient dialectiques permanents de l'un sur l'autre, qu'émerge un monde de connaissance nouveau, et un sens qui ne peut se révéler qu'à travers ce travail véritablement réciproque. En effet, "la présence active de l'interlocuteur à l'énonciation et du locuteur au travail de l'énoncé" sont les garants de cette réciprocité. Mais cela suppose, comme nous l'avons dit tout au long de ces pages, que la relation paradoxale soit acceptée: le même ne repousse ni ne devient l'autre. Le chercheur ne dispose pas à sa guise de l'énoncé et l'énonciateur ne le dépose pas à ses pieds comme un produit fini prêt à consommer; le chercheur ne devient pas non plus l'auteur/acteur de l'histoire de vie, et l'énonciateur n'en construit pas lui-même l'analyse/synthèse⁵⁴.

Que cette aventure de production soit, pour cet auteur, à la suite de F. Flahaut, "un espace de réalisation du sujet"⁵⁵ et véritablement auto-formatrice, nous n'en doutons pas. Nous dirons seulement que nous appelons la formation du sujet par l'interaction de ce type "formation d'ipséité", et qu'un engagement

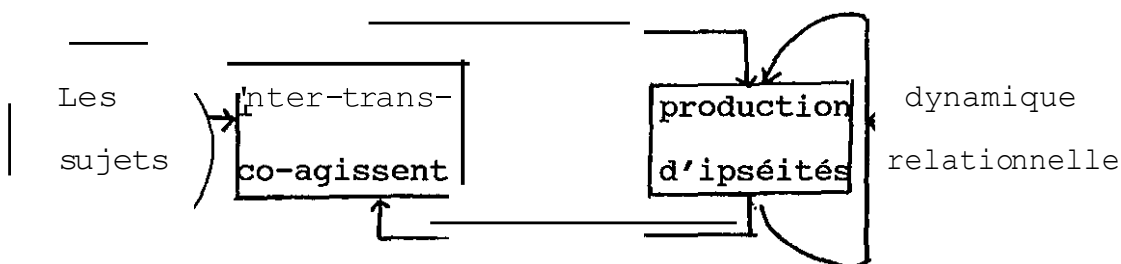
54 Et s'il ne fallait moduler notre propos que par une limite, nous parlerions de *l'hybris* si cher à G. Bateson.
55 Cf. F. Flahaut, *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil, 1978.

réci-proque tel qu'il apparaît là aboutit plutôt, à notre sens, à la formation d'ipséités. L'incapacité dans laquelle on se trouve là de trancher pour savoir *si* c'est le travail conjoint et/ou la relation particulière qui permettent ces émergences signifiantes nous confortent dans la pertinence de l'inter-trans-co-action comme

ressenti

 action <--> savoir
 (.)
 dialogue

et dans celle du système relationnel auto-poïétique tel que nous l'avons formalisé précédemment.



C'est bien de tout cela qu'émergera le sens commun et propre du système relationnel, qui orientera la dynamique relationnelle dans des directions sans cesse réactualisées par des interactions nouvelles, et générant elles-mêmes des interactions nouvelles, *si* on veut bien reconnaître que le temps est lui aussi créateur, qu'il est "un opérateur du système. Pas un temps externe homogène, mais un temps interne spécifique, lié à mais aussi liant l'évolution du système¹¹⁵⁶. Ce temps créateur, contribuant à l'auto-organisation du système est "un temps irréversible, qui pourtant

⁵⁶ Cf. G. Pineau, *Temps et contretemps en formation permanente*, Paris, Ed. Universitaires, 1986, p. 75.

s'inverse tout en continuant"⁵⁷, et le propre du vivant pourrait bien être de construire ses temps propres dans le flux global du temps irréversible⁵⁸, inversant provisoirement et localement la flèche du temps. Cela signifie de réinstaller un présent, subjectif certes, mais cependant signifiant, un présent pluriel dans lequel M. Maffesoli reconnaît des "boucles de formes" parce que la flèche du temps se referme sur elle-même⁵⁹, et qui fait du temps du vivant auto-organisé une "syrrière", pour reprendre l'expression de M. Serres.

/ Dans notre perspective, qui est certes celle du vivant, mais du vivant "socialisé", du vivant au sein de ce que nous avons appelé système relationnel, la question du temps créateur prend une dimension encore particulière.

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

57 Ibidem, p. 92.

58 Cf. M. Serres, "Espace et temps", in *Sur l'aménagement du temps. Essai de chronogénie*, Paris, Denoël Gonthier, 1981, p. 25: "Il existe des îles de néguentropie dans l'entropie croissante".

59 Cf. M. Maffesoli, *La conquête du présent*, Paris, PUF, 1979.

projets⁶⁰ qui détermineront les orientations (directions-sens) du moment. Car si le présent, dans son immédiateté intense permet, comme le dit E. Levinas⁶¹ la maîtrise de l'existant sur l'exister (caractère moniste du présent), le temps est aussi "la relation même du sujet avec autrui¹¹⁶² et cela à travers le futur (l'avenir c'est l'autre¹¹⁶³) comme temps du Mystère. Présent et futur ancrés sur un passé, une histoire, parce qu'il y a un lien entre le passé et le présent, mais ce lien n'est pas un lien de cause à effets. Il y a un lien semblable à celui qui existe entre les différents éléments qui composent un cocktail. Chaque élément joue, mais aucun élément n'est la cause du goût du cocktail¹¹⁶⁴. Le temps relationnel est alors bien davantage un "temps tourbillonnaire⁶⁵. Intratourbillonnaire au sein du système, et se déplaçant de façon tourbillonnaire aussi sur la flèche du temps même.

Le système relationnel sera donc auto-producteur de sa dynamique propre et créateur de lui-même s'il sait se situer dans son temps propre, multiple,

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

61 Cf. Supra, E. Levinas, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, Quadrige, 1985.

62 Ibidem, p. 17.

63 Ibidem, p. 64.

64 Cf. M. Elkaim, opus cité, 1989, p. 124.

65 Cf. J. de Rosnay, "La valeur du temps", in *Sur l'aménagement du temps*, opus cité, 1981.

varié, tourbillonnaire, afin que le système même soit "un confluent du temps compliqué et qui tourbillonne"⁶⁶.

IV- Epistémologie de la nouvelle systémique et psychothérapie.

Cette approche systémique, science de la complexité, qui a su prendre son autonomie par rapport au modèle cybernétique tout en l'intégrant, à travers le concept et la modélisation de l'auto-organisation, et des sciences de l'autonomie, rejoint les "nouvelles logiques" qu'explique J.-L. Le Moigne⁶⁷, et que P. Caillé⁶⁸ dénomme "la nouvelle systémique". La complexité des systèmes est alors un principe premier et leur caractère auto-poïétique conduit à concevoir des modèles multiples. Ce qui importe n'est plus la possession d'un modèle,

66 Cf. M. Serres, "Espace et temps", in *Sur l'aménagement du temps*, opus cité, 1981.

67 Cf. J.-L. Le Moigne, " ... Voir la nature avec les yeux de l'art, les nouvelles sciences de l'artificiel et le renouvellement épistémologique des sciences de la nature", in *Systèmes naturels, systèmes artificiels*, Paris, Champ Vallon, 1991, pp. 133-135. "Les développements contemporains des "nouvelles logiques" (..), logiques conjonctives et auto-référentielles, logiques déontiques et logiques modales etc. s'inscrivent dans cette "ouverture de la raison à elle-même. (••.) Fut-ce aux dépens de l'imprérialisme des épistémologies positivistes, il devient dès lors légitime de parler de systèmes naturels, et de "systèmes naturels qui sont avec cela artificiels". En parler et d'en tirer parti, en voyant la Nature avec les yeux de l'Art, autrement dit en cherchant à la comprendre plutôt qu'à expliquer".

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

comme dans le cadre de la cybernétique, mais la capacité de modélisation dont fait preuve le système⁶⁹, à travers sa capacité à poser des questions⁷⁰.

C'est dans ce cadre conceptuel de l'autoréférenciation que se situe la psychothérapie de P. Caillé⁷¹, de M. Elkaïm⁷² ou de M. Selvini-Palazzoli⁷³, installant délibérément le psychothérapeute dans le système familial pour élaborer des modèles de compréhension du système. L'intervention du thérapeute ne peut plus être une "intervention de réparation" en fonction de modèles normatifs de lecture des systèmes mais devient une intervention en concordance avec l'épistémologie d'intervention (la nouvelle systémique et l'autonomie). Soit une intervention dont "le but (est) la capacité du couple à s'autogérer en tant que système autonome"⁷⁴, c'est-à-dire à être capable de créer des modèles organisant le couple. De réparateur, le thérapeute devient "questionneur de la totalité et de la capacité du système relationnel"⁷⁵.

69 Cf. le passage de l'apprentissage II à l'apprentissage III de G. Bateson.

70 Cf. F. Varela, *Connaitre les sciences cognitives*, opus cité, 1989, b.

71 Cf. P. Caillé, "La famille plus un... ou l'espace de liberté du thérapeute", in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 12, 1990, pp. 91-102.

72 Cf. M. Elkaïm, opus cité, 1989.

73 dans ses derniers ouvrages et notamment cf. M. Selvini-Palazzoli, S. Cirillo, M. Selvini et A. A. Sorrentino, *Les jeux psychotiques dans la famille*, Paris, ESF, 1990.

74 Cf. P. Caillé, opus cité, 1991. Il s'agit là d'un ouvrage spécifiquement sur la thérapie de couple.

75 Cf. 'b'dem, p.24.

La première systémique avait permis de localiser la "norme relationnelle" non pas à l'extérieur du système (dans la société, dans la culture ou dans les représentations du thérapeute) comme les modèles psychothérapeutiques antérieurs, mais au sein du système à travers l'existence du "pattern" relationnel⁷⁶. Cette idée de norme comportementale propre à chaque système permettait alors de définir ce que les membres de la relation considèrent comme "l'état naturel de la relation". Le travail du psychothérapeute était alors d'objectiver cet état, et de permettre qu'il soit renégocié par rapport à d'autres possibles (en facilitant par exemple le travail sur les règles et la possibilité des "règles pour changer les règles")⁷⁷.

La nouvelle systémique ne reconnaît plus comme opérationnelle la référence normative, même propre au système, et travaille sur la capacité auto-créatrice de sens du système, qui provient de boucles récursives au sein desquelles circule le sens de façon incessante. La boucle récursive est la formalisation qui permet de ne pas trancher entre l'idée et l'action, et c'est d'elle qu'émerge le sens. Elle apparaît au sein du couple entre ce que P. Caillé appelle "le niveau mythique" et le "niveau rituel" du couple⁷⁸. Le recours à une forme de

76 Cf. D. D. Jackson, *Family Rules. Marital Quidproquo*, in P. Caillé, 1991, opus cité, pp. 34-35-36.

77 Cf. supra, chapitre III, et le psychothérapeute est "négociateur".

78 Cf. supra, le "programme officiel" et la "carte du monde" chez M. Elkaim.

langage analogique (ici les statues vivantes et le tableau de rêve) permet alors d'atteindre ces deux niveaux non pas strictement sur le plan de l'idée intellectualisée et "enfermée" dans les mots, mais aussi sur celui de l'action par la "mise en scène" du système relationnel.

P. Caillé identifie ainsi quatre boucles récursives au sein du système couple/thérapeute⁷⁹, la quatrième boucle étant garante de la "réciprocité du questionnement couple/thérapeute"¹¹⁸⁰, et de la nécessité d'un "espace intermédiaire" à faire vivre entre eux, de la même façon que cet espace existe au sein du couple, espace meublé des "découvertes communes" et des "co-créations"¹¹⁸¹. Dans le même esprit, M. Elkaïm évoque "les résonances, ces assemblages particuliers constitués par l'intersection de différents systèmes comportant un même élément (•••). (Elles) n'existent pas en tant que telles; elles surgissent dans les couplages, dans les intersections entre les constructions du réel des membres du système en jeu."

79 Première récursivité: niveau mythique et rituel du couple.

Deuxième récursivité: croisement entre niveau mythique et niveau rituel. Ces deux premières récursivités constituent le modèle organisant le couple.

Troisième récursivité: croisement du modèle organisant et des membres du couple.

Quatrième récursivité: croisement des deux systèmes (couple et psychothérapeute(s)), organisés de façon analogue dans leurs récursivités.

80 Cf. P. Caillé, 1991, opus cité, p. 51.

81 cf. Ibidem, p. 94.

La résonance n'est pas un "fait objectif"; il ne s'agit pas d'une vérité cachée que l'on devrait faire apparaître à travers un point commun à différents systèmes; elle naît dans la construction mutuelle du réel qui s'opère entre celui qui la nomme et le contexte dans lequel il se découvre en train de la nommer⁸².

Les résonances s'établissent donc au sein du système familial, au sein du système-équipe thérapeutique et entre ces systèmes.

Chacun est ainsi là dans une aventure où l'on tente d'identifier la complexité qui se joue, que l'on joue, accessible par modélisation, toujours provisoire, mais que l'on apprend à identifier, construire, et reconstruire si cela s'avère nécessaire. La "thérapie est devenue un dialogue, une co-évolution, une danse, un jeu de perturbations réciproques auquel famille et thérapeute participent sur un plan d'égalité"⁸³ c'est l'auto-transformation de son propre modèle (celui du couple comme celui du thérapeute et leur conjonction) qui rendra l'interaction dynamique, et cette fois-ci non plus en quête d'une dynamique de l'équilibre, mais d'une dynamique qui fasse "émerger de nouvelles propriétés de cet objet"⁸⁴, comme une "émergence

82 Cf. M. Elkaïm, opus cité, 1989, p. 153.

83 Cf. P. Caillé, "Du jeu de construction à la co-création", in *Systèmes éthiques perspectives en thérapie familiale*, Paris, ESF, 1991, 185-188, p. 186.

84 Ce qui est bien en concordance avec *Eigenbehavior* de H. von Foerster et le "faire émerger" de F. Varela.

initiatique imprévisible¹⁸⁵, parce que "des éléments apparemment anodins se sont articulés et (qu) un champ nouveau a surgi¹⁸⁶: "construire des intersections de construction du réel (aide) les gens à changer¹⁸⁷, parce que ces nouvelles constructions élargissent leur champ des possibles.

Auto-organisation, récursivité et auto-référence donc, qui permettent, à travers une capacité de modélisation, de faire émerger le sens de ce "deux" particulier que constituent deux personnes, et capacité auto-créatrice propre de cette émergence puisqu'elle semble faire accéder le couple à la résolution de difficultés qui paraissaient insolubles. Et le titre de l'ouvrage de P. Caillé auquel nous nous référons ici est révélateur de cette nouvelle épistémologie du deux que nous avons déjà esquissée: le troisième terme qu'il nomme "absolu du couple", auquel il confère des capacités auto-organisatrices, le tiers inclus de la relation, , qu'il est nécessaire, dans cette perspective auto-poïétique du couple, que celui-ci puisse "(le) découvrir et l'inclure, quelles que soient les craintes que cela suscite¹⁸⁸ parce qu'il est "la troisième personne", "la synthèse, porteuse de sens, des différences entre deux individus¹⁸⁹.

85 Cf. P. Caillé, 1991, opus cité, p. 24.

86 Cf. M. Elkaïm, 1989, opus cité, p. 154.

87 Cf. M. Elkaïm, 1989, opus cité, p. 127.

88 Cf. P. Caillé, 1991, opus cité, p. 87.

89 Cf. Ibidem, p. 105.

Nous rejoignons donc exactement là des préoccupations déjà présentes précédemment sur la relation comme troisième terme de la dyade, réflexion suggérée par la formalisation

auto - co - hétéro - éco - re - organisation

et par les travaux de J.-P. Dupuy sur la place du point fixe dans l'auto-organisation des systèmes sociaux. C'est la question qu'il nous reste maintenant à approfondir, au terme presque de notre tentative de théorisation.

CHAPITRE V

Du deux au trois.

I- Rappels.

Nous avons, tout au long de cette réflexion, abordé d'une façon ou d'une autre la question du tiers dans la relation interpersonnelle. En effet, en considérant systématiquement ce que la relation dyadique peut avoir de paradoxal, nous introduisons immédiatement cette problématique ternaire à travers la conjonction des contraires: tenter de concevoir à la fois le même et l'autre, l'un et le multiple, la relation et la séparation, la communication et le non-communicable, le changement et l'homéostasie, c'est accorder une place, une fonction, une existence à "quelque chose" d'autre, à

"quelque chose" en plus que l'on introduit entre ces deux termes par le et. Si nous avons au contraire envisagé des hypothèses exclusives l'un de l'autre telles que le même ou l'autre, etc., nous aurions alors eu affaire à une logique binaire d'exclusions réciproques¹. Cette logique paradoxale du et, que nous posons comme constitutive de la relation duale, interroge donc d'un premier point de vue le problème du tiers.

C'est ce point de vue qui nous semble assez proche de la pensée de S. Lupasco quand il évoque la dialectique des *deux dialectiques contradictoires*, 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 T2 de l'homogénéisation et de l'hétérogénéisation"¹³. Cette dialectique des dialectiques définit donc l'état T comme 1/2 A et 1/2 P de chaque matière dialectisée

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

2 Besarab 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", (p. 202).

3 Cf. S. Lupasco, *L'univers psychique*, Paris, Gonthier Denoël, 1979, p. 180.

(homogénéisation et hétérogénéisation) et comme tiers inclus⁴ 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"⁵, c'est-à-dire l'une ou l'autre des dialectiques contradictionnelles.

si nous acceptons en outre le fait que nous sommes en présence d'un système dynamique, nous reconnaissons alors que la caractérisation paradoxale que nous en faisons ne peut être seulement équivalente à un système sous tensions entre deux pôles aux actualisations et potentialisations complémentaires, dans une intersection changeante, mais qu'il s'agit aussi d'une "cc-section".

L'autonomie que nous avons pu reconnaître au système relationnel nous amène d'ailleurs, en plus de la notion d'interaction, à envisager celle de co-action d'où émergerait un sens commun aux membres et propre au système. Le concept de transaction nous amène en outre à concevoir une action qui traverse et se prolonge au delà du système ponctuellement en interaction manifeste,

4 Il nous semble capital dès maintenant de préciser que tiers inclus ne signifie pas l'affirmation d'une chose et de son contraire, destructrice de toute démarche scientifique. "Il s'agit plutôt de reconnaître que, dans un monde d'interprétations irréductibles (•••), effectuer une "expérience" ou donner une "interprétation" des résultats expérimentaux revient inévitablement à un "découpage" du réel qui affecte ce réel lui-même" (B. Nicolescu, opus cité, 1985, p.191).

5 Cf. S. Lupasco, 1979, opus cité, p. 180.

introduisant non seulement l'échange, mais aussi le contextualisant .

Nous avons alors rencontré deux points de vue à la fois différents et proches à propos de ce tiers dans un système socio-relationnel auto-organisé et organisateur: celui de J.-P. Dupuy qui, à propos de la foule, considère qu'elle s'auto-organise autour d'un point fixe interne au système (qu'il qualifie d'endogène), générant donc ainsi également sa propre panique et sa propre aliénation, et celui de P. Caillé qui, par la notion d'absolu du couple, repère aussi comme point essentiel et organisateur, le tiers inclus⁶ de la relation. A travers ces deux points de vue se dessine déjà une des questions fondamentales liées à ce tiers auto-organisateur: comment peut-il (et ne peut-il pas) "aliéner" ou trivialisier les sujets du système?

Nous pouvons également, en revenant au point de départ de cette théorisation, remarquer que la problématique de l'espace potentiel de D.W. Winnicott trouve maintenant écho et prolongements. Aire transitionnelle comme "espace déjà là et recréé", à la fois intérieur et extérieur aux personnes en relation, est en effet une autre représentation de la place et de la pertinence du tiers, dont Winnicott considère d'ailleurs qu'il contribue à la constitution de ce que

⁶ Nous approfondirons ultérieurement ces deux points de vue.

nous appelons ipséité⁷ La pertinence d'un tiers (espace - temps - relation - personne) au sein du système relationnel est donc le point d'aboutissement de cette première approche.

La question qui se pose alors est de comprendre la compatibilité de ce tiers avec notre problématique, selon qu'il est tiers exclu et/ou tiers inclus de la dyade.

II- Le principe organisateur du deux est un tiers exclu médiateur de la relation.

A- Le triangle oedipien.

Si nous voulons rechercher des modèles ternaires organisant les couples essentiels, les exemples ne manquent pas, et nous pourrions enrichir notre propos à l'infini en l'alimentant de toutes les sources de réflexion que le trois a inspirées sous ses multiples formes: triades extrême-orientales, trinité, ternaire, triplicité⁸.

⁷ Cf. sur ce point chez O. W. Winnicott les notions de "vrai self" et "faux self".

⁸ Le trois est ainsi "traqué" sous des formes variées et dans sa concurrence avec l'unaire et le binaire par D. R. Dufour, *Les mystères de la trinité*, Paris, NRF, Gallimard, 1990.

Nous nous contenterons de souligner que l'organisation générale de la théorie psychanalytique freudienne s'inscrit bien dans une logique trinitaire⁹. Au sein de cette théorie, nous pouvons reconnaître dans le triangle oedipien "Père - Mère - Enfant" un système relationnel pertinent au regard de notre objet d'étude. En effet, il révèle, pour chacun des couples qui y sont présents, la nécessité du troisième terme qui leur permet de s'organiser comme couples: c'est bien seulement l'enfant qui rend réel le couple "Père - Mère". C'est aussi le père, objet de pulsions agressives et destructrices de la part de l'enfant, et qui pourtant demeure, qui permet au couple "Mère - Enfant" de ne pas se confondre en un couple incestueux. Le père est bien, dans cette perspective, le troisième terme, le tiers exclu de la dyade privilégiée initiale mère - enfant, qui "organise", par sa présence indestructible, cette dyade sans confusion relationnelle possible entre ses deux termes. Que ce tiers disparaisse, que sa place devienne vacante, et Oedipe peut épouser sa mère: le couple mère - enfant n'existe plus. Que le tiers soit l'objet d'agressions de la part de l'enfant montre bien en outre la force essentielle de sa fonction. Il n'était pas aussi nécessaire comme principe organisateur, il ne vaudrait pas la peine que l'on tente de l'éliminer. C'est

9 "Inconscient - Conscient - Préconscient"; "Ca - Moi - Surmoi"; "phases orale, anale, phallique" pour S. Freud. "Imaginaire - réel - symbolique" pour J. Lacan.

aussi parce qu'il est lui-même figure d'identification qu'il remplit pleinement son rôle.

Nous rejoignons ainsi les propos de R. Girard sur l'organisation sociale conflictuelle entre amour et violence, et la théorie du tiers comme médiateur du désir.

B- René Girard et le désir mimétique.

Postulant dans un premier temps que tout sujet est sujet désirant en tant qu'il désire quelque chose ou quelqu'un non confondu mais extérieur à lui, René Girard construit alors un schéma fondamentalement triangulaire de la communication¹⁰. En effet, tout désir devient "désir selon l'autre". Ainsi, quand Don Quichotte recherche Dulcinée de Tobosa (aussi bien que la victoire sur les moulins à vents), cela se fait sur le modèle fourni par Amadis de Gaule. Ce dernier est donc médiateur du désir de Don Quichotte, un médiateur externe, et la distance entre le sujet désirant et le médiateur est immense, voire infranchissable (il n'y a, par exemple, aucun point de contact entre Don Quichotte et Amadis de Gaule). Il y a, dans cette médiation externe, beaucoup de folie sans doute, mais aussi une régulation effective par

10 Cf. R. Girard, *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris, NRF, Gallimard, 1961.

référence au modèle éloigné et transcendant¹¹. c'est sur ce modèle que se constitue le rapport d'imitation du chrétien pour Jésus Christ, médiateur de la relation au divin.

Que la distance entre le sujet désirant et le médiateur s'amenuise, que d'externe celui-ci tende à devenir interne, et là surgissent, pour R. Girard, les risques de violence. Il y a bien toujours désir "selon l'autre", mais cet autre n'est en fait qu'une espèce de double de soi, si proche qu'il suffit de tendre la main pour accaparer ses biens convoités¹². Alors le modèle admiré devient un modèle jaloué et haï; de modèle il devient obstacle; le sujet désirant désire finalement la destruction de celui qui est à la source même de son désir, et comme il n'y a de sujet que désirant, c'est bien à sa propre perte que ce sujet concourt en jalouant celui qu'il désire¹³.

R. Girard étudiera alors toutes les variations littéraires fournies par Camus, Dante et surtout Dostoïvsky sur le thème du double détesté¹⁴.

11 Cf. R. Girard, opus cité, 1961, p. 16: "Chez Cervantès, le médiateur trône dans un ciel inaccessible et il transmet à son fidèle un peu de sa sérénité".

12 R. Girard dresse ainsi deux triangles de base du roman de Stendhal *Le Rouge et le Noir*, Mathilde, Madame de Fervacques, Julien Sorel et Monsieur de Rênal, Valenod, Julien Sorel. "Le triangle réapparaît toutes les fois que Stendhal parle de vanité, qu'il s'agisse d'ambition, de commerce ou d'amour".

13 On se retrouve alors dans un système strictement ternaire tel que l'a analysé T. Caplow, *Deux contre Un. Les coalitions dans les triades*, Paris, ESF, 1984.

14 Cf. R. Girard, *Critique dans un souterrain*, Paris, L'âge d'homme, 1976.

Parallèlement, il débouchera sur les fondements anthropologiques de la violence¹⁵ et sur l'absolue nécessité (nécessité messianique sous sa plume) de réintégrer l'amour comme fondement de nos relations. Sa pensée est alors fortement référée aux textes majeurs de notre tradition judéo-chrétienne.

Il semble donc nous dire que quand la médiation externe est absente dans les relations interpersonnelles, un médiateur interne tend à se substituer à elle, médiateur qui devient alors *alter ego*, dans un processus engendrant nécessairement la violence.

La relation avec l'autre ne peut être, de ce point de vue, formatrice d'ipséités, pour reprendre notre formulation antérieure, que par la médiation externe, sur le modèle de *l'imitatio Christi* car "il n'y a de bonne réciprocité qu'au prix d'un renoncement total à la violence, c'est-à-dire de l'offrande de soi-même comme victime¹⁶."

Le désir mimétique et la communication triangulaire tels que R. Girard les aborde posent donc, en définitive, le problème de la référence - nécessaire ou non au divin pour que les relations interpersonnelles engendrent autre chose que la violence entre les hommes.

15 Cf. R. Girard, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset, 1978, *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset, 1982.

16 Cf. R. Girard, opus cité, 1972, p. 493.

c- La transcendance comme troisième terme de la dyade.

Au fil de notre approche théorique, nous avons effleuré cette question fondamentale du rapport au divin. Avec R. Girard, elle revient en force, puisque c'est la seule solution qu'il propose pour réguler les rapports interpersonnels : exclure le tiers au point qu'il devient inaccessible, tout en demeurant perpétuellement immédiatement toujours là, entre nous, en nous, avec nous, autour de nous. Il n'a pas d'autre existence et vérité que celles que chacun veut bien lui prêter, et pourtant il est aussi la référence commune à tous.

Le Divin, de ce point de vue, est celui des religions révélées : une transcendance. Il est alors un principe supérieur régulateur, orchestrateur des relations dyadiques. Ma relation à autrui sera le moyen de me rapprocher de cette transcendance et de tendre vers le Beau, le Bien, le Vrai : c'est ce que nous enseignent les philosophies idéalistes de Platon jusqu'aux romantiques.

C'est parce que j'ai avec Dieu "une relation parfaite" dit M. Buber, parce que "je me présente devant la Face" ajoute E. Levinas, que je peux m'adresser à autrui comme à un *Tu*, que je peux reconnaître son Visage, et faire, ici-bas, l'expérience d'une relation pleine, entière, authentique, qui nous

engage réciproquement comme personnes. C'est seulement quand Dieu en la personne de son fils deviendra notre modèle commun, notre co-référence et le médiateur absolu de nos désirs, dit R. Girard, que nous parviendrons à vivre en dehors du cycle toujours renouvelé et de plus en plus oppressant des violences.

Alors, Dieu, via autrui, nous définit comme *personnes*, comme subjectivités dit Buber, nous qui étions sujets. Il définit le jeu que nous jouons: celui de l'amour entre les hommes. Il en dicte les règles en dix commandements. Et il définit le sens de notre jeu commun: nous nous dirigeons vers l'absolue perfection.

Il est le lien entre nous, organisateur de notre relation comme de nous-mêmes, notre co-référence, et nous donne le sens de notre entreprise commune.

Face à cela, Nietzsche cherche le surhomme, autre forme de transcendance, jusqu'à la folie, Hegel en appelle à l'État comme principe organisateur et fédérateur des combats entre le Maître et l'Esclave, et J.-P. Sartre renvoie face-à-face nos altérités comme deux absolus dont aucun "Nous-Sujet" ne peut advenir¹⁷.

Pourtant, si l'on peut penser avoir trouvé ainsi réponse à notre questionnement sur le tiers, une objection reste présente: nous avons défini la relation comme paradoxale, en montrant que sa clôture opérationnelle, garante de son autonomie, n'est véritablement

17 Cf. supra, chapitre premier.

opérationnelle que dans l'hypothèse de cette relation-là. C'est au sein du système dynamique, à travers une relation paradoxale, que se génère l'autopoïèse de ce système. or, si l'on recourt à Dieu, ou à un tiers externe et supérieur et transcendant, quel que soit le nom qu'on lui attribue, pour organiser ce système, ne tente-t-on pas, à travers cette vision transcendantale, de résoudre les paradoxes mêmes qui nous sont essentiels? Ne tente-t-on pas d'en faire le Tout, Un par lequel les paradoxes se dissolvent, n'existent plus, nous mettant ainsi en contradiction avec ce qui est pour nous le fondement même de cette relation particulière que est la relation duale?

III- Le principe organisateur du deux est le tiers inclus de la relation.

Nous avons identifié comme pertinent un troisième terme participant à l'auto-organisation du système dyadique. Nous avons montré les incompatibilités entre la théorie de l'autonomie et l'extériorité de ce troisième terme. Est donc au sein du système relationnel qu'il nous faut rechercher ce troisième terme nécessaire, si nous voulons demeurer cohérent. Nous aborderons cette problématique du tiers inclus sous trois

aspects voisins et à nos yeux complémentaires: le tiers inclus comme absolu, le tiers inclus comme entre-deux et le tiers inclus comme variable caractéristique du système relationnel. Nous serons alors en mesure de voir en quoi ce troisième terme contribue bien à la production signifiante du système, "énergie logique qui engendre des systèmes de systèmes et des structures de structures (...) se multipliant et se hiérarchisant, en un englobement progressif, de par cet *antagonisme systématissant* et structurant"¹⁸.

Nous pourrions alors envisager les limites de cette complexification. Celles ayant trait au tiers inclus nous ramèneront à la question du point fixe endogène du système.

A- Le tiers inclus comme absolu de la dyade.

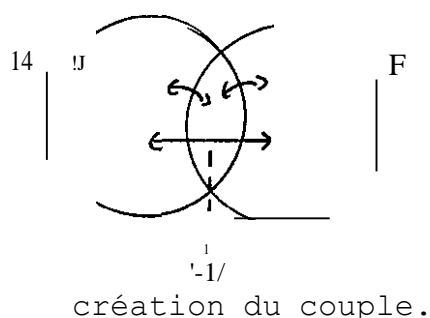
Dans une recherche antérieure à laquelle nous sommes déjà référé¹⁹, nous avons élaboré un modèle ternaire des relations dyadiques. La relation de type fusionnel (*Amour-Eros*) avait été notée $1 + 1 = 1$, celle de type symétrique ou complémentaire (*Amour-Philia*) $1 + 1 = 2$, et la troisième, que nous sommes maintenant en

18 Cf. S. Lupasco, opus cité, 1979, p. 173.

19 Cf. opus cité, 1988.

mesure de qualifier de paradoxale (*Amaur-Agapè*), avait été transcrite en $1 + 1 = 320$.

Le schéma représentant cette relation était le suivant:



L'idée que nous voulions soutenir par l'expression "création du couple" était celle, seulement intuitive à l'époque, que le couple semblait capable, à travers son auto-organisation, de générer quelque chose en plus qui cependant trouve sa place à l'intérieur du système, à l'intersection des deux personnes. Tiers évidemment inclus entre les personnes et qui aussi semble les dépasser ou, à tout le moins, leur permettre de se dépasser par cette possibilité créatrice. Nous avons retrouvé, quelques années plus tard, à partir d'une formalisation identique "*Un et un font trois*" cette même idée travaillée en concordance avec la théorie de l'autonomie dans le champ des psychothérapies du

² Cf. l'introduction générale de ce travail où nous avons déjà émis des réserves quant à l'emploi du signe "+" ..

couple²¹. C'est l'idée d'"absolu du couple"¹¹²², qui permet à P. Caillé d'installer le tiers, le troisième terme du couple. L'intervention psychothérapeutique visera à en faire comprendre la pertinence au couple, en même temps que celui-ci prendra la mesure "du caractère complexe de l'occupant de la troisième chaise". Donner sa place entière, "malgré les craintes que cela suscite, à cette troisième personne"¹¹²³ c'est la seule façon de comprendre le sens de cette entreprise commune qu'est le couple²⁴. "C'est, nous dit P. Caillé, aller bien au-delà des lieux communs comme l'assurance d'affection ou d'amour"¹¹²⁵. Par son caractère délibérément récursif, l'absolu du couple devient ainsi le principe organisant de l'auto-organisation du couple, son "modèle organisant". C'est en référence à cela que la dénomination d'"absolu" prend tout son sens: il ne s'agit pas d'un absolu purifié et transcendantal extérieur aux membres du couple. Il est bien leur propre création, tiers inclus de leur relation, il est leur relation même, immanente dans ses manifestations quotidiennes, et

21 P. Caillé, opus cité, 1991, sous titre de l'ouvrage: "Le couple révélé à lui-même".

22 L'absolu du couple est "quelque chose qui tourne en dehors (des membres) auquel ils peuvent se référer" (Ibidem, p. 43). C'est aussi "quelque chose qui tourne sur soi-même" (Ibidem, p. 45) et "quelque chose qui tourne avec le couple" (Ibidem, p. 48).

23 Cf. ibidem, p. 87.

24 A cet égard, la différenciation mathématique entre paire et couple est éloquente: la paire constituée par les éléments A et B se notera {A,B}; le couple (a,b) se définit par (a,b) = { {a}, {b}, {a,b} }.

25 Cf. P. Caillé, opus cité, 1991, p. 87.

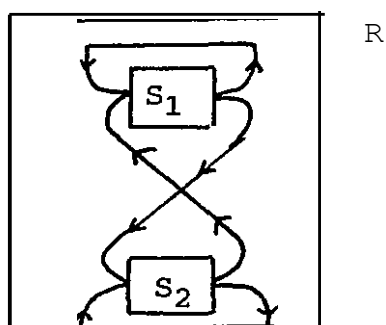
absolue parce que c'est elle qui organise pour l'essentiel ces manifestations. Sans doute faut-il alors entendre là "absolu" comme le produit de la dialectique immanence - > transcendance, où la transcendance serait référée non plus à un au-delà, mais bien aux personnes elles-mêmes, dans leurs rêves d'accomplissement réciproque. Le tiers, ce troisième terme du couple est alors auto-référence pour le système relationnel et co-référence pour les membres du couple.

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

On retrouve alors cette tentative d'appréhension de l'auto-organisation propre à la relation interpersonnelle, non plus dans une perspective psychothérapeutique, mais dans celle d'une linguistique pragmatique, dans tout le travail de F. Jacques. Comme la viabilité du couple est interrogée à travers l'absolu, l'espace de parole devient alors la possibilité d'émergence du dialogue parce que le discours porte en lui la possibilité de dialogue, à condition que les protagonistes s'attachent à en user. Cette possibilité

sera alors appelée dialogisme, en tant que "structure interne d'un discours fonctionnant de manière transitive entre deux instances énonciatives en relation interlocutive, en référence à un monde à dire. La production du sens s'opère alors par la conjonction des instances en position de locuteur-auditeur idéal et au profit de la dyade des personnes engendrée par la relation" 26.

Déjà le parti est pris, d'une communauté à construire autour "d'un monde à dire", une communauté par "conjonction" au profit du système relationnel à travers une réciprocité fondamentale. L'interaction communicationnelle se trouve alors schématisée ainsi²⁷



où S_1 et S_2 sont les personnes et où "le couplage relationnel de s_1 et s_2 engendre un système R d'ordre supérieur qui, comme tel, tend à maintenir son organisation. En supposant sa pleine efficacité, un processus dynamique et convergent s'installe".

Auto-référence, donc, de ce système auto-producteur d'un monde commun, d'un sens commun, à travers

26 cf. F. Jacques, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF, 1985, p. 181.

27 Cf. F. Jacques, *ibidem*, p. 210.

la réciprocité des discours, et la circularité permanente de l'un à l'autre membre, en même temps que par l'un et l'autre membre.

Mais alors nous nous trouvons de plus en plus dans une dynamique conversationnelle dont l'issue n'est pas prédéterminée, puisque le monde commun est à construire ensemble. Le projet est donc la création conjointe, provisoire, momentanément signifiante d'une co-référence, et c'est cette création réalisée par une "*mise en commun*" qui distingue le dialogue de la conversation courante et conventionnelle (échange d'opinions) comme de la négociation (obtenir des concessions). Le dialogal sera "la plénitude du dialogique, sa borne supérieure" satisfaisant à toute la canonique du dialogue"²⁸. D'où la définition suivante du dialogue²⁹: "le dialogue est la forme transphrastique dont chaque énoncé appelé alors *message*, est déterminé, tant par sa structure sémantico-pragmatique que par sa syntaxe elle-même, par une mise en commun équitable du sens et de la valeur référentielle, et dont l'enchaînement séquentiel est régi par des règles pragmatiques assurant une propriété de convergence".

Le dialogue établit donc des co-locuteurs en plus des inter-locuteurs, la plurivocité étant garante de la dynamique du discours, et l'équivocité de sa quête

²⁸ Cf. *Supra*, chapitre III, le mot principe *Je-Tu* de M. Buber pour entrer en dialogue véritable et chapitre IV pour la définition de F. Jacques sur la dialogique.

²⁹ Cf. F. Jacques, *ibidem*, p. 217.

commune de sens³⁰, installant une "bivocité essentielle qui fait que chacun ~~entend~~ *en l'autre*, comme *l'autre* parle *en lui*"³¹.

La marque linguistique de cette communauté de sens et de l'établissement de la coréférence sera le "Nous", dans lequel chacun pourra se reconnaître en propre (Je et Tu différenciés) en même temps qu'il y trouvera autre chose que ce qu'il y aura mis en propre³²: ce monde créé en commun, forme d'absolu provisoire, tiers inclus de la relation³³.

30 Ce qui nous resitue dans notre perspective permanente de relation paradoxale: cf. F. Jacques, *Dialogiques*, Paris, PUF, 1979, p. 383: "Comme dans le cas d'une relation "interne", les sujets en présence y trouvent leur expression, comme dans le cas d'une relation "externe", sa réalité est affirmée au delà des êtres en relation. En somme, c'est une relation paradoxale".

31 Cf. M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, Paris, NRF, Gallimard, 1964 où autrui est "l'Ineinander de l'autre en nous, de nous en lui" et "il est pris dans un circuit qui le relie au monde, comme nous-même, et par là aussi dans un circuit qui le relie à nous. Et ce monde nous est commun, est intermonde" (p. 322).

32 La différenciation est bien sûr là capitale, si l'on ne veut pas retomber dans l'illusion de l'unité du Tout informel qui devient confusion, le "Nous" de la Tour de Babel (Genèse, XI, 1 à 9) qui n'empêche pas qu'existe une production commune, mais production émanant d'une "première non-personne du pluriel", commente M. Balmory (opus cité 1986, pp. 82-83), dans lequel elle voit un "processus de désaltérisation" (car "quand "tu" n'est pas un autre, "Nous" n'est personne"). Acteurs co-agissants, mais dénomés ("Faisons nous un nom .•. un seul peuple, une seule lèvre pour tous"), ils ne sont plus auteurs différenciés et de ce "Nous" ne peuvent advenir des *ipséités*. C'est une forme de "soupe" (cf. supra, chapitre IV).

33 Cf. F. Jacques, opus cité, 1979, p. 386: "Le moi et le toi sont alors mutuellement associés à l'intérieur d'une communauté de communication. Aucune réciprocité véritable du Je au Tu, aucune complémentarité entre leurs rôles ne se maintient durablement sans la médiation qui les unit en "nous" .

B- Le tiers inclus comme entre-deux de la dyade.

Il n'est pas abusif, semble-t-il, de considérer que le concept d'entre-deux a pris corps dans le champ des sciences humaines à partir du moment où la limitation voire l'impertinence relative de la logique aristotélicienne dans la tradition cartésienne pour traiter du vivant et des faits sociaux, s'est trouvée avérée. Ce concept signifie une différence entre deux pôles en même temps qu'il relie ces deux pôles et qu'il leur permet de se rencontrer. Il définit un état de tension, non plus un cc-monde, mais un inter-monde, par lequel chacun passe et trouve l'autre pour revenir à lui-même. Mais lui-même comme un autre, dirait Paul Ricoeur, et c'est bien ce en quoi cet espace là, cet entre.-deux, contribue à la dynamique du système relationnel. "L'espace d'entre-deux (...) s'impose comme lieu d'accueil des différences qui se rejouent¹¹³⁴ pour deux entités qui ont "toujours déjà partie liée avec l'autre¹¹³⁵. Et entre ces deux entités si fortement signifiantes l'une pour l'autre, deux écueils sont toujours présents, liés à la façon dont ce tiers inclus sera ou non investi: le premier consisterait à éternellement passer d'un pôle à l'autre ("compul-

34 Cf. o. Sibony, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991, p. 13.

35 cf. ibidem, p. 73.

sivement" dirait D. Sibony), traverser l'entre-deux sans l'investir, dans un équilibre de balancier qui aurait anéanti toute dynamique interne; le second serait de ne pas pouvoir reconnaître cet espace propre entre nous, parce que "l'origine prend toute la place"³⁶.

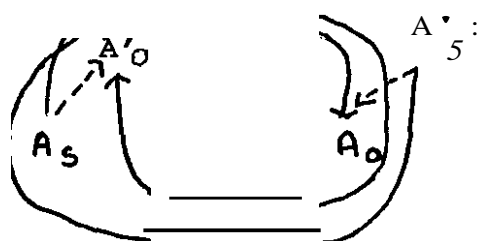
car l'entre-deux qu'il faut identifier pour que nous puissions advenir, il faut aussi savoir le déplacer, le dépasser, vers un nouvel espace d'entre deux.

Nous pouvons ainsi relire la problématique de la relation "mère-enfant" non plus par rapport au père comme tiers exclu régulateur, mais par rapport à l'entre-deux, tiers inclus, entre la mère et l'enfant au sein duquel se joue le partage de l'origine (le père?). L'entre-deux devient alors lieu de reconstructions permanentes de chacun parce qu'il y rencontre l'autre, et en même temps lieu à déplacer, dépasser comme tel. On y passe, on y rencontre l'autre et on revient à soi et chacun y fait advenir l'autre réciproquement³⁷. La mère

36 Cf. *ibidem*, p. 26.

37 Cf. P. J. Labarrière, *Le discours de l'altérité*, Paris, PUF, par exemple, pp. 328-329: "La "reconnaissance" n'est plénière entre (les deux individus) que lorsque chacun reçoit de l'autre le rapport qu'il entretient à lui-même. ou encore: le rapport de l'autre à lui-même est médiateur, pour chacun des termes en jeu, de la relation qu'il entretient de lui-même comme sujet à lui-même comme objet".

(A et A' comme deux individus à la fois identiques et différents, et en "spécifiant leurs relations structurelles par la double fonction qui fait deux tour à tour et concomitamment un sujet et un objet du rapport - A_s/A_0 et A'_s/A'_0 ").



se constitue comme mère au sein de cet entre-deux, différence de potentiel qui est aussi espace potentiel³⁸, entre elle et l'enfant, parce que l'enfant se constitue comme enfant par ce même espace tiers, dans des entrelacs continuels. Et chacun grandit, déplaçant, faisant voyager cet entre-deux spécifique, le ré-inventant sans cesse. Voilà pourquoi il est bon également d'aller "voir ailleurs", dans d'autres "entre-deux", tant pour l'enfant que pour la mère, renouvelant ainsi leur propre espace tiers³⁹.

Si nous voulons, comme précédemment, identifier linguistiquement cet entre-deux de l'interlocution, il nous semble qu'il s'agit du "il" entre je et tu. Nous avons vu précédemment⁴⁰ que dire *Je* c'est déjà dire *Tu*, mais nous pouvons maintenant ajouter que c'est aussi dire "il", car je et tu, locuteur et allocutaire, parlent bien de quelque chose ou de quelqu'un, délocuteur de leur interlocution. Mais ce *il* est absent: si on devait parler de lui en sa présence, on le dénommerait tu. Il est bien à ce titre inclus dans l'espace entre je et tu. Mais dire qu'il est l'absence n'est pas suffisant: "l'absence dénotée par *il* est une absence *re-présentée*

38 Cf. D. W. Winnicott, *supra*, chapitre premier.

39 Cf. M. Serres, *Le tiers instruit*, Paris, Odile Jacob, 1991, sur le bénéfice du voyage, de la pratique d'autres langues pour réinvestir la sienne propre et même sur celui de l'éducation ambidextre pour renouveler la connaissance de l'inexploré en soi.

40 Cf. *supra*, chapitre II.

dans le champ de la présence⁴¹. Dire *je* c'est dire *tu*, et installer ainsi les deux pôles du potentiel, mais c'est aussi dire *il* et dire ainsi l'entre-deux de *je* et *tu*. Ce qui n'est pas *je-tu-il*, sera alors noté *it*, signifiant ainsi tout ce qui est externe au système relationnel $(je-tu/iJ)^{42}$, et le confirmant aussi comme système autonome. C'est donc l'idée d'interférence qui se trouve ainsi validée à travers ce concept d'entre-deux, une inter-référence susceptible de contribuer de façon signifiante à l'auto-organisation du système et donc à son auto-référenciation.

Mais notre propos n'est pas de trancher entre cc-référence et inter-référence. Il est plutôt de montrer la richesse et la variété de ce tiers inclus, de ce troisième terme du système relationnel⁴³. Ainsi dirons-nous, pour nouer cette question du tiers inclus, que si *Nous* traduit la possibilité d'émergence d'un monde et d'un sens commun à *Je* et à *Tu*, leur cc-référence, il

41 Cf. D. R. Dufour, *Les mystères de la trinité*, Paris, NRF, Gallimard, p. 113.

42 Cf. *ibidem*, p. 117: "Ce qui est externe à la structure trinitaire: il la garantit et la délimite en tant qu'il en est la parfaite extériorité (...). *Rien*, aucun sujet, l'absence radicale, est l'alternative à la trinité".

43 Cf. J.-P. Dupuy, *Ordres et désordres*, Paris, Seuil, 1982, p. 80: "Les hommes ne peuvent donc communiquer que s'ils possèdent un monde commun qui les unit, *mais aussi qui les sépare*, de même que la table qui rassemble les convives les réunit parce qu'elle se trouve *entre eux*". Cf. E. Marc, D. Picard, "Interaction et production du sens en éducation de groupe", in *L'interaction: négociation du sens, Connexions*, n° 57, Eres, 1991, 119-131. P. 131: "La communication implique à la fois la différence irréductible des perspectives et la possibilité vécue d'un partage du sens".

faut bien nommer ce monde *Il*, intermonde à la fois commun et propre. Nous sera alors *Je* et *Tu* et *Il*, que nous pourrions écrire *Je - Tu - Il*, ou encore *Nous (Je-Tu-Il)* comme E. Morin conçoit *Autos (geno - phéno - ego)*. Nous verrions alors que c'est l'idée de lien perpétuellement défait et refait qui rend au mieux compte du tiers inclus, et qui, dans son double mouvement conjointement mis en oeuvre, ouvre sur ce que nous pouvons appeler une immanence qui engendre une transcendance intériorisée, déploie un espace commun.

C- Le tiers inclus est une variable caractéristique du système relationnel.

A travers les paradoxes inhérents à la notion de relation tels que nous les avons repérés, nous retrouvons l'idée fondamentale chez S. Lupasco, du contradictoire comme principe essentiel du monde psychique. Résoudre les paradoxes ou y échapper, c'est s'installer en guerre ou refuser toute tension⁴⁴, anéantir l'autre et/ou se laisser absorber.

Ainsi, si nous reprenons notre modèle de référence déjà cité, une relation fusionnelle de type $1+1=1$ est bien révélatrice d'une tendance du système à une homogénéisation de ses membres, et la relation de type $1+1=2$ révèle, quant à elle, une plus forte actualisation de leur hétérogénéisation réciproque.

44 Cf. sur le thème de la guerre, par exemple, I. Pennachioni, *De la guerre conjugale*, Paris, , 1986 et sur celui de la paix à toutes forces, F. Zorn, *Nous*, Paris, Gallimard, 1979.

Accepter les paradoxes, c'est reconnaître le contradictoire au sein de la relation comme au sein des psychismes individuels.

De la dialectique de la dialectique propre au neuropsychique, on ouvre alors, avec la relation interpersonnelle sur les échanges porteurs eux aussi de leurs propres actualisations et potentialisations, sans doute nourries de celles des personnes mais ne pouvant pas strictement s'y réduire. Nous parlerons alors de la dialectique des dialectiques de la dialectique. Le conflit fondamental lié à cette problématisation contradictoire peut être lu comme un conflit intra et interpersonnel, conflit nécessaire pour que le système reste "en vie"⁴⁵, de la même façon que J.G. Lemaire⁴⁶ voit dans les crises du couple des moments nécessaires pour sa maturation. Il s'agit alors, à travers ces conflits, d'une réaction à la tendance homogénéisante de la relation (résister, par exemple, à l'absorption par l'autre en se posant "contre") ou encore à sa tendance hétérogénéisante (le conflit sert alors, à son terme, à ce qu'apparaisse un vainqueur et un vaincu, ce dernier devant se conformer au premier).

45 Cf. s. Lupasco, 1979, opus cité, p. 211, qui voit "l'état pathologique comme un état où l'une ou l'autre des non-contradictions inhérentes aux orthodialectiques se développe d'une manière excessive et unidimensionnelle". La mort est, alors, la fin de la lutte entre l'homogénéisation et l'hétérogénéisation au profit de la première.

46 Cf. G. Lemaire, opus cité, 1979.

Mais la relation demeure là le vecteur des dialectiques de la dialectique et n'est tension que du contradictoirel interpsychique . Elle n'assure pas nécessairement la dynamique du système, tant elle peut aisément se ramener à l'alternance entre positions symétriques et/ou complémentaires plus ou moins pacifiques ou conflictuelles.

Si, en plus d'inter, on essaye aussi de concevoir les concepts de trans- et co- pour qualifier la relation, on se place alors au niveau des dialectiques de la dialectique, et l'on doit concevoir la tension, cette fois-ci, au niveau du tiers inclus du système relationnel, dans ce qu'il comporte de "systématisant" et "structurant" (comme générateur de "systèmes de systèmes"¹¹⁴⁷). Les ipséités adviendront de l'inter-trans-co-action des deux systèmes psychiques personnels, par leur capacité à maintenir la tension, la contradiction, le paradoxe au sein du tiers. on pourra alors parler de "degrés de tiers inclus"¹¹⁴⁸, dont S. Lupasco dit qu'ils sont tous possibles, allant de A (actualisation totale de l'homogénéisation ou de l'hétérogénéisation) vers P (potentialisation totale de l'homogénéisation ou de l'hétérogénéisation) • Mais tentons de préciser encore: ces divers tiers inclus rendront compte, à des degrés divers, de l'organisation du système, autour de l'état T où T est $1/2A$ $1/2P$ dans le cas d'une relation

47 Cf. S. Lupasco, opus cité, 1979, p. 193.

48 Cf. S. Lupasco, opus cité, 1979, p. 180.

authentique, paradoxale, ou plutôt ce sont les inter-tran-co actions différemment structurées qui rendront compte des divers degrés du tiers inclus, contribuant ainsi lui-même à une organisation différenciée du système relationnel. On pourra alors considérer que le tiers inclus du système peut lui aussi théoriquement varier d'une actualisation totale à une potentialisation totale. Du côté de sa potentialisation quasi absolue, ce qu'on trouverait alors, ce seraient les systèmes intrapsychiques et leurs interactions réactionnelles fortement actualisées, hypothèse d'école en sa forme extrême dont les conséquences ont déjà été envisagées précédemment dans des cas moins exclusifs. Du côté d'une actualisation quasi absolue du tiers inclus, on aboutit à un effacement des personnes et de leur richesse intra- et interpersonnelle au profit d'un système dont on peut se demander qui le pilote⁴⁹, voire s'il existe encore en tant que système vivant . si, symétriquement, l'actualisation de ce système est quasi absolue, on peut se demander alors si l'on n'aurait pas affaire à un système social "pur" dont les acteurs ne seraient plus que des éléments identiques et triviaux. D'une façon comme de l'autre, l'antagonisme dynamique du tiers, garant de la dynamique du système, ~~n~~ existe pas .

49 Cf. S. Lupasco, opus cité, 1979, p. 235, "une société, quelle qu'elle soit, grande ou petite ne possède pas de système nerveux central" .

C'est seulement dans cet espace intermédiaire de semi-actualisation et semi-potentialisation que la tension propre au tiers inclus existe. Système dynamique auto-poïétique, il le sera d'autant mieux que la variabilité du tiers inclus sera possible, dans un contexte qui nécessite des réponses non rigides de l'ensemble du système.

La dialectique des dialectiques de la dialectique nous maintient évidemment dans l'hyper-complexe. Elle ne résout rien. Elle nous permet toutefois d'appréhender avec plus de précision la problématique du tiers, en ce qu'elle nous montre que son évanescence n'est pas nécessairement un flou informe, mais peut éventuellement se "localiser", de sa localisation dépendant en partie l'organisation dynamique générale du système, à travers des jeux de tensions enchevêtrés.

Il nous reste alors, dans notre perspective d'auto-organisation, à poser les limites assignables à la complexification du système, limites inhérentes aux différents termes du systèmes, et tout particulièrement à ce troisième terme, tiers inclus de la relation. Nous avons déjà montré⁵⁰ que les limites concernant les liaisons entre les membres se ramenaient à la nécessité de reconnaître et de faire vivre la relation, réciproque, dans tous ses paradoxes.

50 Cf. les chapitres précédents.

IV- Limites à la complexification du système et à son autopoïèse.

A- Limites liées aux éléments du système .

Cette question est en elle-même monumentale, puisque les éléments du système sont ici des personnes, avec leur complexité, leur individualité sans cesse renouvelée, leur histoire propre, dont aucun discours théorique ne peut prétendre rendre compte⁵¹. Ce que nous voulons seulement aborder là est lié très précisément à la complexification, possible ou non, du système, en fonction de la façon dont les personnes investissent le système en question. Nous avons déjà ponctuellement abordé ce problème dans les chapitres précédents, soit de façon directe à travers la notion *dhybris* comme entrave à la collaboration, soit de façon indirecte par la rigidité des relations témoin d'une

51 Au vu des travaux divers de la littérature spécialisée, on a tout lieu de penser que théories de la personnalité, théories du comportement, théories des affects, théories des pulsions, théories cognitives...: tout ceci est conjointement pertinent et en même temps vain.

sorte de fermeture intrapersonnelle à tout changement spontané. P. Caillé a également évoqué la peur comme sentiment-obstacle à un questionnement pertinent sur le sens du système relationnel. Nous pouvons aussi reconnaître que la définition des *personnes* sur laquelle s'appuie M. Buber pour envisager la relation *Je-Tu*, reprise par F. Jacques comme préalable à l'émergence du *Nous* d'un dialogue vrai pose déjà des limites fortes liées aux sujets eux-mêmes. P. J. Labarrière ne procède pas autrement quand il différencie par un ordre hiérarchique l'individu, le sujet et l'homme

d'expérience, ce dernier étant seul capable d'intégrer ce qui est de l'ordre du vécu et ce qui relève du savoir, pour atteindre "la troisième dimension du discours", à laquelle il donne "le nom de poïétique (qui) signifie que l'on accède ici à l'expérience d'un "faire"¹⁵², émergence d'un processus entre pratique et théorie.

Pourtant, nous ne sortons guère, ainsi, des qualifications de cet humain complexe. Tout cela est sans doute pertinent, et cohérent avec la nécessité d'accepter d'entretenir avec autrui une relation paradoxale et donc authentique. si nous voulons toutefois recentrer le problème autour de la complexification et de l'auto-organisation du système, de sa capacité à produire son propre sens, il nous faut bien plutôt parier, d'une certaine façon, que l'entreprise commune incitera les

52 Cf. P. J. Labarrière, opus cité, 1983, p. 330.

sujets à éngager comme personnes dans un processus relationnel authentique. concevoir que l'action l'emportera sur les desseins, que toute velléité de prise de pouvoir d'un des membres sur l'autre entraînant la mise en péril de l'ensemble, et de ses créations, trouvera en l'autre des contre-pouvoirs. La réciprocité, impliquée *de facto* dans la case de l'inter-trans-coaction révélée par le dialogue dans sa bivocité, est renforcée par cette hypothèse. En effet, la nécessité de la réponse (du contre-pouvoir) pour rétablir une relation périlleuse impose la reconnaissance de la réciprocité. Celle-ci se trouve donc, comme paradoxalement, nécessaire à et garante de l'autonomie et de la complexification possibles du système relationnel.

De quelle façon le tiers inclus peut-il intervenir non plus pour l'auto-re-organisation du système dans le sens de sa complexification, mais au contraire contribuer à sa confusion?

B- Limites liées au tiers inclus du système .

Conférer au tiers inclus des capacités de contre-pouvoir à l'égard des membres du système, est lui reconnaître une autonomie qui peut alors, aussi bien, contribuer, non plus à sauvegarder la dynamique relationnelle, mais à la mettre en péril. On retrouve

alors la position tenue par J.-P. Dupuy quand il analyse la foule comme un être auto-organisé, dont l'auto-organisation repose sur ce qu'il nomme un "point fixe endogène", tiers inclus de cette foule. Ce point fixe est "produit par la foule alors que celle-ci s'imagine être produite par lui"⁵³. Elle développe alors des comportements propres tels que ceux de panique où le mouvement collectif prend "une autonomie par rapport aux mouvements individuels, sans cesser pour autant d'être la simple composition des actions et réactions individuelles¹⁵⁴. Le point fixe endogène, fédérateur des actions individuelles les déborde donc, les transcende, et les trivialise pour reprendre l'expression de H. von Foerster. Ce qui se trouve posé entre les hommes, et posé par eux, les déborde⁵⁵. C'est alors leur autonomie propre, individuelle, celle qui justement doit permettre que de l'extérieur on ne puisse pas prédire absolument leur comportement qui se trouve annihilée ainsi. Chacun se trouve "univoquement et rigidement déterminé par (ses) voisins¹⁵⁶. La plurivocité, - bivocité en ce qui nous concerne - , évoquée précédemment a disparu au profit de l'univocité du tiers inclus.

53 Cf. J.-P. Dupuy, opus cité, 1991, p. 400, déjà évoqué chapitre

54 Cf. ibidem, p. 401.

55 On retrouve cette même idée in J.-P. Dupuy et J. Robert, *La trahison de l'opulence*, Paris, PUF, 1976, quand ils montrent que si l'interface (ou entre-deux) prend le pas sur le système, celui-ci est trivialisé.-

5(CF' . b idern, . 40 .

Et cette machine qui s'emballe et emballe son équipage avec elle n'est pas strictement le fait du social et de sa grande échelle: P. Caillé l'évoque également à propos du couple⁵⁷: "Viviane peut difficilement admettre qu'elle désire poursuivre l'éducation de Jean, mission qu'elle récuse. Il ne lui est pas non plus concevable que Jean, si faible et influençable, ait vraiment le pouvoir de l'obliger à continuer ce jeu. Mais alors, qui a le pouvoir dans le couple? Si aucun des conjoints ne contrôle le couple, qui le fait?" Le tiers-inclus, bien sûr, si fortement pertinent dans toute la problématique de cet auteur. Cette position du "point fixe endogène" nous paraît tout particulièrement cohérente avec celle que nous avons développée précédemment autour de la conception de S. Lupasco. En effet, on peut concevoir que ce qui "trivialise" les personnes tient à la fixité du point endogène: fixé, rivé dans une direction unique, instaurant une cohésion figée autour d'une entité indicible mais fortement signifiante, il oriente l'ensemble du système dans un sens qui, peu à peu, "absorbe" les membres, les dirige malgré eux. C'est l'hypothèse d'une actualisation totale du tiers inclus, totale et donc figée dans un lieu fixe. Si, au contraire, il peut être "variable", le tiers inclus sera un des "agents" de la dynamique relationnelle, dynamique

57 Cf. P. Caillé, opus cité, 1991, p. 122.

toujours mouvante et toujours en construction, entre ses trois termes, et en eux.

Le système relationnel, auto-organisé, nous apparaît à la fois comme fragile et fort: fragile parce qu'il repose sur la synergie d'entités elles-mêmes capables individuellement d'autonomie (les membres, la relation), engagées dans des interactions paradoxales, et fort exactement pour les mêmes raisons. L'autonomie et la complexification que nous avons reconnues à ce système relationnel nous invitent à ne pas rechercher d'algorithmes explicatifs le concernant. Nous pouvons seulement, après cette tentative de théorisation, essayer de le comprendre d'une autre façon, complémentaire, en se souvenant qu'"il faut qu'un certain nombre d'actes soient "absurdes" pour que la machine fonctionne¹¹⁵⁸, "absurdes" pour l'observateur au moins.

Nous pensons cependant avoir réuni les conditions théoriques d'émergence d'un système relationnel dyadique auto-poïétique, système qui deviendrait capable de "sur-faire", comme H. Atlan conçoit une ¹¹sur-nature¹¹⁵⁹.

58 Cf. J. Meyer, "Essai d'application de certains modèles cybernétiques à la coordination chez les insectes sociaux", in *Insectes sociaux*, XIII, 2, 1966.

59 Cf. H. Atlan, *Tout, Non, Peut-être, Education et Vérité*, Paris, Seuil, 1991, p. 297, "Nous pouvons (••) tenter (de regarder) la nature comme *surnaturelle*. Non pas opposer à elle en créant une anti-nature. Mais la suivre en tant qu'elle est aussi surnature. Non pas bien sûr au sens du théologien cherchant à prouver l'existence du surnaturel (•••). Mais au sens du surréaliste, dont l'imagination construit un monde où la question de

C'est la concrétisation d'un tel système
que nous allons maintenant rechercher.

l'existence change de signification. (...) Ce monde est
celui de tous les possibles".

PREMIER ENTRE-DEUX

De la théorisation à la recherche de terrain.

A l'issue de notre tentative de théorisation nous pouvons essayer d'en rassembler les éléments essentiels. Nous avons, tout au long de ce chemin, travaillé sur un axe principal qui est celui du paradoxe, afin de montrer la pertinence et la richesse d'une relation interpersonnelle qui reconnaisse son caractère paradoxal. Nous avons alors vu que, d'un point intra et interpersonnel, reconnaître, en autrui comme en soi-même, la cohabitation permanente du Même et de l'Autre, est un premier niveau d'appréhension de ce paradoxe, qui permet que la relation soit à la fois ce qui unit et ce qui permet à chacun de se différencier.

D'un point de vue plus interactif, nous avons alors pu concevoir, à travers la notion d'échange de représentations, que la relation, dans cette même perspective, est à la fois communication et non-communicable. Nous avons remarqué qu'elle devait également permettre de reconnaître l'angoisse de séparation inhérente à la relation même.

Cette notion d'interaction communicationnelle entre deux personnes, nous a alors amené à entrevoir comment des processus dynamiques existent au sein et entre deux personnes. Nous avons donc estimé pouvoir parler de système relationnel, constitué de deux personnes et de la relation qui existe entre elles, relation que nous définissons comme authentique si elle est paradoxale.

Le système relationnel se voit alors lui aussi fonctionnant de façon paradoxale: il tend à la fois au changement et à l'homéostasie. Et il ne changera dans le sens de sa complexification que s'il sait faire perdurer suffisamment de redondances lui conférant en permanence une stabilité minima.

La complexification du système nous a alors amené à nous poser la question de son autopoïèse, et il nous a semblé possible de concevoir une définition d'un système relationnel autopoïétique: à travers cette inter-trans-co-action *authentique, paradoxale et réciproque* qu'est pour nous la relation duale entre deux sujets, émergent des ipsités: à la fois "soi-même" et "soi-autre", pour soi et pour autrui. Ce système est tel que l'on peut écrire, sans pouvoir a priori achever la boucle étrange suivante: des sujets--->inter-trans-co-agissent--->des ipsités émergent---> qui inter-trans-co-agissent--->des ipsités émergent---> qui inter-trans-co-agissent••.

Il reste que cette logique fondamentalement paradoxale pour parler du deux s'articule nécessairement sur le trois, un tiers qui se trouve bien sûr inclus à notre système relationnel. C'est ce tiers qui en assure, tout à la fois, le paradoxe et l'authenticité, la dynamique et sans nul doute l'autopoièse.

Nous avons envisagé trois hypothèses, pour l'instant, non exclusives les unes des autres, pour aborder le problème de ce tiers inclus du deux: qu'il soit l'entre-deux du système, qu'il soit son absolu, ou qu'il soit une variable qui caractérise le système différemment selon ses différents moments, ses différents états, ses différentes formes.

Voilà quels sont, succinctement repris, les acquis de notre réflexion théorique, qu'il nous faut, d'une certaine manière, voir à oeuvrer, de façon plus vivante et peut-être plus parlante.

I- Relation et langage .

Nous avons donc défini de façon toute abstraite notre objet d'étude, et entrevu déjà diverses pistes: certaines sont à confirmer ou infirmer, d'autres sont à explorer plus concrètement afin de pouvoir le préciser encore. Il nous faut maintenant trouver une

façon de travailler ce même objet dans ses manifestations concrètes.

L'une des difficultés majeures liée à la nature de cet objet est son caractère évanescent, insaisissable qui fait que l'on peut peut-être trouver des manifestations de la relation, mais non la relation. Par ailleurs, plus on se centrera sur les sujets, plus on approfondira avec eux, individuellement et/ou conjointement, cette question de la relation, et plus on aura une connaissance des sujets sur leur relation à l'autre, c'est-à-dire des sujets, et non de la relation. c'est tout le problème, non pas là du langage en lui-même, dans ses rapports à la pensée et au vécu, mais du méta-langage, c'est-à-dire du "discours sur...". que l'on peut bien souvent apparenter à de "Belles Histoires sur...", quel que soit le désir de véracité et d'authenticité, danger que porte en lui tout travail d'enquête.

objet donc difficilement palpable, mais c'est là le lot de bien des objets de recherche des sciences humaines et que les sciences physico-chimiques rencontrent au niveau micro- de la physique quantique; ici, objet qui de surcroît s'éloigne de plus en plus si l'on tente de l'approcher par le biais des sujets le vivant, le créant, le mettant en oeuvre, et nous le racontant.

Dans la précédente recherche que nous avons menée à ce sujet¹, nous avons travaillé à partir de la méthodologie des histoires de vie. Nous avons rencontré de nombreuses difficultés, la principale étant de ne pas trouver de couple acceptant de se raconter, alors que les scénarios proposés étaient aussi ouverts que pouvaient le souhaiter les personnes. Cela nous avait profondément questionné, et pendant assez longtemps nous avons eu un sentiment de deuil à accomplir à l'égard de ce projet d'histoire de vie conjointe et de relation duale². Nous pensions, par exemple, que la difficulté qu'éprouvent les couples à parler d'eux pouvait peut-être se lever en leur demandant de raconter leur maison commune et la façon dont chacun individuellement et communément l'investit, l'occupe, la considère... Il nous semblait que la maison pouvait bien à certains titres symboliser leur relation, et que ce serait en outre une médiation facilitatrice. Mais d'une part, les difficultés

1 Cf. notre étude, 1988, opus cité.

2 Une recherche récente sur les couples domino aboutit à un constat assez voisin. Là les couples ont accepté le contrat posé de raconter leur vie dans sa spécificité: nous pouvons émettre l'hypothèse que la différenciation est tellement évidente, la confusion entre le Même et l'Autre tellement *a priori* difficile, qu'il n'y a pas de réticence de principe. Toutefois, il s'avère, à travers les données recueillies, que chaque membre du couple évoque ses auto-références dans son milieu propre, d'origine, et non dans son couple (On trouve ainsi très peu de "Nous" à propos du couple dans ces récits de vie). La différenciation clarifiée permettrait donc de dire... ce qui scelle la différenciation, et non de faire émerger une dyade signifiante en elle-même. Cf. X. Rousseau, *La relation dyadique dans le couple domino. Histoires de vie*, mémoire présenté pour l'obtention du DUEPS, Université de Tours, 1992.

n'étaient pas moindres quant au recueil des données (réticences, réminiscences heureuses ou malheureuses ...), d'autre part, pour avoir essayé d'analyser l'une des interviews recueillies, la question de la maison finissait par être obstacle plus que facilitation dans le fil du discours commun et dans le sens que l'on pouvait accorder à cette maison/relation.

Mais sans doute cette entreprise était-elle davantage interview qu'histoire de vie, et nous avons déjà évoqué en quoi le "discours sur " le couple, ou la maison nous semblait inadéquat. Aujourd'hui, la question est tout autre. Il nous semble que la méthodologie des histoires de vie aurait pu être tout à fait viable, mais qu'alors l'objet privilégié, vivant, se créant, évoluant, aurait été la relation entre le chercheur et la personne acceptant de se raconter, à travers le projet commun de l'histoire de vie dont il aurait fallu construire communément l'analyse-synthèse. Seulement de cette façon nous trouverions-nous dans l'esprit de F. Ferrarotti et quelques autres à l'égard des histoires de vie et tenterions-nous d'en faire autre chose que de l'enquête intensive.

Qu'est-ce qui aurait alors été, concrètement, terrain d'étude et données à recueillir dans cette perspective? Il nous semble que la dyade · aurait été perceptible < dans les séquences de dialogue à travers lesquelles le paroles devaient
s

résultats, dans le cadre de projets précis, mais les projets eux, au moins, seront verbalisés, par un discours sur l'action à venir.

Il nous semble en revanche que, par le biais du dialogue, on pénétrera de la façon la plus brute, dans cette interaction, que nous avons déjà précisée en inter-trans-co-action. En effet, si le langage qui s'y déploie demeure, comme toute forme de communication, toujours significatif d'autre chose de plus enfoui et à ce titre méta il reste que l'échange verbal d'un dialogue pris sur le vif est aussi un langage brut de plain-pied avec ce qui est en train de se vivre et de s'échanger, un langage comme "forme d'activité coopérative et non (...) activité essentiellement individualiste"⁴.

II- Limites du langage verbal.

Si nous reprenons notre formalisation en quaterne

$$\begin{array}{c}
 \text{action} \xrightarrow{\text{essenti}} \text{savoir} \\
 \text{essenti} \xrightarrow{\text{dialogué}} \text{savoir}
 \end{array}$$

nous faisons déjà apparaître certaines des limites propres à l'expression verbale: le langage dit, raconte,

⁴ Cf. H. Putman, *Représentation et réalité*, Paris, Gallimard, 1990, p. 88.

rend explicite, ce que l'homme veut ainsi amener à la clarté la plus évidente. Mais ce qui est ressenti au plus profond de nous et nous émeut, nous fait bien souvent perdre toute possibilité justement d'en parler et laisse place à un tremblement. ce sont les sentiments eux-mêmes qui peuvent être obstacle, empêchement de parole. Tout cela n'a pas échappé à la problématique freudienne. Ce que l'on sait, et qui constitue notre connaissance personnelle la plus profonde et la plus intime, la plus solide, est bien aussi quelque chose qui ne peut être transmis "en l'état", tel que nous le possédons en nous au point que nous en sommes habités⁵.

Et l'action, nous en avons déjà dit deux mots, est quelque chose qui ne s'appuie pas forcément sur le verbe⁶.

Premières limites, donc, de l'incomplétude du verbe, qui restreindront nécessairement ce à quoi nous pouvons accéder par le biais du dialogue. Limites qui, dans le cadre du dialogue, se constituent pourrions-nous dire au carré, puisqu'elles valent individuellement pour chacun des sujets, et que nous travaillons justement dans leur production commune, conjointe.

Auxquelles nous ajouterions des limites liées à l'objet même qui est une relation que nous avons

5 J. Legroux, *De l'information à la connaissance*, Mésonance, 1981,

6 Dans la théorie génétique piagétienne, elle apparaît même comme antérieure et fondatrice des processus opératoires, alors que le verbe est de l'ordre du figuratif comme les perceptions et les représentations.

qualifiée de délibérément signifiante, c'est-à-dire concernant des gens qui partagent une certaine intimité, du temps, des lieux et qui ont donc forcément acquis des habitudes qui sont parfois autant d'économies de mots, des personnes dont la force de connivence est telle qu'elle n'a plus autant besoin de se rassurer, de se régénérer dans le verbe, qu'auparavant. Des signes que les langages non verbaux, peut-être, peuvent exprimer : signes des yeux, coin de la bouche, mains qui se croisent... Le langage du corps a peut-être, dans cette histoire là, autant à voir que le verbe. Et pourtant, il faudra bien choisir, si l'on se souvient de R. Birdwhistell qui a travaillé pendant plus de dix ans une même séquence vidéo de neuf secondes⁷. Pourtant, bien des double binds se situent là, à l'entrecroisement de ces différents langages, et ce sont des lectures précieuses des relations dyadiques!

En privilégiant le dialogue, nous nous priverons donc d'autres éléments d'investigation du deux. Mais nous pensons aussi déjà accéder à quelques trésors⁸.

7 Cf. P. Watzlawick, *La nouvelle communication*, 1981, opus cité. Il s'agit de la scène de "la cigarette" (cf. P. 160 à 190) dont R. Birdwhistell fera une étude microscopique pour tenter de comprendre les rapports entre le verbal et le kinésique dans les processus d'interaction où "gestualité et langage s'intègrent dans un *système* constitué d'une multiplicité de modes de communication, tels que le toucher, l'odorat, l'espace et le temps" (ibidem, p. 72).

8 C'est, en tous cas une des façons "d'articuler les trois problèmes qui configurent la question: communicabilité du sens, coexistence de personnes réelles, constitution d'un monde à rendre commun", F. Jacques, "La

Et n'est-ce pas là le travail de tout chercheur, de renoncer à tout embrasser, tout comprendre d'un seul coup. Nous avons suffisamment insisté sur la complexité et la complexification de notre objet d'étude pour éviter d'essayer maintenant de le maîtriser absolument et totalement. Nous voulons surtout demeurer lucide sur ce que nous entreprenons et ce que nous laissons de côté dans notre entreprise. Nous travaillerons sur le dialogue et nous tenterons ainsi, d'une façon ou d'une autre, de rechercher, entre *Je* et *Tu*, des *il*, des *cela*, des *nous*... qui nous permettront peut-être de rencontrer des tiers inclus du deux, qui nous livreront des conflits aux stratégies et aux issues a priori incertaines dans lesquels la créativité du système sera perceptible, et qui, nous l'espérons, nous renverront en miroir quelques-uns des paradoxes que nous avons pu esquisser. Nous ne travaillerons que sur le son, pour cette fois, avec tout de même comme objectif principal de l'avoir sur le vif, dialogue dans l'action en train d'avoir lieu.

Ce que nous recherchons, à travers ce dialogue, c'est la relation entre deux sujets. C'est donc le langage conçu non comme langue (ce serait alors un système constitué à interroger), mais comme parole⁹, comme interaction communicative, qui nous intéresse, dans

réciprocité interpersonnelle", in *Intersubjectivités, Connexions*, n° 47, Api, 1986, 109-136, pp. 135-136.
 9 Cf. F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris Payot, 1972 et E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, NRF, Gallimard, 1974,

sa spécificité contextuelle dyadique¹⁰. Si nous essayons alors d'intégrer notre démarche à une discipline linguistique constituée, c'est la pragmatique qui apparaît comme pertinente. En effet, la question de la communicabilité y est fondamentale, et constitue sans doute le principe unificateur des différentes approches pragmatiques¹¹. Parmi les diverses définitions, nous retiendrons celle de L. Apostol: "Une affirmation sur le langage sera pragmatique dans la mesure où elle mentionnera essentiellement les usagers du langage, c'est-à-dire les personnes qui communiquent les unes avec les autres à l'aide de celui-ci"¹².

Ce qui est pour nous primordial à travers le langage, c'est la communication singulière qui s'instaure, au sein de laquelle "l'interaction verbale est un action qui affecte (altère et maintient) les relations de soi et l'autre en communication de face à face"¹³. Si l'on prend alors l'axiomatique élaborée par

¹⁰ Cf. D.R. Dufour, "L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation", in *Rev. franç. de pédagogie*, n° 84, 1988, 57-65. p. 60: "Pour une intelligence de cette dialectique spontanée de l'individuel et du social à l'oeuvre dans l'acte de prise de parole qui est toujours l'acte de prise d'un corps particulier dans la langue comme lieu de tous".

¹¹ Cf. F. Armengaud, *La pragmatique*, Paris, PUF, 1990, pour une revue de question de tous ces courants. Elle considère deux types de penseurs (p. 45) "ceux qui s'attachent à la détermination de la vérité des phrases (...). Ils abordent la dimension pragmatique, c'est-à-dire la prise en compte des locuteurs et du contexte.

(...) A quoi s'ajoutent d'autres théoriciens "inclassables".

¹² Cf. opus cité, 1967, p. 303.

¹³ C'est la définition de l'interaction proposée par W. Laber et D. Fanoche, *Therapeutic Discourse*, London,

H. Parret¹⁴ pour rendre compte du paradigme de ornrnunication, nous constatons comment la pragmatique rend pertinente l'articulation entre l'interaction verbale et la relation:

Axiome 1: le sujet parlant, de par son discours, ne peut pas ne pas communiquer.

Axiome 2: toute communication présente deux aspects, le contenu et la relation, tel que le second englobe le premier.

Axiome 3: toute communication implique la réciprocité.

Axiome 4: toute communication actualise le système virtuel des significations et réalise, en même temps, la dépendance de ce système vis-à-vis des conditions de la communicabilité.

C'est à partir de la reconnaissance de la communicabilité que peut s'envisager "la reconstruction de là *priori* formel du langage, (dont) la contextualité est un élément essentiel".

Le langage dans sa dimension à la fois de communication et d'action semble donc pertinent pour envisager une "entrée" dans la relation. Si, comme nous l'avons fait tout au long de notre étude théorique, nous voulons continuer à concevoir la relation comme première et constitutive des sujets qui la constituent, nous retrouvons alors F. Jacques, pour qui l'espace de

Academic Press inc., cité par A. Blanchet, "Ane\lyse d'une séquence interlocutaire", *Connexions*, n° 47, Epi, 1986, 81-96, p. 83.

14 in F. Armengaud, opus cité, 1980, p. 103.

l'interlocution, espace du dialogue, est investi conjointement par les sujets, pour une co-élaboration du sens entre eux¹⁵, parce que "c'est l'instance relationnelle qui est effectivement productrice de discours"¹⁶. Ainsi, au cours du dialogue, "une énonciation est une mise en communauté de sens, elle est produite bilatéralement de quelque manière entre les énonciateurs qui s'exercent à la bivocalité et au double entendre"¹⁷.

Nous pensons que, dans une perspective analogue à celle de F. Jacques, nous pouvons reconnaître, dans une situation de dialogue authentique et spontané, la complexité d'un système relationnel dyadique. Conjointement, le dialogue contribue à la complexité relationnelle du système. F. Jacques évoque la co-référence qui constitue le monde commun aux sujets, et les auto- et hétéro-références que réciproquement chacun constitue pour soi, pour l'autre.

Notre projet est de les voir à l'oeuvre, et peut-être de les enrichir, de les préciser.

III- Qui, comment et où.

¹⁵ cette conception de la pragmatique prend appui sur une philosophie de la personne que F. Jacques réfère directement à M. Buber (Cf. *Dialogiques*, Paris, PUF, 1979) où le "Nous" de la communauté dialoguée renvoie à une communauté de personnes (par exemple, p. 386).

¹⁶ Cf. F. Jacques, *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier Montaigne, 1982, p. 32.

¹⁷ cf. ibidem, p. 334.

Il reste que cet objectif là, même modeste, pose encore certains problèmes, fondamentaux dans toute recherche. souhaitons-nous un dialogue dans la spontanéité et l'élan, témoin à notre avis assez fidèle de la relation entre deux personnes? Il nous faut alors d'une certaine façon "piéger" nos sujets et recueillir nos données à leur insu. Choisisant ce qu'A. Moles nomme "interaction faible"¹¹¹⁸ entre l'observateur et l'observé, nous aurons, à l'issue de cette observation, à construire une analyse qui, elle, nous impliquera absolument, tout particulièrement dans le choix des indicateurs puisque les "variables qui (nous) intéressent ne sont pas saisies directement"¹¹¹⁹ comme dans le cadre d'expériences de laboratoire ou de questionnaires. si l'on oppose, comme le font R.C. Kohn et P. Nègre, deux grandes familles de travail de recherche: celle de laboratoire, où l'on procède de façon extensive et où l'on essaye d'expliquer une situation expérimentée, et celle de terrain, où, de façon intensive, on essaye de comprendre une situation expérimentée, nous nous situons évidemment dans la seconde hypothèse.

Dans un premier temps, donc, recueillir, à l'insu des sujets, un, des dialogues, dans lesquels ils s'impliquent suffisamment pour que la "signifiante" de leur relation transparaisse.

¹⁸ Cf. A. Moles, *Les sciences de l'imprécis*, Paris, Seuil, 1990, p. 69.

¹⁹ Cf. R.C. Kohn et P. Nègre, *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan, 1991.

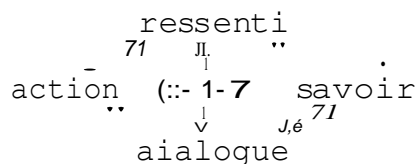
Nous avons, pour cela, essayé d'être à l'affût, et nous avons, pendant un certain temps, déclenché assez systématiquement le magnétophone, dans les situations auxquelles nous étions confrontés: scolaires ou familiales. Nous avons ensuite écouté et trié, et finalement retenu un dialogue entre deux frères, qui nous est apparu comme une situation d'école pour ce que nous cherchions, qui s'était à ce moment là suffisamment précisé, après toutes les autres tentatives inadéquates de recueil. Nous avons également entre temps travaillé dans le détail le "cas Herbert Brian" de C.R. Rogers²⁰, et esquissé une grille d'analyse, et il nous semblait que notre séquence entre les deux frères n'était pas si éloignée de cette autre grille de lecture. Il y avait donc peut-être bien un sens là-dedans, qui valait la peine d'y aller voir, un peu de la même façon que M. Maffesoli invite à "allier profondeur et apparence"^{11 21}.

C'est donc à travers un dialogue entre deux jeunes frères que nous allons essayer de travailler de façon plus concrète le concept de relation duale que nous avons analysé précédemment. Dialogue spontané qui, à notre sens, est pertinent, puisqu'il soutient largement l'action en train de se dérouler, en même temps que sont exprimés ouvertement des sentiments immédiats et qu'il est inévitablement empreint des "connaissances". Nous

²⁰ Cf. C. R. Rogers, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1971.

²¹ Cf. M. Maffesoli, *La connaissance ordinaire*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985, p. 113.

pensons bien avoir retrouvé ainsi l'inter-trans-co-action dans sa quadruple dimension,



privilégiant seulement le langage verbalisé pour y accéder.

ce dialogue, dans sa bivocité, rend en outre partiellement compte des *intra-actions* qui, pour chaque sujet, se jouent entre les 4 pôles identifiés.

IV- Pertinence du choix de recueil des données.

Rien d'étonnant donc, que "surpris" dans une activité libre et signifiante pour eux, les enfants nous aient livré une séance de jeu. En effet, si le jeu est la principale activité libre des enfants, il nous faut y voir aussi bien leur façon d'appréhender le "réel" que celle d'entrer en communication entre eux. Rappelant l'utilisation du jeu de l'enfant que fait la psychothérapie, D.W. Winnicott²² souligne que " (...) le jeu des enfants contient tout en lui, bien que le psychothérapeute travaille sur le matériel, sur le contenu du jeu". Pour l'enfant, jouer est une expérience:

²² Cf. D. N. Winnicott, opus cité, 1975, p.71.

toujours une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie¹¹²³. L'enfant qui joue n'est donc pas en train de passer le temps: il tente d'expérimenter, d'une façon qui lui est propre, le réel qui l'entoure, en le mettant pour lui-même en scène et en action. Il ne s'agit plus comme le prétendait J.Château²⁴ d'un "substitut, d'un impossible travail" où c'est "seulement par impuissance que l'enfant se contente de jouer", réduisant l'enfant à une pâle imitation de l'adulte.

L'espace-temps créatif du jeu, Winnicott le nomme "espace potentiel" ou "aire transitionnelle" et il "l'oppose (a) au monde du dedans (...) et (b) à la réalité existante du dehors¹¹²⁵. Cet espace est le lieu intermédiaire, potentiellement infini, où l'enfant actualise tout à la fois son "dedans" et son "dehors". Il n'y a plus dans cette approche là du jeu, opposition comme chez J.Piaget entre l'imitation, qui privilégie la fonction d'accommodation et "le jeu (qui) est essentiellement assimilation, ou assimilation primant l'accommodation¹¹²⁶, l'équilibre de l'une et de l'autre révélant "l'acte d'intelligence". Il y a au contraire chez Winnicott la reconnaissance du jeu même, qui ne suppose pas, qui n'entrave pas un quelconque acte

23 Cf. D. N. Winnicott, opus cité, 1975, p.71.

24 Cf. J. Château, *Le jeu chez l'enfant*, Paris, Vrin, 1955, pp 51-52.

25 Cf. D. N. Winnicott, opus cité, 1975, p.60.

26 Cf. J.Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1968, p.92.

d'intelligence . L'enfant qui joue fait des expériences , crée et s'approprie le monde qui l'entoure dans un espace qui lui est propre . N'est-ce pas là que nous avons le plus de chances de rencontrer l'enfant, dans ce qu'il offre de plus personnel , de plus spontané et de plus significatif ?

si l'on sait maintenant un peu mieux comment s'expérimente le jeu pour l'enfant, est-ce que pour autant tout est jeu au même titre? R.Caillois²⁷ propose une classification des jeux indépendamment du fait qu'ils sont jeux d'adultes ou d'enfants, tentant même de les retrouver chez les animaux, et faisant intervenir aussi bien le corps que l'esprit. Il propose de les ranger entre deux pôles antagonistes. "A une extrémité règne , presque sans partage , un principe commun de divertissement , de turbulence , d'improvisation libre et d'épanouissement insouciant par où se manifeste une certaine fantaisie incontrôlée qu'on peut désigner sous le nom de *paidia*. A l'extrémité opposée, cette exubérance espiègle et primesautière est presque entièrement absorbée , en tout cas disciplinée , par une tendance complémentaire , inverse à quelques égards, mais non à tous , de sa nature anarchique et capricieuse : un besoin croissant de la plier à des conventions arbitraires , impératives et à dessein gênantes , de la contrarier toujours davantage en dressant devant elle des chicanes

27 Cf . R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris Gallimard, 1958.

sans cesse plus embarrassantes, afin de lui rendre plus malaisé de parvenir au résultat désiré. Celui-ci demeure parfaitement inutile, quoiqu'il exige une somme constamment accrue d'efforts, de patience d'adresse ou d'ingéniosité. Je nomme *ludus* cette ronde composante¹¹²⁸. Il a alors distribué les jeux selon quatre catégories fondamentales qui chaque fois se répartissent selon l'une ou l'autre des deux composantes fondamentales: *Agon* (jeux de compétition), *Aléa* à l'exact opposé d'Agon concerne les "jeux fondés sur une décision qui ne dépend pas du joueur¹¹²⁹, *Mimicry* (jeux qui supposent l'acception temporaire d'un univers fictif dans lequel les joueurs deviennent des personnages illusoire) et *Ilinx* (jeux qui reposent sur la poursuite du vertige pour anéantir "la réalité avec une souveraine brusquerie¹¹³⁰). Cette classification a le mérite d'ordonner l'immense corpus de jeux, et nous permet d'y voir un peu plus clair tant-du point de vue du contenu (*Agon*, *Aléa*, *Mimicry*, *Ilinx*) que de la-forme (*paidia* ou *ludus*). Toutefois, il semble bien que cette classification ne soit pas opérationnelle pour rendre compte de toute la richesse du jeu d'enfants, au sens où l'entend Winnicott. A moins qu'elle n'y parvienne, pourrait-on dire par défaut, dans la mesure où les jeux inventés renvoient aussi souvent à plusieurs de ces catégories à la fois. Enfin, la façon

²⁸ Cf. R. Caillois, opus cité, 1958 p. 48.

²⁹ Cf. R. Caillois, opus cité, 1958, p. 55.

³⁰ Cf. R. Caillois, opus cité, 1958 p. 67.

assez exclusive dont R.Caillois oppose *Paidia* et *Ludus* ne nous paraît pas satisfaisante. Avoir identifié ces deux dominantes dans le jeu permet certes de mieux l'appréhender, mais il nous semble que c'est autant dans l'un et l'autre que se situe le jeu de l'enfant. Ce que Winnicott formule en disant que "le jeu est toujours à même de se muer en quelque chose d'effrayant. Et l'on peut tenir les jeux (*games*), avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (*playing*)"³¹. cette idée du *game* et du *playing* associés, du *Ludus* et du *Paidia* réunis, dans le jeu propre inventé par l'enfant, on la retrouve sous une autre forme dans l'analyse que M. Picard (1986) fait de l'acte de lecture. Il montre que la vraie lecture est celle où "le *game* discipline le *playing*" et "leur association constitue l'un des caractères fondamentaux de la lecture"³², même si, poursuit-il, il est rare que l'on sache lire ainsi. Ce serait de la même façon le jeu où *Ludus* et *Paidia* se retrouveraient qui serait donc, en quelque sorte, le vrai jeu, celui qui contribue à la construction de soi et de ses relations au monde et aux autres.

Ce serait alors dans un espace potentiel doublement investi, espace-tiers entre les deux enfants que l'on découvrirait une actualisation de leur univers à

31 Cf. D. N. Winnicott, 1975, opus cité, p.71.

32 Cf. M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Ed. de Minuit, 1986, p.168.

la fois propre et commun. En effet, c'est "ici", poursuit Winnicott (1975, p.71), dans cette aire où se chevauchent le jeu de l'enfant et celui de l'autre personne en cause, (que) les enrichissements pourront intervenir". si l'auteur pense là aux enrichissements propres à la psychothérapie, ne pouvons-nous pas aussi bien penser que dans cette aire transitionnelle où s'élaborent les jeux libres de deux enfants, là aussi "des enrichissements pourront intervenir", sur différents registres, dont celui de la relation? Si le psychothérapeute s'autorise, et à juste titre semble-t-il, à utiliser le contenu du jeu pour aider l'enfant à grandir, il nous semble que nous pouvons en utiliser les modalités pour comprendre le fonctionnement relationnel.

Nous nous emploierons toutefois à vérifier que nous nous trouvons bien dans une situation de jeu aussi large que possible, ne privilégiant pas particulièrement l'une des catégories identifiées précédemment, afin que le contenu ne devienne pas plus significatif que les modalités.

La situation interactive que nous nous proposons d'observer là concerne donc deux frères en situation de jeu: Antoine (8 ans; 11 mois, 6 jours) et Bertrand (10 ans; 01 mois, 12 jours). si l'on en croit J.Piaget, nous pouvons considérer que ces deux garçons sont capables de fonctionner dans une collaboration à peu près équitable. En effet, leur maturation cognitive les

situe l'un et l'autre au stade opératoire concret (leurs réponses aux épreuves de conservation et leurs résultats scolaires le confirment) et ils sont en mesure d'élaborer un jeu du type "jeu de règle" qui apparaît dans une période "qu'il faut situer entre sept à huit ans et onze à douze ans (et qui) est caractérisée par le déclin évident du symbolisme au profit, ou bien des jeux de règles, ou bien des constructions symboliques toujours moins déformantes"³³.

Si, comme le fait B. Reymond-Rivier, on peut redouter qu'à cet âge l'un des deux (ou plutôt le plus fort physiquement) ne s'impose comme "meneur" (...) du type absolu", on peut aussi concevoir des enfants qui "dès sept ans (...) montrent déjà un réel sens du groupe et exercent sur lui une influence bénéfique"¹¹³⁴. Nous nous préoccupons donc de vérifier que les conditions d'une collaboration, même si celle-ci se joue dans la complémentarité plutôt que dans la symétrie, sont effectivement réunies.

Voici donc le jeu tel qu'il se présente: Les deux enfants disposent d'une cible (triangle de plastique) doté de trois "têtes" lumineuses / et d'un "laser". Ils jouent dans un couloir et peuvent manipuler la cible et la disposer à leur gré. Quand, avec le

33 Cf. J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, 1968, opus cité, p. 147.

34 Cf. B. Reymond-Rivier, *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, C. Dessart, 1965, pp. 124-125

pistolet, ils ont fait mouche sur les trois têtes, et qu'elles se sont toutes les trois allumées, la cible émet un bruit particulier: c'est gagné. A partir de cela, ils ont construit différentes situations imaginaires qui les mettaient l'un et l'autre en scène et au cours desquelles ils devaient remplir un certain contrat qu'ils s'imposaient librement sans intervention de l'adulte.

Il s'agit donc bien là de jeu relevant à la fois de *Ludus* et de *Paidia*, où le *game* de la cible à atteindre discipline le *playing* des personnages fictifs que l'un et l'autre ils habitent ou affrontent. De plus, le jeu tel qu'il a été inventé par Antoine et Bertrand relève à la fois, pour reprendre les catégories de R.Caillois, d'*Agon* (les enfants se mettent situation de compétition, au moins par rapport à l'objectif à atteindre), et de *Mimicry* (ils adoptent un univers fictif dans lequel ils deviennent des personnages). Il ne les enferme donc pas dans une catégorie, qui en définirait a priori le fonctionnement, il est pure création, perpétuellement enrichie par l'un et l'autre, et il nécessite l'élaboration de règles acceptées par eux deux. Ces règles n'existant pas a priori, pas plus que le jeu, transmises par un extérieur plus ou moins souverain, ils auront à coopérer et par là à entrer en relation pour que le jeu puisse exister et trouver suffisamment de sens pour durer et leur procurer du plaisir³⁵. C'est

35 Les enfants ne se sont pas non plus contentés d'élaborer des règles, comme c'est parfois le cas à cet

d'ailleurs une situation dont l'exploitation dans une perspective d'analyse des interactions a déjà été relevée, et D. Brixhe³⁶ en souligne la pertinence de cette façon: "Les situations d'explication de jeu (sont) (...) des situations réputées potentiellement communicatives (...) puisque le produit du travail discursif doit être tel que sa "qualité" permette aux apprenants de savoir ensuite le pratiquer" .

Par la transcription de l'enregistrement de cette séquence de jeu, il est évident, comme nous l'avons déjà dit, qu'il nous manque une partie importante de la communication, celle qui concerne les échanges de signes inaudibles. Toutefois dans cette séquence le dialogue est serré, et l'on peut constater que beaucoup des actions entreprises sont commentées et qu'un certain nombre de sentiments sont verbalisés d'une façon ou d'une autre (encouragements, acclamation, dépit...).

Nous pensons donc que le travail sur le dialogue nous permettra d'atteindre un niveau déjà intéressant de ce qui s'est vécu et échangé pendant ce moment. Avant de présenter le corpus lui-même, nous verrons tout d'abord la façon dont nous avons élaboré notre grille de codage. Puis nous restituerons

âge, sans qu'aucune actualisation émerge (Cf. B. Raymond Rivier, opus cité, 1965, p. 137. "On (les) voit porter un intérêt croissant aux règles ainsi qu'à l'organisation des jeux. Cette dernière peut aller jusqu'à supplanter le jeu lui-même").

³⁶ Cf. D. Brixhe, "Contextualisation en jeu", in, *L'interaction: négociation du sens, Connexions*, n° 57, Eres, 1991, 81-96, p. 81.

simultanément le corpus et le codage. Enfin nous procéderons à différents *niveaux* d'analyse, avant d'en confronter les résultats avec nos premières références théoriques.

DEUXIEME PARTIE

Approche pragmatique .

CHAPITRE VI

Elaboration de la grille de codage du corpus.

Face à cette séquence de jeu enregistrée et transcrite, à travers laquelle notre propos est de faire émerger ce qui est révélateur de la relation, il nous a fallu dans un premier temps éliminer un certain nombre d'"entrées". Non pas qu'elles soient négligeables en elles-mêmes, mais elles ne relèvent pas directement de notre objet d'étude. Il en va ainsi de l'analyse que l'on pouvait qualifier de psychologique, où nous aurions pu certainement repérer comment chacun des deux frères investit d'une façon tout à fait propre ce jeu commun: l'un ayant besoin de s'auto-valoriser verbalement pour compenser une angoisse légitime, sa réussite réelle se révélant peu à peu en deçà de celle de son frère; l'autre se contentant bien souvent de suivre les propositions

initiales, tout en obtenant de meilleurs résultats dans le jeu.

Le rapport de fratrie pouvait alors s'éclairer en termes de domination: domination verbale de l'un sur l'autre qui semble lui permettre d'installer son pouvoir (d'aîné?) en décidant, souvent unilatéralement, des protocoles de jeu; mais aussi en retour domination de fait du plus jeune mettant en défaut et déstabilisant son frère par sa meilleure performance au jeu.

Ce rapport pouvait aussi se révéler pertinent en termes de jalousie, sentiment fondamental de toute relation de fratrie comme l'a montré Ziman où l'ambivalence d'identifications et de différenciations renvoie tantôt face à face, tantôt l'un avec l'autre, les deux partenaires.

Nous aurions pu aussi, dans une perspective plus psycho-sociale, tenter d'identifier ce qui, dans l'attitude de chacun des enfants, facilite ou entrave l'évolution de l'entreprise commune: empathie, facilitation, mais aussi tentatives d'imposer à l'autre sa propre vision de ce que doit être le jeu.

Cette séquence aurait pu aussi être lue en écho aux perspectives de Doise et Mugny sur le conflit socio-cognitif, en tentant de montrer la complémentarité des compétences que chaque enfant met en oeuvre lorsqu'ils ont à résoudre des difficultés communes (ici,

1 Cf. W. Doise et G. Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981.

celles relevant de l'élaboration des règles communes de jeu). Nous aurions sans doute constaté que cette séquence d'activité est à certains moments opportune pour que les enfants parviennent à se décentrer de leur point de vue propre s'ils veulent réussir à jouer et comment ils en arrivent ainsi à anticiper, c'est-à-dire à gérer le temps, après des tentatives situées strictement dans un présent immédiat, c'est-à-dire après ce que l'on pourrait bien appeler un apprentissage.

Il nous semble que ce que nous aurions pu enfin (mais sans prétendre avoir fait le tour des approches possibles) reconnaître dans ce texte une lecture psychanalytique en termes d'autrui comme objet d'amour (la fin de la séquence nous y autorise fortement), et du rapport sans cesse tendu avec le frère objet d'amour-haine (E. Ziman, 1959), avec lequel se joue aussi, la scène parentale et plus largement familiale. Nous aurions tout aussi bien pu analyser, dans une direction davantage jungienne les figures d'identification héroïques exprimées là, ainsi que les jeux d'alliance et d'opposition fraternelles.

Mais sous-jacente à toutes ces approches demeure l'idée déterminante que la balle du jeu relationnel est dans un camp ou dans l'autre, quelle circule de l'un à l'autre, et que le regard porté sur la balle n'a de sens que par rapport à ce que chacun en fait, en fonction de ce qu'il est. Ces perspectives

pourraient bien nous donner l'illusion de restituer la ternarité que nous recherchons. Elles pourraient en effet permettre d'analyser la relation émanant des deux termes, mais, semble-t-il, davantage en la qualifiant, au regard de deux personnes qui la mettent en oeuvre, qu'en l'appréhendant en elle-même, immédiatement trine. Il ne nous fallait donc pas essayer de qualifier a priori, c'est-à-dire qu'il ne fallait pas produire une possibilité de lecture qui réfère *a priori* aux acteurs, mais au contraire à ce qu'ils créent ensemble en devenant subalterne. c'est l'ensemble que nous cherchons à appréhender. Le langage est ce qui contribue à constituer cet ensemble (ou non pragmatique) et il confère, du coup, pour l'extérieur, une certaine lisibilité.

A condition toutefois que nous maintenions notre cap et que nous cherchions des indicateurs pertinents de *l'organisation* du système et des *références* qui ~~se~~ déploient.

Pour cela, nous travaillerons à deux niveaux différents de la sémantique: dans un premier temps nous repérerons la signification de l'énonciation dans son contexte, et nous procéderons alors à une analyse de contenu des énoncés; dans un second temps nous identifierons le sujet agent dans l'énonciation, en nuancant, à travers le mode verbal, le "ton" de cette énonciation.

I- Analyse de contenu.

Ce que les enfants créent ensemble là, c'est leur jeu. Ils se sont entendus sur le support, que l'on pourrait bien appeler le prétexte de leur activité commune et que nous avons appelé "la Cible". Cette activité se trouve verbalement exprimée, commentée, ponctuée. Elle a une existence verbale comme factuelle. C'est sur son expression verbale que nous avons opté de travailler.

Ce jeu, c'est donc ce dont les enfants vont parler, en même temps qu'ils se parleront, et qu'ils parleront aussi, parfois, de chacun d'entre eux. C'est tout cela qu'il nous faut parvenir à formaliser d'une façon qui soit par la suite exploitable.

Le premier niveau de codage peut être assimilé à de l'analyse de contenu dans la mesure où il consiste à classer partitivement ce dont il s'agit en différentes catégories qui nous semblent pertinentes pour en rendre compte². Nous avons considéré comme unité pertinente de classification la phrase (reconnaissant également la phrase éventuellement elliptique du verbe). En effet, E. Benveniste³, définissant "la sémantique" comme le "domaine de la langue en emploi et en action

2 Cf. M.C. Dnrug, *Analyse de contenu et acte de parole*, Paris, Ed. Universitaires, 1974.

3 Cf. E. Benveniste, 1974, pp. 224-225.

(...) [voyant] cette fois dans la langue [par opposition avec la sémiotique] sa fonction de médiatrice entre l'homme et l'homme, entre l'homme et le monde, entre l'esprit et les choses, transmettant l'information, communiquant l'expérience, imposant l'adhésion, suscitant la réponse, implorant, contraignant, bref organisant toute la vie des hommes", E. Benveniste poursuit donc que "l'expression sémantique par excellence est la phrase". Et ce qui constitue le sens de la phrase est "l'idée qu'elle exprime".

Le corpus que nous étudions se présente donc sous forme de répliques échangées entre deux personnes. C'est chaque fois une énonciation qui "émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour"⁴, chaque énonciation postule donc un "allocutaire", "un *autre* en face du (locuteur)⁵, pour constituer une allocution. Les énonciations de notre corpus sont numérotées (de 1 à 216), et le numéro change en même temps que le locuteur.

Ce sont donc les phrases de chaque énonciation qui, dans ce premier temps, seront répertoriées en fonction de l'idée qu'elles expriment. La notion de phrase fait l'objet de définitions plus ou moins proches selon que l'on se situe dans le champ de la grammaire ou dans la linguistique. A cette première étape du codage, c'est la phrase au sens linguistique qui nous

4 Cf. E. Benveniste, 1974, pp. 81-82.

5 Cf. E. Benveniste, 1974, pp. 81-82.

intéresse, celle que l'on peut définir avec A. Martinet comme "l'énoncé dont tous les éléments se rattachent à un prédicat unique ou à plusieurs prédicats coordonnés"¹¹⁶.

C'est donc au caractère prédicatif de la phrase que se rapporte ce premier repérage dans le texte. "Le prédicat est une propriété fondamentale de la phrase, ce n'est pas une unité de phrase" (...)"La phrase n'est pas une classe formelle qui aurait pour unité des "phonèmes" délimités et *opposables entre eux*. Les types de phrases qu'on pourrait distinguer se ramènent tous à un seul, la proposition prédicative, et il n'y a pas de phrase hors de la prédication"¹¹⁷. Dans chaque phrase on peut donc identifier "un état de choses ou un événement sur lequel on attire l'attention, (qui) reçoit le nom de *prédicat* et (un) autre, dit *sujet*"⁸, (qui) désigne un participant actif ou passif, dont le rôle est ainsi, en principe, mis en valeur"¹¹⁹.

Il nous faut reconsidérer là le système que nous essayons d'appréhender: deux frères, soit deux entités, qui jouent. Le jeu peut donc apparaître comme le jeu, matériel (une cible en plastique et un pistolet laser) lui-même reconnu comme entité. Il peut aussi être le jeu joué, le jeu que deux entités, ensemble, mettent en scène. Il peut encore être le jeu réglé, organisé.

6 A.Martinet, *Eléments de linguistique générale*, 1967, Paris, Armand Colin, 4.33, p.131.

7 Cf. E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, p. 129.

8 Nous traitons ultérieurement ce qui relève du *sujet*.

9 Cf. A.Martinet 1967, 4.26, p. 125.

Enfin, il peut être un jeu porteur de signification. Bien évidemment, le jeu, les règles, le sens du jeu, sont le fait des deux personnes qui s'y emploient. Mais les phrases qu'elles énoncent contiennent des "idées", dont témoignent les prédicats. Nous avons organisé ces idées en quatre groupes: les entités, le jeu, les règles du jeu, le sens du jeu.

Tentons maintenant de définir plus précisément ces groupes:

Est de l'ordre des entités ce qui caractérise les actants *différenciés* dans ce qu'ils sont, ce qu'ils ont, ou bien dans les sentiments qu'ils éprouvent.

Est de l'ordre du jeu ce qui caractérise le jeu en acte, en action. La question à laquelle répondent ces phrases serait "que fait-on?".

Est de l'ordre des règles du jeu ce qui caractérise l'élaboration du jeu dans sa structure, le protocole qui régit le jeu. La question correspondante serait "comment le fait-on?".

Est de l'ordre du sens du jeu ce que signifie pour les personnes, différenciées ou non, ce qu'elles mettent en acte ensemble, ce qu'elles cessent de mettre en acte ou ce qu'elles ont l'intention de mettre en acte. La question serait alors "pour quoi le fait-on?".

Les relations entre ces catégories feront l'objet d'une analyse ultérieure. Lors du codage, nous avons eu parfois des difficultés à reconnaître

l'appartenance à une et une seule de ces catégories (problème de la partition). Il nous a semblé préférable, plutôt que de trancher arbitrairement, de maintenir les doubles ou triples pertinences conjointes (ce qui produit partitivement une nouvelle catégorie). Nous les avons justifiées au fil du codage.

Nous n'avons pas rencontré de phrases ne s'inscrivant dans aucune de ces catégories parce que, dans notre travail de codage, nous avons attribué au terme "jeu" un sens très large, englobant toutes les activités que, pendant ce temps de loisirs commun, les enfants mettaient en oeuvre.

Chaque énonciation numérotée dans le texte, sera donc rigoureusement symétriquement numérotée dans le codage. Immédiatement après le numéro de l'énonciation, on trouvera donc ce premier critère de classification, qui renvoie au sens de la première phrase, c'est-à-dire à "l'idée" de Benveniste, ou encore au "sens" dans l'acception sémantique, "qui s'accomplit dans et par une forme spécifique, celle du syntagme, à la différence du sémiotique qui se définit par une relation de paradigme¹⁰. C'est-à-dire que nous n'avons pas travaillé, au sein de chaque allocution, le sens que l'on peut attribuer au fait que le locuteur ait, par exemple, choisi tel substantif plutôt que tel autre pour caractériser son action (axe paradigmatique du discours).

10 Cf. E. Benveniste, 1974, p. 225.

En revanche, nous avons essayé d'identifier si le sens de la phrase était davantage d'un ordre ou d'un autre (axe syntagmatique), ce sens étant bien évidemment transmis par des termes "choisis" par le locuteur.

Si une énonciation comporte plusieurs phrases, chacune sera ainsi "classée". Le fait que le codage respecte la ponctuation du corpus permettra au lecteur de se repérer.

Cette première étape de codage doit donc nous permettre de reconnaître de quoi il est question dans ce qui est dit, c'est-à-dire comment s'organise ce que les enfants font ensemble, mais aussi qu'est-ce qui, au fil du discours, constitue leurs références. Ainsi, espérons-nous repérer, dans ce premier temps, un premier niveau d'expression et d'organisation de la relation dyadique.

Schéma récapitulatif de cette première étape de travail :

CORPUS

Enonciation	Phrase 1.	Phrase 2... .
<p>(1) 1</p>		<p>Prédicat (entité, jeu, règle du jeu, sens du jeu)</p>
<p>(216)</p>		

II- Indicateurs pertinents.

A- Les marqueurs du sujet de la phrase.

1- Locuteur et allocutaire.

Après avoir repéré ce qui est fait, au travers de ce qui est dit, il faut identifier qui s'exprime ou qui est exprimé. Dans le cadre de ce dialogue, deux personnes s'expriment, tour à tour locuteur et allocutaire - à propos d'elles-mêmes, et /ou à propos de quelque chose qui les concerne l'une et l'autre. Chacun dit donc "je" face à un "tu" pour que l'instant suivant ce "tu" et ce "je" s'inversent en un autre "tu" et un autre "je". "C'est en s'identifiant comme personne unique prononçant je que chacun des locuteurs se pose tour à tour comme "sujet"¹¹. Alors on définira ainsi je et *tu*, leur expression étant liée à l'instance même du langage: "je est l'individu qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique je"¹²; ce qui permet de considérer *tu*, comme "l'individu allocuté dans la présente instance de discours contenant l'instance linguistique tu"¹³.

¹¹ Cf. E. Benveniste, opus cité, 1966, p. 255.

¹² Cf. E. Benveniste, 1966, p.252.

¹³ Cf. E. Benveniste, 1966, p.253.

Posés comme indicateurs pertinents de la présence du locuteur et de son adresse à l'allocutaire au cours de l'allocution, l'un et l'autre considérés comme "sujets"¹⁴, comme "personnes" (au sens que E. Benveniste, comme nous venons de le voir, accorde à "je" et à "tu"), ils nous permettent de reconnaître dans leur fonction de sujet de la phrase, la présence plus ou moins affirmée du locuteur et/ou la reconnaissance plus ou moins confirmée de l'allocutaire. Bien évidemment, nous ne prétendons pas que *tu* efface le locuteur ou que *je* nie l'allocutaire : c'est toujours un *je* qui dit *tu*, comme le *je* attend en retour un autre *je* ou un *tu*¹⁵.

Nous relèverons donc *Je* et *Tu*, indicateurs pertinents des personnes en interaction, sujets explicites ou implicites de l'interaction, en notant, pour chaque énonciation si le(s) sujet(s) en est (sont) le locuteur (*je*) ou l'allocutaire (*tu*). Le locuteur sera codé *L*, l'allocutaire *A*, en caractères gras et en italique. Nous retenons là davantage la pertinence sémantique que syntaxique de "sujet", qu'il faut donc entendre comme "agent d'un procès".

¹⁴ Cf. supra A. Martinet et la complémentarité l{réàicat/sujet}.

¹⁵ F. Jacques (1979, p. 38) va dans le même sens quand il dit que ""je" et "tu" se spécifient ensemble. On ne dit "je" que dans une relation allocutive à "tu" qui est posé en même temps que lui. Dans n'importe quel dialogue, ce "tu" révèle immédiatement son statut personnel puisque chacun accepte a priori que l'autre reprenne la parole à son compte en disant "je" à son tour".

Au sein de chaque phrase, organisée à partir d'un ou plusieurs prédicats coordonnés, nous devons donc identifier les sujets grammaticaux des différents syntagmes verbaux de la phrase en prenant soin de restituer à travers cette marque l'agent du procès exprimé.

Aux phrases elliptiques de sujet exprimé (telles que les phrases impératives, par exemple), se verra restitué l'agent du verbe (dans notre exemple, donc, l'allocutaire). Dans les phrases elliptiques de verbe, on reconnaîtra l'agent d'un procès implicite (par exemple "A moi" sera l'équivalent de "A moi de jouer" = "je joue" donc le sujet est le locuteur).

Le respect de la ponctuation dans notre codage doit permettre de reconstituer les différentes phrases simples, au sein de chaque énonciation. Ainsi restituerons-nous, par ce repérage les deux "personnes" du discours, cette première dyade que D.R.Dufour note ""j e -tu", où "" " note la valeur unaire affectée au "je" et l'opérateur "-" représente le rapport d'inversibilité des deux termes non disjonctifs, inclusifs "je" et "tu", où "je" et "tu" sont "*coprésents*" l'un à l'autre¹⁶.

16 Cf. D.R. Dufour, 1990, pp. 92-93.

2- Le délocuteur.

Dans le dialogue, locuteur et allocutaire s'expriment, échangent, parlent de quelque chose. C'est cette troisième instance de l'allocution que F. Jacques nomme délocution. On la reconnaît de façon pronominale par la troisième personne (il, le, cela) et elle est, pour Benveniste, une "non-personne" par opposition aux pronoms de la première et de la deuxième personne qui expriment bien des personnes¹⁷, c'est-à-dire que cette troisième personne n'est "jamais réflexive de l'instance du discours"¹⁸. "Il" est donc "l'absent de l'instance du discours"¹⁹, sans lequel la présence, (la coprésence), de Je et TU ne pourrait s'affirmer. Il est de ce fait indissociable de la dyade "Je-Tu" dans une relation triadique indécomposable que D.R. Dufour note "Je-Tu/ ⁱ2°". Lorsque cette troisième personne apparaîtra comme sujet de la phrase nous la coderons *D* (caractères gras et italiques), de façon similaire à *A* (allocutaire) et *L* (locuteur). Toutefois, il est bien évident que si *A* et *L* ne peuvent renvoyer qu'à l'un ou l'autre des protagonistes, *D* quant à lui peut recouvrir un champ très vaste de possibles, tout ce qui peut être débattu entre deux personnes, tout ce qui peut constituer leur tiers provisoirement commun. Plus encore que "je" et "tu", dont

¹⁷ Cf. *supra*.

¹⁸ E. Benveniste, opus cité, 1966, p. 256.

¹⁹ D.R. Dufour, opus cité, 1990, p. 96.

²⁰ D.R. Dufour, opus cité, 1990, p. 108.

la référence reste stable (se contentant de s'inverser d'une allocution à l'autre), le délocuteur qui, rappelons-le, permet la reconnaissance de la présence de "je" et "tu", est bien plus riche.

En ce qui concerne précisément la séquence de jeu étudiée, nous avons déjà opéré une première classification de ce qui est exprimé par les enfants entre quatre instances: entités, jeu, règles du jeu, sens du jeu. Le délocuteur changera donc de nature selon qu'il sera le sujet exprimé d'une phrase référant à l'une ou l'autre de ces catégories.

"Il" est, dans sa spécificité temporelle, un cc-référent provisoire dont les deux personnes débattent et qui devra céder sa place à un autre, lui aussi provisoire. Notre propos sera, entre autres, de parvenir à préciser cette notion de cc-référence, cette entreprise étant possible du fait de la souplesse de nature du délocuteur, en même temps que sa permanence organisatrice.

Nous n'avons pas distingué entre "il", "ils", "elle", "elles" ou "cela" à travers cette dénomination de délocuteur. Sa seule pertinence vient en effet de ce qu'il recouvre ce qui n'est ni "je" ni "tu".

3- **Nous = on.**

"Je" et "Tu", reliés, re-joints, à travers un "il", s'expriment conjointement par le pronom personnel de la première personne du pluriel "Nous"¹¹²¹. Ce "Nous", F. Jacques le pose comme le "seul invariant dans l'échange des rôles" et considère que la relation dialogique est inscrite idéalement dans le "nous (...)" qui appartient en propre à chacun et en commun à tous¹¹²².

Nous avons donc identifié les formes de "Nous", exprimant à la fois le locuteur, l'allocutaire et le délocuteur, avec toutefois une difficulté particulière.

En effet, les enfants, - et les adultes dans le langage parlé utilisent très exceptionnellement ce "Nous", au profit de "On". Mais "On" est également marqueur de l'impersonnalité, c'est-à-dire non plus "je", "tu" et "il", mais un quelconque en dehors, justement de nous.

Nous avons donc codé ces "a" (caractères gras et italiques) lorsqu'ils étaient sujets exprimés de phrases, en, précisant s'il fallait leur attribuer la

²¹ E. Benveniste (1966, pp. 233-235) introduit une différence entre "Nous", pour "moi+vous" et "Nous", pour "moi+eux", en reconnaissant là soit une forme inclusive ("moi+vous", "pluriel inclusif"), soit une forme exclusive ("moi+eux", "pluriel exclusif"). Dans le premier cas il y a, selon lui, "corrélation de subjectivité", et dans le second cas, "corrélation de personne" ("moi+eux" s'opposant comme formes personnelle et non-personnelle).

²² Cf. F. Jacques, opus cité, 1979, p. 357. Cf. également J. Maisonneuve, 1988, pp. 80-81, "le propre de la mentalité communautaire (c'est-à-dire celle des "nous") est de vouloir être et faire ensemble, d'assumer consciemment une même tâche et un même projet".

valeur de Nous (*On*= Nous) ou s'ils avaient une valeur indéfinie (*On*= *indéfini*) •

4- "Il" à valeur impersonnelle .

Nous avons envisagé le délocuteur *D* comme pouvant représenter une infinité d'instances à condition qu'elles ne soient ni le locuteur ni l'allocuteur. Nous avons également reconnu dans le pronom "on" son double aspect: personnel, équivalent du "Nous", impersonnel, extérieur aux instances précédemment évoquées.

Il nous faut également réserver une place particulière aux tournures impersonnelles en "il" telles que: "il faut", "il reste", etc. Bien qu'elles s'expriment par un "il", il ne s'agit pas là à proprement parler de la marque d'un délocuteur, puisque rien ni personne en propre n'est désigné par cette forme. Au lieu "d'une infinité de sujets", ce "il" n'en énonce aucun¹¹ n²³.

Le "il" dans ce cas, à la différence au "il", "non-personne" définie plus haut, est pas l'agent d'un procès. Ce qui est relaté alors, c'est purement et simplement le procès, "en tant que pur phénomène"¹¹²⁴. Une tournure comme "il te reste in coups à jouer" [611], sans doute peut-on la comprendre comme:

²³ Cf. E Benveniste, 1966, p.230 .

²⁴ Cf. E Benveniste, 1966, p.230 .

"c.in9coups te restent à jouer" (ou encore "tu as encore c.in coups"), mais, telle qu'elle est énoncée, elle met bien en lumière d'abord le procès de "rester", et c'est pourquoi nous l'avons codée comme *"Impersonnelle"* (caractères gras et italiques) en lui conservant précisément sa valeur propre.

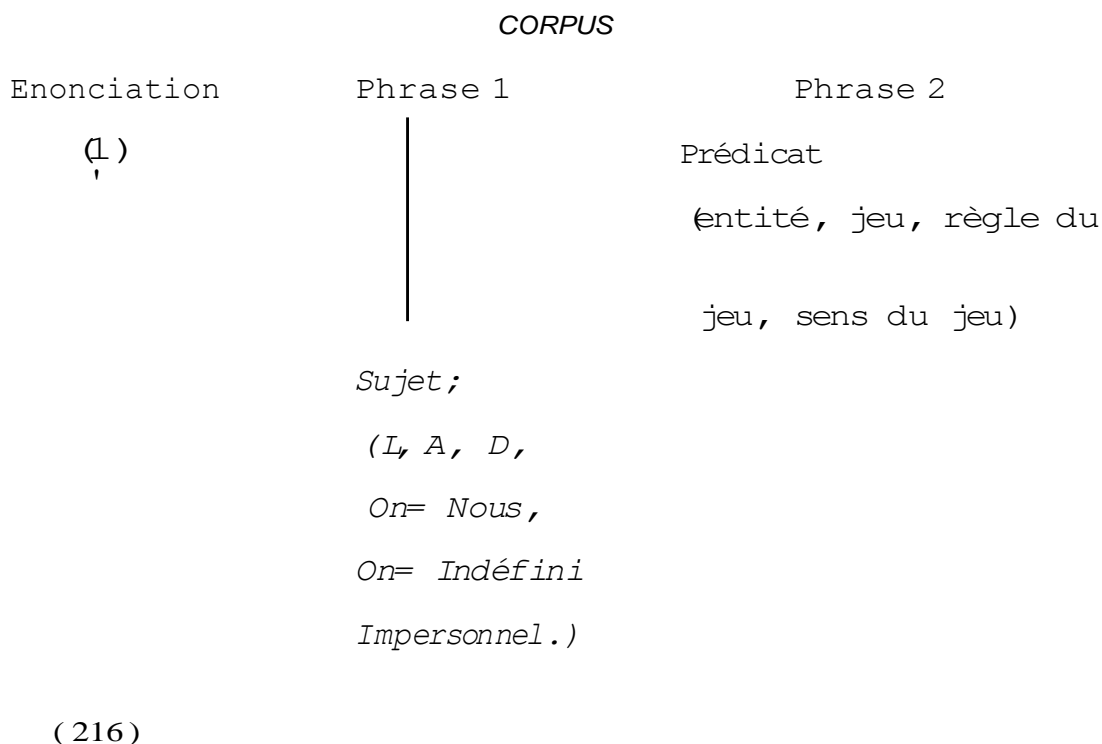
Nous avons donc déjà identifié deux niveaux de codage:

- un premier, apparenté à l'analyse de contenu, rend compte du prédicat de la phrase, de son idée. Il se répartit en quatre catégories: entités, jeu, règles du jeu, sens du jeu.
- le deuxième permet d'identifier le sujet exprimé, posé comme indicateur pertinent de la relation dialogique: locuteur, allocutaire, délocuteur, "on"="nous", "on" à valeur impersonnelle, et les formes impersonnelles.

Pour chaque allocution, numérotée, nous trouverons donc ces deux niveaux de la façon suivante, à titre d'exemple fictif:

(310) Jeu:A, L.D. Cela signifie que l'énonciation (310) concerne le jeu. La première phrase simple s'adresse à l'allocutaire, la seconde au locuteur. Elles sont séparées par une virgule. Le sujet exprimé dans la troisième phrase est un délocuteur. Une phrase telle que "Pousse-toi, je tire maintenant. Est-ce qu'il s'est allumé?" aboutirait donc à ce codage.

Schéma récapitulatif des deux premières étapes :



B- Les marqueurs de la forme verbale.

Repérer de façon pertinente la façon dont deux personnes communiquent et, partant, construisent pour un moment leur registre interpersonnel, nécessite de repérer dans le discours une troisième niveau d'expression de leur interrelation: le mode du verbe de la phrase. E. Benveniste reconnaît trois modes, qui "ne font que refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur son

interlocuteur¹¹²⁵: le mode assertif, le mode interrogatif et le mode impératif. Par l'assertion le locuteur transmet une information, par l'interrogation il s'enquiert d'une information, et par l'injonction il transmet un ordre.

Selon le mode choisi par le locuteur, c'est bien une modalité particulière de la relation qui se trouve exprimée. Afin d'éviter les confusions entre impératif (I) et interrogatif (I), nous avons nommé (A) l'assertion, (I) l'interrogation et (O) l'ordre, l'impératif.

Ce niveau de codage est porté de façon indicielle à côté du marqueur du sujet de la phrase, en caractères gras, majuscules et italiques lui aussi. Si nous reprenons l'exemple utilisé précédemment,

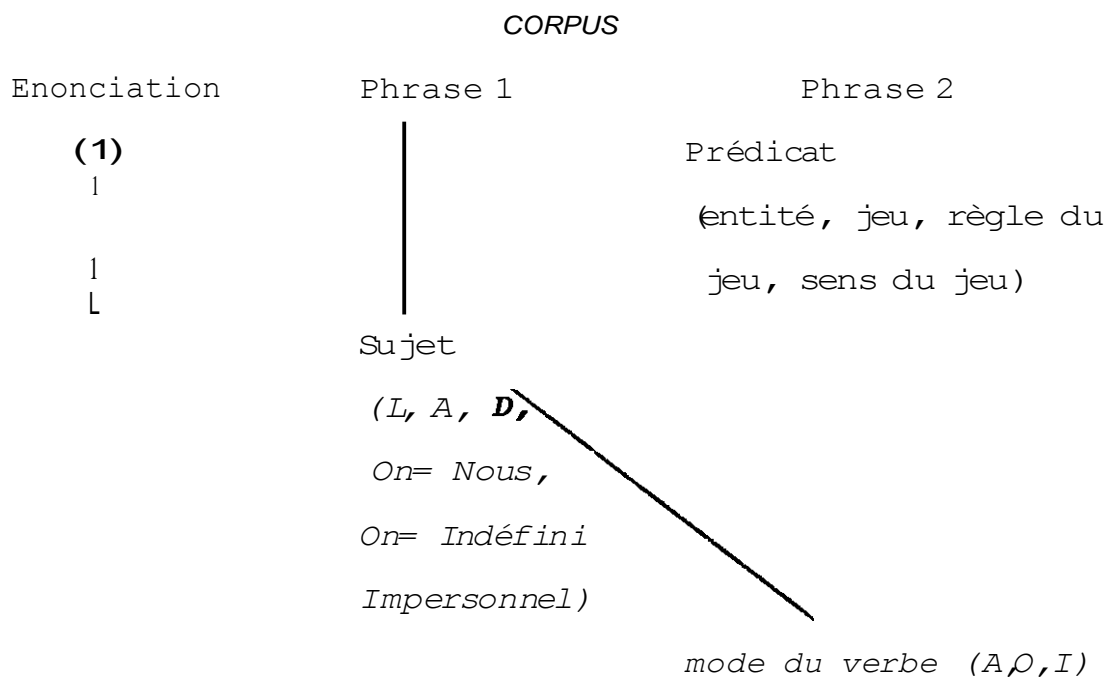
(310) "Pousse-toi, je tire maintenant. Est-ce qu'il est allumé?"

nous obtiendrons donc le codage suivant :

(310)Jeu: A (o)'L (A)• D (I)•

²⁵ cf. E. Benveniste, 1966, p.130.

Schéma récapitulatif de ces trois étapes de travail:



(216)

C- Quelques particularités.

1- Verbes de modalité.

Il nous semble pertinent, dans le prolongement du repérage des modes verbaux qui permet d'affiner la tonalité relationnelle de l'échange, de

marquer également de façon explicite l'emploi des verbes que l'on peut qualifier de modalité parce que la modalité est "une assertion complémentaire portant sur l'énoncé d'une relation"²⁶. On considère deux modalités comme primordiales, la possibilité et la nécessité, c'est-à-dire essentiellement les verbes "pouvoir" et "devoir". Que, dans leur emploi d'auxiliaire d'autres verbes puissent être rattachés à cette catégorie, cela est incontestable (aller, vouloir, falloir, désirer, espérer). Mais E. Benveniste nomme ceux-ci "modalisants pas occasion", laissant à "pouvoir" et "devoir" la faculté d'être "modalisants par excellence".

Si nous avons cru nécessaire de réserver un sort particulier à ces deux verbes, c'est parce qu'ils nous paraissent, dans certains de leurs emplois que nous aurons à spécifier, référer plus ou moins à une instance extérieure, un peu à la façon des tournures impersonnelles.

Ainsi, la phrase "tu dois te mettre là", construite donc avec le verbe de modalité "devoir", nous paraît-elle très proche de la phrase impersonnelle "il faut que tu te mettes là". De même l'assertion "tu ne peux pas tirer d'ici" peut-elle signifier "il ne faut pas que tu tires d'ici". Bien sûr, elle peut également signifier l'impossibilité physique de réussir un tel acte.

²⁶ Cf. E. Benveniste, 1974, p. 187.

Ayant donc, dans notre codage, identifié ces deux verbes de modalité, nous spécifierons s'ils ont une valeur impersonnelle ou personnelle dans le discours.

Ils ne feront pas l'objet d'une analyse spécifique, mais nous serviront éventuellement à nuancer tel ou tel de notre propos.

2- La forme phatique.

En référence à R.Jakobson²⁷, nous avons essayé de distinguer entre les énoncés véritablement signifiants dans le cadre du dialogue, c'est-à-dire nécessaires à l'économie générale du discours pour que celui-ci puisse prendre forme, construire, développer, enrichir son sens propre, et les énoncés relevant davantage de la forme phatique du discours. Ceux-ci sont destinés, d'après R.Jakobson, à "établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne, à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'elle ne se relâche pas". Ils ne servent donc pas à proprement parler à échanger de l'information, mais plutôt à maintenir la communication.

Cet aspect du langage est également évoqué par E.Benveniste en référence à un article de

²⁷ R.Jakobson, *Essai de linguistique générale*, Paris, Ed. Minuit, p. 217.

B.Malinowski²⁸ qui parle de "*communion phatique*": "Les mots dans la communion phatique sont-ils employés principalement pour transmettre une signification, la signification qui est symboliquement la leur? Certainement pas. Ils remplissent une fonction sociale et c'est leur principal but". E.Benveniste prolonge alors cette analyse en faisant remarquer qu'"on est ici à la limite du "dialogue". Une relation personnelle créée, entretenue, par une forme conventionnelle d'énonciation revenant sur elle-même, se satisfaisant de son accomplissement, ne comportant ni objet, ni but, ni message, pure énonciation de paroles convenues, répétée par chaque énonciateur"²⁹.

Nous avons essayé d'identifier ces expressions phatiques en ce que, justement, elles n'interviennent pas dans l'échange d'information. Les formes relevant de cette fonction du langage ont été dans un premier temps codées au même titre que l'ensemble du discours. C'est dans un second temps que nous avons essayé de repérer ces formes phatiques. Dans le cadre de l'analyse, nous exploiterons de façon différenciée le discours "informatif" et le discours "phatique", chacun jouant un rôle propre au regard de la problématique relationnelle.

28 B.Malinowski, *The meaning of meaning*, Ogden and Richards, 1923, p. 313 et sqq. in Benveniste, 1974, p. 87.

29 Cf. E.Benveniste, 1974, p. 88.

R. Jakobson³⁰ a été amené à élaborer un modèle rendant compte des différentes fonctions du langage afin d'aborder plus précisément la fonction poétique. Il nous semble nécessaire de revenir plus nettement sur ce modèle afin de mieux montrer la pertinence de cette fonction phatique.

Parmi les six fonctions de Jakobson, trois renvoient au modèle traditionnel du langage: un destinataire (que nous avons appelé locuteur), un destinataire (dans notre terminologie allocutaire) et le "quelqu'un" ou le "quelque chose" dont on parle (chez nous délocuteur). Selon que l'un ou l'autre des ces trois pôles est davantage activé dans le discours, on pourra repérer la "fonction émotive" (qui "vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle"), la "fonction conative" (qui est révélatrice d'une "orientation vers le destinataire") et la "fonction référentielle" ou "dénotative" (qui rend compte d'une "orientation vers le contexte").

Ces fonctions sont toutes les trois révélatrices de la valeur informative du discours, et ce sont elles que nous retrouvons dans notre codage, à un niveau ou à un autre. Ainsi, c'est souvent une interjection ou une apostrophe (valeur émotive d'après Jakobson) qui nous a permis de repérer que certaines énonciations renvoyaient à ce que nous avons appelé

30 Cf. R. Jakobson, 1963, pp. 214-220.

"entités". La fonction conative est particulièrement présente à travers les impératifs. La fonction référentielle parcourt l'ensemble du dialogue et se trouve dans les catégories du "jeu", des "règles du jeu" et du "sens du jeu".

Les trois autres fonctions du langage sont, quant à elles, révélatrices des aspects non informatifs du discours. La fonction phatique, nous l'avons vu, a une valeur sociale et, partant, relationnelle. La fonction métalinguistique, qui concerne les discours "centrés sur le code linguistique" lui-même, ceux qui fournissent des informations sur le code lexical, ont elle aussi une fonction relationnelle. Nous pouvons penser en trouver une expression dans certaines phrases de notre corpus: celles qui concernent tout particulièrement les règles du jeu. Toutefois leur fonction n'est pas strictement métalinguistique au sens communicationnel (les enfants cherchaient à s'entendre sur le lexique pour pouvoir continuer à jouer). Ce type de phrase a donc d'abord une fonction informative, bien souvent dénotative (ou référentielle) pour reprendre cette même terminologie.

Quant à la sixième fonction, "fonction poétique", qui "met l'accent sur le message pour son propre compte", nous ne pensons pas qu'elle soit perceptible à travers l'échange que nous étudions. Et, le

serait-elle, elle n'intéresse pas notre propos, sa valeur relationnelle interpersonnelle ne pouvant être établie.

3- Les éléments **non** codés.

Nous sommes bien conscient, à travers cette procédure de codage, de ne pas avoir considéré comme indicateurs pertinents un certain nombre de marqueurs linguistiques pourtant éventuellement signifiants. Nous pensons là plus particulièrement aux déictiques, aux adverbes, aux connecteurs logiques, et aux temps des verbes.

Trois raisons principales sont à retenir à ce propos.

Tout d'abord, un certain nombre de ces indicateurs se trouve peu ou prou pris en compte à travers l'analyse de contenu. En effet, c'est bien souvent le temps du verbe (passé, présent, futur) qui nous a permis de discerner entre le jeu, les règles du jeu et le sens du jeu.

Ensuite, notre codage doit nous permettre d'identifier des séquences de plus ou moins grande pertinence au regard de l'objet d'étude. Pour celles que nous pourrions ainsi identifier comme fortement signifiantes, nous reviendrons plus précisément aux énonciations dans leur intégralité.

Enfin, il fallait donc, pour que notre codage nous permette de repérer des séquences de pertinence différenciée, qu'il conserve la qualité essentielle de lisibilité, qualité qu'il aurait perdue si nous avions noté systématiquement tous les indicateurs potentiellement pertinents.

III- Organisation générale du dialogue.

Nous avons découpé le dialogue en séquences, en fonction des différents thèmes qui tour à tour sont apparus dans le jeu (ce qui renvoie à notre catégorie *sens du jeu*, puisqu'il s'agissait, en définissant le thème, de définir aussi bien la signification que ce vers quoi les enfants s'acheminaient ensemble).

Dans la première séquence, les enfants sont des "chasseurs de prime" (énonciation de (1) à (72) inclus). Ce thème n'est pas explicitement annoncé, mais il est aisément repérable dans leurs échanges. La compétition entre les deux frères peut donc apparaître comme association pour combattre leur adversaire finalement commun, symbolisé par la cible. Ils jouent alternativement, s'imposant des difficultés ic\le10<" ;:'. _., .•

Dans la deuxième séquence (de (73) à (141)), les enfants sont des "cow boys". Le principe du jeu reste semblable : la cible figure l'adversaire. Cependant, les difficultés sont graduées (distance, nombre d'essais possibles) en fonction des qualités fictives croissantes de riposte attribuées à l'adversaire (la cible).

Dans la troisième séquence (de (142) à (171) inclus), ils deviennent bandit et héros. Celui qui tire avec le pistolet figure alors le héros, tandis que celui qui attend son tour serait le bandit, momentanément matérialisé par la "cible". Cette séquence s'avère donc davantage un duel que les deux précédentes.

La quatrième séquence (de (172) à (216)) concerne la façon dont il - e!>\- mis fin à ce jeu commun. Nous l'avons divisée en deux parties.

Tout d'abord, une fin provisoire de (172) à (193), où le jeu reprend insidieusement sur des bases assez proches de la première séquence : il y est surtout question de la distance de tir.

Puis la fin devient inéluctable, et l'essentiel de cette toute dernière séquence consiste à débattre sur l'opportunité ou non de prolonger le jeu (de (194) à (216)).

On comprend déjà mieux, nous semble-t-il, combien le contexte et les énonciations dans leurs rebondissements mutuels permanents nous seront précieux

pour reconnaître de quoi il s'agit vraiment, à travers ce qui est dit.

CHAPITRE VII

La dualité au sein d'une fratrie.

Corpus et codage.

Nous avons codé l'ensemble du corpus en fonction de critères définis au chapitre précédent. Pour des questions de lisibilité encore une fois, nous avons choisi de ne pas insérer le codage dans le corpus. Toutefois, afin de pouvoir suivre simultanément la lecture du dialoguel et éventuellement son codage, ces deux textes apparaissent systématiquement sur la même page: le corpus occupe la première moitié de la page, le codage la seconde. Le numéro des énonciations est répété pour que le lecteur puisse se repérer. Quand les phrases sont complexes, nous les avons reprises, par séquences, au fil du codage.

1 L'intégralité du dialogue constitue l'annexe I.

La cible.

SEQUENCE 1

TEXTE:

(1) A: Attends, j'y arrive.

(bruit)

zut.

(2) B: Oh là là. La biquette!

(3) A: Attends, regarde, c'est bizarre. Là il l'a plus.

Regarde, faut viser là-dedans. Regarde.

(4) B: Je sais.

(5) A: Là, très trop près.

(bruit)

CODAGE:

(1) Jeu : $A \{O\}$ (valeur phatique), $L(A)$.

$D(A)$ (valeur phatique).

(2) Entités : $A(A)$.

["tu es une biquette", puisque tu as échoué]

(3) Jeu : $A \{O\} r D(A) \bullet D(A) \bullet$

$A \{O\}$ 'I personnel.

{Entité, Jeu} : $L(A)$

["Je sais" signifie à la fois "je sais où il faut viser"
et "je suis celui qui sait"]

(5) Règle : $A(A)$.

TEXTE :

(6) B: Ah, même pas. Attends. Je suis sûr que je l'ai.

(*bruit*)

(7) A: La biquette.

(8) B: Attends.

(9) A: Il marche plus. Il marche plus!

(10) B: Oh! D'accord.

CODAGE :

(6) Jeu : $D(A) \cdot A(o)$ (*valeurs phatiques*)

{Jeu, Entités} : $L(A) \bar{L}(A)$ "

[S'il s'agit bien du jeu à gagner, l'affirmation "je suis sûr" place également "B" en termes d'individu qui s'affirme avec force].

(7) Entité : $A(A) \cdot$ [Cf. (2)]

(8) Jeu : $A(o)$.

(9) Jeu : $D(A) \cdot$

(10) Jeu : $D(A) \cdot$

[= "d'accord, il ne marche plus"]

TEXTE :

(bruit)

(11) A: Vas-y. (après avoir manipulé la cible)

(12) B: Oh, ben d'accord. Ben c'est sûr qu'on ratait tout le temps. Ben maintenant, moi j'suis un vrai chasseur de prime. J'vais te montrer.

(bruit)

Vas-y, dégage, allez !

(bruit)

(A applaudit)

CODAGE :

(11) Jeu : A (O) .

(12) [Cette interaction étant très variée il nous semble nécessaire de la détailler pour faciliter le codage]

Jeu : D (A) (valeur phatique) . D (A) 'On (=Nous) (A)

["Oh, ben d'accord... tout le temps"]

Entités : L (A) .

["Ben maintenant... prime"]

{Jeu, Entité} : L (A) .

["J'vais te montrer" = je vais faire quelque chose (jeu) pour toi (entités)]

{Jeu, Entités} : A (O) .

["Vas-y, dégage, allez !" = si cette phrase concerne le jeu, il nous semble qu'elle renvoie également à autre comme entité différenciée, dans la mesure où elle suit l'affirmation de soi valorisée précédente : "moi, j'suis un vrai chasseur de prime"]

TEXTE:

(13) A: Ouais! Non loupé. Non. Oui, bien! (*applaudit*)
Gagné!

(14) B: Attends, j'sais comment il faut faire.

(15) A: Tu mets "off".

(16) B: Ouais, je sais. J'suis un vrai chasseur de prime.
Moi, j'élimine qui je veux.

(*bruit*)

Non, mais essaye pas de loin. Faut déjà qu't'essayes de
près, hein.

(*bruit*)

J'y suis arrivé déjà moi. J'suis un vrai chasseur de
prime. Mais... Tu dois toujours rester sur...

CODAGE:

(13) Jeu: D (A)•

(14) Jeu: A (O) (*valeur phatique*), L (A)• *I personnel*

(15) Jeu: A (O)•

(16) {Jeu, Entité}: L (A)• [Cf (4)]

[*Détail de l'interaction: "Ouais, je sais"*]

Entités: L (A) L (A)• ["J'suis un... qui je veux"]

Jeu: A (O)• ["Non, mais... de loin"]

Règles: (*I personnel-L*) (A)• ["Faut... hein"]

{Jeu, Entités}: L (AJ)• [Cf. supra (4)] ["J'y suis... déjà
moi"]

Entités: L (A)• ["J'suis... prime"]

Règles: A (O)• (*verbe de modalité*) ["Tu dois... sur"•••]

TEXTE :

(17) A: Ouais !

(18) B: Vas-y. Appuie encore une fois. T'es plus sur le même angle. (bruit) Là, si tu rates encore deux coups, et ben t'es mort.

(19) A: Non.

(20) B: si. C'est comme ça.

CODAGE :

(17) Règle : L (A)•

["Ouais"= "oui, je sais ce que je dois faire"]

(18) Jeu : A (O) (*forme phatique*). A (o)• A (A)•

Règle : A (A)'A (A)''

(19) Règle : L (A)•

["Non"= "Non, je ne suis pas mort"]

(20) Règle : A (A)•

["Si"= "Si, tu es mort"].

D(A)•

TEXTE:

①) A: Non. Mais dégage.

②) B: Tire encore trois coups.

Un...Deux... (bruit)

③) A: Ouais!

④) B: Là, si tu réussis c'est...•

(bruit)

Ah! T'es tiré.

⑤) A: Non, non.

⑥) B: Ouais, mais tu peux continuer, si tu veux, mais t'es mort. Vas-y.

(A tire et réussit)

Voilà. Mais là t'es mort aussi hein?

CODAGE:

①) Règle: D(A)•

["Non"= "Non, ce n'est pas comme ça"].

Jeu: A(∅)•

②) Jeu: A(∅)•

Jeu: D(A) (forme phatique).

③) Jeu: D(A) (forme phatique).

④) Règle: A(A) D(A)•

Jeu: A(A)•

⑤) Jeu: L(A)•

≠ "Non, je n'ai pas tiré]

⑥) Règles: A(A)'A(A)'A(A)•

Jeu: A(∅)•

Règle: A(I)•

TEXTE :

(27) A: Attends . J'peux essayer de plus loin?

(28) B: Mais non, attends . C'est à moi

(29) A: Non, attends.

(30) B: Déjà que de loin tu tires •...

(31) A: Non, attends . T'étais de quelle distance? Ici?

(32) B: Ouais .

CODAGE :

(27) Jeu : A (o) (*forme phatique*) .

Règle : L (I) (*verbe de modalité*) .

(28) Jeu : A (o) (*forme phatique*) .

Règle : L (A) •

⊢ "Je dois jouer" (*modalité*)] .

(29) Règle : A (A) •

["Non" = "Non, ce n'est pas à toi", "tu ne dois pas jouer"] ,

A (o) (*forme phatique*) .

(30) Jeu : A (A) .

(31) Jeu : A (o) •

[forme phatique de "Non, attends"] .

Jeu : A (I) -

(32) Jeu : L (A) •

["Ouais" = "J'étais ici"] .

TEXTE:

(33) A: D'accord. Mais dès qu'on le met là, on peut se mettre plus loin.

Alors vas-y, chasseur de prime!

(bruit)

Oui!

(bruit)

Oui!

(bruit)

Non. Vise bien.

(bruit. échec)

(34) B: Ah zut! Attends. J'suis...

(B tire à de nombreuses reprises et réussit)

CODAGE:

(33) Jeu: D(A) (*forme phatique*).

Règle: On (A), On (A) (*Valeurs impersonnelles de "On"*).

(*verbe de modalité*).

{Jeu, Entité}: A (o)

Jeu: A (A) ! A (A) !

["Oui!" = "Oui, tu l'as eu!"]

Jeu: A (o).

[C'est parce que l'interaction se termine précisément en direction de Bertrand qu'il nous semble que les "Oui" précédents s'adressent également à lui et non au jeu, soit A (A) et non D (A) l.]

(34) Jeu: D(A) ! A (o) (*Valeurs phatiques*).

TEXTE:

(35) A: Bravo, oui. Laisse le pistolet où il est. Laisse le pistolet où il est!

(36) B: J'étais ici quand j'ai réussi. ouais. Et toi tu te mets de la distance par rapport au bonhomme. Tiens, tu te mets là.

(37) A: Oh ben c'est facile.

(*Atire deux fois et échoue*)

CODAGE:

(35) *Jeu: A (A)*

["bravo, oui"= "tu l'as eu", tu as gagné"].

Jeu: A (O) D (A)•

(36) *Jeu: L (A) L {A}•*

Règle: A (O)• A (O)•

[Ce qui nous permet de différencier là le jeu de la règle est le temps de verbes: le rappel de la règle au passé évoque la règle mise en acte, c'est-à-dire le jeu; au présent, il s'agit bien d'édicter la règle sur laquelle le jeu va se dérouler].

(37) *Jeu: D (A)•*

TEXTE :

(38) B: Tàs...euh...tàs 5 coups d'avance.

(bruits)

Maintenant tu dois réussir.

(A réussit)

Bon, toi tu passes dans la deuxième dimension, moi je passe dans la troisième.

(39) A: Alors toi dans la troisième, c'est là.

(40) B: A moi.

(41) A: Tiens.

CODAGE :

(38) Règle: A (A)•

{Règle, Jeu}: A (A) (verbe de modalité).

[Si "maintenant" situe l'item dans le jeu, l'emploi d'un verbe de modalité le renvoie également aux règles du jeu, sans qu'il soit possible de trancher entre les deux].

Règle: A (A)'L (A)•

(39) Règle: A (A)'D (AJ)•

(40) Jeu: L (AJ).

[Il est établi en (38) (39) que c'est à Bertrand de jouer. Cette expression ne renvoie donc pas aux règles comme en (28) (29)].

(41) Jeu: A (A)•

TEXTE :

(42) B: Thank you very much. Thank you very much.

(*bruit*)

(43) A: Non.

(*bruit*)

Non. Attends, ils sont là.

(44) B: Ah, j'les ai pas vus. Pousse-toi.

(*bruit*)

(45) A: Non.

(*bruit*)

(46) B: Oh zut!

(*B tente 7 fois avant de réussir*)

CODAGE :

(42) Entités: L (A) •

⊢ "Je te remercie"] .

(43) Jeu: D (A) •

[Ce "non" ponctue l'échec= valeur phatique].

Jeu: A (o) (*valeur phatique*), D (A) .

["ils sont là" désigne précisément les points d'impact à atteindre sur la cible].

(44) Jeu: L (A) • A (o) •

(45) Jeu: D (A) •

[(*Valeur phatique*) Cf. (43)].

(46) Jeu: D (A) •

[(*Valeur phatique*) Cf. (1)].

TEXTE :

(47) A: Ah ! Tàs vu, tàs eu les deux là.

(48) B: Jte jure, cèst super facile.

Tès en deuxième dimension. Cèst-à-dire ici, tu tires.

(49) A: Attends, non, là.

CODAGE :

(47) Jeu : A (A) (valeur phatique), A (A) •

(48) Jeu : L(A) (valeur phatique), D(A) •

Règle : A (A) • D(A) (valeur phatique de "cèst-à-dire"),

A (A) •

(49) Règle : A (o) (valeur phatique), L (AJ) •

["Non, là" = "Non, je tire là"].

TEXTE:

(50) B: J'ai réussi avec un temps limité.

(*bruit*)

C'est bon, vas-y. Là tu dois réussir chaque fois.

(*bruit*)

4ème ... 3ème ... Tire encore une fois.

(*bruit, B applaudit*)

A moi. Moi, j'suis le grand chasseur de prime
maintenant, hein? ...

(51) A: Attends. Attends.

CODAGE:

(50) Règle: L (A) •

[*Détail de l'interaction: "J'ai réussi... limité"= il s'agit bien d'une règle au passé, mais cette règle n'a encore jamais été édictée auparavant. Elle n'est donc pas encore dans le jeu]*

Jeu: D (A) 'A (o) • ["C'est bon, vas-y"]

{Jeu, Règle}: A (AJ) •

[*Cf. (38) ["Là tu dois réussir chaque fois"] (verbe de modalité)*

Jeu: D (A). [*valeur phatique= "4ème ... 3ème ... " ponctuent le jeu]*

Jeu: A (o) • L (A)

["Tire encore une fois. A moi."]

Entités: L (I) •

["Mo_i, j'suis... hein?"]

(51) Jeu: A (o) •

TEXTE :

(52) B: Tu veux changer... C'est ici. Ca, c'est le plus grave. Ca c'est le moyen.

(bruit)

(53) A: Alors? toi, tu y es arrivé ici. C'est la dernière. Et t'es debout, hein? Vas-y.

(bruit)

(54) B: Ah c'est super d'ici.

(B tire 3 fois et échoue)

Attends, je sais ce qui ne va pas.

(bruit)

CODAGE :

(52) Jeu: A(A)... D(A)·D(A)·D(A)· [Nous pensons que les enfants modifient la puissance sonore du jeu]

(53) Jeu: A(A)·

[Cf. (36)= le rappel de la règle au passé renvoie au jeu]

Règle: D(A)· A(IJ)·

[S'il s'agit là encore d'un rappel de la règle, la question montre que l'accord n'est pas évident, et que le débat porte bien sur la règle]

Jeu: A(O)·

(54) Jeu: D(A)·

Jeu: A(O) (valeur phatique), L(A) D(A)·

[On notera la différence entre ce "je sais" et celui de (4) ou (16). Il est d'ailleurs suivi de questions renvoyant au jeu]

TEXTE :

(55) A: Attends . Est-ce-que tu la vois ? Tu la vois ?

(56) B: Ouais !

(57) A: Mieux ?

(bruit. A applaudit)

1... Oui ! 2 ... 3 *(A applaudit)*

(B continue de tirer)

(58) B: J'suis devenu le champion du monde, moi !

(59) A: Moi, j'suis dans la troisième dimension .

CODAGE :

(55) Jeu:A (o) *(valeur phatique)* .A (I)•

(56) Jeu:L (A)•

["Ouais"= "oui, je la vois". Il s'agit là de la lumière qui s'affiche sur la cible]

(57) Jeu:A (I)•

[= "Est-ce que tu la vois mieux?"]

Jeu:D (A)•

[*valeur phatique*= ponctuation du jeu]

(58) Entité:L (A)"

(59) {Règle, Entité}:L (A)•

[Il s'agit bien là d'énoncer la règle. Mais le verbe "être", le fait que cet item en suive un autre renvoyant aux entités, et soit précédé de "moi" nous invite à ne pas trancher entre les deux catégories]

TEXTE:

(60) B: Tu vas voir, c'est super dur.

(bruits)

3... 5. Maintenant tu dois réussir. Tàs 2 coups encore.
si tu rates, c'est fini. Ca y est, là, tu dois réussir.
Si tu rates tes 2 coups, là, c'est fini. 1 ... Vas-y. 2
... Ah! C'est perdu.

CODAGE :

(60) Jeu: A (A)'D{A}•

[*Détail de l'interaction:*

"Tu vas voir, c'est super dur"]

{Jeu, Règle}: A{A}• (verbe de modalité).

[Cf. (38), (50)]

["Maintenant tu dois réussir"]

Règle: A (A)• A (A)r D (A)• D{A} 'A (A) (verbe de modalité).

["Tàs 2 coups... là, c'est fini".]

[C'est parce que le nombre de coups disponibles n'a
jamais été auparavant l'objet d'une règle édictée que
nous classons ces items strictement dans la règle du
jeu]

Jeu: A (o) (valeur phatique) . D (A)•

["Vas-y... perdu"].

TEXTE:

(61) A: Oh! Quand même pas. Toi t'as eu beaucoup plus de coups.

(62) B: 4. T'as 5 coups. Là si tu y arrives pas, c'est fini.

(bruit)

Oh! Ca y est.

(A rit. Bruit)

Cinquième coup.

(bruit. A réussit)

Près de la porte d'entrée, maintenant, vas-y.

(bruits)

Ca fait 3 coups. T'as 5 coups à chaque fois.

(bruit)

Ca y est, c'est fini.

CODAGE :

(61) Jeu : $D(A) \cdot$

["Quand même pas" = "ce n'est pas perdu"]

Règle : $A(A) \cdot$

(62) Règle : $A(A) \cdot A(A)'D(A)''$

Jeu : $D(A) \cdot$

Jeu : $D(A) \cdot$

Règle : $A(o)$.

Jeu : $D(A) \cdot$

Règle : $A(A)$.

Jeu : $D(A) \cdot$

TEXTE:

(63) A: Oh! non! Et t'as pas vu tous les coups que t'as eus.

(bruits)

(64) B: T'as 10 coups 6 7... 5 coups

maintenant ..• 1 ... 2 •... 3 •... 4..•

(65) A: Oh! Merde!...

(66) B: 5!

(B imite alors le bruit du pistolet
qu'il avait tiré lui-même)

(67) A: Attends, t'as dit 6.

(68) B: 6... Vas-y.

Il te reste 5 coups pour annuler l'armée.

CODAGE:

(63) Jeu:AJ • [Cf. (61): "Oh! non"= "Ce n'est pas fini"]

Règle:A (A} A (A)•

(64) Règle:A (A)•

Jeu:D (AJ • [valeur phatique= ponctuation du jeu]

(65) Jeu:D (A)•

(66) Jeu:D (AJ •

(67) Règle:A (o} (valeur phatique), A (AJ •

(68) Jeu:D (A)•A (o} (valeurs phatiques).

{Jeu, Règle}:D (A} (tournure impersonnelle)

[Le fait que cette règle ait déjà été édictée [(67, (68)] nous invite à considérer cet item comme de l'ordre du jeu. Cependant, il y a contestation en (69), ce qui l'assimile aussi à une règle du jeu].

TEXTE:

(69) A: Non: 7.

(70) B: Cinq! 4...

(71) A: Non Non. Il y en a un qui s'est fait toucher.

(72) B: D'accord alors: 7

1... 2 .. ça fait 3...

*(A réussit. B imite le bruit d'un soldat qui s'écroule,
touché)*

CODAGE:

(69) Règle: *D (A)*•

[Tournure impersonnelle elliptique en réponse à (68)].

(70) Règle: *D (A)*•

[Tournure impersonnelle elliptique en réponse à (69)].

(71) Règle: *D (A)*

[Tournure impersonnelle elliptique en réponse à (70)].

Jeu: D (A) •

(72) Règle: *D (A)*•

[Tournure impersonnelle elliptique en réponse à (71)].

Jeu: D (A) •

SEQUENCE 2.

TEXTE:

(73) A: Bon alors maintenant, on s'entraîne. On dit qu'on est des policiers et qu'on doit... Attends ... J'ai une cible...

(74) B: Non! Attends... on est des cow boys?

(75) A: Ouais.

CODAGE:

(73) Sens du jeu: *On(= Nous)(A)*.

On(= Nous)(A), On(=Nous)(A), On(= Nous)(A) + verbe de modalité.

Jeu: *A(O) (valeur phatique), L(A)*.

(74) Sens du jeu: *A(o) (valeur phatique). On(= Nous)(I)*.

(75) Sens du jeu: *On(= Nous)(A)*.

[= "Oui, on est des cow boys"]

TEXTE :

(76) B: C'est toujours plus dur le stade. Moi j'affronte une passoire. C'est un...?

(B tire, il réussit)

CODAGE :

(76) Règle : $D(A) D(A) \bullet$

{Jeu, Entité} : $L(A)$

[L'expression "**une** passoire" semble désigner un adversaire faible, et renvoie donc à une entité différenciée, matérialisation du jeu. Ce jugement s'accompagne d'un verbe d'action qui renvoie lui à ce que Bertrand va faire avec cette entité, c'est-à-dire au jeu. On pourrait presque y associer la règle, implicitement exprimée. On verra un peu plus loin comment la qualification de l'adversaire déterminera explicitement les règles, perdant alors sa force en terme d'entité telle que nous l'avons définie].

TEXTE:

(77) A: La passoire c'était une vraie biquette.

(78) B: Là maintenant, tu fais une passoire. Là
Maintenant Tu peux Prends 12 coups pour
chaque étape.

(A t:ire)

1 ... 2 ... 3 ...

(A réussit;)

Peuf! C'est une vraie passoire ce mec.

(79) A: Tu tentes quoi maintenant?

(80) B: Deuxième distance avec ... une absurde. C'est
super dur. Non ... Euh! J'affronte ... Moyen. Alors, on a
6 coups.

(81) A: OK ... Gagne ... petit (avec une voix de "dur").

CODAGE:

(77) Entité: D(A)•

(78) {Jeu, Entité}: A(A) [Cf. (76)].

Règle: A(O)•

Jeu: D(A) (valeur phat:ique).

Entité: D(A)•

(79) Jeu: A(I).

(80) {Jeu, Entité}: L(A) [Cf. (76)]. D(A) • L(A) •

Règle: On (indéfini) A)•

(81) {Jeu, Entité}: A(O)•

TEXTE:

(82) B: Six coups pour chaque étape.

(B tire plusieurs coups. Il réussit. A s'écroule)

J'suis le vrai chasseur de prime.

(83) A: Deuxième distance.

(84) B: Tu tentes deuxième distance avec quel bonhomme?

(85) A: Pareil.

(86) B: Moyen?

(87) A: ouais.

(A tire)

CODAGE:

(82) Règle: $On\{indéfini\}\{A\}$.

\models "On a 6 coups pour chaque étape"].

Entité: $L\{A\}$.

(83) Jeu: $D\{A\}$.

(84) $\{Jeu, Règle\}: A\{I\}$.

(85) $\{Jeu, Règle\}: D\{A\}$.

(86) $\{Jeu, Règle\}: D\{I\}$.

(87) $\{Jeu, Règle\}: D\{A\}$.

Remarque (83) à (87): La fréquence de règle et jeu non dissociés dans cette séquence tient sans doute au fait que le jeu est matérialisé par des adversaires dont la valeur exprimée détermine la façon dont on va jouer, c'est-à-dire la règle].

TEXTE :

(88) B: 1 ..• 2 1Vas-y!

(A réussit B s'écroule)

Première distance avec un mec absurde, ça veut dire que j'ai deux coups pour chaque étape.

(89) A: Quoi?

(90) B: Première distance avec un mec absurde, ça veut dire que j'ai ... C'est pas branché. J'peux pas réussir.

(91) A: Attends.

(B tire)

(92) B: Alors là j'ai un mec absurde. Il vaut 10000 dollars à peu près.

(B tire. A bouge la cible)

Et oh! C'est trop facile ça.

(B tire, il réussit, il rit)

CODAGE :

(88) Jeu : D (A) • A (o) (valeurs phatiques) .

Règle : D (A) (verbe de modalité) L (A) •

(89) Règle : D (I) •

(90) Règle : D (A) (verbe de modalité) L (A) •

Jeu : D (A) • A (A) (verbe de modalité) .

(91) Jeu : A (o) •

(92) {Jeu, Règle} : L (A)

[Cf. Remarques (84) à (87)].

Entité : D (A) •

Jeu : D (A) •

TEXTE :

(93) A: Et quoi, t'es revenu à la première distance?

(94) B: Le plus dur, tu sais ce que c'est?

(95) A: Non.

(96) B: c'est... euh...

(97) A: Un super bon en dernière distance.

(A tire ... Il réussit. B s'écroule)

(98) B: ... C'est fini ... Tu l'as eu.

Je tente ... je tente ... je tente un super difficile, c'est troisième distance. Je tente un hyper difficile.

(99) A: Non, non, non. Un difficile c'est troisième distance.

(100) B: 4 coups.

(101) A: Et un super difficile, c'est là-bas.

CODAGE :

(93) Règle : A (I) .

(94) Jeu : A (I) D (I) .

(95) Jeu : L (A) . [= "Non, je ne sais pas"] .

(96) Jeu : D (A) .

(97) Jeu : D (AJ) .

(98) Jeu : D (A) . A (AJ) .

{Jeu, Règle} : L (A) 'D (A) .

[Cf. (84) à (87); (92)] .

(99) Règle : D (AJ) .

(100) Règle : D (A) .

(101) Règle : D (A) .

TEXTE:

(102) B: Alors il faut que j'aie au moins 4 coups pour chaque étape. 4 coups.

(103) A: Alors 4 coups?

(104) B: ouais.

(105) A: Alors première étape.

(B tire)

1 ... 2 coups

(106) B: Ah! Merde... Ah je sais ce qui ne va pas.

(107) A: 3 ... C'est bon. 1 coup

(B réussit. A applaudit)

A moi. Troisième distance difficile.

CODAGE:

(102) Règle: (Impersonnel.- L){A}•

(103) Règle: D{I}•

(104) Règle: D(A)•

(105) Jeu: D(A)•

(106) Jeu: L(A) D(A)•

(107) Jeu: D{A}• (valeur phatique)

Jeu: L(A)•

[= "Je tente 1.a 3ème distance difficile"]

TEXTE :

(108) B: Mais tu fais toujours comme moi.

1 ... 2 ... 3 ... 4 ... Oh !

(A réussit)

1 ...

(109) A: J'ai gagné.

(110) B: Ouais, mais au premier truc t'as failli te faire tuer, hein? ...

Ca, tiens, ça fait plus cow boy.

Bon, un difficile de dernière distance.

(B tire)

CODAGE :

(108) {Jeu, Entité}:L(A)·

[Il nous semble que cet item renvoie tout aussi fortement à ce qui est "fait" (jeu) qu'au fait qu'Antoine se comporte en "copieur"]

Jeu:D(A)" (valeur phatique)

(109) Jeu:L(A)·

(110) Jeu:A(I)·

Jeu:D(A)·

{Jeu, Règle}:D(A)"

TEXTE:

(111) A: Non ça va pas. Faut que tu mettes une des deux autres. Une des deux autres, faut que tu mettes.

(112) B: Quoi? Ah oui.

(*B tire*)

(113) A: 1 ... 2 3 ... Tàs 5 hein? Non 6.

4 5 ... Faut que tu réussisses.

6 Tu tès fait avoir.

(114) B: Sacré cow boy.

(115) A: A moi.

(116) B: Dernière distance? Tu vas voir c'est super dur:
6 coups, hein? ...

1 ... 2.

CODAGE :

(111) Jeu: $D(A) \cdot (\text{Impersonnel} - A) \{A\} \cdot$

[Il semble qu'il y ait là un problème technique avec la cible].

(112) Jeu $D(I) \cdot$

(113) Jeu: $D(A) \cdot (\text{valeur phatique})$

[= ponctuation du jeu].

Règle: $A \{I\} \cdot A(A) \cdot$

[Règle, Jeu}: $(\text{Impersonnel} - A)(A)$ [Cf. (38), (50), (60)].

Jeu: $A(A) \cdot$

(114) Entité: $D(A) \cdot$

(115) Jeu: $L(A)$. [Cf. (38), (39)]

(116) Règle: $D(I) \cdot A(A)$ (*valeur phatique*) $D(I) \cdot$

TEXTE:

(117) A: Ouais !

(118) B: Ah ! Tàs réussi le premier.

1 2 3 4 5 Ah! Non, tu làs,

1 2 3 4 5 Ah! Non, tu làs.

1 2 3 4.

(119) A: Je l'ai tué!

(120) B: Attends, je sais ce que je vais tenter ... je
sais ce que je vais tenter.

(121) A: Quoi?

(122) B: Absurde, dernière distance.

(123) A: Absurde? Oh! Ben ça, ça va être facile.

CODAGE:

(117) Jeu : D (A) •

(118) Jeu : A (A) (*La suite de cette interaction semble
essentiellement phatique*).

(119) Jeu : L (A) •

(120) Jeu : A (O) (*valeur phatique*), L (A) L (A) •

(121) Jeu : A (I) •

[= "Que vas-tu tenter?"]

(122) {Jeu, Règle} : D (A) •

[Cf. (84) à (87), (92), (98)]

(123) {Jeu, Règle} : D (I) • D (A) •

[Cf. (84) à (87), (92), (98)]

TEXTE:

(124) B: Si j'arrive à le tuer, qu'est-ce que tu dis?
Hein? ... Qu'est-ce que tu dis si j'arrive à le tuer?

(125) A: Vas-y.

(B tire longtemps)

Là ça fait 1, 2, ça fait déjà 2, Ouais

(B a atteint la cible)

Alors 1 ... 2 .. 3 ... 4 .. 5 .. Vas-y!

(B atteint la deuxième)

1 ... 2 ... 3 .. Ouais! 1 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...

(126) B: Si je réussis là

(127) A: Ouais. Faut que tu réussisses là. 6 ... Pan.

(B continue de tirer)

Non, il t'a tué avant.

(128) B: Non, je l'ai tué avant.

CODAGE :

(124) {Jeu, Entité}: $L(A) \cdot A(I) \cdot$

(125) Jeu : $A(o) \cdot$

Jeu: $D\{A) \cdot$ (*La suite de cette interaction semble essentiellement phatique*).

(126) Jeu : $L(A) \cdot$

(127) {Jeu, Règle}: $(I \text{ personnel} - A)(A) \cdot$

[cf. (38), (50), (60), (113)].

{Jeu, Règle}: $D\{A) \cdot$

(128) {Jeu, Règle}: $L\{A) \cdot$

TEXTE:

(129) A: Vas-y, tire, tire. Faut que tu lui tire dans le gosier.

(B tire et rate)

(130) B: Putain, mais qu'est-ce qu'il a ce truc là, il marche pas ou quoi?

(131) A: Alors, là...

(B réussit)

Alors, dernière distance, un super, super dur.

(132) B: Alors ça, va, tu sais qu'est-ce que tu tentes?

(133) A: Non.

CODAGE:

(129) Jeu: A (o) • (Impersonnel - A) {A} •

(130) Jeu: D (I) r D (I) •

(131) {Jeu, Règle}: D (A) .

[Cf. (84) à (87), (92), (98), (122), (123)].

(132) {Sens, Règle}: D (I) •

(133) {Sens, Règle}: L (A) •

⊨ "Je ne sais pas"].

TEXTE :

(134) B: L'impossibilité. En 2 coups tu dois l'avoir le truc.

Deux!

(At;ire)

1 ... 2 ...

(Bimit;e lebruit; du pist;olet;)

CODAGE :

(134) {Sens, Règle}:D(A).

Règle:A(A) (verbe de modalité).

Jeu:D(A) (valeur phatique).

[C'est la formulation en (134): "L'impossibilité" qui nous invite à parler à la fois de sens et de règle: de règle parce que la question en (132) appelle une réponse de cette nature si l'on se réfère aux échanges précédents; de sens parce que la réponse porte bien sur le sens moral de cette entreprise].

TEXTE :

(135) A: Non, encore un, encore un.

(Atire et réussit)

ouais !••.

(136) B: Bon. Vas-y. 1 ... 2 ...

(137) A: Ouais !

(138) B: 1 ... 2

(Aréussit)

(139) A: Ouais !

(140) B: Oh! Oh! Oh!

(141) A: C'était super dur. A toi.

CODAGE :

(135) Jeu : $D(A)$.

(136) **Jeu:** $A(o)$ •

(; 137) Jeu : $D(A)$. (*valeur phatique*)

(138) Jeu : $D(A)$ • (*valeur phatique*)

(139) Jeu : $D(A)$. (*valeur phatique*)

(140) **Jeu:** $D(A)$ • (*valeur phatique*)

(141) Jeu : $D(A)$ - $A(A)$ •

SEQUENCE 3.

TEXTE:

(142) B: Non, maintenant je joue le bandit mais toi tu joues le héros. Alors c'est moi qui commence. Je dois t'allumer. Une partie déjà.

(143) A: ouais. Vas-y. Tu me tires dans une partie.

(*B tire*)

Non! A moi.

CODAGE:

(142) Sens du jeu: $L(A) A (A) \cdot$

{Règle, Jeu}: $L(A) \cdot L(A) \cdot$ (*verbe de modalité*)

[L'adresse à l'autre dans "t'allumer" renvoie en fait au jeu= "tu es la cible-héros"].

(143) {Sens du jeu, Règle}: $D(A) \cdot$

["Ouais" renvoie à l'accord sur tout ce qui précède].

{Règle, Jeu}: $A(A) \cdot$ [Cf. (142)].

Jeu: $A(A) \cdot$ ["Non"= "Tu as échoué"]

{Règle, Jeu}: $L(A) \cdot$

["A moi"= "A moi de jouer". Lorsque cette expression fait l'objet de discussions comme en (28), (29), elle renvoie nettement à la règle. Le changement n'était pas non plus clairement établi précédemment comme en (38), (39). L'ambiguïté demeure donc].

TEXTE :

- (144) B: Vas-y.
- (145) A: Je dois t'allumer une partie.
- (146) B: Alors, on retient: 1. Vas-y.
- (147) A: Oh! Et puis si tu arrives avant moi?
- (148) B: Et ben. On peut pas. Faut continuer.
- (149) A: Alors t'as 1. On retient 1.
- (150) B: Si tu rates là, à moi après, de la dernière distance. Moi j'ai réussi... en 2 coups. Vas-y.

CODAGE :

- (144) Jeu: A (O) .
- (145) Règle: L (A) (*verbe de modalité*).
- (146) Règle: On (= Nous) (A). A (O) (*valeur phatique*).
- (147) Règle: A (I) .
- (148) Règle: On (A) (*Indéfini*). Il/1/1 personnel (A) .
- (149) Règle: A (A) . On (= Nous) (A) .
- (150) Règle: A (A) 'L (A) • L (A) .
- Jeu: A (O) (*valeur phatique*) .

TEXTE :

(151) A: Et c'est pas allumé, j'peux pas.

(152) B: Ah! oui.

1 ..• 2. Ah! C'est réussi.

(153) A: Attends. J'y vais.

(154) B: Alors maintenant faut que j'allume 2 parties.

(155) A: Ouais. 2 parties.

(156) B: En quatre coups.

(157) A: Euh Non! Euh **oui: 4.**

(B tire)

ouais. Vas-y, tire ..•

(158) B: Si je te tue, là, c'est fini.

COD.1!GE:

(151) Jeu: $D(A)' L(A) "$ (verbe de modalité)

(152) Jeu: $D(A)' L(A) \bullet$

(153) Jeu: $A(o)$ (valeur phatique) • $L(A) \bullet$

(154) Règle: $D(A) \bullet$

(155) Règle: (Impersonnel - A)(A) • [réponse elliptique à (154)].

(156) Règle: (Impersonnel - L)(A) •

(157) Règle: $D(A) \bullet$

Jeu: $A(o) \bullet$

(158) Règle: $L(A) \bullet D(A) \bullet$

TEXTE:

(159) A: Vas-y tire. Tire. Non ça compte pas. Il faut tirer pour qu'après ça soit moi •••

Mais tu t'es avancé.

(B tire)

Mais c'est pas à toi.

(Ils bougent la cible)

(160) B: Eh! Faut pas rêver! Alors moi j'ai réussi. Maintenant toi tu dois réussir 2 trucs allumés en 4 coups. 1 ••• 2 ... 3 ... 4 Oh là là.

(A s'approche et gagne)

(161) A: Et voilà! Je l'ai abattu. Regarde.

(162) B: J'dois réussir en 3 coups maintenant.

CODAGE:

(159) Jeu: A (o) • A (o) (valeur phatique).

Règle: D (A) • (I personnel - L) (A) •

{Jeu, Règle}: A (A) •

{Jeu, Règle}: A (A) • [Il est difficile là de différencier le jeu de la règle: Cf. (43)].

(160) Règle: I personnel.

Jeu: L (A) •

{Jeu, Règle}: A (A) • (verbe de modalité).

[Cf. (38), (50), (60), (113), (127)]

(161) Jeu: L (A) • A (o) (valeur phatique).

(162) Règle: L (A) • (verbe de modalité).

TEXTE:

(163) A: Mais il n'est pas allumé, tu peux pas .

2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ...

(A imite le bruit du pistolet)

(164) B: Tu m'as pas battu, parce que maintenant c'est à toi. Tu dois réussir en 6 coups. Attends. Oh! Voilà. Vas-y.

(165) A: Mais non!

(166) B: Si, je te le tiens dans la main. Essaie de réussir. C'est la tête du bonhomme .

CODAGE :

(163) Jeu: D(A)r A(A)• (verbe de modalité)

(164) Règle: A(A)r D(A)•A(A) (verbe de modalité).

Jeu: A(o) (valeur phatique).

(165) Règle: D(A)•

[Les répliques suivantes nous permettent de comprendre qu'Antoine conteste la nouvelle façon de jouer que son frère tente d'introduire].

(166) Règle: L(A)•

Jeu: A(o)•

Entité: D(A)•

[Le sens de ce que Bertrand introduit comme règles provient de ce que la cible représente la tête de l'adversaire].

TEXTE :

(167) A: Non tu la tiens pas s'te plait .

(168) B: Si, c'est la tête du bonhomme.

(169) A: Non tu la tiens pas . Tu la laisses en bas . Non, comme ça .

(A tire)

Tu meurs .

(170) B: Vas-y maintenant, tire .

(A réussit)

(171) A: Non tu la laisses, je recommence. J'en avais deux.

J'y vais?

CODAGE :

(167) Règle : A (o) .

(168) Entité : D(A) .

(169) Règle : A (O) • A (O) .

Jeu : A (A) .

(170) Jeu : A (o) .

(171) Règle : A (A)'L (A) • L (A) .

Jeu : L (I) .

SEQUENCE 4a ·

TEXTE:

(172) B: Non, on arrête. Ca fait mal à la tête.

(173) A: Non. Faut que j'en fasse 3.

Laisse-moi jouer tout seul.

(174) B: Non. Alex, il m'a dit que c'était seulement moi qui devais y jouer.

CODAGE:

(172) Sens du jeu: *On* (\neq *Nous*) (A) ·

Jeu: *D* (A) ·

(173) Sens du jeu: *On* (= *Nous*) (A) ·

["Non"= "**Non**, on n'arrête pas"]

Règle: (\neq *personnel* - *L*) (A) ·

sens du jeu: *A* (o) ·

(174) Sens du jeu: *A* (o) ·

["Non"= "Non, tu ne joues pas tout seul"]

{Sens, Entités}: *D* (A) 'L (A) (*verbe de modalité*).

Dans la mesure où c'est la question de l'arrêt du jeu commun qui renvoie là au sens, il semble pertinent que les entités différenciées apparaissent en même temps si fortement: ceci est d'ailleurs confirmé par l'expression "*il m'a dit*": cf. (12)]

TEXTE:

(175) A: Oh ...

(B joue seul. A se débrouille pour reprendre le jeu)

Regarde ••. Dégage!

(176) B: Vas-y, essaye de le tirer.

(177) A: Dégage, dégage. Dégage! J'en ai eu deux. Dégage, dégage. Non ... Dégage.

(A tire. Il réussit)

Vas-y maintenant. Tu veux essayer?.

(178) B: Ouais .

(179) A: Première distance; c'est là.

(B tire et réussit)

ouais, ouais .

Allez, à moi.

CODJIGE:

(175) Jeu : A (o) .

(176) Jeu : A (o) .

(177) Jeu : A (o) . L (A) . A (o) . (verbe de modalité)

Jeu : A (I) .

(178) Jeu : L (A) .

[= "oui, je veux essayer"]

(179) Règle : D (A) "

Jeu : D (A) (forme phatique) .

Jeu : L (A) .

TEXTE:

(180) B: Ca a été rapide.

(A essaye 5 fois avant de réussir)

(181) A: A toi.

(182) B: Moi, t'as vu la dernière fois ce que ça a fait?

(183) A: Ouais .

(B tire)

Non ... Non ... Ouais .

(B réussit)

(184) B: T'as vu ce que j'ai fait?

(185) A: Ouais . T'as vu. T'as fait comme ça. Pff...•

Maintenant, plus loin encore.

(A tire)

Euh...•

(A tire et réussit)

CODAGE:

(180) Jeu : D (A)•

(181) Jeu : A (A)•

(182) Jeu : A (I) D (A) •

(183) Jeu : L (A)

[= "Oui, j'ai vu"] .

Jeu : D (A) (formes phatiques) .

(184) Jeu : A (I) L (A)•

(185) Jeu : L (A) [Cf. (183)] . A (A)•

Règle: D (A)•

TEXTE:

(186) B: Oh! C'est facile en dessous les jambes, hein?

La prochaine fois on fera comme ça. Attends. Comme ça.
Attends, j'ai trouvé. Attends.

(B tire)

Oh! Tu m'as gêné.

(187) A: Vas-y.

(B tire)

Mais tire, tire bien.

(B réussit)

Dernière distance pour Antoine.

(A tire)

CODAGE:

(186) Jeu : D (I) •

Règle : On (=Nous) (A) •

[Le verbe au futur nous permet d'établir là qu'il s'agit de la formulation d'une règle du jeu].

Jeu : A (o) • L (A) (*formes phatiques*).

Jeu : A (A) •

(187) Jeu : A (o) •

Jeu : A (o) •

Règle : D (A) •

TEXTE:

(188) B: Oh là, c'est trop facile! Hé! Et Médor ...

(189) A: Combien? 3?

(A chante une chanson sur Médor)

(190) B: Ouais 3.

(A réussit)

(191) A: C'est à toi.

(192) B: J'ai allumé le premier?

(193) A: Ouais un seul ... 2 ...3 Bravo. A moi.

CODAGE:

(188) Jeu : D (A) •

(189) Règle : D {I} •

(190) Règle : D (A) •

(191) Jeu : A (o) •

⊢ "Tu joues"] •

(192) Jeu : L (I) •

(193) Jeu : D (A) • L (A) •

SEQUENCE 4_b

TEXTE:

(194) B: Attends. Non. Là. Arrête.

(A continue de tirer)

Tu arrêtes. Non là, c'est fini. Il est presque capout.

(A tire)

(en criant un peu): Antoine. Non. Non. Antoine, normalement j'aurais pas dû te laisser jouer. Va m'apporter le truc là-bas avec Brigitte Bardot. C'est parfait. Tu rapportes le pistolet. Si je te revois quand je reviens, que t'es en train de jouer avec le bidule, ça va aller drôlement mal.

(Bruits de pistolet. A joue)

Antoine!

CODAGE:

(194) Jeu:A (O) • [Détail de l'interaction: "Attends. Non. Là. Arrête. Tu arrêtes."]

Sens du jeu:D (A) • ["Non là, c'est fini."]

Entités:A (A) • ["Antoine. Non. Non."]

{Entité, Sens}:L (A) (verbe de modalité)

["Antoine, normalement j'aurais pas dû te laisser jouer."]

Cf. (174)].

Jeu:A (O) • D (A) • A (O) • ["Va m'apporter ...le pistolet."].

Entités:L (A)r A (A)r D (A) • ["Si je te revoies.. mal."].

Entité:A (A). ["Antoine !"].

TEXTE:

(195) A: oui.

(196) B (*en criant*): Tu vas voir.

*(Brevient. A l'"attaque" en imitant le bruit du
pistolet)*

(197) A: Tiens, j't'ai eu.

(A chante)

(198) B: Où il est?

(199) A: J'l'ai mis où tu l'as mis.

CODAGE:

(195) Entité: L (A) ["Oui" = "C'est moi" ou encore "je suis là", "je te réponds"].

(196) Entité: A (A)•

(197) {Jeu, Entité}: L (A)•

[Il nous semble que l'expression du jeu sert également à répondre aux "menaces" à l'égard d'Antoine proférées ci-dessus].

(198) Entité: D (I)•

(199) {Jeu, Entité}: L (A) A (A)•

[Là encore, il s'agit bien de jeu et de ce qui est fait, mais la rigoureuse symétrie de la phrase met en exergue le "Je" et le "Tu", renvoyant face à face les entités nettement différenciées].

TEXTE:

(200) B: J'vais le cacher, parce que sinon je sais que tu vas jouer encore.

(201) A: Tu m'aimes pas?

(202) B: Non. J't'aime pas.

(203) A: D'accord Bertrand. Alors maintenant j'te prêterai plus jamais le mien.

(204) B: D'accord. Allez, va t'en.

(A chante)

Voilà.

(A chante)

(Bruits et froissements de choses jetées)

(A s'approche de B)

Tu laisses. Arrête.

(Ils parlent au loin plus calmement. sonnette. B répond)

CODAGE:

(200) {Jeu, Entité}: L(A)'L(A)A(AJ)• [Cf. (199)]

(201) Entité: A(I)•

(202) Entité: L(A)•

(203) Entité: A(A)•

["D'accord, Bertrand"= "d'accord, tu ne m'aimes pas"]

{Entité, Jeu}: L(A)• [Cf. (12)]

(204) {Entité, jeu}: A(A)•

["D'accord"= "d'accord, tu ne me prêteras plus le tien"]

Entité: A(o) .

Entité: D(A)• (forme phatique) .

A(O)•

TEXTE:

(205) A: Bertrand. C'était à qui de tirer? A toi?

(206) B: Moi je joue seul.

(207) A: Quel jeu t'as préféré?

(208) B: Moi j'ai préféré le jeu, euh... tu sais, où on était morts.

(209) A: Et ben, moi, c'est le pistolet.

CODAGE:

(205) Entité: A (A)•

Jeu: D (I)• A (I)•

(206) Sens du jeu: L (A)•

(207) {Entité, Jeu, Sens du jeu}: A (I)•

(208) {Entité, Jeu, Sens du jeu}: **L(A), A(A),**
On(=Nous)(A).

(209) {Entité, Jeu, Sens du jeu}: L (A)'D (A)•

[(207), (208), (209): Ce passage nous a posé problème, et il ne nous semble pas possible de décider entre les 3 références, tant elles sont toutes clairement marquées. Nous verrons plus loin en quoi s'est joué là quelque chose d'important].

TEXTE :

Q10) B: Ah non. Ne parle pas du pistolet. Non Antoine tu n'y joues pas. Tu n'y vas pas.

Q11) A: Il est là haut?

Q12) B: Oui.

Voix extérieure: Qu'est-ce que vous fabriquez dans la chambre d'Alex?

Q13) B: Antoine, je lui ai dit qu'on arrête parce qu'on y a joué longtemps et on arrête. Et lui il persiste à jouer.

Bon. Maintenant on joue à ça.

CODAGE :

Q10) Entité: A (O) •

["Ah non. Ne parle pas du pistolet."]

{Entité, Jeu}: A (O) •

["Non Antoine tu n'y joues pas. Tu n'y vas pas."]

Q11) Entité: D (I) •

Q12) Entité: D (A) •

[Intervention extérieure qui interroge conjointement les deux frères].

Q13) Sens du jeu: A (A), L (A), On (=Nous) (A) 'On (=Nous) (A) •
D (A) • On (=Nous) (A) •

TEXTE :

Q14) A: Non. Il est pas bien ton cimetière.

Q15) B: Bon. Allez, on joue. J'suis celui qu'on touche,
tu sais comme on a joué au début.

Q16) A: Ah! Oui. 1 ... 2 ..• 3 ...

CODAGE :

Q14) Sens: *On (=Nous) (A)*.

["Non"= "Non, on ne joue pas à ça"].

Jeu: *D(A)*.

Q15) Sens: *On (=Nous) (A)*.

{Sens, Règle}: *L(A) ' On (indéfini) (A), A(0),*

On (=Nous) (A).

Q16) {Sens, Règle}: *D(A)*.

["Oui" exprime un accord sur tout ce qui précède]

Jeu: *D(A)*.

CHAPITRE VIII

Analyse quantitative des données.

Le travail d'analyse que nous avons fait sur le corpus à partir du codage consiste, après avoir fait "éclater" le texte en unités que nous souhaitons significatives, à relier ces unités de telle façon que l'ensemble puisse être relu avec un nouveau sens. Le travail de déconstruction du dialogue effectué précédemment, doit maintenant permettre une reconstruction, à l'issue de laquelle nous devrions entendre différemment ce qui s'est joué entre ces deux frères et cette cible.

Nous procéderons pour cela en distinguant deux niveaux d'analyse, que nous tenterons ensuite, d'une part, de relier entre eux, d'autre part de confronter à ce que notre approche théorique nous avait apporté: une analyse par séquences et par catégories qui sera d'ordre

quantitatif, et une analyse des régularités et des accidents, des situations de conflit et de leurs modes de résolution, qui sera davantage d'ordre qualitatif. Le premier niveau d'analyse s'appuiera fortement sur les indicateurs pertinents qui apparaissent dans le codage du corpus. Le second nous amènera à revenir plus précisément au texte du dialogue lui-même. L'ensemble des résultats chiffrés figure dans l'annexe II. Les calculs statistiques ont tous été effectués à partir des marqueurs du sujet (puisque notre unité de base est la phrase ou proposition¹), sans les formes phatiques qui ont été comptabilisées à part. Nous avons donc un total de 492 marqueurs pour 216 énonciations.

‡Analyse **par** séquences.

Comme on le sait, nous avons découpé l'ensemble du dialogue en cinq séquences, en fonction des changements de thème ou d'organisation du jeu. Les séquences ne sont donc pas égales entre elles en nombre d'énonciations, mais trouvent leur cohérence à travers les différents thèmes qui se succèdent.

La première séquence, de **(1)** à (72) inclus a pour thème central les "chasseurs de primes". Dans la deuxième séquence, de (73) à **(141)** inclus, il s'agit d'un

¹ Cf. supra, chapitre VI.

jeu entre "cow boys". La troisième séquence, de (142) à (171) inclus, met en scène un bandit et un héros. Au début de la quatrième séquence (172), Bertrand semble vouloir faire cesser le jeu, mais celui-ci reprend finalement, sans qu'un thème central se dégage vraiment, jusqu'à (193) inclus. C'est avec l'énonciation (194) que débute réellement la séquence finale, qui s'achève en (216). Cette séquence ne présente pas de thème particulier pouvant caractériser le jeu des enfants.

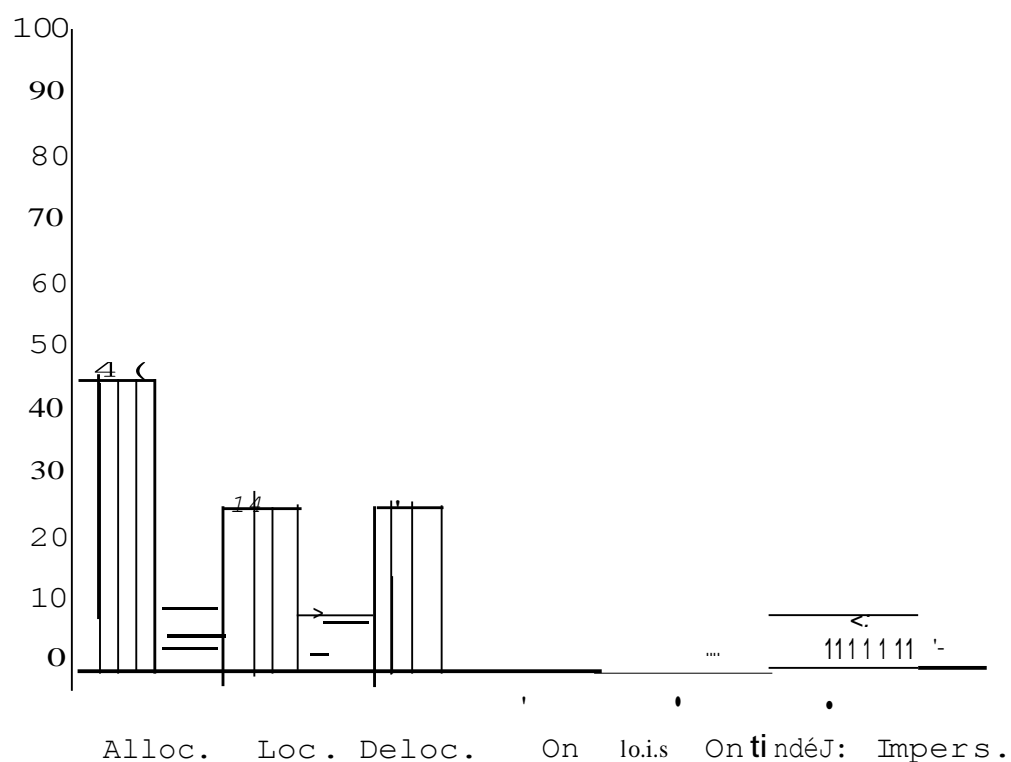
A- Séquence 1: chasseurs de primes.

Au cours de cette séquence, le jeu se met en place et les enfants peu à peu élaborent des règles. Il s'agit d'ajuster la distance de tir et le nombre d'essais à chaque fois impartis. En cas d'échec, l'adversaire fictif aura alors riposté et le joueur sera "mort".

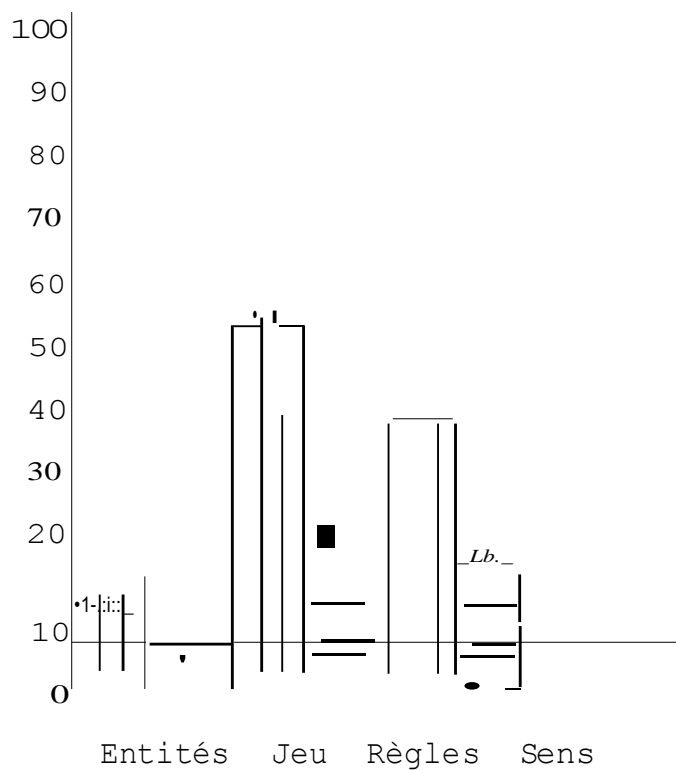
Résultats de la séquence 1.

Les résultats de la page suivante sont exprimés en pourcentages.

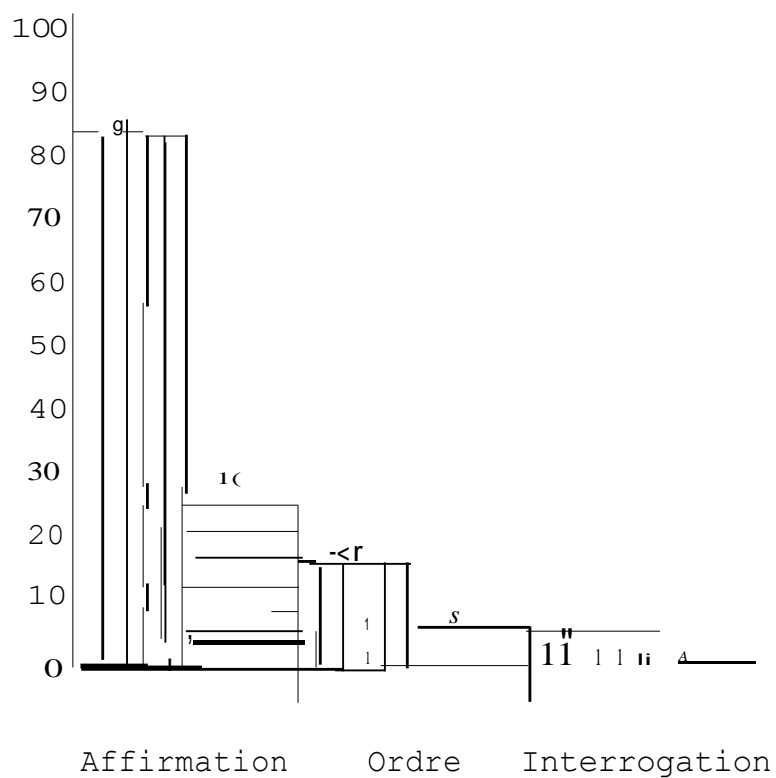
Les hachures horizontales traduisent les pourcentages par rapport à l'ensemble du dialogue et les verticales par rapport à la séquence concernée.



Fréquence des IIUU'queurs du sujet.



Fréquence des catégories.



Fréquence des III Odes des verbes.

Les expressions de l'allocutaire (71) représentent au cours de cette seule séquence, 40% de l'ensemble des allocutaires repérés dans tout le dialogue (181). Bien que cette séquence soit la plus longue (elle représente le tiers de l'ensemble des énonciations), nous pouvons tout de même considérer que le dialogue se met en place à partir de messages adressés à autrui ou d'interpellations d'autrui. Assez peu de questions, d'ailleurs, sont posées au partenaire, mais il s'agit bien davantage d'affirmations (81%) et d'ordres (15%), les affirmations étant bien souvent des ordres déguisés tels que "tu te mets là".

Les expressions du locuteur (38) représentent 30% de l'ensemble des locuteurs repérés dans le dialogue (130).

Nous pouvons donc considérer cette première séquence, au cours de laquelle les enfants s'ajustent, comme recourant fortement à l'affirmation de chacun, cette affirmation privilégiant d'ailleurs la place et les attributions assignées à l'autre pour y parvenir. La reconnaissance d'autrui dans son lieu et ses contrats propres assignent ainsi clairement la *différenciation* de chacun en même temps que s'élabore peu à peu *l'activité commune* (égalité des occurrences du locuteur et du délocuteur).

Simultanément, les tournures impersonnelles sont employées, dans cette séquence, à 42% de l'ensemble de leurs occurrences et les verbes de modalité à valeur impersonnelle sont également beaucoup présents, comme s'il était nécessaire en ce début de jeu, de se réfugier davantage que par la suite derrière des fonctionnements dépersonnalisés, en ayant recours à une "figure" inexistante mais efficace pour organiser le dispositif.

C'est donc principalement "celui qui parle", les sujets, qui semblent significatifs de cette première séquence, au détriment du délocuteur (28% de l'ensemble de ses occurrences dans cette séquence). Et si une activité se met en place, si le jeu se déroule et avance, il paraît bien souvent "au service" des ajustements intra et interpersonnels qu'effectuent les enfants plutôt que l'inverse. Ainsi, on relève au cours de cette séquence 9 jugements que nous pouvons qualifier "de valeur", positifs ou négatifs, sur soi ou sur autrui (tels que "Je suis un vrai chasseur de prime" ou "Tu es une biquette") alors qu'il n'y en a que 11 en tout au cours du dialogue.

Enfin, l'emploi fréquent des formes phatiques (47% de l'ensemble pour cette première séquence), nous conforte dans cette idée que l'essentiel du "travail" accompli là consiste bien à s'assurer de la présence de l'autre vis-à-vis de soi, de la mise en place

du dialogue, plutôt qu'à la construction efficace d'une activité commune.

L'absence complète d'évocation du "sens du jeu" va également dans ce sens : s'ajuster l'un à l'autre, ne laisse pas pour l'instant la place à la question du sens de ce que l'on va faire.

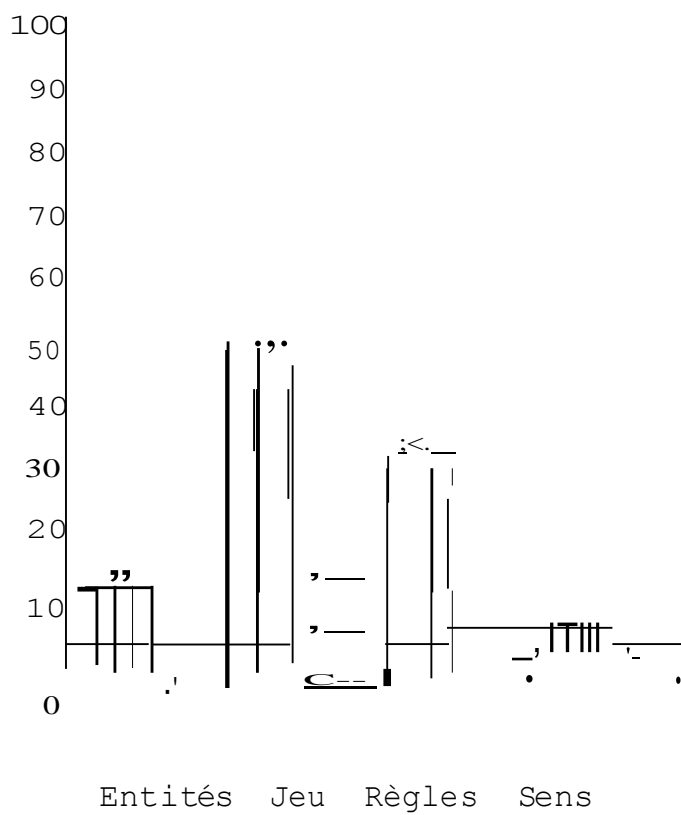
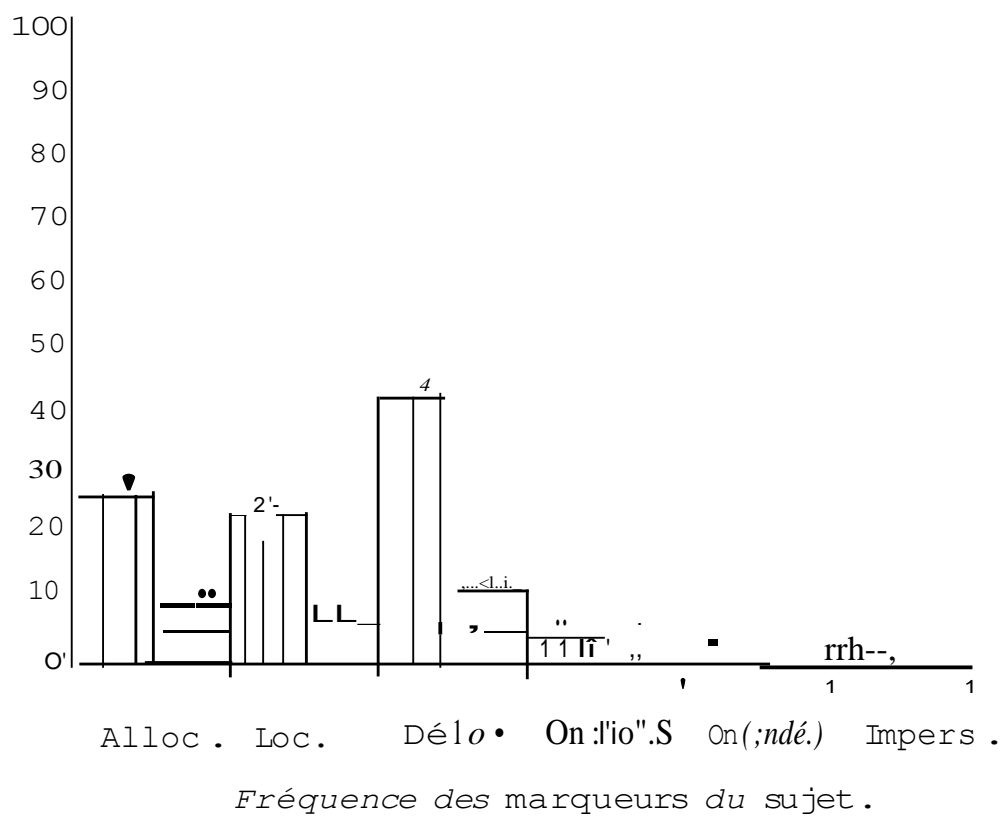
B- Séquence 2 : les cow boys.

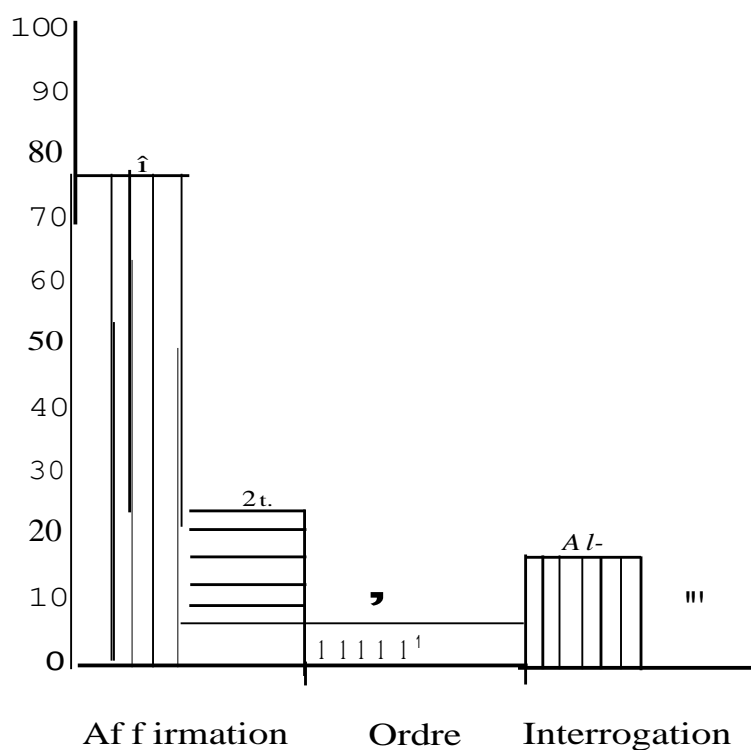
Si le thème a changé, le principe du jeu qui commençait à s'élaborer précédemment se poursuit, à ceci près que la cible, figurant l'adversaire, se trouve maintenant dotée de qualités croissantes de ripostes. Elle devient qualifiée tour à tour de "passoire", "absurde", "impossibilité", et c'est en fonction de cela que s'ajustent distance de tir et nombre d'essais autorisés.

Résultats de la séquence 2.

Les résultats de la page suivante sont exprimés en pourcentages.

Les hachures horizontales traduisent les pourcentages par rapport à l'ensemble du dialogue et les verticales par rapport à la séquence concernée.





Fréquence des modes des verbes.

Cette fois, allocutaire et locuteur sont autant présents l'un que l'autre dans cette séquence, et représentent ensemble la moitié des sujets du discours, contre près des trois-quarts dans la première séquence.

Au cours de cette deuxième séquence, qui constitue 28% de l'ensemble du dialogue, l'allocutaire intervient pour 20% des - a.l/o<.u fa;re:'>, et le locuteur pour 25% de.s loc.u evr.& "

On peut donc estimer que cette deuxième séquence n'est plus autant que la première placée sous le signe des sujets "s'installant" de façon nettement différenciée dans le dialogue. Il s'agit plus nettement là de consolider l'espace commun du jeu, et le délocuteur présent comme sujet à 41% dans cette séquence (42% de

l'ensemble des délocuteurs du dialogue) nous le confirme (Le χ^2 du jeu est significatif à .05). Nous pouvons peut-être interpréter dans le même sens les 4% de "On à valeur Nous", qui correspondent là à 27% de leur emploi sur l'ensemble du dialogue. Les sujets s'effacent donc partiellement pour laisser la place au jeu, dans une expression collective significative de celui-ci.

Nous pouvons penser que la "personnification" du jeu à travers des adversaires fictifs nommés contribue à l'activation du délocuteur. Le tiers, pourrions-nous dire, est en quelque sorte réellement présent, même s'il ne l'est que symboliquement, et cela amène plus aisément à le rendre "sujet" dans le jeu, "sujet" du jeu (la catégorie "jeu" représente d'ailleurs 50% de cette séquence). Cependant, ce propos est nuancé par le fait que la catégorie "règles du jeu" apparaît dans des proportions non négligeables (32%), et tout particulièrement dans les phrases où le délocuteur est sujet: respectivement 28 pour le "jeu" et 22 pour les "règles du jeu", soit 20% et 16% des sujets de cette séquence. Ce n'est donc pas seulement au jeu matériel, physique, éventuellement incarné, que renvoie le délocuteur, mais aussi aux règles qui s'élaborent et qui passent bien davantage par cette troisième personne que par des ordres donnés à autrui comme c'était précédemment le cas.

Ce retrait des ordres et affirmations à l'intention de l'allocutaire se trouve en outre confirmé par la forte présence dans cette séquence de tournures interrogatives (49% de l'ensemble des formes interrogatives du dialogue pour cette seule séquence), tout particulièrement à l'égard de l'allocutaire (12 sur 35) et du délocuteur (11 sur 16). Le χ^2 des formes interrogatives pour cette séquence est significatif à .001.

Il nous semble pertinent de voir là la mise en place de véritables formes, tant de la reconnaissance d'autrui comme sujet et co-auteur de l'entreprise commune, que d'un dialogue non plus seulement intra et interactif, mais aussi co- et transactif. En effet, solliciter autrui à travers un questionnement plutôt que par un ordre, c'est bien davantage construire quelque chose avec lui, puisque c'est demander une réponse que l'on aura à prendre en compte. C'est reconnaître, en même temps que la communication, la méta-communication. Celle-ci consiste à poser, même tacitement, les règles de l'échange verbal dont la reconnaissance à part entière d'autrui (et non à part seulement différenciée) est l'un des fondements. Questionner, c'est s'engager dans le *trans-* et dans le *co-*, au delà de l'*inter-*.

Quant aux formes phatiques, elles existent encore de façon significative (34% de l'ensemble de

celles du dialogue), même si les enfants y recourent déjà moins que dans la première séquence (43%).

C- Séquence 3: bandit et héros .

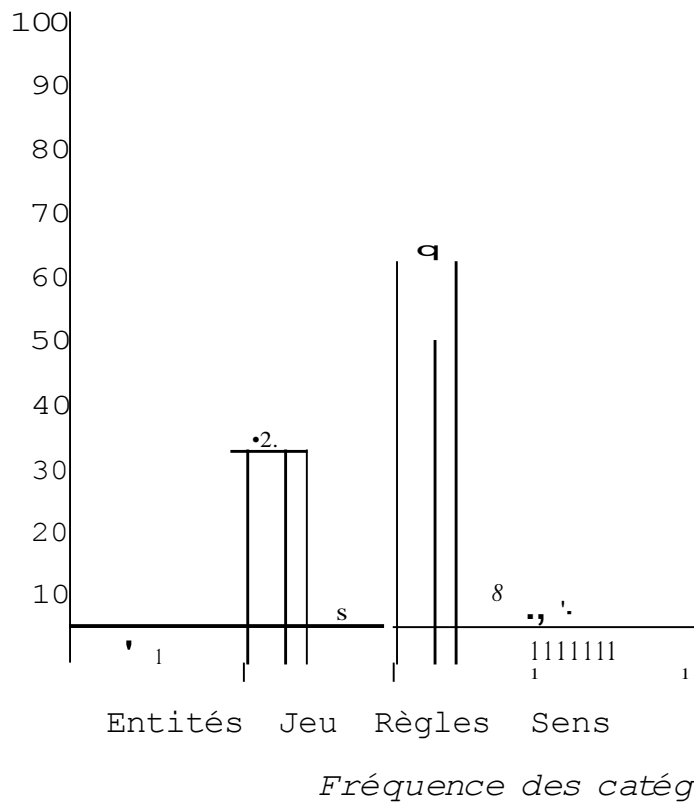
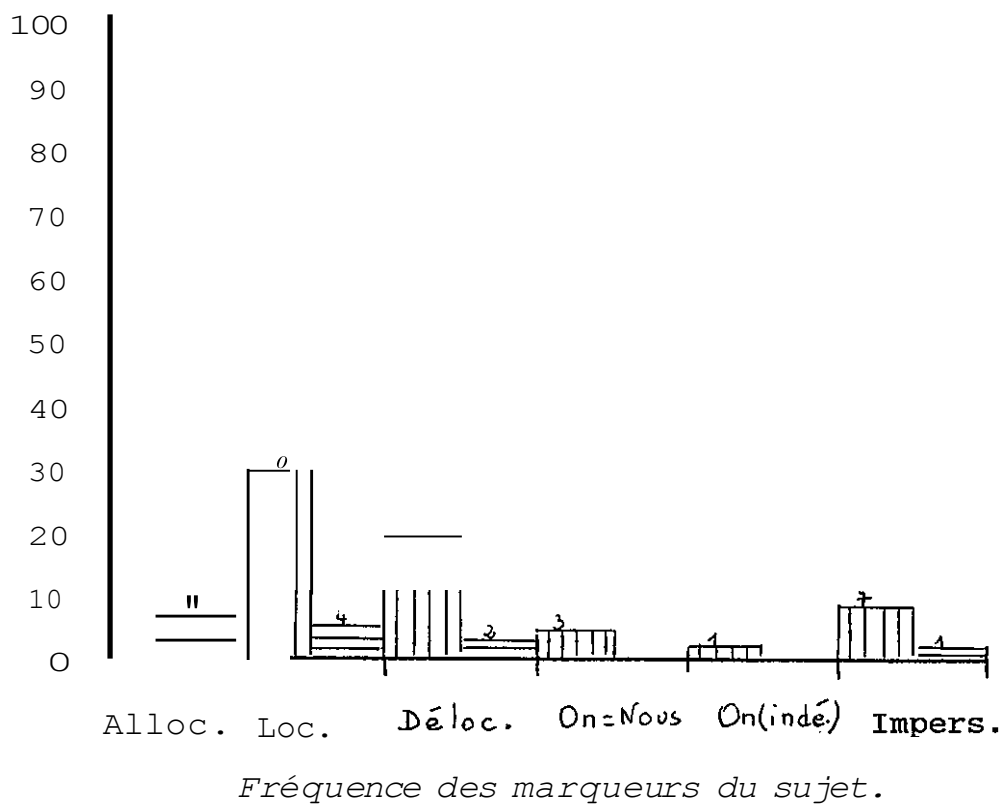
Cette nouvelle séquence de jeu s'organise de façon assez différente des précédentes, puisque cette fois les enfants sont de véritables adversaires: l'un le bandit, l'autre le héros. Celui des deux enfants qui ne joue pas, qui ne manipule pas le pistolet, est symbolisé par la cible. Nous sommes donc là bien davantage en présence d'un duel que dans les deux séquences précédentes, ce duel étant médiatisé par la cible.

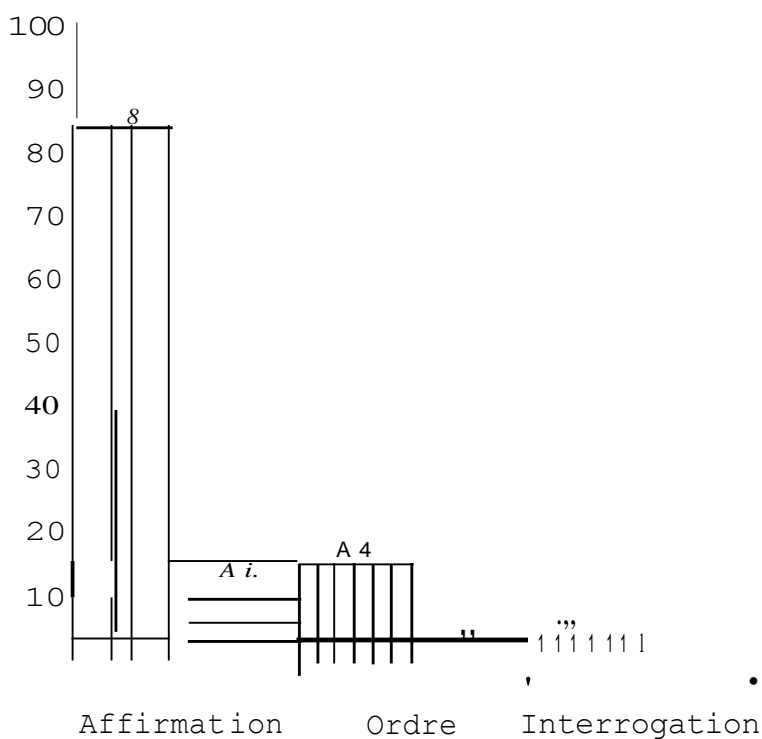
Cette séquence est bien plus brève, puisqu'elle représente 15% des énonciations totales.

Résultats de la séquence 3.

Les résultats de la page suivante sont exprimés en pourcentages.

Les hachures horizontales traduisent les pourcentages par rapport à l'ensemble du dialogue et les verticales par rapport à la séquence concernée.





Fréquence des modes des verbes.

Nous trouvons à cette séquence une allure assez proche de celle de la première séquence quant aux résultats bruts de fréquence des marqueurs du sujet. Toutefois, nous ne pouvons les interpréter de la même façon: il ne s'agit plus là pour les enfants de mettre en route une activité commune. Sans doute le protocole de jeu choisi renforce-t-il la différenciation déjà évoquée à propos de la première séquence, mais c'est maintenant le jeu qui dicte cette différenciation et non l'inverse. Et même la notion de différenciation n'est-elle pas nécessairement appropriée. certes, allocutaire et locuteur sont nettement présents, non plus à travers des interrogations (seulement deux questions au cours de

cette séquence), mais bien à travers ordres et affirmations. Mais ils interagissent de façon fortement conflictuelle: sur les 29 énonciations de cette séquence, 10 sont placées sous le signe du conflit, soit un tiers. Sans doute peut-on concevoir le conflit comme expression d'une différenciation qui ne parvient pas à s'actualiser pacifiquement, mais la lecture des résultats par catégories nous oriente vers une autre piste.

En effet, on peut rattacher la notion de différenciation à ce que nous avons nommé "entités". Nous avons répertorié sous la rubrique "entités" des phrases qui exprimaient cette question de la nécessité de se poser comme "soi" différencié de "l'autre", en remarquant qu'il s'agissait souvent dans ces phrases d'un verbe d'état, marquant donc une qualité du sujet qui s'exprime, qualité qui justement le démarque par rapport à autrui. Or, dans cette troisième séquence, la catégorie "entité" est très peu présente: 3.%, contre 10% dans la première séquence. En revanche, dans cette troisième séquence, on trouve une forte dominance des "règles du jeu" (61.% de cette séquence alors qu'elles ne représentaient que 38% de la première séquence). Si la deuxième séquence était celle du jeu, celle-ci est celle des règles du jeu, règles qui s'élaborent d'autant plus difficilement que les enfants sont en situation de combat réciproque, mais règles d'autant plus nécessaires aussi, pour cette même raison, peut-être. Le χ^2 des règles du jeu pour cette

troisième séquence est significatif au delà de .001. Cette difficulté interpersonnelle à établir les règles de l'activité commune, peut-être parce qu'elle n'est plus exactement commune, les enfants tentent de la résoudre par le recours à l'impersonnel, mais sans succès.

Cet échec est d'autant plus curieux que pour la première fois, dans cette séquence, on pouvait noter une volonté d'anticiper sur les éventuelles difficultés quant à l'issue du jeu ((147) Antoine: "Oh! Et puis, si tu y arrives avant moi?" (148) Bertrand: "Eh ben. On peut pas. Faut continuer!"). Jamais auparavant de telles craintes n'étaient apparues, et l'on peut bien dire que le jeu, à travers le dialogue, s'était assez aisément auto-régulé. Volonté de s'entendre, donc, avant de jouer, sur la façon dont on va s'y prendre, et pourtant le conflit éclate.

Les expressions phatiques ont pratiquement disparu (9% de l'ensemble de celles du dialogue) et l'on peut donc considérer que le contact à trouver ou à maintenir est plus un problème: la parole circule.

D- Séquence 4: la fin de la partie.

Au début de cette séquence, Bertrand veut faire cesser le jeu, comme si l'épisode précédent ne

pouvait pas trouver d'autre issue. Pourtant Antoine réussit à relancer la partie. Nous avons donc différencié ces deux séquences, celle où le jeu reprend et, ensuite, celle où il cessera vraiment.

1- Séquence 4a) : **une** reprise provisoire.

Même si l'arrêt du jeu semble une issue à un épisode conflictuel, il est le fait de l'un des enfants seulement (Bertrand), l'autre (Antoine) souhaitant prolonger la partie. Antoine réussira (provisoirement) à réinstaller un protocole de jeu assez voisin de celui de la première séquence, dans lequel son frère le suivra.

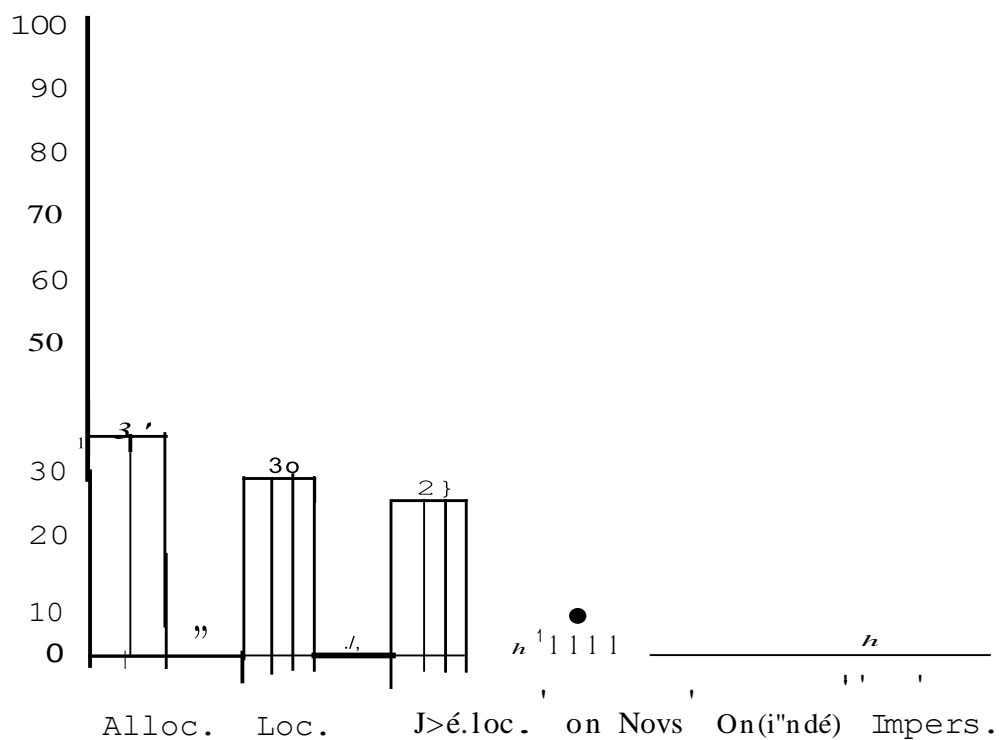
Afin de justifier sa décision d'arrêt du jeu, Bertrand avance un premier argument : "ça fait mal à la tête" (172). Mais cette décision intervient alors qu'Antoine devait jouer, et ce dernier entend bien avoir droit à une tentative, quitte à jouer seul (173). Toutefois il est "impossible" qu'Antoine profite seul de la cible, puisque Bertrand dit qu'elle lui a été prêtée par un tiers afin qu'il y joue soi-disant seul. A aucun moment Antoine ne tente de discuter les arguments avancés par son frère. Il veut continuer à jouer, ou, à tout le moins, il ne veut pas se plier à ce que souhaite

Bertrand, d'autant que c'est son tour de tenter sa chance. Il manoeuvre donc et réussit.

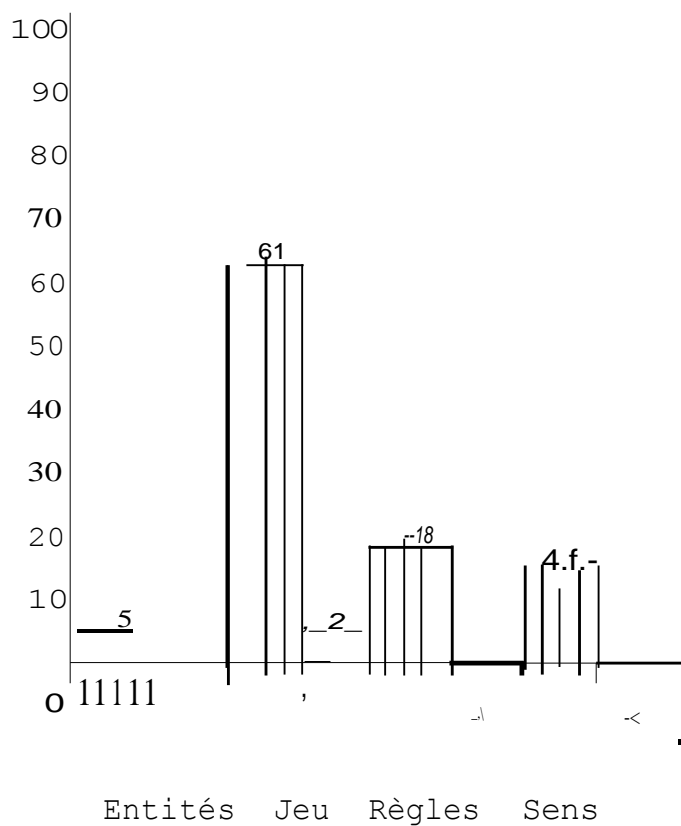
Résultats de la séquence 4a).

Les résultats de la page suivante sont exprimés en pourcentages.

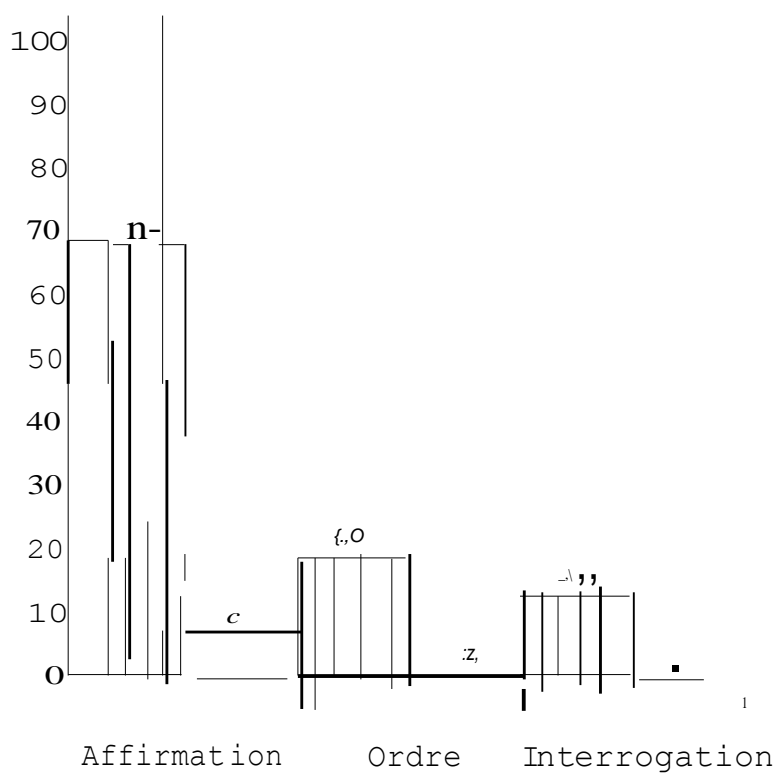
Les hachures horizontales traduisent les pourcentages par rapport à l'ensemble du dialogue et les verticales par rapport à la séquence concernée.



Fréquence des marqueurs du sujet.



Fréquence des catégories.



Fréquence des modes des verbes.

Cette séquence est très courte et représente 9% de l'ensemble du dialogue. Il ne nous paraît donc pas significatif d'en comparer les résultats avec les autres séquences.

Il nous paraît en revanche plus parlant de la travailler en elle-même, particulièrement au niveau des catégories. Les indicateurs pertinents de cette séquence se situent en effet deux fois au sein des "entités" (rien, là, n'est significatif), 29 fois au niveau du "jeu", 8 fois à celui des "règles du jeu" et 7 fois au niveau du "sens du jeu".

Il s'agit donc très nettement d'une séquence du "jeu", où l'essentiel des interactions a consisté à mettre en acte l'activité commune. Peu de discussion autour des règles du jeu: on peut avancer deux explications à cela. La première serait l'absence de thème (de sens comme finalisation) à actualiser, qui n'oblige plus alors les enfants à rechercher une cohérence entre sens, règles et jeu, et qui leur permet de se laisser aller à un jeu improvisé, spontané. La seconde serait une entente tacite pour reprendre, non pas le jeu précédent qui a fait l'objet de difficultés relationnelles, mais celui de la première séquence qui avait permis que la partie se mette en place. Les règles sont alors connues, puisqu'elles ont déjà été éprouvées. Le jeu pratiqué, mis en acte disions-nous, devient alors

régulateur du désaccord de ce début de séquence. La question du "sens du jeu" apparaît d'une façon nouvelle. Non plus référé au thème mais plus directement à la relation, le "sens du jeu" témoigne ici de l'opportunité de la prolongation ou de l'arrêt de l'activité commune. On peut alors l'entendre comme "le sens du jeu", qui trouve, dans cette séquence, une absence de réponse par la mise en acte du jeu. Un peu comme si, à l'affirmation "Cessons de faire ensemble", il était répondu, non pas "Oui" ou "Non" ou "Pourquoi", mais "je fais, et alors on verra bien ce que tu fais aussi". Ce n'est pas exactement comme si "nous décidions de faire", mais comme si, en reprenant quelque chose que nous connaissions déjà, que nous avons expérimenté, nous pouvions parvenir à "faire".

L'équilibre des occurrences des indicateurs de sujet de phrases reflète alors l'équilibre provisoire trouvé dans cette relance d'un jeu connu, à travers sa pratique conjointe. La quasi absence de recours à la forme impersonnelle témoigne également d'un équilibre dans lequel les sujets sont acteurs en propre du jeu qui se déroule. Les formes interrogatives qui apparaissent pour 14% des expressions de l'allocutaire, du locuteur et du délocuteur (c'est-à-dire dans une proportion assez voisine de celle de la deuxième séquence qui était de 16%), témoignent verbalement de cet équilibre que les enfants trouvent dans le jeu.

Les formes phatiques sont encore moins nombreuses qu'à la séquence précédente (7%).

2- Séquence 4b): la fin de la partie.

Cette séquence n'est pas à proprement parler une séquence de jeu, puisqu'aucune action collective, aucune collaboration ludique ne se met en place. Elle est donc, au sein de notre corpus, d'une nature particulière: elle témoigne bien de la relation entre deux frères, mais dans ce que cette relation peut avoir de difficile quand elle n'est plus sous-tendue par une action commune à mener à bien. Au contraire, il y a là fondamentalement un désaccord, puisque Bertrand ne veut absolument plus jouer. Il est cependant difficile de savoir s'il ne veut plus jouer à ce jeu précis ou s'il ne veut plus jouer avec son frère. En effet, d'une part il refuse à Antoine la possibilité d'y jouer seul [(194)-(200)] tout en revendiquant de pouvoir, quant à lui, jouer seul (206); d'autre part, un peu plus tard, c'est lui qui propose un nouveau jeu collectif [(213)-(215)], comme pour sortir de l'impasse née de ce pistolet et de cette cible.

Cette séquence présente donc pour les enfants de nombreuses difficultés à résoudre, difficultés relationnelles qui se concrétisent à travers cette question d'un jeu commun ou non, à poursuivre ou à

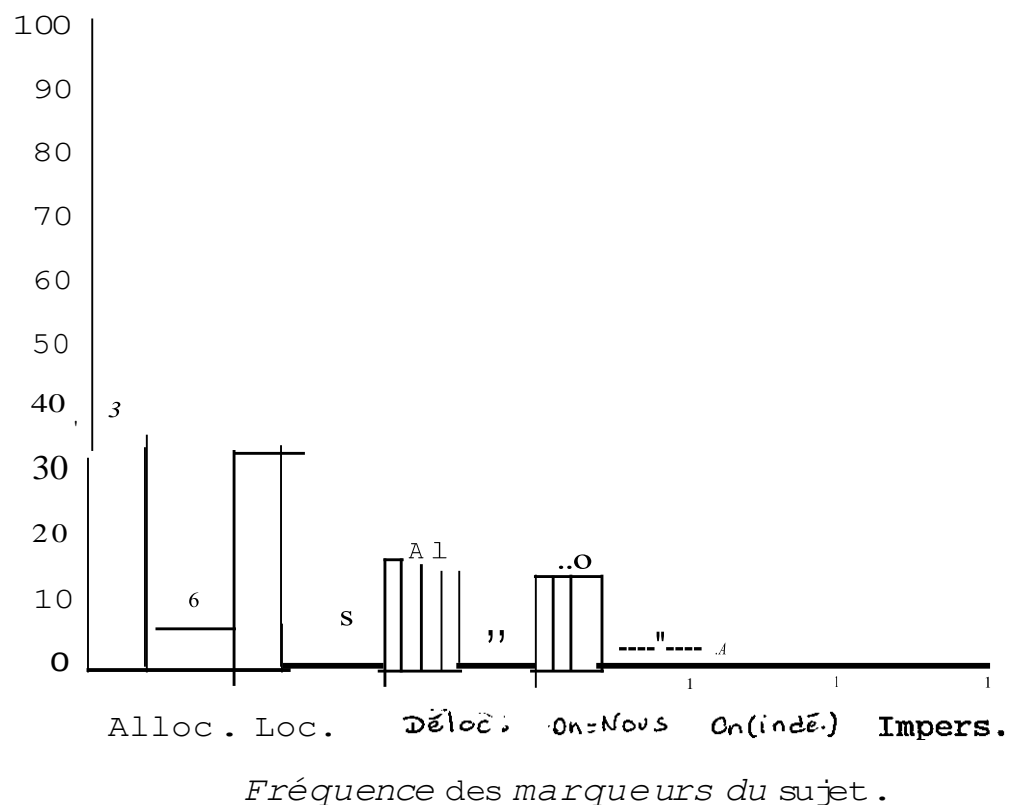
réinventer. Comme précédemment, c'est bien le "sens du jeu" qui est en jeu.

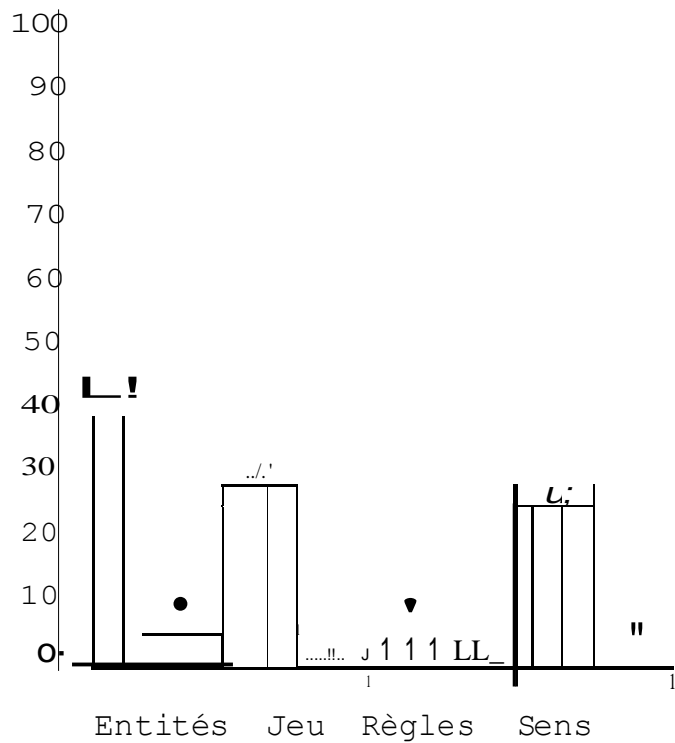
Elle est quantitativement à peu près aussi longue que la troisième séquence, puisqu'elle représente 16% de l'ensemble du dialogue, contre 15% pour la troisième.

Résultats de la séquence 4a).

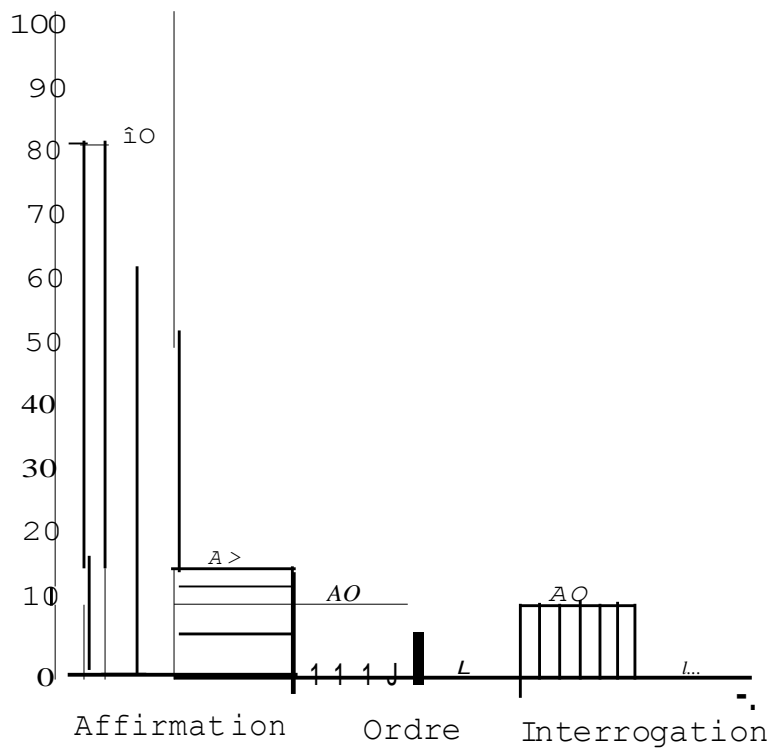
Les résultats de la page suivante sont exprimés en pourcentages.

Les hachures horizontales traduisent les pourcentages par rapport à l'ensemble du dialogue et les verticales par rapport à la séquence concernée.





Fréquence des catégories.



Fréquence des Modes des- verbes.

A la suite de la lecture de ces tableaux on comprend donc que rien de véritablement comparable, avec l'une ou l'autre des séquences précédentes, ne se présente ici. En effet, si l'on trouve une répartition entre allocutaire, locuteur et délocuteur assez proche de celle de la troisième séquence, il en va absolument différemment en ce qui concerne celles de "On à valeur de Nous" fortement présentes et des tournures impersonnelles, quasi inexistantes. Dans cette dernière séquence, "On=Nous" apparaît pour 46% de ses occurrences totales, contre 8% dans la troisième séquence. On le trouve essentiellement en fin de séquence quand, après l'intervention d'un tiers qui demande aux enfants quelques comptes sur leur présence dans un lieu qui n'est pas le leur, Bertrand résume à l'intention de ce tiers les derniers événements survenus entre eux. Cette

intervention joue là différents rôles semble-t-il:

1) en interpellant conjointement les deux frères, elle leur permet de se solidariser et d'envisager un nouveau jeu commun sans que l'un des deux n'ait capitulé aux yeux de l'autre, alors qu'ils étaient depuis le début de cette séquence en situation réciproque de conflit. On peut remarquer d'ailleurs qu'ils auraient aussi bien pu s'accuser réciproquement.

2) en intervenant à un moment où le conflit avait peu de chances de trouver d'autre issue qu'une rupture

provisoire de la communauté de jeu, tant chacun s'employait à réactiver un débat clos sur lui-même, elle permet de formuler ce qui se passe, et de sortir ainsi d'un échange où chacun essentiellement cherchait à provoquer l'autre. Ainsi, après une succession d'énonciations référées aux "entités", cette intervention situe à nouveau l'échange autour du sens, du jeu et des règles.

3) Contrairement au recours au tiers absent lors de la séquence 4a), qui justifiait l'arrêt unilatéral du jeu, cette présence là, dans son interpellation vivante, les amène à se resituer conjointement.

4) Enfin, le fait qu'on leur demande non pas "pourquoi ils se disputent", mais "ce qu'ils font là où ils ne doivent être ni l'un ni l'autre", et en ne portant pas de jugement après l'énonciation (213), laisse à la fois ouverts leurs possibles communs et même les invite à se montrer comme capables d'en construire.

Bien qu'au cours de cette séquence les enfants ne jouent pas à proprement parler, la discussion tourne pour partie autour de cette question non résolue du jeu (28% des phrases de la séquence). Ce sont, dans ce cas-là, les règles qui sont faiblement évoquées (5%), au profit très net des "entités" (41% de cette séquence et 49% de l'ensemble des "entités" du dialogue) et du "sens du jeu" (26% de cette séquence et 51% de l'ensemble des "sens du jeu" du dialogue).

Nous l'avons vu, l'intervention d'un tiers semble avoir contribué à la formulation du sens de l'entreprise commune ("On=Nous"), cette formulation permettant par la suite que de nouvelles propositions de jeu collectif soient faites.

En ce qui concerne les "entités", nous avons déjà vu qu'elles sont la marque de l'expression de la différenciation des sujets, différenciation qui apparaît nettement tout au long de la phase conflictuelle de cette séquence. Le conflit est-il l'expression d'une volonté différenciatrice après une demi-heure de collaboration (la collaboration n'aurait-elle pas suffisamment laissé les volontés individuelles s'exprimer en son sein), ou bien est-il l'un des moyens de faire émerger l'une des questions fondamentales de toute relation: à savoir si elle doit, si elle peut se poursuivre, ou bien s'il vaut mieux qu'elle cesse, au moins provisoirement (beaucoup de questions sont d'ailleurs posées au partenaire au cours de cette séquence)? Il n'est pas dans notre propos de trancher et d'apporter une réponse à cette question. Nous serions même tenté, à travers cette séquence, de souligner encore plus fortement la conjonction de tout cela et la nécessité de ne pas trancher. En effet, c'est la séquence où il a été le plus souvent impossible de dire avec assurance si s'agissait d'"entité", de "jeu", de "sens 1D11 de "règle". Dans notre codage, nous l'avons dit, nous

avons respecté cette incapacité et nous avons restitué à chaque fois l'ensemble des possibles (cf. (194), (197), (199), (200), (203), (204), (207), (208), (209), (210), (216)). Le jeu, alors, n'apparaît plus que comme le prétexte, le support, la matérialisation, l'expression de cet enjeu fondamental de la relation.

E- Conclusion partielle .

A l'issue de ce premier travail d'analyse par séquence, nous pouvons déjà esquisser quelques premiers résultats.

L'organisation du dialogue montre une évolution globale qui permet de considérer que dans la première séquence, la mise en place du jeu collectif se fait à partir de la différenciation des sujets. Dans la deuxième séquence, c'est véritablement le jeu qui prédomine et qui devient organisateur de l'ensemble. Dans la troisième séquence, il s'agit surtout d'interactions portant sur les règles du jeu, avec une assez forte connotation conflictuelle au cours de ces interactions. Dans la quatrième séquence, au cours de laquelle se pose la question de la poursuite ou de l'arrêt de ce jeu commun, les enfants se trouvent alors confrontés au problème du sens de leur inter-trans-co-action, problème

qu'ils résolvent provisoirement par la reprise du jeu et qui réapparaît ensuite avec encore plus de force.

Parmi les indicateurs que nous avons retenus comme pertinents pour tenter de comprendre la relation entre deux personnes, il nous semble que ni l'allocutaire ni le locuteur ne soient des révélateurs significatifs de ce qui se joue dans le système relationnel. A l'exception de la première séquence, dont nous avons dit qu'elle était celle de la différenciation des acteurs/auteurs, et où l'allocutaire est nettement prédominant, les résultats sur l'ensemble des séquences pour ces indicateurs sont, d'une part assez voisins, d'autre part dans des proportions assez proches. En revanche, le délocuteur, "On à valeur de Nous" et les tournures impersonnelles sont, quant à eux, nettement différenciés d'une séquence à l'autre et nous avons pu voir qu'ils contribuent à donner du sens au fonctionnement du système relationnel pour l'observateur.

Ce que nous pourrions formuler ainsi: dans un système relationnel dyadique, ce ne sont ni "Je" ni "Tu" qui en constituent le sens, l'organisation et le référent, mais "il", "nous" ou "cela": entre deux personnes, c'est la troisième qui importe.

Après avoir analysé notre corpus par séquences en fonction des indicateurs que nous avons retenus comme pertinents pour lire le système relationnel, nous allons maintenant essayer d'approfondir

la question de la troisième personne, c'est-à-dire du "ce dont on parle". Pour cela, nous partirons des catégories que nous avons précédemment définies² pour trier notre corpus en fonction, justement, de ce sur quoi porte chaque phrase, de son prédicat. Renvoie-t-elle à des "entités" clairement différenciées, au "jeu" qui se déroule et est mis en acte, aux "règles du jeu" nécessaires à l'organisation de celui-ci, ou au "sens du jeu" qui définit l'orientation et la signification de ce qui était, est ou va être actualisé? Comment cela s'exprime-t-il au niveau du sujet de la phrase? Que peut-on en déduire pour le système relationnel?

II- Analyse par catégories .

Nous avons déjà évoqué, au cours de l'analyse des séquences, en quoi les différentes catégories du discours donnaient une tonalité générale à chaque séquence, et nous avons vu comment elles pouvaient nous permettre d'affiner le premier niveau d'interprétation offert par les marqueurs du sujet.

En entrant maintenant dans le corpus par ces catégories, nous allons tenter d'être plus précis dans l'analyse.

² Cf. supra, chapitre VI.

A- Les entités.

13% de l'ensemble du discours ont trait aux entités. C'est tout particulièrement au cours des deux premières séquences et de la toute dernière que cette catégorie est présente dans le dialogue, et sa quasi absence en troisième et quatrième séquences est tout aussi parlante (2 occurrences seulement dans ces deux séquences).

Nous avons dit quelle concerne l'expression des sujets nettement différenciés et nous pouvons alors constater que cette différenciation est nécessaire en début de dialogue, quelle s'estompe nettement quand la préoccupation première devient le jeu et son organisation (en séquence 2, la référence aux entités a lieu pour l'essentiel en début de séquence), et quelle réapparaît très nettement à la fin, quand il est question de savoir si la poursuite du jeu, c'est-à-dire la relation, a encore du sens. Dans cette dernière séquence, la référence aux entités est significative (χ^2 au delà de .001), conjointement à celle du jeu (χ^2 entre .01 et .001) et à celle du sens du jeu (χ^2 au delà de .001).

Nous confirmons ainsi ce que nous avons déjà entrevu : **on ne peut considérer la référence aux entités elles-mêmes comme significative de la relation.**

ou encore, la différenciation est significative de la relation que si on la conçoit conjointement avec ce qui se fait, ce qui se labore entre les sujets, par les sujets et le sens que cela a pour eux.

Si l'on essaye maintenant de repérer quels sont les indicateurs pertinents significatifs de cette différenciation, le locuteur, avec 45% des occurrences de cette catégorie contre 36% à l'allocutaire et 18% au délocuteur vient nettement en tête. Le calcul du χ^2 confirme cette impression générale, puisqu'il est significatif au delà de .001 pour le locuteur, et qu'il ne l'est ni pour l'allocutaire ni pour le délocuteur. La marque des entités et de la différenciation est donc principalement le *Je*; le *Tu* comme le *il*, dans cette perspective, se trouvent en quelque sorte au service de la première personne qui a besoin de se marquer comme telle. A tout le moins peut-on concevoir ainsi ce qui se passe en début de partie.

Nous pensons devoir interpréter différemment les entités, lorsque le sens et le jeu s'y mêlent, sans pouvoir cependant, pour l'instant, entrevoir de hiérarchie et de principe organisateur. Mais nous reviendrons ultérieurement³ sur le foisonnement de cette fin de partie.

3 Cf. infra, chapitre IX.

B- Le jeu.

Le jeu apparaît de façon significative aux séquences 2 et 4a). Au cours de la deuxième séquence, c'est dans la suite naturelle d'une première étape où chacun a posé ses marques qu'il s'affine et se construit en même temps que le dialogue se précise. Dans la quatrième (4a), il apparaît davantage comme un échappatoire après un moment de difficultés relationnelles autour de son organisation (séquence 3). Enfin, dans la toute dernière séquence, il participe nettement du foisonnement, et c'est sur sa reprise que s'achève le dialogue.

Parce que c'est "ce que l'on fait", c'est aussi bien souvent ce "dont on parle", que nous avons nommé délocuteur quand il est sujet de la phrase. Effet de troisième personne renforcé encore, quand, comme dans le cas présent, ce jeu que l'on pratique, cette activité commune, est matérialisé par une cible, à laquelle de surcroît les enfants attribuent des qualités, par un anthropomorphisme naturel propre au jeu de fiction. Le délocuteur est donc la marque du jeu (32% des sujets du jeu sont délocuteurs), mais aussi apparemment l'allocutaire (39%) et le locuteur (25%). Toutefois, les calculs du χ^2 révèlent que seul le délocuteur est significatif du jeu. Allocutaire et locuteur, sujets

actifs de l'ensemble du dialogue quelle qu'en soit la tonalité, ne sont pas discriminants, ni ici, ni ailleurs (sauf, nous l'avons vu, le locuteur en ce qui concerne les *entités*). Et s'il était recouru à la tournure impersonnelle dans la deuxième séquence, elle n'est pas non plus significative du jeu en action.

Ainsi le jeu, qui semblait le "tout", l'essentiel de ce que les deux frères mettaient en oeuvre et accomplissaient dans le dialogue, n'apparaît plus comme un "tout" informe et confus. Cette activité, support vivant de la relation, a sa personne propre: un délocuteur (*il, cela ...*). Elle intervient de façon différenciée au cours de la relation, tout en y étant perpétuellement présente. Lorsqu'elle s'efface au profit, par exemple, des *règles du jeu*, comme dans la séquence 3, c'est-à-dire de l'organisation de l'activité aux dépens de l'activité elle-même, les difficultés relationnelles surgissent.

C- Les règles du jeu.

La séquence où cette catégorie apparaît de façon nettement significative est la séquence 3, et nous avons déjà évoqué la tonalité conflictuelle de cette séquence. Nous avons vu aussi qu'à ce moment du dialogue

apparaît la volonté d'anticiper sur l'élaboration progressive des règles en même temps que le jeu. Il s'agit, semble-t-il, tout autant, d'amorcer "les règles pour changer les règles"¹¹⁴. Si le jeu a continué d'exister, c'est toutefois dans une proportion bien moindre qu'à toutes les autres séquences.

A l'inverse, dans la séquence 4b) dont nous avons déjà parlé, la quasi absence d'évocation des règles du jeu alors que les trois autres catégories sont nettement présentes est significative.

En effet, dans la mesure où, parmi nos indicateurs pertinents sujets de phrases, c'est la tournure impersonnelle, et elle seule, qui est significative des *règles* du jeu (χ^2 significatif au delà de .001), on peut alors concevoir que cette séquence 4b) dénote du plein engagement des sujets en tant qu'auteurs du jeu sur lequel, à ce moment là, ils s'interrogent. Les *règles* du jeu sont donc ce qui apparaît comme le plus dépersonnalisé du dialogue, puisque les enfants ont ainsi recours à des lois et des règles venues d'ailleurs que d'eux-mêmes, pour un jeu qu'ils inventent et des règles qui se créent en même temps. Là aussi, il existe donc ce qu'"il faut" et ce qu'"il ne faut pas pas faire", émanant d'un "il" bien fictif et pourtant incontesté dans son principe. Cette caractéristique est encore renforcée par

4 Cf. au chapitre III, les travaux de l'École de Palo Alto et le recadrage comme moyen d'amener justement cette possibilité de changement de règles et d'ouvrir au changement.

la présence du "On" à valeur indéfinie quasi exclusive dans les *règles* du *jeu* (5 occurrences sur les 6 du dialogue). De même, la moitié des verbes de modalité à valeur impersonnelle (8/16) sont répertoriés dans les *règles* du jeu.

D- Le sens du jeu.

Les enfants se posent la question du sens de ce qu'ils mettent en oeuvre essentiellement au début de chaque séquence (à l'exception de la dernière, où cette question est bien davantage présente). Ce que nous appelons "sens" à ce moment là s'apparente alors à un thème que les enfants choisissent, et qui déterminera ainsi le jeu et son organisation. A ce titre, il s'agit bien de "sens", puisque le thème donne autant la signification de ce qui va être fait que la direction générale que l'ensemble devra prendre en cohérence avec ce thème.

Toutefois, à la première séquence, ce sens n'apparaît pas, soit que l'enregistrement ait démarré après qu'il a été formulé, soit que, le jeu se mettant tout juste en place, il n'apparaissait pas encore comme nécessaire d'en poser justement le sens. Ce serait alors seulement après un certain temps de pratique commune, et

au moment de changer cette pratique, qu'il se serait avéré nécessaire de procéder à cette organisation du sens .

Par ailleurs, cette question du *sens* prend une allure particulière dans la séquence 4b) quand elle ne tente plus de définir le jeu et de l'orienter, mais quand elle pose le problème plus essentiel de la poursuite ou de l'arrêt de l'activité commune. Cela nous a semblé être de l'ordre du "sens du jeu".

Le χ^2 mettant en relation séquences et *sens du jeu* n'est en outre significatif que pour cette dernière séquence (au delà de .001), et il n'est pas très loin de l'être pour la séquence 4a), autre moment où cette question de l'arrêt est posée. Enfin, si dans les autres séquences il est évoqué dans sa caractérisation propre (en posant le *sens*, on ne pose que le *sens*, prémisses au jeu et aux *règles* qui viennent ensuite), dans cette dernière séquence il apparaît souvent en même temps que les *entités* et le jeu. Il n'est plus alors aussi clairement et hiérarchiquement organisateur manifeste et singulier, mais contribue, au même titre que les deux autres catégories, à faire émerger du nouveau d'une situation bien difficile.

Enfin, dans la mesure où le marqueur sujet caractéristique et significatif (χ^2 au delà de .001) du *sens* du jeu est le "Nous" (ici, ce que nous avons relevé comme "On" à valeur de "Nous", différencié du "On"

indéfini), nous pouvons comprendre en quoi la notion de sens du jeu apparaît comme principe organisateur du système relationnel. Nous pouvons aussi concevoir qu'elle doive être relayée par d'autres marqueurs plus différenciateurs, et même qu'elle réclame, conjointement à cette expression de communauté, des expressions plus différenciées.

E- Conclusion partielle.

Cette deuxième entrée dans l'analyse nous permet donc de valider nos indicateurs retenus comme pertinents, et nous pouvons établir les correspondances suivantes :

- l'expression des *entités* se fait de façon privilégiée à partir du marqueur sujet de la première personne, soit le locuteur, *Je*. Il reste qu'aucun *Je* n'existe s'il n'a pas un *Tu* à qui se faire entendre. Et si l'allocutaire n'apparaît caractéristique d'aucune catégorie, ce n'est pas par inexistence, mais bien plutôt parce qu'il est indéfectiblement fortement présent tout au long du dialogue, et dans toutes les catégories, comme "répondant" permanent.

l'expression du jeu est caractérisée par un sujet délocuteur, troisième personne (singulier ou pluriel) : *il, elle, cela, c', ils, elles.*

l'expression des règles du jeu se traduit principalement par des tournures impersonnelles qui tendent à faire en sorte que les enfants ne sont plus tant auteurs mais plutôt acteurs de ce qui se met en place.

l'expression du sens du jeu est révélée de façon hautement significative par la première personne du pluriel, *Nous* (qui devient *On* chez les enfants), et qui semble bien remplir sa mission d'orientation du système de jeu.

CHAPITRE IX

Une analyse plus qualitative du corpus.

L'analyse quantitative des données nous a permis de comprendre chronologiquement l'organisation et le déroulement de cette séance de jeu entre deux frères. Nous avons également pu repérer comment indicateurs du sujet de l'action et indicateur du prédicat de la phrase sont corrélés, conférant des tonalités particulières au système relationnel au cours de son évolution.

Nous voulons maintenant aborder, par une analyse plus qualitative, les moments qui nous semblent pouvoir révéler un autre aspect de l'organisation de ce système. Il s'agit des passages où nous n'avons pu décider entre deux ou trois catégories pour référer le prédicat, et des situations de conflit qui ponctuent le dialogue.

I- Régularités et accident. La question des indécidabilités.

Le premier niveau d'analyse nous a permis, en croisant la chronologie de la séance de jeu, les catégories au sein desquelles s'organisent les prédicats des phrases, et les marqueurs du sujet des phrases, de comprendre d'une certaine façon l'économie globale de ce système relationnel, à ce moment-là, dans cette situation. Nous avons relevé un certain nombre de pertinences qui révèlent un premier niveau d'organisation, niveau "lisible" par l'observateur et à ce titre caractéristique d'un minimum d'ordre, au sens que H. Atlan confère à ce terme.

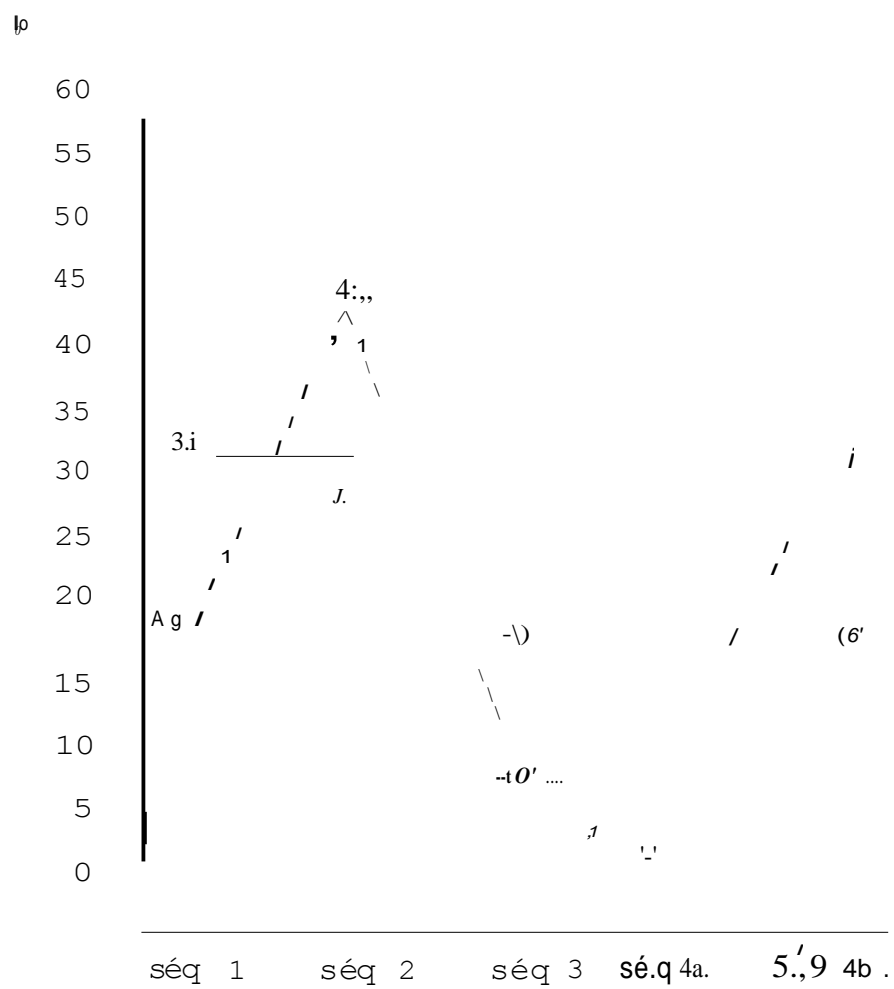
Toutefois, à ce même niveau d'analyse, nous avons déjà repéré des moments d'interaction où cet ordre n'existait plus, pour nous du moins : nous n'étions plus en mesure de catégoriser les prédicats, et plusieurs catégories devenaient conjointement pertinentes, nous laissant dans un premier temps perdu devant cette confusion. Nous avons même pensé voir là un signe de l'impertinence de nos catégories, malgré notre effort préalable de rationalité fondatrice, et essayé de réfléchir à une autre grille d'analyse, sans cependant y parvenir.

1 Mais cette incompétence pouvait aussi bien traduire la conviction inconsciente que cette piste était la bonne.

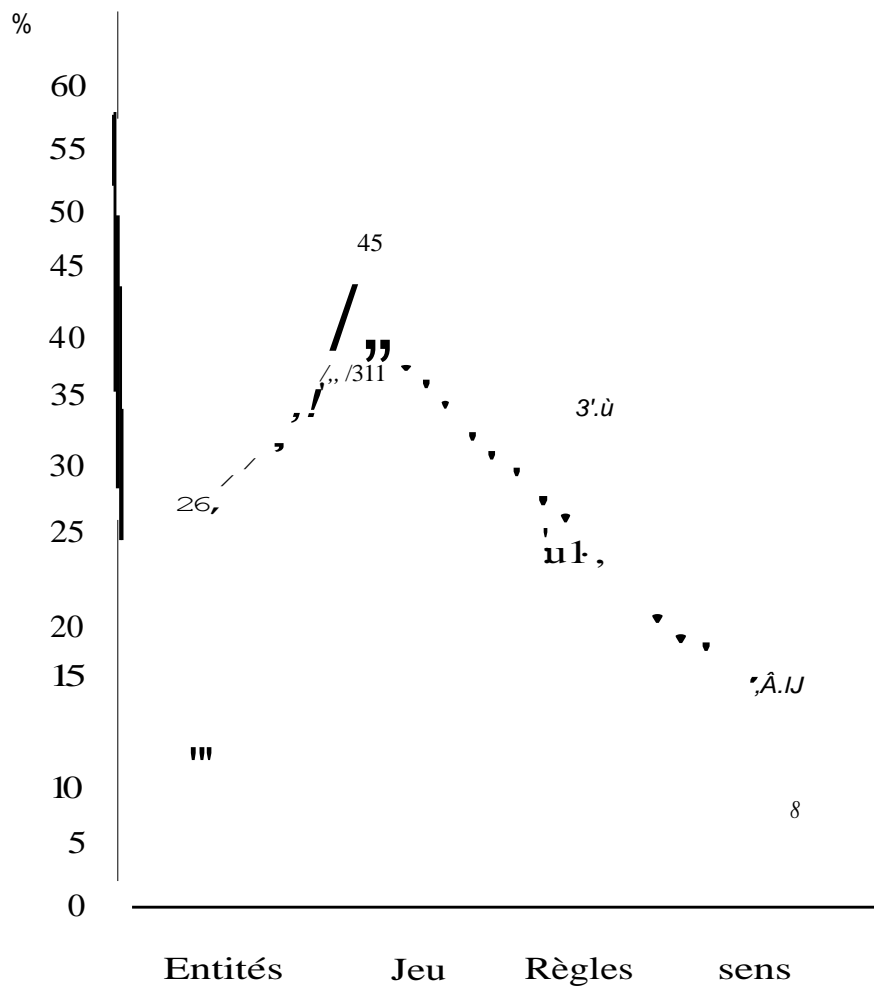
Nous avons donc essayé de les lire pour ce qu'elles sont: le témoin du "bruit" observé au sein de l'organisation générale, et peut-être, par là même, le témoin de la capacité du système à se complexifier, à se réorganiser à sa façon, à partir de ce qui nous apparaissait a priori comme confusion.

A- Quelques indicateurs du "bruit" .

Nous avons, dans un premier temps, comparé les fréquences de ces expressions que nous avons qualifiées d'indécidables avec l'ensemble du dialogue en fonction d'une part, des différentes séquences, d'autre part des catégories. Les résultats exprimés en pourcentage, peuvent se résumer dans les tableaux ci-après, où les résultats du dialogue apparaissent sur la courbe en traits continus et ceux qui nous préoccupent en traits discontinus.



Pourcentage du dialogue et des indécibables par séquences.



Pourcentage du dialogue et des indécibables par catégories.

L'approche qualitative et globale de ces courbes permet de constater que c'est au niveau des séquences que les deux courbes ont des allures qui ne sont pas tout à fait identiques. C'est seulement au sein des séquences 3 et 4a) que l'indécidabilité n'apparaît pas comme quelque chose de dissonant et "s'ajuste" à l'ensemble du dialogue

De façon peut-être moins nette mais cependant parlante, l'examen du second tableau fait ressortir que les catégories "*entités*" et "*sens du jeu*" sont plus activées dans ces moments où nous n'avons pu décider de l'attribution du prédicat de la phrase que dans l'ensemble du discours. Ces moments semblent donc venir, à leur façon, "perturber" l'organisation dont nous avons fait ressortir dans les analyses précédentes une certaine cohérence.

Cette première approche était très grossière et elle ne permettait de discerner au mieux que des tendances qui pouvaient tenir à des artefacts malgré la cohérence générale dont elles étaient porteuses. Aussi avons-nous cherché à aller plus loin dans notre approche en tentant de visualiser "géométriquement" de façon diachronique l'ensemble de notre analyse sur ces données². Pour ce faire nous avons reporté en abscisses la suite des phrases, et en ordonnées les catégories, en attribuant arbitrairement la valeur 1 au *entités*, 2 au *jeu*, 3 aux *règles du jeu*, 4 au *sens du jeu*. Nous avons noté synchroniquement ce qui était pour nous indécidable. Nous espérons ainsi, peut-être, retrouver une certaine régularité dans leur apparition, ou y voir l'annonce de séquences se reproduisant sur des modalités voisines. Mais rien de tout cela ne semble apparaître de façon lisible.

² Cette visualisation constitue l'annexe III.

ce qui demeure donc, c'est une certaine forme de dissonance entre d'une part l'ensemble du dialogue qui s'organise à partir d'une différenciation des sujets, au jeu, puis au règles du jeu pour enfin parvenir à la question du sens, et d'autre part ces moments particuliers, qui ne s'insèrent pas par leur fréquence dans cet ensemble qu'ils contribuent pourtant à organiser.

Nous allons donc essayer de les analyser dans leurs particularités, pour tenter de mieux comprendre quelle peut être cette contribution.

B- Vers un autre niveau d'organisation.

si nous reprenons les courbes précédentes, elles nous invitent à considérer tout particulièrement la fréquence des *entités* et du sens *du* jeu, ainsi que les séquences 1 et 4b). Les calculs de χ^2 corroborent d'ailleurs cette impression, puisqu'ils sont tous hautement significatifs au delà de .001, alors qu'ils ne le sont pas pour les autres catégories, ni pour les autres séquences (sauf pour la séquence 2 à .01).

Ce qui apparaît alors de façon précise, au cours de la séquence 1, c'est la prédominance des *entités* dans ces catégories mixtes (8 fois sur 9), alors que ce

n'est pas le cas pour la séquence dans son ensemble. Toutefois, nous avons remarqué³ que cette séquence qui ouvrait le dialogue était bien placée sous le signe de la différenciation des acteurs. Cette connotation apparaîtrait donc plus distinctement à travers ce qui nous semblait a priori incompréhensible.

Dans les séquences 2 et 3, on retrouve dans les catégories mixtes, et c'est bien normal puisque nous avons vu qu'elles n'étaient pas ou rarement significatives, les mêmes dominantes que pour l'ensemble de la séquence, respectivement le *jeu* et les *règles du jeu*.

Dans la séquence 4a), placée globalement sous le signe du jeu, la seule catégorie mixte qui apparaît est *{entité, sens}*. Le retour au texte (énonciation **(174)**) montre alors combien il s'agit d'un moment essentiel de la séquence, puisque Bertrand fait là intervenir un tiers pour justifier de sa volonté d'arrêter le jeu commun. C'est, au niveau relationnel, un événement important que toute la séquence suivante va s'efforcer de gérer, de clarifier.

La séquence 4b), enfin, révèle la pertinence du *sens* et des *entités* amorcée dans la séquence précédente. Sur 9 paires et 3 tierces (synchroniques) indécidables dans cette séquence, on trouve 10 fois les *entités* et 6 fois le *sens*. A quoi il

³ Cf. supra, chapitre VIII.

n'est pas le cas pour la séquence dans son ensemble. Toutefois, nous avons remarqué³ que cette séquence qui ouvrait le dialogue était bien placée sous le signe de la différenciation des acteurs. Cette connotation apparaîtrait donc plus distinctement à travers ce qui nous semblait a priori incompréhensible.

Dans les séquences 2 et 3, on retrouve dans les catégories mixtes, et c'est bien normal puisque nous avons vu qu'elles n'étaient pas ou rarement significatives, les mêmes dominantes que pour l'ensemble de la séquence, respectivement le jeu et les règles du jeu.

Dans la séquence 4a), placée globalement sous le signe du jeu, la seule catégorie mixte qui apparaît est {entité, sens}. Le retour au texte (énonciation **(174)**) montre alors combien il s'agit d'un moment essentiel de la séquence, puisque Bertrand fait là intervenir un tiers pour justifier de sa volonté d'arrêter le jeu commun. C'est, au niveau relationnel, un événement important que toute la séquence suivante va s'efforcer de gérer, de clarifier.

La séquence 4b), enfin, révèle la pertinence du sens et des entités amorcée dans la séquence précédente. Sur 9 paires et 3 tierces (synchroniques) indécidables dans cette séquence, on trouve 10 fois les entités et 6 fois le sens. A quoi il

3 Cf. supra, chapitre VIII.

faut adjoindre 9 fois le jeu. Enfin pour être absolument précis, nous ajouterons que 2 des 4 évocations des règles du jeu de cette séquence sont présentes dans ces paires synchroniques.

Alors? Moments de confusion, ou, au contraire, expression ultra privilégiée de ce qui s'est vécu, construit, élaboré entre ces deux garçons ainsi que pour chacun d'eux au cours de ce dialogue? Nous proposons d'interpréter ainsi l'évolution que nous révèle les différents niveaux de l'analyse que nous avons menée :

Les enfants ont joué, ont agi, conjointement et alternativement. Cependant, avant ces moments d'intensité dans la collaboration, il leur a fallu se poser individuellement face à l'autre, et aussi reconnaître l'autre dans ce qu'il offrait à la relation (que l'on se reporte alors aux énonciations (16), (33), (81)). Au fur et à mesure de cette activité, ils ont été amenés à en préciser les règles et ils se sont alors de plus en plus centrés sur le jeu et ses règles, reléguant momentanément cette préoccupation de bien demeurer des acteurs différenciés. Mais peut-être est-elle présente à travers la mise en scène de la séquence 3 qui les rend véritablement adversaires, présente donc non plus verbalement en termes d'entités, mais dans le jeu mis en acte. Et puis vient le moment où il ne s'agit plus seulement de donner un sens au jeu que l'on pratique, mais aussi de savoir si cette pratique commune a un sens,

ou si on arrête. Avec cette question, c'est le retour en force de ce que nous avons appelé *entités*, de cette nécessité de la différenciation. Mais il nous semble que nous pouvons la commenter alors d'une tout autre façon, parce qu'elle s'est entre temps enrichie de l'action commune, et qu'elle se conjugue aussi avec le Nous. Pas seulement le Nous qui "ferait parler d'une seule lèvre", mais le Je et le Tu ont travaillé le Cela, en ont appelé au "il faut", ont essayé le Nous, et le dialogue de cette fin de séquence renvoie conjointement aux *entités*, au jeu et au *sens* et nous fait dire qu'il y a beaucoup de sens dans tout cela. Et nous serions tenté de voir là, pourquoi pas, l'émergence de ce que nous avons appelé *ipsités* à l'issue de ce moment d'inter-trans-co-action entre deux sujets.

Ce qui apparaissait alors comme "indécidable" et perturbant à l'observateur qui voulait imposer son ordre au discours, ne serait peut-être en somme que l'expression privilégiée, synthétique et décisive de l'organisation du système relationnel, créant quant à lui son ordre propre pour chacun des membres et pour l'ensemble.

II- Conflits, dynamique et rôle des tiers.

Nous avons vu comment, au cours de ce moment de jeu, les enfants vivaient un épisode relationnel qu'ils construisaient eux-mêmes et qui, en retour, contribuait à les constituer dans ce que nous avons appelé *ipséités*, tout cela à travers une richesse, une diversité et une créativité dans cette activité révélatrice d'inter-trans-co-action. Cet épisode enrichissant ne s'est cependant pas déroulé dans la plus parfaite harmonie. De nombreux moments de conflit surviennent entre les deux frères, moments sur lesquels il nous semble important de nous arrêter si nous voulons mieux saisir la dynamique en jeu.

A- Les conflits.

Les moments de conflit sont répartis très inégalement au cours du dialogue: deux épisodes ponctuent la première séquence (énonciations (19) à (32); (60) à (72)); un seul, très bref, vient troubler la deuxième ((127) à (129)); la troisième séquence est rythmée par les difficultés ((158) à (160); (160) à (171)); la quatrième séquence (première partie) débute par un

conflit ((172) à (174)) puis se déroule sans heurt; enfin, dans la seconde partie de cette dernière séquence, il est bien difficile de distinguer des énonciations qui ne portent pas en elles un germe de discorde jusqu'aux deux dernières où un nouvel accord est trouvé.

Dans les trois premières séquences, les conflits ont toujours pour origine un débat sur les règles du jeu, sur un scénario assez similaire: Bertrand édicte une règle alors qu'Antoine est en train de jouer, et celui-ci la conteste. si l'on essaye de reconstituer la partie qui se déroule, on peut "objectivement" considérer qu'Antoine "a raison" de contester. La règle qui fait chaque fois l'objet du débat n'a pas prévalu pour Bertrand dans la même situation.

Dans la quatrième séquence a), c'est alors la question du sens du jeu commun qui devient problématique. Bertrand veut arrêter parce que "ça fait mal à la tête" ((172)). Et quand Antoine propose de jouer seul et de terminer le contrat qu'il n'a pas pu achever, Bertrand a recours à un tiers ((174)), mais un tiers absent, pour justifier le fait qu'il est normalement seul à pouvoir jouer. Ce qu'il tente de faire. Mais sans doute sent-il qu'il se met en contradiction avec sa première justification ((172)) et quand Antoine relance la partie commune, Bertrand y adhère.

Adhésion de courte durée ((175) à (194)) puisque Bertrand arrête à nouveau la partie (194), au

début de la séquence 4b), revendiquant d'être seul. Antoinene lâche pas prise, et inlassablement remet, physiquement ou verbalement, le jeu au centre du débat. C'est une intervention extérieure qui leur permet de sortir de ce qui apparaît bien à ce moment-là comme une impasse: l'un veut cesser la relation, l'autre la prolonger, sans qu'un compromis se dégage. Intervention tierce qui ne résout pas le conflit à leur place, mais qui, cependant, apparaît comme décisive. Alors, dans quelle mesure ces moments de conflits sont-ils dynamisants pour le système relationnel?

B- Conflits et dynamique relationnelle.

Nous avons tout lieu de penser que c'est parce qu'il marque l'écart et révèle la tension que l'on peut voir dans le conflit un marqueur de la dynamique du système. Cependant, qu'il se répète à l'identique, ou que son issue supprime l'écart et absorbe l'un des protagonistes dans l'autre, qu'il nie donc la différenciation, et on ne pourra plus concevoir qu'il contribue à générer la dynamique relationnelle. Davantage que le constat du conflit, ce sont donc son mode de résolution et son issue qui importent, dans une perspective dynamique.

Nous avons, au fil des séquences, identifié deux types de conflits: ceux qui s'brignent dans des contestations autour des règles du jeu, et ceux qui portent sur le sens de l'activité commune, plus précisément sur l'opportunité de l'arrêter ou de la poursuivre.

1- Conflits portant sur les *règles du jeu*.

Dans la première situation conflictuelle (séquence 1, énonciations (19) à (32)), on trouve une première résistance d'Antoine (21), à laquelle Bertrand fait une proposition de compromis (26). Le compromis porte non pas sur la règle (Bertrand ne cède pas: "tu es mort") mais sur le jeu ("Tu peux continuer si tu veux"). Antoine semble accepter ce compromis et poursuit le jeu, mais il tente alors de modifier la règle tacite qui veut que ce soit à l'autre de jouer lorsque l'un a réussi à atteindre tous les points centraux de la cible (27). Bertrand s'y oppose. Antoine ne s'obstine pas, mais clôt l'incident en resituant plus précisément la règle (33), et en encourageant son frère d'une façon ironique.

Une solution de compromis donc, à ce premier conflit, dans laquelle le jeu a permis d'introduire la souplesse suffisante pour que la

situation se débloque. En même temps, cet épisode a permis de clarifier la règle ici en question.

Des encouragements et des gratifications font suite à ce premier conflit.

La deuxième situation de tension (première séquence, énonciations (60) à (72)) porte encore une fois sur le nombre d'essais disponibles pour venir à bout de l'adversaire (la cible). Bertrand tente d'imposer à Antoine un nombre d'essais (énonciation (60)) qui n'est pas conforme à ce dont il a disposé lui-même, remarque Antoine (61). Bertrand fait alors une nouvelle proposition qui est agréée par Antoine, et qui permet à ce dernier de réussir. Bertrand crée à nouveau la même situation conflictuelle immédiatement après, qui se résout de la même façon.

Il ne s'agit plus exactement de compromis sur les règles dans lequel un autre élément aurait été régulateur. Bertrand essaye d'introduire une différenciation qui voudrait que, pour une même partie, les règles de l'un ne soient pas celles de l'autre (à son avantage évidemment). Cette différenciation là, vécue comme injustice, n'est pas négociable. Elle doit faire l'objet d'un renoncement, jusqu'à ce qu'on revienne à la situation initiale, à la règle de l'équité. Chacun peut trouver sa propre place à travers des règles communes.

Répétition coup sur coup donc, avec le même mode de résolution et la même issue, dont Antoine

veut sortir en proposant une modification du *sens au jeu* (73), qui nécessitera la définition de nouvelles règles. Parce que le précédent mode de résolution n'est pas satisfaisant, il faut alors changer de cadre pour casser le processus itératif.

La deuxième séquence s'ouvre d'ailleurs sur un long temps où le jeu, comme les règles, s'élaborent assez harmonieusement. Tension à nouveau (127) quand Bertrand essaye de bénéficier d'un nombre de coups supérieurs à la règle et qu'Antoine estime qu'il a déjà perdu (128). Finalement, Bertrand tient bon, et Antoine l'encourage même pour qu'il vienne à bout de l'adversaire, faisant à ce moment-là corps avec son frère contre l'adversaire fictif que représente la cible. La solution semble alors se trouver dans l'adhésion à une autre perspective, où les deux enfants s'allient provisoirement contre un tiers, au lieu de se placer en combat l'un contre l'autre.

Le quatrième moment de conflit (séquence 3 (158) à (160)) apparaît comme une tentative de Bertrand (158) de rendre vaine l'initiative antérieure d'Antoine (147), (148), (149), qui avait voulu élaborer a priori l'organisation jusqu'à l'issue de la séquence. En même temps qu'il verbalise cette infraction à la règle conjointement acceptée, infraction à la co-référence explicite, il enfreint une autre règle: celle du placement.

Finalement, il revient à la cc-référence initiale et Antoine, rassuré n'insiste pas pour l'infraction de la règle, en somme moins "essentielle" quant au sens de leur entreprise.

On peut considérer qu'il y a là conflit à deux niveaux. En abandonnant celui d'un niveau d'organisation supérieur, Bertrand peut du même coup relâcher la pression autour du second. Mais cette séquence est un peu particulière. En effet, les enfants sont véritablement adversaires, celui qui ne s'essaye pas au pistolet étant matérialisé par la cible. Si, précédemment, celui qui jouait risquait de "mourir", l'autre attendant son tour, cette fois-ci celui qui ne joue pas peut cependant être "tué".

Le cinquième enjeu du conflit est finalement celui-là: Bertrand veut tenir dans sa main la cible pendant que son frère joue, tire, et Antoine s'y oppose. On peut penser que tenir la cible exprime le désir de coïncider plus concrètement encore avec cette cible qui le représente. Et si Antoine refuse verbalement ce protocole avec véhémence, il n'en continue pas moins de jouer et parvient même à "tuer" son frère (169).

Il y a donc en somme conflit verbal, alors que le jeu se poursuit et l'on peut se demander si ce conflit là, sans réelles incidences sur l'entreprise commune qui continue à fonctionner, ne sert pas seulement

à rendre compte de l'adversité que le protocole de jeu leur impose.

Nous avons donc pu recenser diverses modalités pour ces différents conflits s'originant tous dans des questions de *règles du jeu*. Nous avons vu en quoi le *jeu* peut être régulateur d'un conflit portant sur ses *règles*. Il permet d'introduire la possibilité d'un compromis sans capitulation, et la clarification de la règle ayant été source de débat.

Le renoncement à l'exigence nouvelle a été l'une des formes d'apaisement de la tension. Elle est apparue comme peu satisfaisante, le même conflit surgissant à nouveau immédiatement après. Il a été nécessaire, à ce moment-là, qu'un des enfants prenne l'initiative de rompre le processus en **recadrant** complètement le jeu autour d'un nouveau thème, d'un nouveau sens. La cohésion mutuelle contre un tiers, même fictif, a été la solution d'un autre conflit.

Lorsque deux conflits ont simultanément éclaté, touchant des niveaux d'organisation différents, on a pu entrevoir un semblant de négociation. En capitulant sur le niveau supérieur, cela a permis de faire accepter l'autre transgression.

Enfin, des échanges verbaux antagonistes ne sont pas nécessairement témoins de conflit: il nous a semblé que tant que le jeu pouvait continuer à se

dérouler selon son ordre, il n'y avait peut être pas à proprement parler de conflit à résoudre.

Ce qui apparaît au travers de tous ces conflits autour des *règles* du jeu, c'est en fait l'inexistence de "règles pour changer les règles". Cette inexistence renforce la détermination duelle entre *règles* et jeu, et fait du jeu un des médiateurs des conflits sur les *règles*. Elle fait aussi du conflit une des sources du changement (de règles, mais pas seulement), un changement finalement beaucoup plus ouvert que si les "règles pour changer les règles" existaient préalablement. A condition peut-être, comme ce fut parfois le cas ici, que la possibilité de recadrage soit **r-é.e.lle.** •

Enfin, nous voudrions ajouter que pour que le conflit existe, il faut paradoxalement que les enfants s'entendent. En effet, s'ils ne s'entendaient pas, si l'un n'entendait pas ce que l'autre dit (et n'y répondait pas), ou ne voyait pas l'autre tel qu'il est ce qu'il fait (et n'y répondait pas), il n'y aurait aucune possibilité de conflit (ni, à ce titre de dynamique). C'est, par exemple, ce qui se passe à l'énonciation (50) qui pouvait bien être aussi source de conflit. Elle n'a pas été relevée, et le jeu a continué "comme si elle n'avait pas été énoncée". Pourtant, introduire la limitation du temps disponible dans les *règles* du jeu, comme Bertrand le suggérait à ce moment-là, aurait sérieusement modifiées celles-ci, et pouvait aboutir à un

protocole d'une plus grande créativité. Mais c'est aussi la capacité régulatrice du système, que de ne pas être perméable à toute nouveauté, même celle qui peut surgir de lui-même, s'il ne peut pas ensuite y faire face.

2- Les conflits portant sur le *sens du jeu*.

Cette première situation conflictuelle intervient au début de la séquence 4a): Bertrand veut arrêter le jeu commun. Après un premier argument qui pouvait laisser Antoine jouer seul, il en appelle à un tiers, absent, qui lui aurait prêté la cible, à lui seul. Mais Antoine, ne "l'entend pas", pourrait-on dire à nouveau, et utilise une seconde fois le jeu (cf. premier conflit). Il n'y a pas, cette fois-ci, recherche de compromis par le jeu. En n'entendant pas que le jeu peut, doit s'arrêter, Antoine le prolonge, le remet en marche. Et comme pour éviter tout nouveau débat sur les règles, il choisit de reprendre un protocole déjà éprouvé: celui de la première séquence. Le même jeu, donc, la répétition du même, connu, pour échapper à l'arrêt de la partie. Le conflit, non résolu mais évacué, ne débouche alors pas sur du nouveau, mais au contraire se prolonge à travers des redondances ludiques.

Mais faut-il y voir chez Bertrand une stratégie d'acalmie provisoire: gagner du temps, faire

cette concession qui consiste à prolonger un peu, pour revenir à la charge un 'peu plus tard, plus assuré, ou bien considérer que non résolu, ce conflit doit resurgir? Toujours est-il que très rapidement le même débat réapparaît, formulé d'une façon très voisine (194). Et, afin que la solution précédente n'opère plus, il met le pistolet "hors jeu". Antoine cependant ne lâche pas prise et ne lâchera, nous semble-t-il, jamais prise jusqu'au bout. A trois reprises, sur des registres différents, il fait en sorte de réinstaller "entre eux" ce que Bertrand a mis "hors d'eux" et cependant "avec lui", à savoir le prêt, par un tiers, à lui seul, de la cible. Par ses trois interventions, Antoine, peut-on penser, attise le conflit en allant rechercher son frère qui demande à être seul: en imitant le bruit du pistolet et relançant symboliquement le jeu ((196), (197)), en sollicitant son frère sur un autre des enjeux de cette situation de jeu commun et de conflit ((201), (202)), puis en posant une question permettant à Bertrand de se situer, de parler en son nom, à propos de jeux communs, pour mieux revenir lui-même sur la cible ((207), (208), (209)). Mais l'un et l'autre semblent obstinément enfermés dans des attitudes itératives et strictement différenciatrices. Si on peut les entendre comme visant à affirmer le conflit, elles peuvent tout aussi bien apparaître l'une et l'autre comme salutaires pour la relation. Les solutions seraient alors bloquées par l'impossibilité d'articulation, de

conjonction de ces deux attitudes. En effet, se retirer un moment dans la solitude peut permettre de se retrouver par la suite pour un nouveau moment commun (.Bertrand); ne pas rester sur un conflit non résolu qui place les personnes dos à dos va également dans le même sens (Antoine).

On peut se demander comment cet épisode se serait achevé, s'ils n'avaient pas bénéficié, à ce moment là, d'une intervention extérieure. Ni censeur, ni juge, ni médiateur, elle les a seulement interpellés conjointement, leur permettant de retrouver un "Nous" qu'ils semblaient avoir oublié dans tout ce conflit. Et quand il s'agit de répondre à la question posée par ce tiers, Bertrand mentionne plus celui qui faisait obstacle au *Nous*, ce // qui lui avait prêté la cible, mais réussit à recadrer différemment le conflit (213). Alors, de nouvelles propositions de jeu commun peuvent émerger.

La difficulté propre à ce conflit, nous semble-t-il, tient au fait qu'il concerne le sens de la relation, au sens de son arrêt ou de sa poursuite plutôt que le sens du jeu. Le sens, nous l'avons vu précédemment, c'est tout à la fois les entités différenciées (Je et Tu), et le *Nous* (et même dans une certaine mesure le jeu, la communauté d'action). C'est là-dessus que porte le conflit, et il est ici immédiatement formulé à partir d'un tiers qui, du même

coup, exclut le *Nous* en posant encore plus fortement le *Je* face au *Tu*. Pourtant, il ne pèsera plus entre les enfants que lorsqu'ils auront réussi à se l'approprier d'une façon ou d'une autre, c'est-à-dire à verbaliser la situation sans s'exclure l'un de l'autre. Le rôle de l'intervention extérieure n'est ici qu'un rôle de miroir, mais un miroir qui immédiatement leur dit "Vous", leur rend ce qui leur manquait. A partir de là, Bertrand réussit à répondre *Nous*, à rétablir la trivocité du dialogue (Nous-Je-Tu), et Antoine est partant pour un autre jeu que la cible. Mais dans un premier temps, ce nouveau jeu est "celui qu'on touche, comme on a joué au début" : il semble nécessaire de repartir sur des bases connues.

Ce débat, fondamental, nous rappelle en outre ce paradoxe que nous avons déjà évoqué⁴ qui pose à la fois relation et séparation : on doit bien, en même temps que la relation, envisager la cessation de la relation. Mais pas dans n'importe quelles conditions, nous enseigne ce dialogue.

Nous voudrions conclure cette analyse par quelques remarques :

Tout d'abord les enfants ont réussi à résoudre des difficultés relationnelles sans pour autant négocier, au sens où, chacun défendant son territoire, il faudrait aboutir à un accord où il en aurait perdu le

4 Cf. supra, chapitre II.

moins possible. Les solutions, nous semble-t-il, ont toujours été établies au profit du jeu commun à poursuivre, à construire, à élaborer, de la relation à clarifier.

Ensuite ils ne se sont, au cours de cette séquence, ni insultés ni niés réciproquement, ce dont témoigne l'absence de conflit s'enracinant dans les entités.

Enfin ils ont développé en peu de temps une assez grande variété de stratégies de résolution de conflits, tout en mettant en oeuvre un jeu élaboré par eux seuls.

Nous avons vu apparaître quelques "figures du tiers" au cours de l'analyse des conflits. C'est sur ces tiers, et d'autres moins visibles, que nous voulons maintenant revenir parce qu'ils nous semblent bien être pivôts des conflits, et, partant, de la dynamique relationnelle.

C- Rôle des tiers au cours du dialogue.

Nous distinguerons, comme nous l'avons fait précédemment⁵ les tiers exclus et les tiers inclus de cet épisode de jeu.

⁵ Cf. supra, chapitre V.

1- Les tiers exclus.

a) Le tiers exclu absent.

Evoqué par Bertrand au début de la quatrième séquence, il est le juge absent qui aurait déjà tranché, rendu son verdict, et installé Bertrand comme seul bénéficiaire, donc à même de décider seul, et pour l'autre, de l'évolution de ce jeu commun. En lui prêtant en propre la cible, ce tiers scelle une relation entre Bertrand et lui, que Bertrand a tout loisir de rendre prioritaire, quand il le souhaite, sur celle qui le lie à son frère⁶. Il permet que s'organise entre les deux frères une différenciation qui n'est plus co-, inter-, ou trans-référée, mais qui se trouve extra-référée, incluant l'un et excluant l'autre. La question n'est pas de savoir si réellement cette cible a été prêtée strictement à Bertrand. C'est peu probable, mais Antoine ne conteste pas ce fait. Il y répond en essayant de "retrouver" un espace commun entre son frère et lui, même si cette entreprise apparaît comme maladroite et provocatrice. Quant à Bertrand, on peut penser qu'il avait besoin de cet appui extérieur pour justifier la

"séparation", l'arrêt de l'activité commune (dans laquelle, rappelons-le, il réussissait plutôt moins bien que son jeune frère).

6 Cf. T. Caplow, opus cité.

Ce tiers juge , bien qu'absent , est donc ici celui qui renforce la différenciation en organisant la séparation . Il ne fonctionne pas comme référence pour les deux membres du couple . Il ne semble donc pas ouvrir sur une dynamique de la relation , mais renvoie dos à dos les partenaires. Il permet cependant l'émergence d'une question essentielle concernant la relation : celle de la séparation .

b) Le tiers exclu présent .

Il apparaît à la fin du dialogue , à un moment où la situation relationnelle semble assez bloquée , chacun demeurant dans des positions opposées concernant le jeu commun . Nous avons déjà évoqué cette intervention⁷ , et sa valeur synthétisante à l'égard du conflit : d'une part elle interpelle les enfants conjointement , d'autre part elle leur rappelle qu'ils se trouvent tous les deux là où ils ne doivent pas être . Elle se garde bien de questionner ou d'émettre un avis sur le conflit qui les anime . La question posée joue alors en quelque sorte le rôle de miroir , mais pas le miroir de leur différenciation , celui de leur conjonction , et permet aux enfants de retrouver le "Nous" perdu . L'argument jusque là essentiel dans le conflit , importé par le tiers absent , n'est pas repris , et la réponse fournie par Bertrand reconstruit l'espace commun

⁷ Cf. supra. p 320 - 321

perdu. cette intervention tierce ne cherche pas à s'immiscer dans les affaires des deux enfants, ni entre eux. Elle demeure tout extérieure, face à eux réunis, sans pour autant laisser penser qu'elle peut juger. Elle ne médiatise pas non plus ce qui se joue avec difficulté de l'un à l'autre. Elle permet de reconstituer un espace commun, et si elle est aussi une référence extérieure, elle est unificatrice et non *séparatrice*. Elle peut à ce titre devenir une co-référence parce qu'elle reconnaît la relation entre les deux frères. Sa contribution à la dynamique relationnelle est incontestable, puisqu'elle permet à la relation de se renouer, et de rebondir sur un autre jeu.

2- Les tiers inclus.

Ce que les enfants partagent, échangent, le monde commun qu'ils construisent en propre au cours de ce dialogue et qui témoigne de leurs inter-trans-coactions est évidemment référé au jeu. Les tiers entre eux, ce sont tous ces délocuteurs qui traversent les discours et qui renvoient au jeu et aux *règles du jeu*, ou même au *sens du jeu*. N'étant pas référés à des instances extérieures au système relationnel, ils constituent de ce fait les inter-trans-co références du système.

Le jeu cimente, et, dans son déroulement alternatif, actualise la réciprocité de l'échange. Il est inter-référence.

Les règles du jeu organisent cette réciprocité et la maintiennent, recourant parfois à une référence externe, mais dont l'impersonnalité ne lui confère pas le rôle de juge séparateur et exclusif. Elle peut demeurer co-référence, ou, plutôt, trans-référence.

Le sens du jeu maintient (ou supprime) la cohésion, valide ou invalide cette réciprocité. Il est co-référence.

Il décide si l'on peut ou non écrire la relation R telle que, entre deux sujets A et B , $A R B$.

La réciprocité veut alors que si $A R B$, alors $A \implies B$
et $B \implies A$.

Mais le sens du jeu ne nous garantit pas que $A R B$ n'implique pas $A \iff B$. or $A \iff B$ signifie la fin de l'écart entre A et B , et donc la fin de l'interaction possible.

Les entités, dans leur différenciation fondamentale, garantissent en retour la non-confusion.

Autonomie du système relationnel, relève donc des déterminations réciproques entre quatre instances, garantes en même temps de la complexification du système.

Ce que nous pouvons écrire ainsi:

entités - jeu - règles du jeu - sens du jeu

Ces catégories représentent donc en quelque sorte différents états de la relation, et contribuent, comme les acteurs, à la définir. Elles nous transmettent des informations sur le système relationnel, et sont vecteurs des réajustements réciproques des membres. Le tiers inclus de la dyade en devient un principe organisateur comme les membres.

La hiérarchisation que l'on peut établir en degrés de complexité croissante entre jeu, règles et sens nous permet de reconnaître un premier niveau de réorganisation au sein duquel les acteurs peuvent opérer des recadrages.

Les éventuelles paires ou tierces qui peuvent exister entre ces catégories nous révèlent une organisation riche, variée, tant intrinsèquement que dans ses interconnexions. Nous pensons identifier ainsi un autre niveau de réorganisation, qui intervient surtout quand la question du sens de la relation, du "sens du sens", devient problématique. Si, dans ce cas-là, de multiples conjonctions semblent intervenir, conjonctions qui peuvent sembler confusion à l'observateur, nous pensons y deviner l'expression de l'autonomie du système, expression qui demeure nécessairement opaque à l'obser-

vateur. C'est elle, cependant, qui permettrait au système de "sur-faire"¹¹⁸, par ses créations proprement autonomes.

Fruit des inter-trans-co-actions des sujets, cet espace tiers entre eux, espace complexe, contribue en retour à enrichir tant les sujets que leurs nouvelles inter-trans-co actions. C'est ce que nous avons appelé *émergence d'ipséités*. Déjà se dessinent des changements de formes du système, selon les différents états dans leurs enchevêtrements organisateurs.

A moins que, prenant le pas sur les sujets, le tiers ne s'autonomise indépendamment d'eux, et ne les trivialise au sens de Von Foerster-Dupuy. Mais la variété des tiers, leurs mouvances et leurs associations, l'indétermination duelle du *jeu* et des *règles*, tout cela nous semble aller à l'encontre du point fixe endogène que J.-P. Dupuy pose comme limite à l'autonomie d'un système relationnel. Et si la question du sens, en cette fin de séquence, peut bien, à certains égards, s'apparenter à ce point fixe, trois arguments lui font obstacle:

- 1) le fait que, comme tiers inclus, il soit par moments relayé par d'autres instances
- 2) le fait qu'il soit associé à d'autres tiers dans ce que nous avons formulé comme "indécidable"
- 3) le fait que les entités ressurgissent en force à ce moment décisif pour elles, dans leurs propres autonomies différenciées.

8 Cf. supra, chapitre X.

Ce qui ne contrarie pas fondamentalement la thèse de J.-P. Dupuy: une dyade n'est pas une foule et cette séquence de jeu au sein d'un dyade n'est qu'une expérience *princeps*. Nous pouvons d'ailleurs, à travers cet exemple, entrevoir ce que serait cette trivialisation, si les sujets ne s'en défendaient pas. Plus envisageable ici au niveau du *sens*, on pourrait tout aussi bien l'imaginer au niveau du jeu ou des *règles du jeu*.

Au niveau du jeu, se trouveraient évacuées toutes autres considérations: le système tournerait sans fin à poursuivre le jeu, sans se soucier, ni de qui joue, ni comment on joue, ni de pourquoi on joue, refoulant inlassablement la question "et si l'on arrêta de jouer?". Acteurs, oui, mais auteurs sans doute que non.

À niveau des *règles du jeu*, on peut aussi bien imaginer un système obstinant à s'organiser sans parvenir jamais à actualiser un quelconque jeu, laissant les acteurs sans acte à accomplir, communs alternatifs, complémentaires ou réciproques, auteurs d'une oeuvre sans existence, d'une non-oeuvre.

Alors le point fixe déterminerait le comportement des sujets sans qu'ils soient en mesure d'agir sur lui en retour, ne parvenant ni à le modifier, ni à le déplacer.

A travers cette analyse des conflits et des tiers de la dyadé, nous avons approfondi les questions de la dynamique relationnelle et de l'autonomie du système relationnel, montrant les déterminations réciproques des *entités*, du jeu, des *règles* du jeu et du *sens* du jeu afin que la complexification puisse s'opérer, que des *ipséités* adviennent qui engendreront de nouvelles inter-trans-co-actions dont des *ipséités* adviennent.

Il nous paraît nécessaire maintenant, pour terminer cette analyse, de revenir aux sujets du dialogue, aux enfants acteurs-auteurs de cette séance de jeu, et de voir si dynamique et autonomie du système ne se résument pas à dynamique et autonomie de l'un des sujets qui piloterait et organiserait l'ensemble.

-n:r- Analyse comparée de l'intervention de chaque frère.

Nous l'avons dit, nous ne souhaitons pas faire un travail d'interprétation psychologique ou psychanalytique à partir de ce dialogue. L'analyse comparée restera donc au même niveau d'interprétation que ce qui précède: quelles sont les contributions de l'un et de l'autre enfant au système relationnel?

Antoine intervient globalement un peu moins que Bertrand: 43% contre 57%, et c'est presque

systématiquement Bertrand qui introduit les changements de séquence . On pourrait donc penser que c'est lui qui est en quelque sorte maître d'oeuvre du jeu , qui en dicte le mouvement . Nous l'avons vu en ce qui concerne les moments de conflit, c'est bien souvent lui qui, en tentant d'imposer une nouvelle règle , ou en souhaitant arrêter le jeu commun , fait figure de leader , de pilote , pourrait-on dire , de l'ensemble . Il est de surcroît l'aîné, et physiquement la différence de stature est nette .

Cependant , il ne nous semble pas pertinent de nous arrêter à cette première lecture de la répartition des initiatives et de l'organisation de l'ensemble . En effet , Bertrand est aussi celui des deux enfants qui a le plus besoin de se rassurer sur ses propres compétences . A 6 reprises il énonce sur lui-même des jugements fortement valorisants (énonciations (12) , (16) , (50) , (58) , (82)) auxquels Antoine n'a jamais recours .

Par contre , Antoine , dès le début de la première séquence , prononce des jugements négatifs déguisés à l'égard de son frère en le désignant comme "une biquette" , et il ne manque pas non plus de lui renvoyer , de façon très ironique , cette image survalorisée que Bertrand veut donner de lui-même .

Antoine n'a d'ailleurs, pourrait-on dire, pas besoin de ces valorisations verbales, puisque la réussite au jeu se situe davantage de son côté.

Enfin, si Antoine est en retrait dans sa participation au dialogue dans les deux premières séquences, cela s'inverse pour la troisième et la quatrième séquence (première partie). Et c'est lui qui, le premier, essaye d'anticiper sur l'issue du jeu en posant la question de la règle avant que le jeu ne commence (énonciation (147)). ce qui est bien le témoin de sa capacité comme de sa volonté de construire lui aussi un jeu commun.

Comme la remarque sur les valorisations le laissait entendre, Antoine intervient assez peu au niveau des *entités* (23%). Par contre, c'est au niveau du *sens* (55%), qu'il contribue nettement à l'organisation du système relationnel. Il intervient pour 46% du jeu et 42% des *règles du jeu*.

En ce qui concerne les "indécidabilités", les scores moyens respectifs des deux frères au cours du dialogue s'y trouvent respectés.

Ainsi, nous ne pouvons pas considérer que l'un ou l'autre des enfants a pris le pas sur l'autre et a construit davantage que l'autre, ou a piloté plutôt seul ce système que nous avons essayé de comprendre. Différenciation sans doute: chacun est intervenu à sa façon, et chacun y a puisé aussi une contribution à sa

propre émancipation. Mais collaboration aussi, dans, par, avec cette différenciation. Collaboration dans laquelle Antoine, Bertrand, Antoine et Bertrand, Antoine contre Bertrand, Antoine avec et sans Bertrand sont, par le jeu, devenus différemment Antoine, Bertrand.

Avant de conclure cette analyse et de quitter Antoine et Bertrand, nous renvoyons le lecteur plus curieux à l'annexe IV. Il y trouvera deux textes, écrits l'un par Antoine, l'autre par Bertrand, deux ans après l'enregistrement du dialogue, alors qu'ils n'ont connaissance ni de l'enregistrement, ni de sa contribution à notre travail. Ces deux textes répondent à la consigne suivante: "tu écris une histoire qui met en scène deux animaux. Tu es l'un d'eux, l'autre est ton frère"¹⁹. Chacun des enfants a répondu à la consigne sans communiquer avec l'autre. Ces deux textes nous semblent un bon complément si l'on veut lire d'un oeil un peu plus affiné l'histoire de "la cible". Nous avons choisi de les conserver de l'écriture des enfants, parce que la calligraphie et l'occupation de la page blanche ne nous ont pas semblé dépourvues de sens.

9 Pour cette consigne, nous nous sommes inspiré du livre de M. Postic, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1989.

CHAPITRE X

Discussion corroborative des données théoriques
et des résultats de l'analyse.

L'analyse du corpus, "mis en statistiques" à partir du codage dans un premier temps, puis plus affinée et se référant au texte dans un second temps, nous a déjà permis de valider un certain nombre de nos points d'appui théoriques. Nous voulons maintenant plus systématiquement rétablir la cohérence générale de ces deux approches, et préciser du même coup l'une et l'autre, pour parvenir à une définition plus fine du concept de relation duale. Cette mise en perspective pourra parfois paraître un peu répétitive de ce que nous avons déjà tenté d'élaborer au chapitre précédent. Elle trouve cependant sa justification dans la mesure où elle constitue une tentative de réfutation des conjectures

théoriques à partir de leur rapprochement avec le terrain.

I- Cadre de référence et autonomie .

Au cours de notre réflexion théorique, nous étions parti de la capacité différenciatrice de la relation qui, créant l'écart entre deux sujets, rendait possible la communication, l'interaction dyadique et permettait qu'il se passe quelque chose entre ces sujets, de l'un à l'autre. Puis nous avons vu que se constituait alors ce que nous avons appelé un système relationnel qui trouvait sa dynamique dans sa capacité au changement, capacité qui mettait en jeu la notion de règles présidant à l'organisation du système relationnel, et de l'aptitude du système à modifier ces règles. Enfin, nous avons cru possible de parler de l'autonomie du système relationnel, qui confère à celui-ci la possibilité de se complexifier. Cela nous a semblé cohérent dès lors que pouvait surgir la question du sens de ce système relationnel.

Dans notre analyse du corpus, nous avons eu recours à deux niveaux de codage: celui des sujets de phrases en repérant locuteur, allocutaire, délocuteur, les tournures impersonnelles, *On* à valeur indéfinie et *On* signifiant en fait *Nous*, et celui des prédicats des phrases qui pouvaient se regrouper entre quatre

catégories: les *entités*, le *jeu*, les *règles du jeu* et le *sens du jeu*.

Il nous semble que nous pouvons maintenant synthétiser ainsi les différentes correspondances qui sont apparues au fil de l'analyse quand nous avons voulu rechercher des indicateurs statistiques significatifs. Nous pouvons même relier ces correspondances aux "valeurs théoriques" de la relation telles qu'elles sont apparues au fil de la première partie de ce travail.

Valeurs théoriques de la relation	séquences du corpus	catégories des prédicats	sujets des phrases
différenciation	1	entités	lac., alloc.
communication	2	jeu	délocuteur
dynamique	3	règles	impersonnel
autonomie	4	sens	On=Nous

Tableau rassurant, qui nous permet d'affirmer que nos indicateurs étaient bien pertinents de notre objet d'étude, mais qui tendrait aussi à linéariser et simplifier ce qui est en fait, nous l'avons dit, complexe. Tableau qui tend en effet à considérer que le processus soit *sachève*, soit *se répète indéfiniment*, revenant à un point de départ identique. Or nous avons vu qu'il n'en est rien. Mais il manque, dans ce tableau, une idée fondamentale issue de notre analyse: c'est combien, aussi, tout cela se joue *concurrentement*. Et faire

ressortir les dominantes essentielles est un premier niveau de compréhension, qui ne doit pas occulter que les changements ne consistent pas seulement à déplacer le curseur d'un sujet à l'autre, d'un prédicat à l'autre, d'une séquence à l'autre, à travers une hiérarchie huilée et établie dont le but ultime serait le sens.

Si cette formalisation nous permet d'identifier tout ce qui est nécessaire, elle ne révèle pas ce qui se joue aux frontières, ni ce qui se modifie, ni ce qui s'allie, pour qu'à un moment donné nous puissions affirmer que par cette relation particulière, dans ce contexte particulier, deux sujets se sont constitués en système relationnel autonome.

Nous pensons avoir repéré cette autonomie qui nous permet d'écrire la clôture opérationnelle suivante (C) :

deux sujets --> inter-trans-co- agissent --> des ipséités se constituent --> qui inter-trans-co- agissent --> des ipséités se constituent •

ou encore la différenciation --> permet la relation --> qui permet la différenciation --> permet la relation --> qui permet la différenciation --> permet la relation --> ...

Elle est pour nous visible dans notre corpus à travers la question du sens de la relation, quand la réponse à cette question peut se formuler en restituant à la fois *On=Nous, Je, Tu* et un certain // traduisant ce que l'on fait ensemble (dans notre corpus,

jouer). Ce que, grossièrement, le tableau rendrait aussi en termes *d'entités*, jeu et *sens* conjointement exprimés. Parce que ce *Je* et ce Tu là ne sont bien sûr pas identiques aux *Je* et Tu du début de la partie, quand seulement un *cela* pouvait les réunir, quelquefois un "*il faut*". Ce Nous n'invite pas à la confusion parce que *Je* et Tu l'accompagnent, ce *sens* ne conduit pas indistinctement à la transcendance parce que sa réponse n'est pas un "*il faut*" immuable.

si nous reprenons les formulations de la clôture opérationnelle (C) de la page précédente, il nous faut encore nous demander si notre corpus restitue bien cette relation particulière, paradoxale et authentique, posée comme condition de la véracité de la clôture opérationnelle, si elle peut se préciser en inter-trans-co-action (synthétisée en enaction), et comment le ternaire intervient dans cette dualité.

II- Paradoxes et authenticité de la relation.

Nous avons articulé notre propos théorique autour de ce caractère fondamental de la relation étudiée: sa capacité à respecter les paradoxes inhérents à l'humain dans sa complexité.

A- Le même et l'autre.

Nous avons ainsi reconnu que la relation n'est à la fois source et vecteur de la différenciation des sujets que si elle ne confond pas dans un même mouvement le *même* et *l'autre* jusqu'à vouloir qu'ils coïncident et si elle ne les exclut pas mutuellement jusqu'à évacuer toute possibilité de rencontre.

Nous pensons pouvoir affirmer, à travers le dialogue que nous avons étudié, que ce premier paradoxe reste pertinent. En effet, cette crainte de la confusion s'exprime, d'une part dans la première séquence à travers la volonté différenciatrice dominante dans cette séquence, énonciation (104), où Bertrand s'insurge auprès de son frère: "Mais tu fais toujours comme moi". "Tu fais comme moi" n'est pas exactement "tu es comme moi", mais si l'activité de jouer ensemble est vecteur de la relation, - "quelle est cette relation qui nous fait agir de même?" - , et prenons-y garde.

Alors, nous pourrions aussi lire les conflits comme des moments où s'exprime assurément l'altérité. La dynamique qu'ils nous semblent apporter parce qu'ils expriment la tension entre l'un et l'autre sujet serait aussi la dynamique de la tension entre le même et l'autre. Le conflit, dans ce sens, n'est source de dynamique et de complexification du système

relationnel que dans sa dimension paradoxale où l'éventualité du *même* existe également.

B- Relation et séparation.

Le deuxième paradoxe, qui nous avait permis de distinguer entre relation privilégiée et relation authentique, montrait en quoi il était essentiel que la relation sache reconnaître l'angoisse de séparation qui lui est inhérente. Assumer conjointement relation et séparation semblait alors figurer le respect du paradoxe qui saurait maintenir ouverte la relation.

Nous pouvons voir dans la quatrième séquence l'expression de ce paradoxe, où la question de la séparation est posée par Bertrand. Niée d'abord par Antoine, nous avons vu en quoi celui-ci contribue par la suite à tenter de la résoudre, ou, à tout le moins, à ne pas laisser le système relationnel se contenter de la consommer comme Bertrand semble le désirer. La séparation est ainsi énoncée au même titre que la relation, et nous avons vu en quoi ce paradoxe-ci aussi et, sa reconnaissance, ont permis le ressurgissement des *entités* qui s'étaient peu à peu effacées. Le conflit à travers lequel ce paradoxe s'est exprimé nous a d'ailleurs montré en quoi celui-ci n'a pas été évacué: il ne s'est pas agi de supprimer la séparation et de trouver une communauté

angélique de non-séparation qu'aurait manifesté le Nous seul (ou encore le *il faut*, en référence à une communauté régie à un niveau transcendant). Il s'est agi d'exprimer conjointement relation et séparation, à travers, Nous, Je, Tu et le *cela* du jeu qui pourrait à nouveau exister.

c- Changement et homéostasie.

A considérer le système relationnel constitué des deux frères et de leur relation actualisée à travers leur jeu commun, nous devons enfin nous demander dans quelle mesure nous pouvons évoquer ce paradoxe constitutif du changement au sein des systèmes, qui exige que fonctionnent conjointement changement et homéostasie. Un changement qui, dans cette perspective systémique, rendrait très pertinente la notion de "*règles du jeu*", liée à celle de recadrage, voyant dans la résistance au changement l'incapacité à trouver "*les règles pour changer les règles*". Nous sommes à plusieurs reprises, à travers des approches différentes, revenu sur la question des *règles* du jeu dans notre corpus. Nous avons vu en particulier, au cours de l'étude des conflits, comment ils s'ancrent fréquemment dans cette question des *règles* du jeu. Nous avons vu aussi comment ils aboutissent fréquemment à un recadrage du problème.

Si l'on confère au conflit, comme nous l'avons fait, un caractère dynamique, nous confirmons cette hypothèse, dans un contexte interpersonnel, de l'importance des règles dans le changement.

De quelle façon ce changement est-il alors à considérer en conjonction avec un principe de permanence?

Il nous semble que déjà au sein des *règles du jeu* nous pouvons repérer à la fois changement et permanence. En effet, si elles se modifient, c'est sur une base sans cesse itérative d'alternance entre l'un et l'autre joueur à l'issue de chaque contrat, que celui-ci soit réussi ou manqué. Mais considérer que pour ce système complexe, sa dynamique se joue essentiellement au niveau des *règles du jeu* nous paraît quelque peu réducteur. En effet, nous pensons que nous ne pouvons pas dissocier *jeu, règles et sens*, et que le changement est aussi fortement repérable au niveau du *sens du jeu*. Conjointement, ce qui demeure indéfectiblement présent, c'est le jeu actualisé, assurant, par cette permanence, la possibilité de modifications à d'autres niveaux, que nous pouvons qualifier de dynamisants parce qu'ils se situent à un niveau supérieur d'organisation du système. Pour aller dans le même sens, nous avons vu qu'à la première tentative de Bertrand d'introduire un changement radical (il s'agissait d'arrêter le jeu), Antoine a répondu en prolongeant le jeu, et en reprenant un jeu

déjà mis en acte auparavant. La question des *règles du jeu*, source éventuelle de changement, se trouvait ainsi temporairement mise entre parenthèses. Nous voyons également de cette façon en quoi le principe de permanence (le jeu) joue aussi le rôle d'inhibiteur de changement (évacuation de la question du sens qui reste non résolue, ou à tout le moins non débattue) d'autant plus aisément que celle des *règles* est reléguée. De la même façon, le *sens* sans jeu commun mis en acte comme dans la dernière séquence pourrait provoquer un changement radical (séparation) s'il n'était pas régulé. Par la suite, ici encore, le système relationnel repart sur les bases connues d'un jeu antérieur.

Nous voudrions donc concevoir changement et homéostasie comme troisième paradoxe du système relationnel, quand celui-ci évolue à l'intérieur d'une organisation qui repose conjointement sur le jeu, les *règles* et le *sens du jeu*.

Et si, par le biais de l'interprétation, nous rendons lisible, parfois peut-être à la limite de la trahison comme peut l'être tout regard armé théoriquement, ce dialogue entre les deux garçons, nous essayons de garder présent à l'esprit tout ce qui, entre eux, l'un pour l'autre, et chacun pour soi, demeure mystérieux, et qui, perpétuellement présent à leurs échanges, nous les laissera au fond, inévitablement opaques. Mais c'est aussi, nous semble-t-il, de ce

paradoxe entre communicable et incommunicable, que le dialogue tire une partie de sa force et de sa dynamique. c'est le fait que de l'inaccessible demeure pour nous, qui nous assure que nous ne faisons pas de l'humain une machine, ni des sciences humaines qui rivaliseraient avec la cristallographie.

D- Tensions, paradoxe et relation: bref regard dialectique.

Et nous voudrions revenir, juste un instant, par souci de cohérence théorique, sur une tentative, peut-être un peu obscure sur le moment de prolongement de la formalisation de S. Lupasco. Nous avons en effet parlé, à propos du système relationnel et de cette relation paradoxale, de "dialectique des dialectiques de la dialectique"¹. Il nous semble qu'elle apparaît maintenant plus clairement à l'issue de cette reprise des paradoxes. Les dialectiques de la dialectique rendent compte des paradoxes, de la tension dit S. Lupasco, ou des antagonismes qui constituent l'humain en propre, intrapsychiquement. Par le caractère fondamentalement paradoxal de la relation inter-psychique qui introduit donc ce nouveau niveau de tension et d'antagonisme que nous venons de considérer, nous pensons

¹ Cf. supra, chapitre V.

bien nous situer préférentiellement à "la dialectique des dialectiques de la dialectique". La relation que nous avons étudiée peut bien être considérée comme paradoxale. Elle permet donc que se constitue un espace interpsychique, lui-même sous tension, entre des antagonismes. C'est cet espace de la relation prise comme un système que nous avons tenté d'appréhender à travers cette "observation" *princeps* d'un dialogue de jeu enfantin.

III- Réciprocité et ternarité de la relation.

Nous avons déjà partiellement abordé l'organisation de cet espace tiers au cours de l'analyse², et nous avons en particulier montré la co-détermination entre réciprocité de la relation et dynamique du tiers inclus³. Nous avons aussi montré comment cet espace est globalement le fruit des interactions conjointes de la boucle jeu - règles - sens, le système relationnel dans son ensemble étant :

entités - jeu - règles - sens

Nous voudrions essayer de revenir à la relation comme inter-trans-co-action et voir que les

2 Cf. supra, chapitre IX.

3 Ainsi, bien sûr, que la co-détermination entre paradoxes, réciprocité, et tiers inclus.

tiers identifiés permettent de valider cette formulation qui, nous semble-t-il, enrichit le concept de "relation".

Ainsi, nous pouvons voir de façon pertinente dans le *jeu* le lieu privilégié de l'interaction, au sens où il occupe l'entre-deux des sujets qu'ils investissent alternativement. Il est leur inter-référence, et se trouve représenté par le *Il* dans la trilogie de D.R. Dufour⁴ "*Je - Tu - Il*". Le *jeu* mis en acte par les enfants devient l'entre-deux de la dyade, premier lieu commun du partage.

Les *règles au jeu*, dans leur formulation impersonnelle, nous ont semblé référées à un tiers exclu innommable mais pourtant référence acceptée, qui s'apparenterait à une trans-référence externe. Cependant, bien des règles sont émises de façon plus personnalisée. La trans-référence des *règles au jeu* fonctionne aussi comme trans-référence appropriée, intériorisée. Elle va cependant au delà de l'inter-référence parce que son énonciation même organise l'inter-action en trans-action, au sens où nous l'avons précédemment définie⁵. Sans doute faudrait-il alors réussir à préciser, à identifier de façon plus nette la nature de ce tiers inclus, que nos lectures n'avaient pas mis en lumière. Nous proposons de

⁴ D.R. Dufour, opus cité, cf. chapitre V.

⁵ Cf. supra, chapitre IV, "la possibilité d'aller au delà de l'action spontanée et de l'interaction pour rejoindre les sources "à travers l'idée" d'un engagement plus ou moins formalisé par un contrat".

nommer pacte⁶ ce tiers inclus de la dyade qui organise les modalités de l'interaction, qui concerne donc des transactions et qui fonctionne comme **trans-référence** pour les sujets.

Le *sens du jeu*, par son expression privilégiée du *Nous* qui fait conjointement de *Je* et de *Tu* une entité verbalisable, relève de la co-action, celle qui occupe l'espace non plus entre, ni au delà ou à travers, mais avec, au sein de *je* et *tu* réunis. C'est le tiers inclus comme absolu⁷ qui organise la conjonction, la communauté du *Nous* évoquée par F. Jacques. Il est la co-référence du système relationnel.

La co-détermination jeu - règles - sens éprouvée dans notre analyse du corpus nous permet donc de dire que la relation, dans sa réciprocité et sa dynamique est bien inter-trans-co- action entre deux sujets à condition que coexistent inter-trans et co-action. Le sens propre au système dans son auto-référence est *enacté* au sens de F. Varela⁸, si l'on conçoit l'enaction comme la synthèse de inter-trans-co-action.

Enfin, la façon dont le dialogue, au delà de ses dominantes, fonctionne par rebondissements permanents entre ces trois catégories s'enrichissant mutuellement, tend à corroborer l'hypothèse émise dans le

⁶ Dans le sens que lui donne P. Lejeune dans *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 191-5. Ce terme est à distinguer de contrat, à contenu plus explicite.

⁷ Cf. supra, chapitre V.

⁸ Cf. supra, chapitre IV et chapitre V.

prolongement des travaux de s. Lupasco⁹. Le tiers inclus est variable, se déplace, d'une borne à l'autre du système. Celle de l'hétérogénéisation absolue ne révélerait que des entités totalement différenciées, à la limite de la rupture, de l'éclatement du système. Celle de l'homogénéisation absolue du système ne montrerait qu'une "masse" verbalisée par un *Nous*, confus et peu susceptible de la moindre action. Entre ces deux bornes, nous avons déjà eu un aperçu, par l'analyse du dialogue, de quelques uns des déplacements possibles du tiers, et de la façon dont ils contribuent à caractériser le système dans ses différents états. Nous pourrions, en ce sens, parler de morphogenèse. L'entrée par les tiers inclus du système, leurs successions respectives comme leurs conjonctions, nous permettraient peut-être d'identifier les différentes formes qu'il peut prendre.

A l'issue de ce travail synthétique entre les deux approches complémentaires qui ont été les nôtres jusqu'à présent, il nous semble que nous sommes en mesure de proposer une nouvelle définition de la relation duale:

"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 révèle l'autonomie du système relationnel, permettant la constitution d'ipséités. La co-détermination des sujets et des différents tiers,

⁹ Cf. supra, chapitre V.

ainsi que des différents tiers entre eux, intervient de façon déterminante dans l'autonomie et la dynamique du système".

Enfin, nous pouvons préciser et compléter notre tableau de correspondances proposé au début de ce chapitre de la façon suivante:

A	B	c	D	E	F
Même & autre	différenciation	1	entités	Je Tu	intra inter
Rel. & sép.	communication	2	jeu	Il cela	inter
Chgt. & homéo	dynamique	3	règles	impers.	rans
	finalisation		sens	On=Nous	co
	autonomie	4	sens du sens	Je, Tu, il On=Nous	intra inter trans co

A Paradoxes du système relationnel

B Valeurs théoriques de la relation

c Séquences du corpus

D catégories dominantes des prédicats

E Sujets significatifs des phrases

F Identifications des tiers inclus

Conclusion.

Nous avons ainsi, outre une spécification des différents tiers inclus du système et de leur contribution à l'organisation du système relationnel, montré comment la co-détermination de ces tiers et leur conjonction avec les entités permet de concevoir l'autonomie du système relationnel. Celui-ci développe alors son *sens propre*, dans une expression dialoguée qui apparaît confusément à l'observateur.

A l'issue de ce travail, des interrogations émergent quant à : Une validité, une signification et une opérationnalité plus larges que laisse entrevoir cette formalisation de la relation.


Avant donc d'"éprouver" cette formalisation dans un champ différent et avec des entités "élargies", ce qui sera l'objet de notre troisième partie, nous procéderons, dans un second entre-deux, à spécifier les conditions de cette transposition.

- .. NIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS
Laboratoire des Sciences de l'Education et de la Formation

•
■

RELATION DUALE ET TIERS INCLUS

Contribution à l'approche pragmatique
de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives *a*



THÈSE pour le diplôme de
DOCTORAT
EN SCIENCES HUMAINES
Sciences de l'Education

(TOME II)

Directeur d'Etudes : Monsieur le Professeur Gaston PINEAU

Présentée par Frédérique LERBET-SERENI

TOURS 1992

SECOND ENTRE-DEUX

D une expérience singulière à une opérationnalité
éducative.

A l'issue de ces deux approches, l'une théorique, l'autre de terrain, il nous faut tout d'abord faire le point sur ce que nous avons entrepris et appris.

Dans un deuxième temps, nous tenterons de voir de quelle façon nous pouvons concevoir une modélisation de ces acquis.

Enfin nous verrons si cette modélisation peut être opérationnelle pour lire et comprendre les relations interpersonnelles dans un autre champ où elles sont considérées comme signifiantes.

Cette opérationnalité sera alors éprouvée dans le contexte scolaire ce sera l'objet de la troisième partie de cette recherche.

I- Bilan provisoire.

A- Les acquis.

En choisissant de tenter de comprendre la relation duale à travers un dialogue entre deux frères en situation de jeu, nous pensons avoir réussi à la saisir

tant dans sa nature (paradoxale et ternaire) que dans son opérationnalité (autonomie et émergence d'ipséités à travers des inter-trans-co-actions). En traitant les indicateurs pertinents de la relation que sont les sujets de la phrase et son prédicat, nous avons pu établir des correspondances instituant la cohérence générale de notre propos et l'organisation générale du système relationnel. Un niveau plus approfondi d'analyse nous a révélé comment la complexification du système met en cause, simultanément à des structures d'ordre, un enchevêtrement et un enrichissement mutuels et conjoints des différents marqueurs du système relationnel. Nous avons alors pu concevoir le rôle déterminant des conflits et du troisième terme de la dyade au sein de cette conjonction multiple, dès lors qu'elle se dynamise.

La première définition de la relation duale issue de la recherche théorique a pu être précisée et nous sommes alors parvenus à celle-ci :

"La relation duale est une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace tiers entre deux sujets. Cet espace tiers identifie la relation comme inter-trans-co-action qui révèle l'autonomie du système relationnel, permettant la constitution d'ipséités. 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".

Nous demeurons cependant conscient des limites de ce travail. Ainsi, nous ne pensons pas avoir fait le tour du corpus dont nous disposions : le temps, les liaisons, connexions des phrases complexes, ou entre phrases simples, ainsi que tout l'aspect sémiotique du corpus n'ont pas été à proprement parler traités, alors que l'on peut entrevoir de quelle façon ils interviennent dans l'expression de la relation que nous livre le dialogue.

De plus, en choisissant de travailler sur une seule situation, nous validons certes nos indicateurs et notre propos théorique dans une certaine mesure, nous l'enrichissons et le précisons, mais nous nous privons d'analyses comparatives avec d'autres situations duales potentielles, qui nuanceraient sans doute certaines de nos positions si on aborde leur actualisation, tout en nous aidant à les corroborer.

Mais il nous semble que nous avons déjà rendu "vivant" ce qui pouvait, à l'issue de l'approche théorique, apparaître comme bien lointain de l'humain *in situ*. Que ce travail puisse ouvrir sur d'autres réflexions serait la garantie qu'il était utile et rigoureux et non dénué de cohérence.

Toutefois, avant de proposer notre propre cadre d'investigations ultérieures, nous voudrions rapidement retracer le parcours épistémologique que nous avons effectué, parce qu'il nous semble révélateur de

l'ensemble de notre démarche. Il ne s'agit pas de justifications à bon compte, mais plutôt de fonder avec un minimum de rigueur formelle les bases à partir desquelles nous prétendons ensuite produire une modélisation.

B- La démarche.

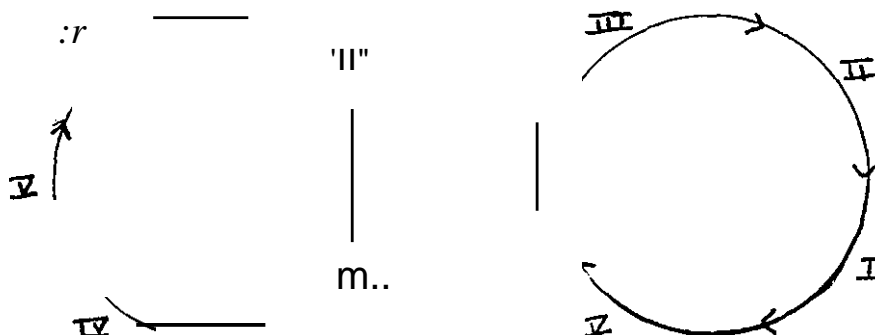
L'objet de notre recherche, nous l'avons vu, est un objet complexe. Nous avons eu, à cet égard, à la fois des difficultés d'expression de cette complexité, et des difficultés quant à son appréhension. Rien d'étonnant donc à ce que la démarche générale qui tente de fonder en toute rigueur des compréhensions/analyses de cette complexité donne bien souvent l'impression de masquer soit un réductionnisme, soit un holisme (le tout devenant un amalgame indifférencié), qui l'un comme l'autre dénaturent l'objet lui-même². En référence à ces deux notions, F. Bailly³ propose, à travers l'identification de l'objet d'étude de chaque science, d'unifier celles-ci différemment et de voir ce que chaque

¹ Cf. H. Atlan, *Tout, Non Peut-être, Education et Vérité*, Paris, Seuil, 1991. Par exemple, à propos des divers réductionnismes possibles, d'une discipline ou d'une science sur l'autre (le psychique réduit au physique, ou au biologique, etc.), pp. 154-155-156.

² Cf. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

³ Cf. F. Bailly, "L'anneau des disciplines" in *Revue internationale de systémique*, AFCET n° 3, 1991, p. 307 à 330.

unification initialise comme parti pris épistémologique⁴. Il parvient ainsi à deux anneaux des disciplines le premier rend compte d'une démarche intégrative quelque peu holistique; le second révèle une démarche analytique et explicative.



I: Philosophie, II: Mathématiques, III: Physique,
IV: Biologie, V: sciences humaines et sociales.

Schéma des "anneaux des disciplines" de F. Bailly.

Si nous voulons examiner de cette façon ce que nous avons entrepris, nous ne nous retrouvons dans aucun de ces anneaux. Au contraire, il apparaît plutôt que nous avons essayé, tout au long de notre entreprise, de bien maintenir la tension entre les deux démarches opposées présentées ci-dessus. En effet, nous pouvons définir ainsi le travail jusque-là accompli⁵:

⁴ on peut trouver une synthèse des diverses tentatives d'unification des sciences par J.-L. Le Moigne, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990, P. 150-163.

Nous reprenons les définitions que F. Bailly propose de la nature de l'objet de recherche et du raisonnement de chaque discipline.

a) démarche de la philosophie. On pense et on interprète un objet abstrait : la relation duale. C'est la première partie de cette recherche. Cette interprétation nous permet d'élaborer un premier cadre à partir duquel nous saurons quelles données peuvent être considérées comme pertinentes: c'est ce que l'on trouve dans le chapitre VI.

b) démarche de la physique. on mesure et on ordonne des données recueillies que l'on considère comme concrétisation de cet objet abstrait: cf. chapitre VII.

c) démarche des mathématiques. On calcule et on démontre à partir de ce qu'on a mesuré et ordonné: cf. chapitre VIII.

d) démarche de la biologie. On intègre et on organise ce qu'on a calculé et démontré: cf. chapitre IX.

e) démarche des sciences humaines et sociales. On interprète et on structure ce qu'on a intégré et organisé: cf. chapitre X.

f) on pense et on interprète un objet abstrait, la relation duale, interprétée et structurée différemment: cf. second Entre-Deux.

Nous pouvons voir dans cette hétérodoxie une absence de rigueur *a minima*. La rigueur aurait alors signifié une recherche structurée dans un sens ou dans l'autre, sachant du même coup ce qui n'était pas effectué, et pouvant avec plus d'assurance concevoir une

modélisation dont le champ d'application pouvait se définir sans trop d'ambiguïté.

Nous pouvons aussi essayer d'y voir une tentative de ne pas dissoudre ce nouveau paradoxe qui constitue en propre les objets complexes et qui les fait disparaître en eux-mêmes, dans cette complexité qui les fonde et les constitue, dès lors qu'on veut les traiter analytiquement ou compréhensivement.

En maintenant, d'une approche à l'autre, une alternance entre des démarches qui ne sont pas hiérarchiquement, logiquement, épistémologiquement ordonnées, nous pensons avoir maintenu jusqu'au bout la tension nécessaire pour que les différents fils qui tissent la complexité de l'objet puissent continuer à s'entrecroiser, et que finalement l'Unitas multiplex⁶ demeure.

En présentant, de la façon dont nous venons de le faire, notre démarche, nous ouvrons de surcroît sur la possibilité de la contester à des niveaux différenciés⁷. si le cadre général de référence qui nous

⁶ Cf. E. Morin, opus cité, 1990, p. 23.

⁷ La réfutabilité ou la falsification, que K. Popper considère comme une nécessité scientifique pour envisager la possibilité d'une validation, trouve peut-être une expression dans notre démarche d'objectivation à travers laquelle nous pensons donner la possibilité, comme nous l'avons dit, de niveaux de réfutation. Cf. K. Popper, *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot 1984, p.105 : "Il n'y a qu'une manière de garantir la validité d'une chaîne de raisonnements logiques, c'est de lui donner la forme sous laquelle on pourra le plus facilement la soumettre à des tests (...). Si alors quelqu'un émet encore des doutes, nous ne pouvons que lui demander de désigner une erreur dans les étapes de la

a guidé est constitué d'options philosophiques, idéologiques ou métaphysiques auxquelles chacun, en fonction de sa propre subjectivité, adhère ou n'adhère pas (et nous nous situons là dans le domaine de la croyance), nous pouvons cependant concevoir un certain niveau d'objectivation (que nous ne prétendons toutefois pas confondre avec une objectivité positiviste: nous avons nous-même construit cette démarche, en toute subjectivité objectivée).

La formulation à laquelle nous parvenons dorénavant est une définition de la relation duale, qui émerge alors comme nouveau concept, une abstraction, un objet complexe que nous avons éprouvé de façon aussi rigoureuse dans ce qu'il a de concret.

Nous pourrions nous en tenir à cela, considérant que l'essentiel est atteint : autonomie du deux et ternarité intériorisée sont conjointes, ouvrant alors le système relationnel vers sa possible autopoïèse.

Toutefois, nous pensons être parvenu à ce seuil aussi parce que nous avons notre propre histoire avec cette idée de relation, une histoire qui nous constitue de toutes parts dans des réseaux inter-

démonstration ou de réexaminer la question. S'il rejette finalement l'énoncé, il ne nous satisfera pas en nous racontant tout ce qui concerne les sentiments de doute ou de conviction que suscitent en lui ses perceptions. Ce qu'il doit faire, c'est formuler un énoncé qui contredise le nôtre et nous donner ses instructions pour qu'il soit soumis à des tests. S'il n'y parvient pas, il ne nous reste plus qu'à lui demander de considérer une nouvelle fois notre expérience, plus prudemment peut-être, et d'y réfléchir à nouveau".

personnels et qui a contribué à problématiser la recherche comme nous l'avons fait. Certains de ceux-ci se vivent familialement et amicalement, relations "déjà-là", choisies, entretenues ou perdues, que nous pouvons sans trop de difficultés peu ou prou référer à ce que nous avons présentement élaboré. D'autres, professionnelles, demeurent plus opaques à cette formalisation, tout en relevant a priori d'une problématique semblable. Pourtant, il nous semble bien que le champ scolaire, puisque c'est là notre registre professionnel, pourrait de façon pertinente ouvrir à une interrogation relationnelle, formalisée. Notre curiosité à cet égard est triple: "lire" différemment les relations pédagogico-éducatives; éprouver une modélisation de la relation duale dans un nouveau champ et, peut-être, en retour, affiner notre propos actuel; aider à la conception d'une opérationnalité de la relation éducative.

II- Vers une modélisation du système relationnel.

A- Les visées de la modélisation.

En voulant conjointement analyser et comprendre un objet complexe, nous nous trouvons devoir concevoir une modélisation au sens de J.-L. Le Moigne⁸, c'est-à-dire "l'action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles".

L'objet-phénomène complexe que nous percevons est un système⁹ dont nous pensons qu'il est susceptible, sous certaines conditions, de devenir autonome au sens de F. Varela¹⁰, et donc de développer des comportements propres qui l'amènent à se complexifier¹¹.

Ces hypothèses théoriques se sont trouvées vérifiées dans la deuxième partie de cette recherche.

Nous nous situons donc conjointement dans les sciences des systèmes, de la complexité, et de l'autonomie, avec lesquelles la modélisation doit réussir son procès d'intégration. La définition que nous avons proposé du système relationnel autonome étant elle-même

8 Cf. J.-L. Le Moigne, opus cité, 1990, p. 5.

9 Cf. supra chapitre III.

10 Cf. supra chapitre IV.

11 Cf. H.A. Simon, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1991, p. 172 "Dans de tels systèmes, le tout est plus que la somme des parties, non pas en un sens métaphysique, mais au sens fort et pragmatique".

le fruit de ces recadrages paradigmatiques, c'est d'elle que nous repartirons. Notre objectif est donc de la réorganiser de telle façon que la modélisation obtenue puisse être éprouvée.

Cette épreuve visera éventuellement à introduire des nuances, ou à concevoir la nécessité d'investigations supplémentaires afin de rendre la modélisation soit plus fiable, soit plus opérationnelle en favorisant un recadrage théorique plus affiné.

La modélisation, dans l'état actuel de sa fiabilité, contribuera également à concevoir différemment la lecture et la problématisation des phénomènes et processus du champ dans lequel elle sera éprouvée. Nous nous situons là encore dans la perspective de J.-L. Le Moigne, quand il envisage les Sciences de l'Ingénierie comme Sciences de l'Ingénium, et qu'il tente de les constituer en propre et de formaliser leur enseignement¹². Elles permettent alors que "(les) concepteurs ou les inventeurs mettent au service de la cité, par leur ingéniosité, les ruses de l'intelligence humaine".

"Ingénieriser" les acquis théoriques pour aider à la conception de leur opérationnalité sera donc l'une des visées de la modélisation, une opérationnalité qui n'est pas linéairement synonyme de technicité. C'est

¹² Cf. J.-L. Le Moigne, "Sur l'enseignement des Sciences de l'Ingénierie", *note de recherche 91.07 du GRASCE*, 1991, p. 2.

déjà parce que le décryptage des situations peut se voir modifié, qu'une opérationnalité se dégage, permettant ainsi l'accès à un nouveau niveau d'opérationnalité plus proche encore du terrain dans sa concrétude.

Le rôle joué par la modélisation au niveau où nous nous situons est donc celui d'une interface entre réflexion théorique validée et tous les champs possibles où celle-ci est pertinente. L'articulation, ultérieure, entre la modélisation générale et les modélisations particulières qui organisent l'application propre à ce champ, déterminent un nouveau niveau de conception¹³, plus directement utilisable par les acteurs *in situ*.

B- La **modélisation**.

Nous repartons donc de la définition que nous avons donnée de la relation duale au début de ce second Entre-deux, et nous tentons de l'organiser, pour une intelligibilité de l'objet.

13 cf. H.A. Simon, opus cité, 1991, p. 114, "quiconque imagine quelques des positions visant à changer une situation existante en une situation préférée est concepteur".

1- Repérage .

Nous devons donc concevoir deux sujets, que nous avons aussi appelés entités¹⁴, qui sont suffisamment proches pour que la question de leur différenciation soit pertinente au regard de la relation qui les relie. Soient les entités A et B, et en même temps ARB.

R représente alors une relation qui a du sens pour A et pour B, suffisamment au moins pour que l'un et l'autre la reconnaissent comme les constituant.

A peut donc dire ARB

et B peut donc dire BRA.

Les deux propositions sont vraies pour A, pour B, pour R et pour l'observateur.

Nous posons comme condition supplémentaire la réciprocité de la relation -

c'est-à-dire que ARB signifie $A \Rightarrow B$

et $B \Rightarrow A$

sans que, pour autant, $A \Leftrightarrow B$.

R constitue donc, réciproquement et sans confusion, A et B, dans le système relationnel.

Ceci a pour conséquences que l'on pourra identifier des expressions de cette relation: ce sont ces expressions que nous nommons *actions* - au sens large d'un

¹⁴ Cf. supra, chapitre VI.

agir, d'un faire conjoints, à identifier selon les transpositions que l'on effectue¹⁵.

2- **organisation.**

Ces actions installent donc un espace tiers au sein du système, espace non fixe qui peut être: inter-entités et contribuer à leur inter-référence à travers des inter-actions: trans-entités qui établit des trans-références par des trans-actions: cc-entités qui amène des cc-références par des cc-actions. Ces différentes inter-trans-co-actions définissent déjà en elles-mêmes différentes modalités relationnelles.

Les possibilités d'investissement original (au sens de non pré-défini de l'extérieur et/ou à priori) de cet espace tiers dépendent de la capacité du système à accepter le caractère paradoxal de tout système vivant.

Cet espace tiers, qui permet d'installer une zone d'échanges en propre, contribue à l'organisation générale du système. Quand ce qui s'échange par les actions introduit des changements dans son organisation, ceux-ci peuvent être gérés, régulés par les entités et par cet espace tiers.

Des modalités différenciées de régulation peuvent être identifiées, qui font intervenir différents

¹⁵ Dans notre corpus il s'agissait du jeu.

niveaux de régulation. Ces niveaux sont ceux des entités, ceux qui émanent de l'espace tiers, et éventuellement ceux dûs à des interventions extérieures au système. Ils sont à la fois fonction de et déterminants du pilotage du système et des réorganisations.

Les réorganisations faisant appel à des recadrages à partir d'une hiérarchisation entre les différents niveaux permettront une régulation du système.

Les réorganisations qui intègrent conjointement (les) différents niveaux permettront d'envisager une complexification du système susceptible de favoriser l'émergence d'un sens nouveau et de créations propres. On pourra alors envisager son auto-poïèse.

3- Conséquences.

Cela contribuera à modifier les *entités-sujets*, et à les constituer en *ipséités*, par cette expérience d'un "faire" qui devient, par elles conjointement, en propre, et différenciées, "*sur-faire*".

Toutefois, il faut bien concevoir ce que signifie cette complexification par la relation (c'est-à-dire cette réorganisation qui passe par les tiers inclus de la dyade). Si elle est ce qui permet d'envisager l'autonomie du système, elle est aussi susceptible

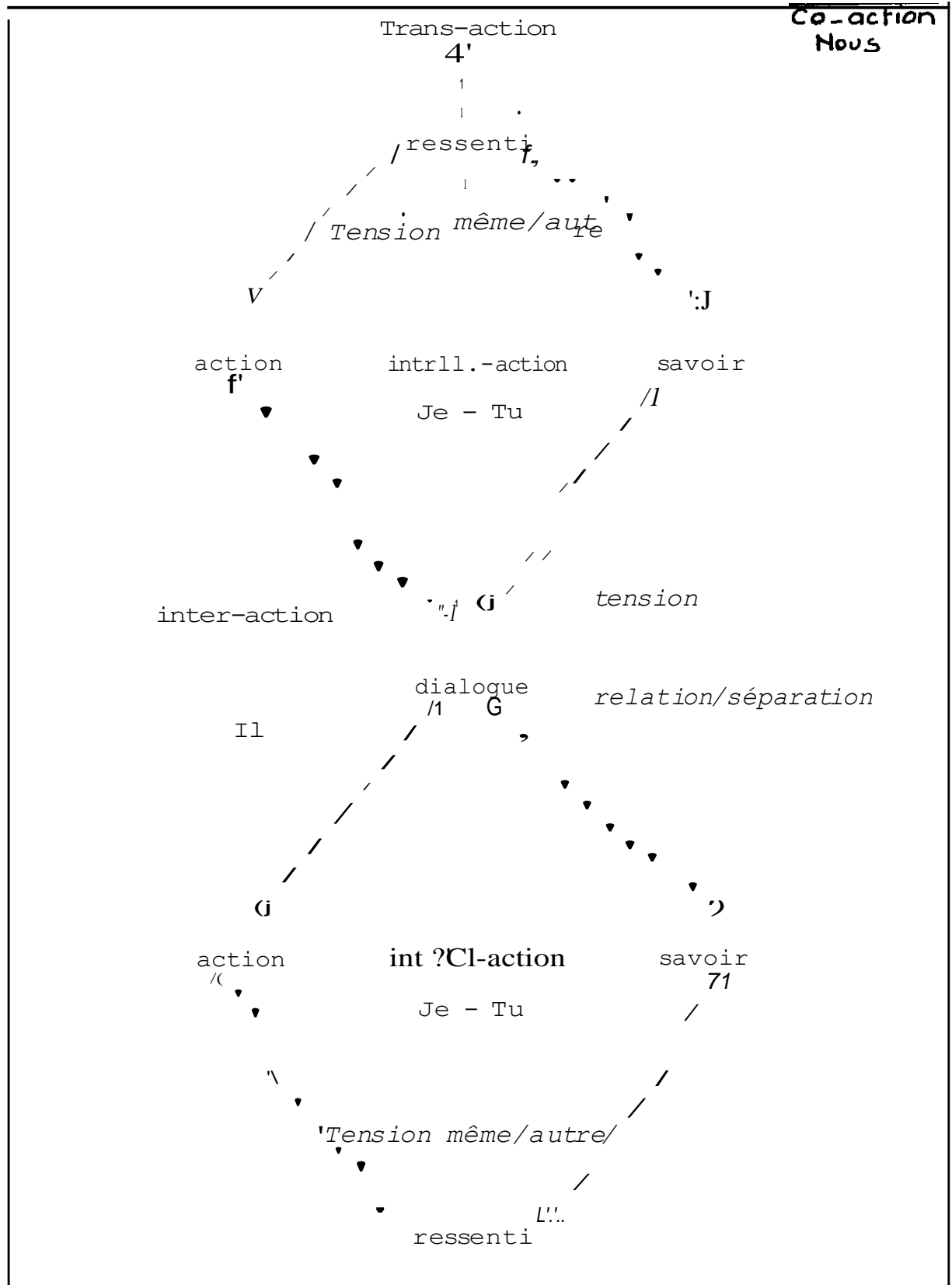
d'inférer une trivialisation des entités par la relation. La relation prendrait alors le pas sur les acteurs, tant dans la réorganisation que dans la finalisation du système, au point que les inter-trans-co références effaceraient les auto- et hétéro-références de chaque entité.

Des ipséités peuvent donc advenir, dans leur incontestable autonomie inter-trans-co- agie, comme les entités peuvent éventuellement perdre leur qualité de sujet propre.

Enfin, s'il n'est pas envisageable de *prouver*, par des preuves tangibles et incontestables, l'autonomie du système, c'est en raison de son autonomie même : elle ne s'offre pas aux sens de l'observateur, mais elle constitue le sien en propre. C'est donc à travers ses réorganisations originales et complexes, par la capacité du système à gérer et à créer du nouveau, du "non-déjà-vu" pour lui (par les inter-trans-co-actions entre les entités) et sa capacité à inclure et à intégrer ses tiers que nous pourrions concevoir son autonomie. C'est peut-être aussi quand l'observateur ne peut exactement "lire" ce qui se passe, que se joue l'autonomie du système.

On peut toutefois concevoir des expressions des échanges-actions à l'intérieur du système. Le dialogue est un des outils opérationnels pour accéder de façon pertinente à ces échanges.

4- Tentative de schématisation.



-.V
Impersonnel
(et Je-Tu-Il)

Tension changement/homéostasie

4- Limites.

Cette modélisation vise à travailler dans de nouveaux champs, et à prolonger éventuellement la réflexion, sur un objet complexe : le système relationnel dyadique, à partir d'un phénomène complexe qui peut être sien la relation duale. Cette relation particulière permet alors de concevoir le système comme autonome.

Ainsi n'est-il, ni dans notre problématique, ni donc dans notre modélisation, d'aborder la complexité propre aux entités du système. Elle existe, et elle contribue bien évidemment à la complexité du système, ainsi qu'à son autonomie.

Nous n'avons pas non plus tenté d'analyser et de comprendre les interactions entre le système et son environnement. Ces interactions, elles non plus, ne peuvent être négligées si l'on veut tout embrasser un système complexe autonome n'est ni isolé, ni clos ; il reconnaît ses frontières avec l'environnement, et sait quand et comment il échange avec celui-ci.

Mais notre projet n'est pas de tout formaliser. Par contre, nous proposons une modélisation d'un phénomène complexe, - celui qui nous intéresse - pour comprendre ce qu'il est et ce qu'il peut faire au sein du système complexe ..

Nous pouvons donc maintenant utiliser et éprouver cette modélisation pour analyser et comprendre ce phénomène dans une autre de ses expressions.

III- Méthodologie d'investigation.

A- Observation participante.

Nous l'avons dit, le champ scolaire, et plus particulièrement le second cycle de lycée, est le lieu dans lequel nous exerçons une profession éducative¹⁶. La démarche méthodologique qui va nous permettre d'éprouver notre modèle s'apparentera donc à la recherche participante, puisque nous prendrons appui sur ce que nous pouvons quotidiennement observer, qui est également ce dans quoi nous nous trouvons engagé.

De fait, nous nous trouvons à l'abri du conflit fréquent chez l'observateur-participant qui, impliqué dans une recherche-action, se trouve à la recherche d'une "place" entre intérieur et extérieur par rapport au groupe dans lequel il tente de s'insérer tout

16 Nous reviendrons ultérieurement (cf. supra, chap. XII) plus précisément sur notre domaine spécifique d'intervention.

en demeurant chercheur¹⁷. En effet, nous occupons une fonction propre, à partir de laquelle nous essayons d'ouvrir nos yeux et nos oreilles, à la fois sur ce qui l'entoure¹⁸, qui vit et se développe dans le même milieu, et sur ce qui l'implique en propre. Les va-et-vient entre intériorité et extériorité se vivent donc, en ce qui concerne l'observation et la participation, à travers des espaces-temps-relations fluctuants sans qu'une place particulière soit à négocier dans l'entourage. C'est davantage dans les interactions entre observation/participation et recherche, c'est-à-dire des intra-interactions, qu'il apparaît alors plus difficile de se situer.

"La rupture, visibilisée dans l'approche en extériorité, doit dans l'observation participante se produire essentiellement à l'intérieur de l'observateur, par sa capacité de tenir simultanément, tout en les distinguant, les deux places également nécessaires pour sa recherche", remarquent R.C. Kohn et P. Nègre, concluant que "la méthode de l'observation participante s'avère en définitive peu codifiable"¹¹¹⁹. Cette difficulté de codification de la méthodologie qu'elle requiert contribue toutefois à constituer cette approche, avec toutes ses variantes quant aux procédures effectivement

17 Cf. B. Lahour et S. Wooljar, *La vie de laboratoire*, Paris, Editions de la Découverte, 1988.

18 Nous bénéficions alors d'un poste d'observation qui nous transforme en éthologue.

19 Cf. R.C. Kohn, P. Nègre, opus cité, 1991, p. 54.

mises en place, comme susceptible de comprendre le vivant dans tout son réseau "naturel" et immédiat, tout en l'accompagnant dans le temps et en pouvant l'intérioriser.

Le chercheur, quant à lui, inventera les outils qui lui paraissent les plus propices à sa situation particulière, situation triple de participant, d'observateur et de chercheur. Quels que soient ces outils, leur pertinence se trouvera dans le fait qu'ils n'auront entravé aucune de ces trois dimensions, et qu'ils auront permis qu'une dynamique s'instaure entre elles, sans qu'aucune n'absorbe l'autre ou les autres. Nous avons, pour notre part, transcrit *a posteriori*, au fil de notre quotidien, les notes sur les événements ou situations qui nous semblaient pouvoir éventuellement avoir affaire avec notre problématique, (conversations, narrations des différents acteurs, situations particulières vécues, etc.), en essayant de demeurer aussi peu interprétatif que possible, et de nous en tenir à l'observation brute.

Il ne fait aucun doute que l'élaboration de notre propre recherche, qui s'opérait conjointement à cette observation, a influencé notre "tri" quant aux transcriptions à opérer ou non. Il est tout autant indéniable que les yeux et les oreilles que nous ouvrons contribuaient à la construction de notre modélisation et de notre problématique. Enfin, notre pratique

professionnelle se voyait, elle aussi, modifiée par ces diverses interactions, et sans doute a-t-elle perdu en spontanéité et en intuition parfois, pour gagner en cohérence et en lucidité, même si tout cela se faisait de façon chaotique, empirique, peu formalisable²⁰. Nous aussi, nous nous trouvions devoir "éprouver" sur le terrain, parfois malgré nous, les chemins souvent confus sur lesquels nous avançons dans notre recherche.

La construction de notre modélisation et de notre conceptualisation est sans doute aussi pour partie imprégnée de ces observations. Mais son ossature structurée et son élaboration affinée résident toutefois dans l'intégration réciproque qui s'est construite entre les investigations théoriques et l'observation tout extérieure que nous avons menée²¹ (qui nous a conduit au dialogue enregistré, notre corpus). Nous n'avons donc pas exploité de façon organisée et méthodique les éléments de l'observation participante jusqu'à ce que la modélisation soit clarifiée. Nous les travaillons maintenant, en essayant d'éprouver dans le champ scolaire ce que nous sommes parvenu à formaliser.

Ainsi, nous pensons obtenir des informations en retour sur notre modèle, et enrichir la réflexion sur les relations dans le domaine éducatif.

20 Cf. o. Pasquier, *Agir pour la réussite scolaire*, Paris Hachette, 1992, p. 12, "La recherche action" pour "prendre conscience des noeuds pédagogiques" et "des illusions pédagogiques".

21 Cf. supra, première et deuxième parties.

Nous pensons également que la complémentarité des deux démarches méthodologiques fort différentes (observation indirecte pour parvenir à notre corpus et observation participante pour éprouver notre modèle) donnent à notre recherche une armature d'investigation relativement rigoureuse. Celle-ci enrichit notre propos général par la validité autant que par la nuance qu'elle y introduit.

B- La pertinence du terrain.

Nous l'avons évoqué sans davantage nous en expliquer, c'est dans le champ scolaire que nous allons éprouver notre modélisation.

Outre le fait que nous pouvions aisément recueillir des données sur ce terrain où nous exerçons²² et que notre curiosité de chercheur/acteur y était constamment en éveil, d'autres motivations plus objectives nous y invitaient. La principale est vraisemblablement le cadre globalement éducatif dans lequel s'inscrit notre recherche, qui nous incite à problématiser aussi dans

²² Mais notre objet de recherche, entendu au sens large de relations entre deux entités, pouvait tout aussi bien s'éprouver ailleurs: théâtre, transcriptions de conversations dans tout le champ de l'intervention psycho-sociale et psychothérapeutique, quotidien familial, amical, professionnel...

cette perspective ce qui nous préoccupe plus spécifiquement .

si l'école n'est qu'un des lieux où l'éducation est reconnue²³, elle est toutefois celui où celle-ci est structurée, et où des professionnels interviennent, dont on attend une efficacité collective et individuelle²⁴.

Le travail de ces professionnels de l'éducation, instrumentalisé par certains égards, repose sur une dimension essentielle qui parcourt le système scolaire dans son ensemble et le justifie comme système collectif d'éducation: la dimension relationnelle. C'est en structurant et en organisant les mises en relation des différents acteurs du système éducatif que celui-ci constitue le lieu où l'enfant et l'adolescent font des apprentissages fondamentaux: apprentissages cognitifs, apprentissages sociaux, apprentissages culturels voire apprentissages affectifs. Un des objectifs généraux du système scolaire français est que ces mises en relation, supports des apprentissages, contribuent à l'autonomie de l'élève, une autonomie cognitive, sociale, culturelle, affective, dont l'école accompagne et facilite l'acquisition, et qui apparaît plus prégnante encore au lycée où

23 Cf. J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990, p. 171, "Éducation concerne la collectivité dans son ensemble, elle concerne des groupes particuliers (...), (mais) surtout l'éducation met en première position les familles (...). Éducation s'avère donc une préoccupation diffuse à l'ensemble du corps social".

24 Cf., par exemple, G. Gusdorf, *Pourquoi des professeurs?*, Paris, Payot, 1963.

les élèves sont souvent de jeunes adultes autant que de grands adolescents.

Ces fonctions fondamentales de l'école, dans leur généralité même, rejoignent notre problématique relationnelle par bien des aspects. Comment les mises en relations qui s'effectuent dans l'école contribuent-elles à développer une certaine autonomie?, pourrait être la grande question synthétique entre l'investigation théorico-pragmatique qui a abouti au concept formalisé de relation duale, et la tentative de transposition de la modélisation dans le champ scolaire. Non pas qu'il faille attendre réponse à cette question par la transposition, mais cela nous semble seulement une façon de relier pertinemment l'ensemble de notre projet.

Que signifie donc transposer une modélisation, et que pouvons-nous en attendre?

Si nous osons donc tenter ce qui peut bien s'apparenter à des analogies entre notre terrain initial de recherche, qui a abouti au corpus de la deuxième partie, et celui dans lequel nous comptons explorer par la suite, il nous paraît nécessaire de bien poser notre démarche: nous ne procédons pas à une (des) analogie(s) qui consisterait à transposer terme à terme, par une sorte d'homologie structurale, un champ dans l'autre.

Entre les deux se trouve la modélisation que nous avons tenté de concevoir, et c'est ce modèle qui va nous servir

à décrypter ce second champ²⁵. La fécondité de l'analogie demeure toutefois comme déclic inventif, comme ce qui fait sens²⁶. c'est davantage au niveau du parti heuristique que l'on veut en tirer et des preuves scientifiques que l'on veut lui attribuer, qu'il faut demeurer prudent. C'est seulement hors de cette confusion de niveau qu'elle peut jouer son rôle en propre, là où les définitions de référence sont suffisamment solides.

Ainsi, il nous paraît justifié de dire que les relations que nous avons pu observer dans notre corpus supportent l'analogie avec les relations qui s'établissent dans le champ scolaire. Il s'agit bien dans les deux cas de relations interpersonnelles, voire intergroupales, mais la relation comme vecteur de ces échanges réciproques verbaux ou non verbaux demeure bien. Elle est seulement investie différemment : de jeu pour les enfants, de savoirs dans l'école, de maladie dans le monde médical, de vie, même si cela ne signifie pas a priori grand chose en propre, dans la famille...

Les deux entités constitutives du système relationnel telles que nous les avons définies²⁷, peuvent, aussi bien que les deux frères, se retrouver

25 Cf. G. Gadoffre, "Introduction" in *Analogie et connaissance*, Paris, Maloine, 1980, p.10, "Dans les sciences humaines, les termes de l'analogie ne sont comparables qu'après une modélisation qui sélectionne et schématise les traits jugés représentatifs".

26 Comme le langage analogique permet l'émergence de sens plus riches, plus variés, moins pré-définis que le langage digital.

27 Cf. supra, chapitre VI.

dans un élève et un enseignant, un enseignant et une classe, deux enseignants, deux élèves, les enseignants et l'administration... Chaque fois les *entités* sont bien différenciées, en même temps qu'elles sont reliées, par une relation propre et réciproquement signifiante (la question des savoirs est par exemple signifiante dans chacun des cas énumérés ci-dessus pour chaque entité; d'un système relationnel constitué à l'autre, elle sera "proprement" différente).

Compte-tenu du niveau d'abstraction théorique de la modélisation, rien ne suppose à ce que nous éprouvions cette modélisation dans le champ scolaire. La dissymétrie qui peut apparaître, quand on a d'un côté un groupe, de l'autre une personne, puisqu'elle ne modifie pas le rapport à la notion d'entité, pourvu que la relation que nous problématisons soit bien celle entre ces deux entités, est valide. La complexité propre à chaque entité ne nous intéresse que par la différenciation qui les constitue en propre (la nature de cette différenciation ne concerne pas notre projet de recherche, sans qu'elle soit pour autant sans importance ou négligeable en elle-même, bien sûr. Mais il s'agirait d'un autre travail). ce qui est ensuite essentiel pour nous, c'est bien de pouvoir dire "et" entre ces deux entités et que cela ait un sens (par exemple, "un boulanger et une classe d'élèves" n'aurait pas grand sens, sauf si la classe était constituée d'apprentis

boulangers). Par ce "et" contextualisé dans sa signification, nous pouvons passer d'une paire, au sens mathématique, à un couple, une dyade.

Cet ensemble constitue un système relationnel dans la mesure aussi où les entités entre elles, et le système avec son environnement, échangent des informations.

Le dialogue, dans sa dimension pragmatique au regard des mises en relation interpersonnelles, nous paraît en outre confirmé dans le champ éducatif. En effet, D.R. Dufour à propos des interactions entre langage et pédagogie considère que " l'acte éducatif apparaît en effet avec une clarté qui n'est pas toujours de mise dans d'autres actes sociaux comme étant constitué d'une suite d'actes de paroles dans lesquels les allocutaires agissent comme *protagonistes* d'une situation où ils doivent *changer le rapport qui les situe l'un vis-à-vis de l'autre, l'un et parfois l'autre vis-à-vis de ses propres énoncés, l'un et l'autre vis-à-vis du monde*¹¹²⁸.

Le système est finalisé, par une finalisation globale autour des apprentissages, et il est susceptible aussi, du moins dans l'absolu, de développer des finalisations singulières, ou, à tout le moins, particulières. Son pilotage, s'il relève a priori de l'enseignant, fera l'objet de nos interrogations, puisque

28 Cf. D.R. Dufour, art. cité, 1988, p. 61.

la réciprocité de la relation d'une part, l'éventuelle autonomie du système d'autre part²⁹, ne semblent pas compatibles avec un monopilotage par l'une des entités. L'une de nos interrogations sera donc d'envisager comment la relation pédagogique contribue à concevoir autre chose qu'un strict monopilotage.

Il nous est donc possible de tenter d'éprouver notre modélisation en ce qui concerne la relation pédagogique, puisque nous avons "reconnu" la pertinence du système relationnel dans ce contexte scolaire.

La première des investigations que nous mènerons, guidés en cela par la modélisation, sera de savoir si la relation pédagogique peut être une inter-trans-co-action entre ses entités, et sous quelles conditions. Cette première question vise d'une part à éprouver la modélisation, d'autre part à offrir éventuellement la possibilité de concevoir une nouvelle "lecture" de la situation pédagogique. C'est bien parce qu'il s'agit d'une situation complexe qu'aucune lecture, dans son unicité, même si celle-ci prend en compte la complexité, ne saurait l'épuiser. Cependant, il nous semble que toute relecture formalisée peut contribuer à déplacer l'éclairage ou l'angle d'attaque de certaines questions, et donc à introduire du jeu/ de

²⁹ L'une et l'autre renvoyant de surcroît à l'appropriation des savoirs par l'élève.

l'air, là où l'on pouvait buter³⁰. Un jeu que chacun, ensuite, selon la lecture qu'il fera, organisera en propre: un jeu pour un approfondissement théorique, pour de nouvelles pratiques, pour un nouveau regard critique. Mais, déjà, poser le jeu possible, c'est contribuer, par ce déplacement, à ce que chaque joueur avéré puisse redéfinir sa place, repenser celle de ses co-équipiers, celle des autres jeux.

Nous verrons ensuite quelles sont les modalités de régulation qu'un système relationnel pédagogique peut mettre en oeuvre, dès lors que les processus relationnels semblent empêcher son fonctionnement. Dans notre perspective, nous aurons donc à interroger le rôle des différents tiers (exclus, inclus) et leur contribution à cette régulation: là encore, nous recueillerons des informations sur la modélisation et sur des gestions possibles de la relation pédagogique.

Nous aurons ainsi éprouvé la pertinence de notre modélisation dans des tentatives de "relecture savante"¹¹³¹ du système relationnel et de sa dynamique. Nous pourrions alors nous demander si l'autonomie de ce

30 C'est une possibilité pour des décentrations et des intériorisations renouvelées par ce nouveau souffle. cf. F.Deroy, "A la recherche du souffle coupé", in G.Pineau et coll., *De l'air, Essai sur l'écoformation*, Paris, Paideia, 1992, pp.35 à 48, p.46, "Inspirer, c'est accueillir le nouvel air, inconnu et partagé par tous les *respirant:s* de la Terre. C'est, à chaque instant, ne jamais avoir peur de la nouveauté qui se présente."

¹ Nous entendons "savante" au sens où elles proviennent d'une modélisation elle-même fruit d'une construction qui relie recherche théorique et épreuve de cette théorie.

système, telle que nous l'avons définie dans ses rapports avec la relation duale, est possible dans le champ scolaire. Nous pourrions alors en tirer des conclusions, soit sur son opérationnalité, si elle nous paraît viable, soit sur les conséquences scolaires des limitations qu'elle permet de faire émerger. Dans un cas comme dans l'autre, là encore, nous pensons contribuer à la facilitation et à l'explicitation de la relation pédagogique dans ses rapports à la question de l'autonomie. Ce qui rebondira, dans le champ scolaire, sur la question des relations entre l'institution et le système relationnel pédagogique: de quelle façon l'institution limite-t-elle, ou non, l'autonomie du système relationnel?

Nous verrons là une ouverture par rapport à notre modélisation qui ne tient pas compte de l'environnement: non pas qu'elle conçoive le système relationnel autonome comme isolé. Ce serait incompatible avec l'idée même d'autonomie, en fonction du champ paradigmatique de référence³², que de la réduire à l'indépendance et à la clôture. La clôture opérationnelle permet de lire ce qui se passe à l'intérieur du système et qui contribue à le constituer, sans nier qu'il se passe aussi quelque chose avec son environnement, qui le constitue à d'autres niveaux. Mais il se pourrait que les

32 Cf. J.-L. Le Moigne, opus cité, 1990, p.80, dérivé de P. Vendryès, 1981: "Est autonome un système capable de se gérer selon ses propres lois, autonomie acquise à partir et par rapport au milieu dans lequel il intervient".

interrelations système/environnement jouent aussi sur la possibilité même d'autonomie du système.

Il nous faut toutefois rester prudent quant à l'utilisation à visées modélisantes que nous voudrions faire de ces informations dûes à l'interaction avec l'institution. Elles peuvent nous inviter à nuancer notre propos général, à faire émerger des limites proprement scolaires, et à suggérer des pistes de réflexion pour une éventuelle intégration ultérieure de notre objet d'étude dans ses environnements. Mais elles ne peuvent pas contribuer à modifier une modélisation qui ne les a pas initialement envisagées.

ce parcours "armé" dans le champ scolaire aura donc globalement un triple objectif: l'un, de l'ordre de l'ingénierie, en direction des professionnels de l'éducation; l'autre, heuristique, dans le champ largement ouvert des Sciences de l'Éducation; le troisième, méthodologique à visées épistémologiques en éprouvant une modélisation établie à partir d'une définition et d'une hypothèse pour tenter d'en approcher une éventuelle axiomatique³³.

33 Cf. Aristote. *Organon IV. Les seconds analytiques*. Traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Paris, J. Vrin, 1987. notes p. 11. "La *thèse* est ce qui est posé sans démonstrations (...) les thèses qui posent le sens d'un mot sont des *définitions*; si elles posent en outre l'existence de la chose, ce sont des *hypothèses*."

L'axiome s'impose à l'esprit: c'est une proposition qui, comme l'hypothèse, enveloppe l'existence".

Ainsi, à l'issue de notre première partie, nous avons proposé une "*définition*" de la relation duale. Puis nous avons constaté son "existence": nous avons donc

proposé une "*hypot:hèse*". La validation ou l'invalidation de l'hypothèse devrait permettre de proposer une axiomatique. Nous gagnons, donc dans ce parcours, en opérationnalité.

TROISIEME PARTIE

Matériaux pour une ingénierie éducative.

CHAPITRE XI

Relation et éducation .

'tâ relation, à divers titres et au service de différents courants pédagogiques, a bien souvent été l'enjeu de débats la. mettant en concurrence avec d'autres préoccupations considérées comme plus directement scolaires, parce que, peut-être, plus formalisables, plus contrôlables, maîtrisables, et donc moins effrayantes.

Notre propos sera donc d'une part de proposer une "relecture" de la place faite à la relation dans les principaux courants pédagogiques, d'autre part de redéfinir la situation pédagogique à partir de notre formalisation de la relation .

I- Relation et pédagogie .

A- Une pédagogie centrée sur les pôles de la relation.

La pédagogie dite "traditionnelle" fait référence à une longue tradition dans l'enseignement collectif¹, qui considérait la classe comme une "masse" homogène face à laquelle le Maître devait enseigner, par le moyen du Verbe, ce qu'elle devait savoir. Justifié par une conception mécaniste des phénomènes éducatifs et par une représentation de l'enfant comme un adulte en miniature, il s'agissait alors que le maître sache

¹ Cette fresque, nécessairement rapide dans notre travail puisqu'elle ne vise qu'à recadrer notre propos, ne doit pas oublier que la pédagogie "traditionnelle", "frontale", s'inscrit dans la tradition jésuitique en France qui cependant faisait une large place, comme le lycée napoléonien, au travail personnel pendant de longues heures d'études encadrées par des répétiteurs. Elle apparut comme un progrès au cours du siècle dernier par rapport à l'enseignement du maître d'école qui travaillait dans la singularité de chaque enfant et par rapport à l'enseignement mutuel qui prolongea l'entraide entre groupes d'enfants. Cet enseignement mutuel se développa principalement en raison de l'accroissement de la demande éducative et du manque de moyens pour la satisfaire. Il régressa ensuite sous la pression sociale des enseignants qui voulaient voir se multiplier les classes où pouvait être donné un enseignement magistral à un effectif non démesuré. Cet enseignement devint possible grâce à l'amélioration des conditions économiques qui permirent l'accroissement des effectifs en personnel. Cf. L'article de J.-M. Albertini, "A chacun sa formation?", in *se. Humaines*, n° 21, oct. 1992, 19-21, pour cette petite histoire et ses conséquences actuelles (p. 21: "Depuis les années 60, le nombre d'élèves dans les lycées et collèges a été multiplié par 5,5 et le nombre des professeurs par 3,5").

installer son autorité pour que, linéairement, ce qu'il dise soit parfaitement recueilli par l'autre pôle, les élèves. Obéissance et subordination d'un côté, toute puissance et tout savoir de l'autre, avec un zeste d'émulation compétitive entre élèves, telles sont les qualités essentielles pour que l'acte pédagogique, de ce point de vue, soit parfaitement réussi: seul l'acte et les conditions de la transmission le déterminent².

En réponse à ce courant dominant et sous l'influence des travaux de disciplines qui se construisent comme sciences humaines prises au sens large (psychologie, sociologie, mais aussi médecine, etc.), les théories pédagogiques prennent, si l'on peut dire, le contre-pied de la pédagogie traditionnelle en focalisant leur attention sur l'autre pôle de l'acte éducatif, celui de l'apprenant, de l'élève. Il convient alors que le dispositif pédagogique soit le plus parfaitement possible adapté à l'enfant: un monde à sa mesure, une progression à son rythme, des exercices conformes à ses centres

² On pense bien évidemment à Herbart, comme figure dominante de cette école qui peut être perçue comme étant en cohérence avec le positivisme du dix-neuvième siècle. Mais Alain et J.Chateau incarnent aussi un courant plus humaniste même si, pour celui-là, l'assimilation à cette façon de voir peut friser parfois la caricature. En effet, Alain est un auteur dont l'humour souvent provocateur, quand il est bien compris, et la nuance caractérisent la pensée. Qui plus que lui a cherché à respecter l'autre, son originalité? Qui plus que lui a revendiqué la désobéissance de l'esprit? Mais aussi qui plus que lui a mis en quelque sorte la relation "entre parenthèses" par crainte de soumettre l'autre à soi? Dans ces conditions ne valait-il pas mieux, selon lui, se concentrer sur le fonctionnement de l'esprit mis en oeuvre dans les débats de savoir?

d'intérêt. Un renouvellement pédagogique fondamental s'en est suivi, puisque le principal acteur de l'acte pédagogique est devenu l'élève, qui apprenait non plus en écoutant mais en faisant (pédagogie active³), en manipulant, en éprouvant des objets, concrets ou abstraits, selon son âge, au fil de son évolution.

Mais parce que cette centration sur l'enfant a pu tendre à "déréaliser" le monde à apprendre, en le ramenant à celui de l'enfant, la réflexion pédagogique s'est alors déportée vers ce que l'on peut entrevoir comme le troisième pôle de la situation pédagogique, troisième pôle qui serait médiateur du maître, de l'élève et de ce monde à connaître.

On peut toutefois considérer que le système éducatif actuel fonctionne pédagogiquement sur ces deux références: la polarisation sur les programmes amène enseignants et élèves à revendiquer du cours magistral, pratique considérée comme la plus "rentable" pour que le contenu, l'information, parvienne aux élèves; la reconnaissance de la nécessité d'une pratique, d'une activité réelle des élèves pour l'organisation propre, personnelle de ces informations, ne serait-ce que dans une perspective de contraintes d'épreuves d'examen,

³ Cf. sur des registres voisins et avec des problématiques théoriques différentes mais de même ordre, M. Montessori, A. Binet, J. Dewey, o. Decroly, E. Clapadère, c. Freinet, H. Wallon, J. Piaget... On reconnaît classiquement aux uns et aux autres qu'ils se situent intellectuellement dans la descendance de J.-J. Rousseau, lui-même continuateur manifeste, d'auteurs, par exemple, comme Ratichius ou Comenius.

conduit à ménager en classe du temps de production, individuelle et/ou collective.

B- Une pédagogie centrée sur le troisième terme: la relation.

Fortement référée aux travaux de la psychologie sociale, cette attention prédominante portée à ce qui s'échange entre maître et élèves a pris des orientations diverses.

1- Quand la relation est échange de représentations.

Les travaux des Sherif sur les relations d'influence dans le champ social⁴, ceux de Lewin sur la dynamique des différentes énergies au sein du groupe en fonction de l'organisation perceptive de l'espace social⁵, ont guidé une part de la recherche pédagogique vers la question des conséquences intrapersonnelles, pour chacune des parties, de cette mise en situation d'échanges interpersonnels. Toute mise en relation

⁴ Cf. M. Sherif, c.W. Sherif, "Les relations intra et intergroupes, Analyse expérimentale", in W. Doise (éd), *Expériences entre groupes*, Paris, La Haye, Mouton, 1979, 1-58.

⁵ Cf. K. Lewin, *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 1959.

modifie les représentations que chacun peut se faire, tant de soi, de l'autre que du monde. Dans le contexte pédagogique, il convient donc de se demander de quelle façon le jugement du maître, jugement lourd de conséquences pour l'élève et sa scolarité, peut être influencé par ce que l'interaction maître-élève véhicule. Qu'il s'agisse de l'effet Pygmalion⁶ ou de l'effet de halo⁷, il est bien évident que l'interaction mérite intérêt et attention, tant elle modifie les comportements ultérieurs.

De la même façon, d'autres recherches⁹ semblent bien montrer combien, ce qui s'est antérieurement échangé entre maître et élève et qui a contribué à constituer les propres représentations que l'élève se fait de lui-même, de sa réussite ou de ses échecs potentiels, influence ses résultats à venir.

Le troisième terme du triptyque pédagogique est donc identifié comme non neutre, influe dans l'acte pédagogique à travers les représentations qu'il implique, pour chacun, de soi-même et de l'autre. C'est

⁶ Cf. R. A. Rosenthal et L. Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 1971.

⁷ Cf. M. Gilly, "La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels", in *Cahiers de psychologie*, 15, 1972, 201-216.

⁸ Les travaux critiques de l'expérience de Rosenthal et Jacobson amènent en effet à concevoir que l'attente induite influe davantage sur la relation maître-élève que "sur la performance de l'élève" (Cf. M. Postic, opus cité, 1979, p. 93).

⁹ Cf. G. Lerbet, *L'égalité des chances, les voies vers l'équité éducative*, Maurecourt, Mésonance, 1978, chapitre 5 (pp. 61-71).

donc à une élucidation de ces représentations que s'attachent les tenants d'une pédagogie qui reconnaît la relation comme vecteur d'autre chose que du savoir. Dans une perspective systémique, il s'agit d'être conscient des rétroactions qui accompagnent chaque interaction, et de faire en sorte qu'elles soient au service de la réussite des élèves¹⁰.

2- Quand la relation maître-élève est médiatisée par le groupe.

Si l'on considère la relation pédagogique empreinte d'influences, et, partant, de pouvoir, non plus comme strictement les générant elle-même mais en tant qu'elles sont la concrétisation d'un fonctionnement institutionnel autoritaire et hiérarchique, on se situe dans la ligne de l'analyse institutionnelle.

La relation pédagogique, dans cette perspective, ne peut être libératrice et émancipatrice que si l'élève vit en classe autre chose que la traditionnelle relation de pouvoir qui le rattache au

¹⁰ C'est dans cette perspective qu'on peut poser la question du livret scolaire, qui accompagne l'élève au long de sa scolarité et des influences qu'il produit sur l'image (renforcée par les effets de contamination et de conformité au groupe de pairs au fil des ans) que l'enseignant se fait de l'élève. Cf. J.-P. Caverni, J.-M. Fabre et G. Noizet, "Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures: études en situation simulée", *Le travail humain*, tome 38, n°2, 1975, 213-222.

maître. Peut-être aussi parviendrait-on à ce que l'institution, en retour, accepte les capacités instituanes de ses membres, au lieu d'attendre d'eux qu'ils se conforment à ce qui est institué et le reproduisent¹¹. Dans le contexte scolaire, le contre-pouvoir, pour les tenants de la pédagogie institutionnelle a été le groupe-classe¹². Le maître n'est plus le grand organisateur ni le grand juge du jeu collectif qui consiste à apprendre et à travailler. Le groupe, dont le travail scolaire est fréquemment organisé en sous-groupes, plutôt que de reproduire les situations de concurrence interpersonnelle, sait alors réguler difficultés et dysfonctionnements¹³, parce que le maître ne s'arroge souvent plus, manifestement, le droit de les annihiler ou de les trancher. Le groupe sait même mettre en oeuvre des stratégies diversifiées en direction de ceux d'entre eux qui posent problème¹⁴. ou, plutôt, le

¹¹ Discours qui, peu à peu s'est inversé pour considérer que si les institutions changeaient, on pourrait changer l'organisation de la formation: la poule et le boeuf, peut-être.

¹² Sans introduire ici les nuances indispensables, nous référons dans ce même courant les travaux de R. Lourau, A. Vasquez et F. Oury et ceux de M. Lobrot.

¹³ Le rôle du conseil, rituel de cette pédagogie, emprunté largement à Célestin Freinet, est alors essentiel. Cf. R. Hess et G. Weigand, "La relation pédagogique", in *Sc. Humaines*, n° 21, oct. 1992, 28-30, p. 29: "Chez Fonvieille, l'autogestion s'installe dans l'espace du "conseil" des classes Freinet. Mais au lieu que le conseil ne soit qu'une instance d'organisation du travail le samedi matin, il devient une instance plus prégnante dans laquelle tout le travail peut se penser et s'organiser".

¹⁴ Cf., par exemple, une illustration de cette pédagogie, F. Imbert, *Le groupe-classe et ses pouvoirs*, Paris, A. Colin, 1976.

groupe fait cet apprentissage, parce qu'il attend d'abord du maître qu'il joue son rôle habituel, puis il se prend peu à peu en charge quand celui-ci l'y invite. Autonomisation individuelle et collective, à n'en pas douter, pour ces élèves (souvent jeunes, puisque ce fonctionnement semble avoir été particulièrement éprouvé à l'école primaire) mais qui, nous semble-t-il, apparaît comme très artificiel parce que finalement parcellaire: si le maître, comme adulte, référent, doté d'une place propre et, à ce titre aussi, rassurant, n'a plus de justification quand il s'agit d'organiser la vie de la classe (les *règles du jeu*), pourquoi décide-t-il alors que la classe doit faire, étudier (le jeu), et comment sait-il que l'on doit étudier, inévitablement (le *sens du jeu*)? c'est-à-dire, aussi, pourquoi le croire, pourquoi le reconnaître comme référent d'un côté, et accepter qu'il se efface derrière le groupe d'un autre? Sauf à vivre la situation pédagogique comme une situation schizophrénique.

Cependant, la position du groupe comme médiateur, comme troisième terme de la dyade maître-élève reste pertinentel⁵: non pas pour se délester d'un pouvoir en le transmettant illusoirement à un tiers¹⁶, non pas non plus pour échapper à toute confrontation dyadique, mais en " (donnant) au groupe une fonction compensatrice,

15 Cf. G. Terrier et J.-P. Bigeau t, *Une école pour .Q;adipe , Psychanalyse et pratique pédagogique*, Toulouse, Privat, 1975.

16 Illusoirement parce que partiellement .

régulatrice et une fonction symbolique (...) (pour que puisse s'accomplir) le travail dialectique entre soi et l'autre, à entretenir sans arrêt, de façon à voir l'autre, face à soi, et à se voir, face à l'autre, sans tuer l'élan affectif, mais aussi sans arrêter la progression de l'enfant vers la connaissance et l'appréhension du réel"¹⁷. signifiante de la relation maître-élève, par laquelle l'élève peu à peu s'achemine vers sa propre autonome relation contextualisée dans une classe, et pour laquelle le groupe-classe joue son rôle, en propre: il n'empiète ni sur celui du maître, ni sur celui de l'élève, ni sur celui de la relation, mais régule cet ensemble fortement investi. Le groupe, les autres semblent bien être alors ce qui garantit la relation de ne pas être privilégié mais authentique. En effet, il devient le tiers à la fois inclus-exclu des différentes dyades maître-élève et, à ce titre, maintient la tension paradoxale, au sein de la relation, leur permettant à toutes de pouvoir être.

3- Quand la relation maître-élève autonomise: la non-directivité.

Nous avons déjà évoqué précédemment¹⁸ les apports de c. R. Rogers à la psychothérapie et sa contribution psycho-sociale: la centration sur la

¹⁷ Cf. M. Postic, opus cité, 1979, p. 213.

¹⁸ Cf. supra, chapitre premier.

relation thérapeute-client (centration orientée vers une relation qui soit la moins directive possible), permet le changement chez le client parce qu'il est libre de penser et d'agir comme il l'entend et qu'en même temps, par sa fonction de miroir, le thérapeute lui permet de progresser dans la prise de conscience de ses pensées et de ses actions. centrée sur la relation, Rogers là en fait appelée "centrée sur le client", parce que cette relation particulière doit amener le thérapeute à ressentir lui-même ce qui anime son client, sans pour autant prétendre coïncider avec lui.

C.R. Rogers assurait également une charge d'enseignant à l'université, qu'il a conçue dans une perspective semblable à ses vues thérapeutiques: ne pas diriger l'étudiant par un cursus, une progression, un contenu de connaissances pré-établies, mais faciliter son propre parcours. Libéré d'une relation tant d'influence¹⁹ que de pouvoir, l'étudiant n'attend plus d'être enseigné, mais il tente d'apprendre. L'enseignant qu'est C.R. Rogers n'a pas démissionné de sa mission "d'aider autrui à apprendre": des productions précises doivent être fournies, prenant largement en compte savoir propre et expérience, qui permettent de structurer temps et contenus par l'apprenant²⁰. L'auto-évaluation par l'étudiant accompagne toute cette démarche. Et

19 Cf. les notions de "congruence" et d'"empathie".

20 Cf. *Liberté pour apprendre?*, Paris, Dunod, 1972, pp. 56 et 57.

l'enseignant est régulateur du groupe qui apprend, comme de l'apprentissage de chacun, à la demande: interventions sur un thème précis, conseils et orientations de lecture, aide à l'organisation. Avec une lucidité sur la vanité de prétendre enseigner que l'on trouve synthétisée de façon un peu provocante sous la forme de 13 propositions émises en 1952 à l'occasion d'un séminaire avec des enseignants²¹, et qui rend inévitablement fortement pertinente la notion de relation. Cependant, à travers la lecture de Rogers, la relation est encore une fois définie par rapport à ses pôles: centrée sur le client, l'étudiant ou la personne, elle est référée à des qualités propres à l'autre borne (empathie, congruence, considération positive inconditionnelle: thérapeute ou enseignant) .

En elle-même, elle est souvent signifiée non-directive en français, ce qui nous permet déjà de postuler sa réciprocité. Et il nous semble que toute cette réflexion par Rogers, et conjointement éprouvée par lui comme praticien (thérapeute et enseignant), a à voir avec notre propre problématique: quand Rogers met au centre de son dispositif la relation, il se demande ce qu'elle doit être pour faciliter le changement chez autrui. Dans ce sens, apprendre c'est bien sûr changer, vouloir apprendre c'est vouloir changer. Il reconnaît donc la valeur agissante de la relation qui, entre soi et

21 Cf. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1967 et *Liberté pour apprendre?*, opus cité, 1972.

l'autre, nous modifie. s'il parle essentiellement des incidences qu'a sur l'autre cette relation, il attend aussi, pour lui, d'en apprendre quelque chose: "je m'aperçois que je ne m'intéresse qu'à apprendre et de préférence des choses qui ont une importance sur mon comportement"^{11 22}.

Nous pouvons donc concevoir la relation non-directive comme action, tiers inclus de la dyade pédagogique ¹¹maître-élève^{11 23} et qui participe avec les éléments de la relation à l'organisation et l'appropriation du savoir²⁴. Soutenue par les exigences de productions personnelles, cette relation contribue à l'autonomisation de ses membres, dont l'auto-évaluation, tant du maître (dans ses fonctionnements intra et interpersonnels) que de l'élève (dans ses productions) est garante. Le savoir semble bien alors, selon le projet même de Rogers, pouvoir devenir connaissance, parce que la personne entière s'y engage²⁵.

Peut-on, à partir de ces apports, approfondir encore la réflexion sur la dyade pédagogique conçue comme système relationnel, et voir ce qu'il advient d'une pédagogie centrée sur la relation au sens

²² Cf. opus cité, 1967, p. 198.

²³ Cf. A. de Peretti, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1974, pp. 288 à 290.

²⁴ Ces deux termes sont bien sûr inappropriés dans la terminologie non-directive, mais nous choisissons de les conserver parce que, à notre sens, la problématique de la relation au sens fort peut les accepter et fonctionner avec. on peut tout aussi bien parler d'apprenant et revendiquer une pédagogie traditionnelle.

²⁵ Cf. J. Legroux, opus cité, 1981, pp. 138-139.

d'action, d'inter-trans-co action telle que nous l'avons précédemment définie?

II- La relation pédagogique peut-elle être inter-trans-co-action?

La non-directivité et son corollaire, la centration sur la relation et l'élucidation des pratiques et attitudes relationnelles du maître, importée dans le système éducatif, s'est souvent résumée à ce que l'on a pu nommer la "relationnité" très éloignée de la pensée et de la pratique de Rogers lui-même. Dans sa forme la plus extrême, il s'agissait de renoncer à accorder quelque valeur à la notion de contenu, programmes, savoirs au profit de la vie de la classe.

Dans une forme plus allégée, il convenait d'expliquer et d'analyser toute pratique pédagogique par cette entrée prioritaire, quelquefois même référence unique.

Dans un cas comme dans l'autre, ce qui nous paraît "autoriser" intellectuellement de telles démarches est peut-être ce que l'on peut appeler la mollesse (le vide?) de ce concept de relation²⁶. on sait la qualifier: bonne, mauvaise, facile, difficile, tout

²⁶ Et peut-être est-ce la raison pour laquelle, alors qu'essentielle pour Rogers, il ne l'a travaillée que du point de vue des sujets.

aussi bien d'amour ou de non-amour; on sait éventuellement ce qu'il faut faire pour l'améliorer: écouter, discuter, négocier...; mais elle a, dans tout cela, bien peu de consistance qui donnerait corps à un discours éducatif un peu solide, dès lors qu'on la conçoit comme essentielle. Et pourtant, elle est bien vecteur des échanges interpersonnels, ces échanges eux-mêmes grandissant, pour la quasi majorité des élèves, l'accès au savoir et le procès de son intégration. A ce titre, on doit bien lui reconnaître une place de choix. Par ailleurs, plus elle sera élucidée en elle-même, moins elle sera abusivement placée en concurrence avec les autres agents du fait éducatif, pour à chaque fois établir entre ces agents, une hiérarchie qui confine à l'idéologie ou à la mode.

A- Le statut de la relation dans l'acte pédagogique.

Afin de clarifier, dans un premier temps, le statut de la relation, nous prendons appui sur la *généralisation des méthodes en pédagogie* établie par A. de Peretti²⁷ et organisée autour de huit paradigmes.

²⁷ Cf. A. de Peretti, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987, p. 193.

avec de l'action, de l'action combinée de façon différenciée entre deux entités.

D'autre part, elle est à l'extrême opposée des "savoirs", avec lesquels elle se trouve cependant rattachée. Le seul paradigme avec lequel elle semble parfaitement étrangère est celui de la "technologie". Que ce qui s'oppose aux "relations" soit les "savoirs" rejoint bien cette idée que nous évoquions : se centrer sur la relation revient à exclure toute préoccupation liée aux savoirs à transmettre. A moins de lire cette grenade autrement, et de considérer que le complémentaire des "relations" pour définir la pédagogie dans ses diverses dimensions sont les savoirs : avec l'un et l'autre, on reconstitue l'ensemble de la grenade²⁹.

Nous pouvons même approfondir encore notre lecture de la grenade et de ses paradigmes : nous aurons, dans un contexte pédagogique, à penser conjointement *rela"tions* (comme concept interfaciel entre *représent;at;ions* et *act;ions*) et *savoirs* (comme, dans notre corpus, le jeu était "en jeu", là, ce sont les *savoirs*). Dialogue (*expression*) et exercices (*mise en oeuvre, opérat;ions*) seront supports privilégiés des relations <--> savoirs.

Le concept de "culture" pourrait éventuellement poser problème au regard de cet ensemble : si nous pouvons

²⁹ on lirait de la même façon la complémentarité actions/culture, ou expression/opérations, mais pas représentations - technologie.

objectivement considérer que *relations* inter-personnelles et *technologie* (au sens de substitut du maître) sont difficilement conciliables, il n'en va pas de même de la culture: macro-concept qui, selon la définition qu'on lui donne, peut bien à son tour tout englober. Nous nous référerons donc à A. de Peretti toujours³⁰, pour concevoir la culture comme "une mise en communication généralisée", au sein de laquelle les relations dyadiques significatives de chacun, éventuellement celles qu'il élaborera dans le contexte scolaire - , interviendront de façon plus significative encore.

La relation n'est donc pas une méthode pédagogique: c'est une des composantes du fait éducatif. Si nous voulons lui attribuer un statut de premier ordre, nous devons bien d'une part l'approfondir en direction de l'action, et notre modélisation antérieure nous y aidera d'autre part la penser conjointement aux savoirs.

B- La relation pédagogique comme inter-trans-co-action.

L'une des principales difficultés au métier d'enseignant réside sans doute dans cette tension permanente, qui fait que l'on s'adresse majoritairement

³⁰ Cf. A. de Peretti, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Epi, 1969.

en commun à tous, et que l'on doit pourtant être entendu par chacun en propre. Aussi, quand nous parlons de relation pédagogique, et de système relationnel, quelles sont les entités, les membres de ce système? Isoler, comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant, un élève face au maître, n'importe quel élève du groupe, c'est, aussi bien, aucun élève, car cet élève que l'on pourrait ainsi "prélever" en dehors du groupe n'existe pas. En même temps, chaque élève ne peut être confondu avec le groupe, parce que le groupe est présentement, dans la classe, un réseau d'interrelations, dont la dynamique est bien complexe, et ne peut se résumer à celle d'un individu³¹.

De quoi allons-nous donc parler quand nous évoquerons la relation pédagogique? Entre qui et qui? La définition que nous avons donnée d'entités pour analyser notre corpus³² était la suivante: "Est de l'ordre des entités ce qui caractérise les actants différenciés dans ce qu'ils sont, ce qu'ils ont, ou bien dans les sentiments qu'ils éprouvent".

Les entités différenciées, au premier niveau, sont donc de notre point de vue, d'une part la classe, d'autre part l'enseignant comme nous en avons précédemment montré la pertinence³³. Nous verrons par la suite si notre concept de relation duale pour

³¹ Lui aussi doté de sa propre complexité, et de celle que lui confère le contexte du groupe, de la classe, de l'enseignant, de l'école...

³² Cf. supra, chapitre VI.

³³ Cf. supra, Second Entre-deux.

caractériser un certain type de relations proprement dyadiques est viable dans l'institution³⁴.

Entre ces entités, dont la présence conjointe dans la classe, c'est-à-dire la relation immédiate, première, suffit à les différencier, va se dérouler, pendant une année scolaire, le jeu des savoirs à échanger, organiser, s'approprier.

1- La relation pédagogique est inter-action.

L'espace entre ces entités est meublé, justement, de tables, de chaises, de livres, cahiers et trousse, etc.: les instruments pour apprendre. C'est le lieu de l'échange brut, où l'enseignant déploie ses mots et ses instruments, son savoir, que les élèves copient ou manipulent, transforment de toutes façons. Ils le renvoient aussi: par le jeu de questions, et plus souvent de réponses, sachant bien que, au bout du compte, la bonne question, celle qui judicieusement fera progresser tout le monde, est celle de l'enseignant. Inter-action: il s'agit de "l'entre professeur-classe" du savoir échangé. Et déjà la question du dialogue surgit:

"Comment est-elle la poire?" -"Jaune" -"Non" -"Verte"

"Non" -"Mûre" -"Non! La poire est jûteuse!" Elle est

³⁴ Cf. infra, chapitre XIII.

pourtant jaune et verte, et mûre aussi, si elle est jûteuse. Caricature! Oui et non³⁵.

si la relation est inter-action, elle est dialogue, dans un espace où "Je" et "Tu", où "Je" et "Vous" existent. La réciprocité de l'échange se mesure: "Vous" répond à "Vous", "Tu" à "Tu"; l'un et l'autre s'interrogent, individuellement et réciproquement; ils se signifient qu'ils s'entendent, individuellement et réciproquement (*"Oui, elle est jaune. Que peut-on en dire d'autre?"*).

Mais l'inter-référence du dialogue, ce n'est ni "Je" ni "Tu": c'est le savoir, s'il peut se déployer dans toute son étendue. A cet égard, la maïeutique déploie un faux dialogue parce que la réponse préexiste à la question. L'inter-référence, nous l'avons vu précédemment³⁶, s'élabore en même temps que l'action se déroule: ici, en même temps que le savoir, entre l'enseignant et la classe, se constitue, se construit. S'il est déjà tout constitué pour l'une des deux parties, il n'y a pas d'espace tiers possible pour lui³⁷. Il est

³⁵ Cf. G. Leroy, *Le dialogue en éducation*, Paris, PUF, 1970.

³⁶ Nous nous référons au dialogue de notre corpus.

³⁷ Cf. M. Altet, *Approche séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement apprentissage. Recherche sur les interactions pédagogiques. Modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe*, Habilitations à diriger des recherches, 1991, Université de Nantes, T. I, p. 154, "Alors que la méthode interrogative est la méthode pédagogique la plus employée dans nos classes, que les enseignants pensent que les questions sont LE MOYEN pour faire réfléchir et participer les élèves, pour rendre la classe active, l'analyse du contenu des échanges dialogués en classe

alors, alternativement, auto- et hétéro-référence. L'inter-action n'a pas de lieu propre: elle est échange de représentations, d'une borne à l'autre.

Je - // - Tu sont les trois termes de l'inter-action dans sa forme dialoguée, où la co-détermination (*Je - // - Tu*) est aussi importante que l'identification des trois termes. La relation pédagogique sera une relation pleinement humaine dans la première dimension suivante: que le savoir soit entre l'enseignant et les élèves, et que chacun parle avec l'autre de cela. Ainsi, le premier paradoxe de la relation, qui fait reconnaître autrui comme à la fois Même et Autre, est-il viable au sein de cet espace tiers, entre-deux pédagogique.

s'employer à donner une existence à cet espace-tiers de la relation, c'est aussi, en retour, modifier la relation que chacun entretient avec le savoir. Ce n'est plus, pour l'élève, quelque chose de totalement extérieur à lui, à quoi il accède de temps en temps. ce n'est plus non plus la propriété stricte de l'enseignant³⁸.

nous montre qu'il n'en est rien, que les questions servent plus à l'enseignant qu'aux élèves: les questions servent à l'enseignant pour CONSTRUIRE SON PROPRE DISCOURS à partir DES REPONSES QU'IL ATTEND des élèves, en suivant SA LOGIQUE PROPRE et LA PROGRESSION qu'il a prévue. Le dialogue pédagogique est un PSEUDO-DIALOGUE".

³⁸ Cf. M. Mannoni, *Education impossible*, Paris, Seuil, 1973, "dans notre système, l'élève, paradoxalement, est empêché d'apprendre (••)". Parce que, explique M. Postic, opus cité, 1979, p. 179, "Tantôt l'enseignant refuse de donner la nourriture-savoir, tantôt il veut en gaver les élèves; parmi ceux-ci, certains se protègent en

2- La relation pédagogique est trans-action.

A la notion d'espace de parole, de réflexion et de travail entre l'enseignant et les élèves dans la classe, où le savoir est inter-référence, s'adjoint une autre dimension de la relation que nous avons identifiée à travers notre corpus: celle de transaction. Nous avons vu comment, à un premier niveau d'analyse, les tournures impersonnelles rendaient significativement compte de ce "tiers pacte" dans un dialogue. "*Il faut que votre pensée soit argumentée*" ou encore "*il est inconcevable que vous vous présentiez en classe sans votre livre*", tournures éventuellement relayées par l'emploi d'un "on" indéfini telles que "*on doit rendre six devoirs dans l'année*", pourraient être l'équivalent pédagogique de ce que nous avons rencontré au cours du jeu entre les deux frères.

Mais nous avons vu aussi comment les règles du jeu s'articulaient avec le jeu, l'un et l'autre s'élaborant en se précisant, se modifiant conjointement.

refusant inconsciemment la nourriture, sorte d'anorexie scolaire". Cet obstacle nous semble en partie levé dans le cas des formations par production de savoir. (Cf. A. Juranville, "Aspects psychologiques et psychanalytiques de la formation par le DUEPS", inédit à paraître dans *Les formations par production de savoir*, Paris, Harmattan): "Une formation par production de savoir comme le DUEPS est une *expérience* au sens fort du terme, où les bribes de vérité acquises ont pesé leur poids d'angoisse de la liberté si minime qu'en soit la réalisation effective: par exemple, la simple mobilité de rôles dans une redéfinition de la relation d'enseignement, qui est aussi une question majeure que pose cette formation".

Les règles qui président à l'organisation du savoir dépendent donc du savoir même, de sa nature : c'est à cette articulation que s'emploie la didactique.

Au niveau de l'implicite du pacte pédagogique, il est convenu que l'enseignant sait comment organiser son cours, sa progression, ses contrôles³⁹. Ce qu'il énonce éventuellement de façon impersonnelle, mais aussi sous une forme verbale personnelle à valeur jussive "*Vous ferez un devoir la semaine prochaine*", "*Vous lirez ce livre de telle et telle façon*". Mais explicite-t-il précisément l'articulation avec le savoir, articulation qui seule permet que le discours sur l'organisation devienne trans-référence? C'est seulement à cette condition, en effet, que peut éventuellement s'installer un dialogue sur cette organisation, dialogue qui aille au delà d'une parole unilatérale en "il faut" ou "vous devez". Il ne s'agit évidemment pas de "négocier" systématiquement⁴⁰ avec la classe toute organisation du savoir pédagogique, loin de là. Nous voulons seulement

³⁹ Et même qu'il a "une bonne connaissance de l'élève", surtout si le décalage génétique sur le plan cognitif est important comme lorsque l'adulte enseigne des enfants et non des adolescents avancés ou de jeunes adultes censés être au même niveau de développement opératoire que lui.

⁴⁰ La négociation n'est pas le dialogue. Elle est une des façons de résoudre un conflit, et par là, de permettre au dialogue de se renouer. Cf. F. Jacques, opus cité, 1985, p. 180, "le consensus auquel on parvient par négociation n'a pas la même portée que celui auquel on parvient par dialogue. Celui-ci n'existe que dans le contexte mêlé de la communication concrète où il connaît une réalisation approximative".

Nous revenons ultérieurement sur cette question du conflit. Cf. infra, chapitre XII.

considérer ce qui peut donner corps et volume à la relation pédagogique⁴¹. Et, de ce point de vue, l'enseignant et la classe doivent pouvoir établir aussi des trans-actions, c'est-à-dire laisser place, dans leur dialogue, à un échange sur l'organisation du savoir. Dans une situation scolaire classique, telle que celle d'un lycéen, certaines règles sont incontournables. Erigées par l'institution, au delà de l'enseignant et de sa classe, elles constituent leur trans-référence dans son caractère d'extériorité: le chef d'établissement en est le garant, tiers exclu de la relation pédagogique. Le règlement intérieur rappelle aux élèves l'essentiel de celles qui les concernent⁴². Il demeure que chaque enseignant jouit d'une autonomie indéniable⁴³, pour construire, à sa façon, son année scolaire avec chacune de ses classes. La relation entre la classe et lui sera donc d'autant plus opérante, signifiante, qu'ils pourront

⁴¹ Cf. J.-P. Boutinet, opus cité, 1990, p. 177, "Cette négociation entre maîtres et élèves est un point délicat de la démarche par projet. Elle est pourtant essentielle puisque'il n'y a de pédagogie que dans le relationnel, dans la relation maîtres-élèves. Si la négociation est court-circuitée, nous ne sommes plus en présence d'un projet pédagogique, mais seulement d'un projet d'enseignement".

² Qu'aujourd'hui le règlement intérieur s'appelle "contrat de vie scolaire" va d'ailleurs dans ce sens: expliciter les règles qui président à l'organisation des études de tous les élèves d'un établissement, règles dont le chef d'établissement est garant. Un point cependant nous paraît à relever: les établissements demandent fréquemment aux élèves (et aux parents) de signer ce règlement en début d'année scolaire. Nous avons vu des cas où ce document n'était cependant pas pour autant signé du chef d'établissement.

⁴³ et largement revendiquée des enseignants.

ajuster, les uns et les autres, leurs propres règles de travail.

Un exemple seulement, pour illustrer notre propos: personne ne niera la nécessité, pour les élèves, de la production écrite en classe de première, de devoirs de Français de type baccalauréat. Chaque enseignant a sa propre idée, dans l'ensemble très proche de celle de son voisin, sur le nombre, la régularité et la variété de devoirs nécessaires a *minima*. Face à cette nécessité générale (évaluer les élèves à travers des productions régulières figure, au Bulletin Officiel, dans les charges de travail d'un enseignant), doublée d'exigences propres à chaque enseignant, bien des attitudes sont envisageables.

"Vous ferez un devoir par mois. Vous connaîtrez le sujet; deux semaines avant: de rendre le devoir. Je n'accepte pas les devoirs en retard: c'est: zéro": la règle est claire, qui pose face à face deux camps, et limite les possibilités de trans-action. Mais on peut aussi considérer que, pour certains élèves, un tel fonctionnement est structurant. Des mesures plus souples les inviteraient à ne pas fournir tous les efforts dont ils sont capables.

Mais poursuivons, car nous avons aussi vu d'autres pratiques à l'œuvre, dont quelque chose comme ceci, dans un établissement organisé en deux semestres: *"je crois, à l'expérience, que 6 devoirs dans l'année de*

première sont un minimum . Je vous propose le fonctionnement suivant , il n'a pas trop mal marché l'an dernier . Vous n'avez peut-être pas assez de recul pour avoir un avis , mais nous pourrions en reparler au semestre prochain . Je vous donne , au début de chaque semestre , quatre sujets et les dates auxquelles vous devez les rendre . Je ne m'engage pas à corriger les devoirs en retard : ces situations seront l'objet d'une discussion individuelle , et cela dépendra aussi de ma propre organisation . Sur ces quatre devoirs , trois seront obligatoires . Si vous faites les quatre vous aurez la possibilité de supprimer la note de votre choix pour votre moyenne semestrielle . Si vous estimez , alors que l'échéance approche , que vous n'êtes pas en mesure de le faire au regard des cours qui ont lieu , que vous n'êtes pas suffisamment "armés" ; nous en parlons... avant la veille de sa remise . Avez-vous des questions à poser?" .

Il nous semble qu'il n'y a là rien de laxiste . Une telle formulation préliminaire permet au contraire , aux élèves , d'une part d'articuler savoir et organisation , d'autre part de vivre leur relation à cet enseignant comme un processus ouvert qu'ils peuvent aussi contribuer à organiser . De plus , une part d'auto-organisation de chacun est préservée , tout en maintenant un cadre général de travail collectif . Enfin , l'enseignant comme les élèves peuvent , à tout moment , considérer que ce "pacte" mériterait d'être plus

explicité, précisé, modifié. Il n'est pas fermé: il circule, va de l'un à l'autre, éventuellement au delà. De ce point de vue, il est trans-référence. A ce titre, ce qu'il apportera aux échanges futurs, - et en particulier les germes d'un dialogue⁴⁴ tel que nous l'avons déjà défini qu'il porte déjà en lui -, contribuera à définir la relation de cet enseignant avec cette classe⁴⁵. Il participe aussi, dans sa forme initiale instituée par l'enseignant, à construire pour le système des bases pouvant assurer sa nécessaire homéostasie. La formulation ouverte de la règle laisse cependant la possibilité, avec le temps, que cette règle devienne conjointement un des pivôts du changement, si cela est jugé nécessaire ou opportun.

La trans-référence dans la relation pédagogique, c'est donc d'une part toutes les lois générales qui sont a priori des "il faut" autant pour l'enseignant que pour les élèves, lois qui les "débordent" largement les uns et les autres, mais qui les concernent, cependant intangibles et fixes, et d'autre

44 Nous entendons par là le "Je" et le "Vous", mais reliés cette fois-ci par des "il" (qui renvoient bien sûr aux règles, au fonctionnement, à l'organisation pour se constituer, comme trans-référence) et non posés en face à face comme précédemment, et relayés aussi par des "Nous", sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

45 On pourrait tout aussi bien bien développer, à partir de ces exemples, une argumentation sur l'évaluation, ou sur la différenciation pédagogique, ou sur... l'échec scolaire. La complexité du fait éducatif apparaît au premier exemple un peu "vrai" que l'on propose. Nous nous tenons, quant à nous, à notre propos, sans prétendre en aucune façon réduire le fait éducatif à sa seule dimension relationnelle.

part toutes ces lois particulières qu'ils construisent tout au long de l'année, qu'ils peaufinent ou qu'au contraire ils brossent plus grossièrement, selon que, entre ce professeur-là et cette classe là, c'est par telle ou telle organisation du travail que le travail saura s'effectuer. La capacité des uns et des autres à ajuster cet espace tiers désigne la relation pédagogique comme trans-action.

3- La **relation pédagogique est co-action.**

Nous avons identifié un espace pédagogique entre la classe et l'enseignant qui constitue leur inter-référence, leur entre-deux, et qui est le lieu de leurs inter-actions. Nous avons vu également qu'un autre espace les traverse, cette fois, qui devient trans-référence, au sein duquel s'actualisent entre professeur et élèves des trans-actions. Notre modèle nous amène à considérer ce que pourrait être la relation pédagogique envisagée comme co-action de l'enseignant et des élèves. Nous avons précédemment identifié la première personne du pluriel, Nous, comme significative de ce tiers inclus nommé "absolu" du système relationnel. Nous avons vu qu'elle peut aussi être "Non-personne du pluriel" si chaque voix singulière se trouve étouffée par ce Nous. Existe-t-il un Nous pleinement signifiant possible dans un contexte

pédagogique? En d'autres termes, la relation pédagogique peut-elle s'organiser en un travail et une parole conjoints de l'enseignant et de sa classe, et non strictement en des phases de échange où alternativement professeur et élèves sont acteurs, l'enseignant seul étant auteur identifié du pilotage du système? Peut-il y avoir collaboration effective, et à quel niveau: celui de l'organisation des savoirs? celui des savoirs mêmes? celui de leur appropriation signifiante?

Le deuxième exemple proposé précédemment nous invite à penser qu'une collaboration peut exister quant à une organisation conjointe du savoir. Cette organisation, parce qu'elle était évoquée comme sujet propre et pas strictement comme prédicat référé à l'une ou à l'autre entité (ou à aucune à travers des tournures impersonnelles) peut devenir objet commun à travailler (pour le mettre au point). Les entités sont également posées, chacune dans sa singularité: le travail de l'enseignant est de proposer des sujets, d'organiser des cours qui permettent de les traiter, et de les corriger. Celui des élèves est de travailler à ces devoirs, de respecter un calendrier, et de travailler en cours pour pouvoir les réussir. Ensemble, professeur et élèves peuvent réajuster toute cette organisation ("Si (...), nous en parlons"). Co-action donc, qui n'absorbe pas pour autant tout le monde dans une même voix devenue anonyme.

Mais une nuance, cependant, nous paraît capitale dans le contexte scolaire: le risque n'est pas tant, en effet, dès lors que de telles pratiques se manifestent, que plus personne, ni enseignant ni élèves ne se retrouve dans le *Nous*. Il nous paraît plutôt que ce "*Nous*" évoqué à travers "nous en parlerons" serait une façon habile de dire "je vous expliquerai pourquoi c'est ainsi". Le *Nous* invite-t-il au dialogue, dans ce qu'il a d'ouverture et de collaboration, en quête de quelque chose que personne ne connaît a priori de façon définitive et totale, ou invite-t-il à une explication, dialectisée certes par des sollicitations de l'autre qui veut pouvoir lui donner sens, mais une explication de quelque chose déjà arrêté. Alors *Nous* signifie *Vous* absorbés par *Je*, *Vous* conformes à *Je*.

Ce *Nous* usurpé nous semble au même titre pouvoir caractériser une pseudo-collaboration au niveau des savoirs eux-mêmes: "*Aujourd'hui, nous allons étudier 'Correspondances', un poème de Baudelaire. Nous en ferons une étude linéaire, puis nous verrons de quelle façon ce poème peut faire l'objet d'un commentaire composé autour de trois thèmes*".

Quel est ce *Nous*? Qui va faire quoi, pour ce travail collectif? Bien sûr, diverses stratégies didactiques sont envisageables. Notre propos n'est pas de les énumérer ou de les étudier⁴⁶. Cependant, si nous

46 Mais nous pensons cependant que l'approche que nous proposons peut, à sa façon, contribuer à enrichir la

pensons que la dimension de co-action est essentielle à la constitution de la relation pédagogique, il nous semble qu'elle doit trouver, parfois, une concrétisation. Sans doute semble-t-elle plus accessible en ce qui concerne l'organisation que le savoir lui-même. Celui-ci étant "maîtrisé" par l'enseignant, il n'y aurait de collaboration, de co-élaboration qu'artificielle⁴⁷, par exemple du type maïeutique, où Socrate, qui sait déjà, fait découvrir au jeune Ménon ce qu'il pensait ne pas savoir⁴⁸. Nous voudrions cependant évoquer une situation à nos yeux différente qui participe de cette tentative.

Elle se situe dans un contexte un peu différent du contexte scolaire puisqu'il s'agit d'un groupe d'adultes, mais l'objectif étant une préparation à un concours, nous ne sommes pas très éloignés des exigences d'une classe d'examen. L'une des épreuves consistait en un commentaire de texte tiré de la littérature spécialisée, des thèmes précis figurant au programme. Un calendrier précis des différents thèmes a été proposé aux étudiants, et outre des cours "magistraux" et des études de textes proposés par

réflexion didactique en donnant une dimension réelle à la relation pédagogique.

47 Cf. M. Altet, opus cité, p. 156, qui considère en outre que "les difficultés de communication et les décalages cognitifs (sont) induits souvent par le questionnement. La forme des interrogations pédagogiques produites par le questionnement empêche toute initiative, coopération, résolution de problème par l'élève".

48 Peut-être peut-on voir là une situation de double-bind entre une verbalisation communautaire "Nous faisons" qui voudrait instaurer une co-action et une pratique strictement différenciatrice qui ne se dit pas?

l'enseignant, il a été convenu que, pour certains thèmes, des étudiants volontaires choisiraient eux-mêmes le ou les textes qui seraient ensuite travaillés en cours. Cela permettait, d'une part, pour l'étudiant concerné, d'approfondir au moins un des thèmes dans l'année (chercher des textes, puis trier, organiser, pour choisir ce qu'il propose au groupe; éventuellement l'approfondir avant le temps du cours), d'autre part d'éviter que l'enseignant n'arrive avec sa bonne lecture, bien "ficelée", qu'il n'aurait plus qu'à faire découvrir.

Ainsi pouvait, à cette occasion, se constituer entre le groupe et l'enseignant une collaboration telle que les échanges visaient à construire conjointement une compréhension de ce texte, à l'issue d'un dialogue où chacun pourtant parlait en propre. Afin que le projet aboutisse, il était aussi nécessaire que la compréhension réciproque, dans son étendue et dans ses rebondissements de l'un à l'autre, puisse exister: il fallait donc que chacun affine ses propres idées, sa propre lecture, dans leur expression, et entende celles des autres. Des exigences qui, à nos yeux, contribuent fortement à consolider le tissu relationnel.

Nous percevons bien cependant toutes les difficultés liées à une telle entreprise, qui peuvent peut-être se résumer ainsi: accepter, de la part de

l'enseignant, de devoir gérer du nouveau, de l'inconnu⁴⁹. Mais c'est, nous semble-t-il, seulement à ce prix que le système enseignant-classe créera sa dynamique propre, et pourra inventer sa propre tonalité relationnelle. La relation ne se réduit pas à des ajustements réciproques sur fond d'enthousiasmes, d'indifférence et/ou de désespoir.

Dans l'étude de notre corpus, nous avons associé co-action et question du sens de l'entreprise commune, ce sens étant formulé en début de séquence et orientant *de facto* l'organisation du jeu et le jeu lui-même⁵⁰. c'est sans doute aussi de cette façon que peut s'actualiser avec plus d'aisance la co-action, support d'une relation conjointement investie, dans le contexte scolaire. Quel sens cela a-t-il que nous travaillions aujourd'hui, ou généralement, de telle façon, à propos de tel aspect du programme, ou de la maîtrise de tel type de problèmes? Question (et réponse) dont les élèves qui réussissent n'ont sans doute pas besoin: ils savent depuis longtemps raccorder tous les maillons de la chaîne pour donner en temps voulu exactement... ce qui est attendu. Mais question-réponse fondamentale pour tous ceux qui ont bien souvent le sentiment d'avancer dans un tunnel au bout duquel jamais le jour ne point, (le sens,

49 et être éventuellement amené à dire: "*Je ne sais pas, mais cherchons. Cherchons ensemble, cherchons au CDI, etc.*".

50 Nous reviendrons ultérieurement sur la question du sens associée à celle de relation-séparation. Cf. infra, chapitre XII.

c'est aussi: où allons-nous?) ou d'un labyrinthe sans mode d'emploi⁵¹. Et question à laquelle il faudrait peut-être, de temps en temps, laisser répondre la classe⁵²: après les inévitables "*pour avoir not;re examen*", qui sont déjà un premier niveau de sens commun, des réponses instructives pour tous pourraient surgir, instructives entre autres sur le sens que les élèves attribuent à cette relation particulière. Que la réponse fournie par l'enseignant fasse "*gagner du t:emps*", c'est indéniable. Du temps d'horloge arrêtée au seul présent⁵³. Mais la contribution de la réponse à l'appropriation signifiante, par l'élève, de sa relation à l'enseignant et à ses propres études, ne peut se contenter de la parole de l'enseignant. Co-action disions-nous, pour donner à la relation, et au savoir un espace commun, un tiers nommé précédemment "absolu" et qui conserve sa pertinence: c'est bien beau, ce que nous voulons être, ce à quoi nous voulons parvenir ensemble. C'est cela qui nous mène, tels que nous allons. Apprenons seulement à nous le dire de temps en temps.

51 quand la crise de l'emploi assombrit encore le tunnel et complique le labyrinthe.

52 un peu à la manière du "dialogue pédagogique" préconisé par A. de la Garanderie (*Les profils pédagogiques*, Paris, le Centurion, 1983).

53 La question du "temps" dans le champ scolaire sera approfondie par rapport à notre modélisation au chapitre XIII.

4- La relation pédagogique est inter-trans-co-action .

Pour la clarté de notre exposé, nous avons jusqu'à maintenant décomposé, de façon un peu artificielle, la relation en inter, puis en trans, puis en co-action. Cela nous a permis d'accorder une validité indéniable à cette formalisation des échanges entre un enseignant et sa classe, validité qui nécessite de penser conjointement les échanges et leur contenu: les savoirs. Cependant, nous l'avons bien vu avec l'analyse de notre corpus, la relation est, avec les membres, une des composantes de ce que nous avons appelé système relationnel. La dynamique du système, et sa capacité auto-organisatrice, dépendent des membres (entités), bien sûr, et de leur façon de faire vivre et d'investir leur tiers inclus, la détermination mutuelle d'inter-trans-co action. Nous avons déjà évoqué à propos de "la cible" ce que pourrait être, dans la perspective de Von Foerster-Dupuy⁵⁴, la trivialisatation des membres par la relation. Que la relation, au lieu d'être cet espace riche et mouvant qu'autorise seule la co-détermination⁵⁵, se fixe, se fige en un lieu qu'elle privilégie systématiquement, devienne peu ou prou "point fixe endogène" du système

54 Cf. supra, chapitres V et IX.

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

relationnel, et l'on voit quelles peuvent en être les conséquences:

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

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

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

La co-détermination inter-trans-co- est donc ce qui assure la dynamique du système, parce qu'elle

permet que les entités existent en propre et établissent donc, à leur façon, leurs propres inter-trans-co-actions.

Alors, si nous acceptons que l'action est la synthèse d'inter-trans-co-actions⁵⁶, nous pouvons concevoir que le sens de la relation pédagogique est énoncé, et qu'il émergera justement des inter-trans-co-actions pour faire de cette relation particulière une relation signifiante, forte de sens, aussi en elle-même. Cela nous paraît justement une façon de formaliser, et donc d'investiguer avec davantage de rigueur, ce qu'un enseignant formule ainsi: *"Je sais bien que quand nous faisons des maths, nous faisons aussi autre chose que des maths"*, sans prétendre pour autant pénétrer dans le mystère de chacun, ni dans leur mystère commun.

Si le dialogue demeure le support verbalisé des inter-trans-co-actions, et dans le cadre de notre recherche, une référence permanente puisque nous pensons y avoir repéré des indicateurs pertinents, nous devons aussi, conjointement à lui, penser le silence réciproquement respecté, comme révélateur et support des inter-trans-co-actions⁵⁷.

56 Cf. supra, chapitre X.

57 Cf. P. Perrenoud, "ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe: toute relation ne contribue pas à la régulation des apprentissages", in *L'évaluation: problème de communication*, 1991, Del Val, Cousset (Fribourg), Suisse, 9-33. "La communication pédagogique peut être pavée de bonnes intentions faute d'indices clairs pour décider des moments où elle est utile et des moments où elle interfère avec des processus en cours. On peut envisager que maîtres et élèves apprennent à signifier à l'autre: *Pas maintenant, cela ne m'aiderait pas* (...). La solution passe évidemment par ce qu'on

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

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

Nous ne tenterons pas de chercher plus avant l'éventuelle clôture opérationnelle qui témoignerait de l'autonomie du système relationnel pédagogique. Nous entrevoyons déjà en effet que la question du "sens du sens", apparue comme fondamentale à

pourrait appeler, en utilisant de grands mots, une épistémologie commune, qui ne va pas sans un travail de métacognition et de métacommunication à propos de l'apprentissage et de l'interaction".

cet égard dans notre corpus⁵⁸, est difficilement pertinente dans le champ scolaire. Nous verrons ultérieurement comment d'autres dimensions font obstacles⁵⁹.

L'éclairage que nous avons proposé de la relation pédagogique comme inter-trans-co-action entre deux entités, l'enseignant et la classe, nous semble toutefois pouvoir contribuer à rendre plus "lisible" pour l'enseignant ce qu'il peut mettre en oeuvre⁶⁰. En liant fondamentalement relation et savoir (relations <--> savoirs) tout en donnant corps à la notion de relation, nous pensons aussi contribuer à favoriser d'autres régulations de la situation pédagogique. En effet, qu'il s'agisse du "malaise des enseignants" ou de "l'attitude désabusée et consommatrice des élèves", il semble bien que les tentatives d'analyse et de résolution de ces difficultés, renvoient ces deux partenaires soit dos à dos, soit en direction de l'institution et/ou de la

58 Cf. supra, chapitre IX.

59 Cf. infra, chapitre XIII.

60 On pourrait, par exemple, établir une fiche d'évaluation à destination des enseignants qui permettrait de "mesurer" qualitativement les inter-trans-co-actions avec la classe. Les indicateurs pertinents pour notre corpus resteraient, nous semble-t-il, valides: locuteur, allocutaire, délocuteur, tournures impersonnelles, on indéfini, Nous, ainsi qu'affirmations, ordres, interrogations, repérés en fonction de leur référence aux savoirs, à leur organisation, ou au sens, tous ces éléments rendraient compte d'une part des éventuels "manques", d'autre part de la tonalité générale de la relation comme tiers inclus entre l'enseignant et la classe. Il suffit, pour réaliser cette entreprise, que l'enseignant branche un magnétophone pour récolter des échantillons temporels qu'il décryptera et interprétera en auto-analyse et/ou avec un consultant qualifié.

société⁶¹. Ce sont ces régulations, qui sont aussi, à la mesure de chacun, celles des systèmes relationnels dans lesquels il est impliqué, que nous allons maintenant essayer de relire, et peut-être de sortir potentiellement d'une spirale du "bouc émissaire".

61 Cf., par exemple, H. Hamon et P. Rotman *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Points Actuels, Seuil, 1984, F. Dubet, *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991, M. T. Maschino, *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Paris, Hachette, 1983. et *Voulez-vous vraiment des enfants idiots?*, Paris, Hachette, 1984, ou J. de Romilly *L'enseignement en détresse*, Paris, Juil.lard, 1984, *Ecrits sur l'enseignement*, Paris, Ed. de Fallois, 1991.

CHAPITRE XII

Régulation des systèmes relationnels
et institution scolaire.

Nous avons vu que la relation pédagogique, relation enseignant-classe et aussi relation aux savoirs, peut être une relation signifiante pour tous. Nous avons vu également comment on peut parler du système relationnel dans un contexte pédagogique, système dont les modes de pilotage et, donc, avec eux, les modes de régulation du système, peuvent être divers. Que la société, les parents, les media, le ministère - ou le ministre aient quelque responsabilité dans les dysfonctionnements pédagogiques, n'en doutons pas. Nous ne cherchons pas à analyser les causes du comportement de tel ou tel: nous cherchons à comprendre ce qui peut

contribuer à réguler la relation entre professeur et élèves, quand celle-ci semble problématique, parce que la résolution des conflits peut, sous certaines conditions, contribuer à enrichir le système même.

Nous procéderons comme précédemment¹, et tenterons de comprendre les interventions des éventuels tiers exclus de la relation pédagogique, tiers cependant partie prenante de l'institution scolaire, puis quels pourraient en être les tiers inclus et leurs apports.

I- La vie scolaire comme tiers exclu régulateur des conflits.

A- La vie scolaire.

La vie scolaire est une notion assez neuve dans le système français (le premier inspecteur général de la vie scolaire a été nommé en 1965), notion qui fait l'objet de multiples définitions. A l'issue de l'énumération d'une quinzaine d'entre elles répertoriées tant dans les textes officiels qu'auprès de divers acteurs du système, M. Soussan² finit par conclure que

1 Cf. supra, chapitres V et IX.

2 Cf. M. Saussan, "Vie scolaire: approche socio-historique", in *Rev. Franç. de pédagogie*, n° 83, avril-mai-juin, 1988, 39-49. Par exemple, pour le doyen de

ces définitions dépendent "de la place qu'occupe dans le système éducatif celui qui a à la formuler, et donc de son ambition et de la volonté de pouvoir qu'elle comporte. Ainsi son amplitude croît avec la hauteur qu'occupe l'acteur dans la pyramide de l'Éducation Nationale". Plus précises sont sans doute les fonctions qui lui sont attribuées: d'une part "le cadre scolaire, l'espace scolaire mais aussi le jeu complexe des relations et interactions dans l'établissement constituent ainsi la composante fonctionnelle de la vie scolaire", d'autre part "elle fait vivre ensemble, faire ensemble en communauté ou en équipe. Elle rend l'établissement **"vivant"**, chaleureux, conflictuel aussi"³. D'une façon à la fois générale et sommaire, on oppose fréquemment enseignement et vie scolaire, comme instruction et éducation ou instruction et socialisation, les enseignants s'occupant de l'enseignement et les non-enseignants de la vie scolaire. Par le biais de la vie scolaire, on tenterait de résoudre les problèmes de socialisation et d'éducation des élèves (mise en place de clubs, Foyer socio-éducatif, Projet d'Action Educative ...) tandis qu'ailleurs (en classe) on travaillerait. Cette opposition tend cependant à perdre de sa validité depuis que des objectifs ministériels tels que "80% d'une

l'Inspection générale de la vie scolaire (1985) "la vie scolaire est tout ce qui se passe dans l'établissement, sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission de connaissances" et pour un élève interrogé, "la vie scolaire, c'est la répression", etc.

3 Cf. *ibidem*, p. 44.

classe d'âge au baccalauréat" recentrent l'ensemble du dispositif scolaire autour de la réussite scolaire des élèves⁴. La vie scolaire, outre ses attributions d'encadrement, devient alors davantage *facilitatrice* de l'apprentissage des élèves, après avoir été missionnée d'abord pour sanctionner, puis pour assurer des fonctions d'animation. Cette évolution l'amène donc, non plus tant à prendre le relais de la fonction enseignante, mais à collaborer avec les enseignants ou, au moins, à ce que leurs différentes interventions auprès des élèves . s'ajustent⁵.

Cependant, bien des traces de toutes ces fonctions, anciennes et présentes, demeurent dans les fonctionnements et les représentations quotidiens de tous, enseignants, non-enseignants et élèves, et cet espace interficiel qu'est la vie scolaire est souvent sollicité pour des interventions où cohabitent toutes ces possibilités.

C'est sur de telles bases que la vie scolaire, et plus particulièrement le conseiller

4 Cf. A. Prost, *Eloge des pédagogues*, Paris, seuil, 1985, pp. 24-25 "Ni la problématique de l'enseignement ni celle de la vie scolaire n'offrent de solution aux problèmes actuels, car ni l'un ni l'autre ne pensent l'élève comme un sujet actif qui construit ses propres savoirs. La première le réduit à un réceptacle passif de savoirs exposés devant lui; la seconde pense bien l'élève, mais comme sujet de besoins, d'émotions, de désirs, non de savoirs (..) La problématique des études fait leur place à l'enseignement et à la vie scolaire (..). (Sa) visée constitutive (.;.) est le travail des élèves qu'elle cherche à rendre aussi efficace que possible".

5 Le projet d'établissement tend, entre autres, à fédérer ces différentes interventions.

principal d'éducation⁶, se trouvent devoir intervenir comme tiers sollicité dans des difficultés relationnelles variées: élèves-élèves; élèves-enseignants; élèves-parents; voire enseignants-parents.

Dans le prolongement du chapitre précédent, nous retiendrons, parmi ces couples, celui constitué d'élèves et d'enseignant, pour voir de quelle façon la vie scolaire peut être régulatrice de leurs éventuelles difficultés communes.

B- Vie scolaire et relation pédagogique: le rôle du tiers exclu.

Si nous reprenons ce que nous avons appelé système relationnel pédagogique, nous pouvons schématiser la situation de la façon suivante:



Les difficultés qu'un tel système rencontre trouvent des expressions et des manifestations différentes selon que l'on se situe à l'un ou l'autre pôle⁷. Pour les élèves, il s'agit souvent de *"problèmes"*

⁶ noté dorénavant C.F.E.

⁷ Notre discours concerne des élèves de lycée. Avant cet âge, un trop grand manque de "maturité" les empêche

de *communication*", parce que le professeur "*ne (les) écoute pas, ne répond pas à (leurs) questions, continue dans son idée sans s'occuper de ce qu'(ils ont) à dire, ni se préoccuper de savoir s'ils suivent*".

Pour les enseignants, "*les élèves sont agités, bavards ou au contraire éteints*", l'un ou l'autre comportement signifiant de toutes façons "*qu'ils n'ont pas le niveau, et qu'il faudrait qu'ils travaillent beaucoup plus*".

Les premiers expriment donc *a priori* un problème relationnel, qu'ils ont à cœur parce que ses répercussions sur leur acquisition et leur appropriation des savoirs est en jeu. Les seconds privilégient un rapport difficile au savoir pour expliquer une relation interpersonnelle problématique.

De toutes façons, les uns et les autres mettent d'emblée dans l'autre camp ce qui se place, en fait, entre eux.

Face à cela, chacun peut développer deux types de stratégies aux modalités variées... Les unes demeurent au sein de la classe: chahut collectif souvent anémique⁸, bavardages, auxquels répondent menaces,

souvent de poser le problème comme ils le font là, donc comme nous pouvons le faire à notre tour.

⁸ Cf. J. Testanière, "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", in *Rev. Franç. de Sociologie*, VIII, n° spécial, 1967, 17-33. Il s'agit bien là de chahut "anémique" qui témoigne globalement d'un manque d'adaptation au système scolaire institué, plutôt que d'une réponse socialement reconnue, comme peuvent l'être certaines "protestations" à l'égard de l'enseignant, souvent professeur dans des disciplines

interrogations, etc. Elles tendent à éviter l'échange dialogique. Les autres consistent à rechercher à l'extérieur, c'est-à-dire au sein de la Vie Scolaire, un soutien, une aide, une solution.

A travers trois "figures" d'interventions que sont le tiers juge, le tiers médiateur et le tiers miroir, nous verrons donc comment le CPE, interlocuteur de ces sollicitations, peut contribuer à réguler le système relationnel pédagogique.

1- Le tiers juge .

Sollicité par l'une ou l'autre partie pour arbitrer le conflit, on attend du tiers juge qu'il donne tort à l'une et raison à l'autre. Cette démarche, généralement initialisée par un enseignant plutôt que par les élèves⁹, supprime, au moins dans un premier temps, toute possibilité que soit évoqué l'axe "relation<--> savoir" et la façon dont il est perçu par soi et par l'autre, puisque le débat porte essentiellement sur l'autre. Elle attend que le tiers se place dans un camp, et qu'il use de ce dont il dispose (coercition, sanction,

représentées traditionnellement comme mineures dans la culture scolaire classique. Dans ce cas, le chahut "traditionnel", implicitement toléré par l'établissement, s'apparente aux bizuthages entre élèves dans certaines classes.

⁹ qui pensent tout de même bien qu'il y a peu de chances qu'on leur donne raison.

conviction, menaces) pour "changer" l'autre et le rendre conforme à ce que le plaignant en attend. Que le tiers rende son verdict sur la base de sa parité avec l'enseignant ou sur celle de sa compassion pour la classe¹⁰, il leur permet de toutes façons de se passer l'un de l'autre. En effet, l'un trouve là, un appui, un interlocuteur, faute duquel il vivrait un isolement difficilement soutenable, l'autre, jugé coupable, n'a plus qu'à se taire¹¹. si les textes officiels, à travers la notion de communauté scolaire, celle de projet et celle d'équipe, ont largement contribué à accompagner une évolution sociale qui va vers le dialogue et la parole rendue à chacun et, par là même à récuser ce type de fonctionnement judiciaire, il n'est pas certain que ceux-ci soient pour autant absents de tous les éducateurs. La tentation est toujours grande, de vouloir avoir raison. S'abstenir déjà pour soi-même, en tant que tiers sollicité, de juger l'un ou l'autre, afin de pouvoir

10 ce qui ne signifie pas autre chose que... ne rien faire, bien souvent.

11 Nous sommes bien conscient, en mettant la notion de "classe" comme entité, de fausser, en partie du moins, cette question des régulations relationnelles. Cependant, nous pensons que l'élève exclu par un enseignant, ou qui se fait exclure (et qui donc échoit à la "vie scolaire") est souvent un signe émis, par l'enseignant, par la classe, par les deux ensemble, pour "dire" que des problèmes non résolus dans la classe existent. C'est en quelque sorte "l'élève désigné" du système, comme nous avons précédemment évoqué le patient désigné (Cf. supra, chapitre III) Quand cette même démarche signifie une difficulté personnelle de l'élève, elle est très vite détectée. De plus, le groupe-classe n'est pas que difficulté supplémentaire pour la relation. Il contribue aussi à apaiser des tensions interpersonnelles, même s'il en attise d'autres.

vraiment oeuvrer à autre chose, n'est pas toujours aisé. On peut cependant se dire que toute attitude du tiers qui ne contribuera pas à réinstaller un espace de parole dans la classe (car juger, c'est se substituer à l'espace de parole) alimentera, à plus ou moins long terme, des situations d'impasse relationnelle, et fera davantage obstacle à l'appropriation des savoirs qu'elle ne les facilitera.

2- Le tiers médiateur.

Le système relationnel pédagogique se trouve donc en situation de tension entre ses deux pôles, alors que, pour chacun des pôles en question, c'est l'autre qui constitue le sujet-objet de la tension. Si, comme nous l'avons vu, une intervention tierce en termes de "jugement" semble inopportune, le principe même de l'intervention ne peut pas pour autant être évacué, quand la demande existe, et quand l'institution y invite nommément la personne assurant la fonction de CPE. Que signifie alors, pour celle-ci, oeuvrer pour la reconstruction d'un espace de parole entre l'enseignant et la classe? De quelle façon peut-il médiatiser le conflit, de telle sorte que le système relationnel puisse

à nouveau inclure sa relation, qui est relations <---> savoirs?

Nous nous sommes, en tant que praticien, fréquemment trouvé dans ce type de situation. Cas d'école pourrait-on dire, car même si les acteurs qui les initialisent donnent chaque fois une tonalité différente aux processus, ceux-ci semblent en tous les cas pouvoir se lire à partir de notre grille:

entités-savoirs-organisation des savoirs-sens des savoirs
constituent un système relationnel qui, momentanément, devient:

entité₁- (sav.-orga.-sens) .7entité₂- (sav.-orga.-sens),
l'espace entre les pointillés s'étendant de plus en plus.

Le projet du tiers juge serait alors de pouvoir dire entité₁>entité₂, le reste ne le concernant pas.

Celui du tiers médiateur est de faire se rapprocher les pointillés jusqu'à ce qu'un trait plein, symbole d'échanges possibles, relie enfin les deux parties du système.

Avec, au départ, une distance entre eux telle, que chacun incarne pour l'autre la figure de l'étranger, l'altérité absolue, l'autre hostile avec qui, pourtant, il faut passer des heures et même "faire des choses", un autre tellement étranger qu'il ne fait jamais comme il faudrait, jamais comme les autres font (:tes autres professeurs ou les autres classes).

Si nous nous référons aux apports précédents, nous pouvons considérer, pour situer le problème, deux niveaux, différents et en même temps qui s'interpénètrent.

Le premier s'apparente à des incompréhensions réciproques, d'entité à entité, et peut se dire en termes de représentations. On retrouve alors la proposition précédemment évoquée¹² par M. Postic¹³, qui estime qu'"il importe aux partenaires de la relation de connaître la perception que chacun d'eux, enfants, parents, enseignants, a de leurs interventions réciproques. C'est la condition d'une véritable régulation de la relation éducative". Jouer ce rôle signifie donc confirmer chacun dans sa différenciation, tout en régulant les rétroactions (par la reformulation par exemple), de telle sorte que chacun puisse concevoir aussi une part du Même dans cet Autre.

Le second s'emploie en outre à considérer que les tensions peuvent ouvrir sur une dynamique nouvelle si elles ne sont pas strictement formulées en terme de pôles ou d'entités qui doivent se réajuster, mais si elles prennent aussi en compte le "faire" qui les unit. Il s'agira alors, non seulement que la différenciation soit respectée¹⁴, mais aussi que le

12 Cf. *Supra*, chapitre III.

13 Cf. M. Postic, *La relation éducative*, opus cité, 1990, pp. 133-134.

14 Il vaudrait d'ailleurs mieux dire les différenciations. En effet, il s'agit de ce qui différencie l'un de

savoir puisse dire son organisation et son sens: pour chacun en propre, afin de rechercher conjointement des modalités qui soient au moins partiellement satisfaisantes¹⁵. On peut alors constater que le fait que chacun ait à formuler des changements, des modifications, - qui, la plupart du temps, portent sur l'organisation du travail -¹⁶, contribue aussi à réguler les représentations interpersonnelles: au moins provisoirement, certes en présence d'un tiers, mais qui essaye de s'effacer autant que possible sans pour autant compromettre la possibilité de consensus *a minima*, c'est l'expérience faite, d'écoute réciproque, de terrain d'échange possible, d'un espace de parole qui a pu advenir, sans que quiconque soit nié. Il serait vraisemblablement abusif de dire que l'espace de parole est conjointement, communautairement, investi et enrichi: peu de *Nous* généralement, énoncent ce genre d'échange. Mais déjà l'un et l'autre, en disant *Je*, *Tu* et *Il*, disent *Je - Il* et *Tu-Il*. On comprend alors en quoi ce n'est plus *Je<-->Tu*. La négociation, facilitée par le tiers médiateur, consistera à déplacer le *Il* pour le mettre, au moins en partie (celle sur laquelle une entente peut être

l'autre, mais aussi chacun d'eux de son groupe de référence.

15 Cf. M. Postic, opus cité, 1979, p. 137., qui, en prolongement des travaux de M. Gilly, considère que "la résolution des conflits passe par une négociation dans laquelle chacun accepte un certain nombre de contraintes de situation".

16 Rythme des devoirs, diversification des pratiques, organisation de l'espace/temps de la classe...

exprimée) au centre , entre Je et Tu: Je-Il - Il - Tu-Il.
 Ce système fait alors une expérience conjointe, régulée
 par un Il incarné, vivant, qui essaie cependant qu'un
 autre Il, celui d'un langage commun accepté, assure
 momentanément sa fonction. Cette expérience peut trouver
 des prolongements dans la classe, parce qu'elle
 aura contribué à modifier les représentations que
 chacun se faisait de l'autre et à assouplir
 les rigidités antérieures. Elle peut aussi
 engendrer des blocages plus fermes que les tensions
 initiales, si le pacte conclu au cours des négociations
 n'est pas respecté. Elle peut aussi avoir seulement
 permis quelque temps de répit pour tous... L'année
 scolaire n'est pas si longue. Quelles que soient ses
 limites, cette intervention demeure bien
 souvent la seule possible, quand la demande explicite est
 unilatérale. Contrairement à ce que nous avons pu
 observer au cours du dialogue de notre corpus où les
 enfants, même pendant les moments de conflit, se sont
 toujours "entendus", nous essayons là de formuler des
 situations où cette entente, dans son sens dyadique, est
 rompue. La rupture est toutefois exprimée comme faisant
 problème soit par l'enseignant, soit par la classe, et
 comme étant le fait de l'autre. Le tiers peut donc
 contribuer à permettre, par son intermédiaire, que chacun
 à nouveau s'entende, en ses lieux et places propres. M.
 X, professeur, pourra alors formuler en propre ce que la
 classe Y attend (par exemple, il patientera jusqu'à ce

que les élèves aient terminé leurs schémas, pour les commenter), de même que la classe Y pourra dire en propre ce que M. X voudrait (par exemple qu'il y ait au moins un livre pour deux afin que les moments d'exercices se déroulent normalement). Parvenir à cela revient bien à concevoir un *il* entre *Je* et *Tu*, tel que l'on échappe, au moins momentanément au Je<--->Tu (où M. X dit "*ils ne savent pas apprendre une leçon*" et la classe Y "*il ne sait pas faire son cours*" ou encore "*ils n'ont pas envie de travailler*" et "*il ne sait pas se faire respecter*"). mais on voit bien aussi la précarité d'une telle entente. L'ambition du tiers médiateur est à la mesure de la situation: il vise à ce que celle-ci s'assouplisse, trouve des régulations, même modestes et ponctuelles, par le truchement d'une voie tierce, afin de rendre éventuellement possible une nouvelle reconnaissance réciproque des partenaires.

3- Le **tiers miroir**.

Nous avons vu quel pouvait être le rôle de ce tiers miroir dans le dialogue de notre corpus: ni juge, ni médiateur du conflit, surgi fortuitement, il a renvoyé à chaque enfant non pas sa propre image et/ou celle de l'autre, mais leur image conjointe, précédemment perdue. Il nous semble que l'institution n'est pas

vraiment propice à ce type de situation, tant il est de rigueur pour tous que la porte de la salle se referme sur la classe et l'enseignant. Cependant, il nous est arrivé (très rarement, il faut le reconnaître) d'être sollicité de façon explicite par l'enseignant et par la classe, les uns et les autres en toute bonne volonté, pour essayer de voir un peu plus clair dans leurs difficultés à s'entendre et à s'ajuster. Ce n'est pas exactement là un tiers miroir quant à la demande (celle-ci pouvait aussi bien devenir médiation pour des négociations sur les contrats respectifs), mais il s'est trouvé que nous avons eu en fait le sentiment de jouer ce rôle. En effet, la demande conjointe signifiait déjà en elle-même la reconnaissance de l'autre comme interlocuteur valable, et ne plaçait pas la difficulté en lui, mais bien entre eux. Aussi pouvait-on dès l'abord se contenter d'entendre un "état des lieux" qui, quelle que fût la voix qui l'exprimait, n'était pas lieu de conflit de représentations. En revanche, ce qui a semblé bien davantage en cause concernait ce que nous avons appelé le sens des savoirs par analogie avec le *sens* du jeu de notre corpus, ou plutôt l'adéquation entre l'organisation des savoirs et leur sens¹⁷. Ce que nous pourrions écrire ainsi: effectuer le passage de

17 Alors que dans le cas de la médiation, c'est plutôt l'organisation qui est en jeu, éventuellement ses rapports avec les savoirs: se mettre d'accord sur la meilleure façon d'organiser les savoirs pour pouvoir apprendre justifie la médiation; concevoir qu'il faut

(entité₁ - sens) - savoirs - organisation - (entité₂ - sens)
à entité₁ - savoirs - organisation - sens - entité₂.

Cette question du sens comme problématique à la fois commune et différenciatrice est certainement ce qui permettrait au tiers, non plus d'orchestrer un jeu de *Je-Tu* au sein duquel insérer du *Il*, mais d'interroger un *Vous* collectif, capable de répondre *Nous*, *Je* et *Tu*. Dans un premier temps, le sens est sans doute pour tous l'examen, et la question implicite qui est posée est la suivante: "*Comment le préparez-vous, vous tous, professeur et élèves?*". La confiance réciproque n'est pas absolue, entre la compétence des uns et l'investissement des autres, mais à tout le moins peut-elle se dire en fonction d'un troisième terme, l'examen par exemple, co-référence. La présence du tiers est bien seulement miroir, initiateur de leur *Nous* qui leur échappe (l'organisation pourrait alors devenir négociation où *Je* et *Tu* tentent de s'en sortir au mieux en fonction de leurs intérêts immédiats et personnels, sous la caution d'un tiers de surcroît). On peut illustrer une telle situation par l'exemple suivant: sur une question telle que le calendrier des devoirs, et l'opportunité d'interrogations "surprises", il peut arriver que le dialogue s'organise non pas en fonction de "*que vaut-il mieux, si le baccalauréat est notre référence commune?*" mais plutôt autour d'une négociation entre des élèves qui

pouvoir donner un sens à ce que l'on fait ensemble pour l'organiser introduit la possibilité du miroir.

essayent d'échapper à la régularité d'un travail personnel et un enseignant qui souhaite garder des traces de son pouvoir, de son contrôle (ce que peuvent représenter des interrogations non programmées) .ou, tout aussi bien, entre des élèves qui réclament un contrôle qui ne les laisse pas totalement autonomes à partir d'un calendrier, et un enseignant qui ne souhaite pas corriger davantage de devoirs que ce qu'il avait initialement prévu, etc. Le tiers miroir peut alors être celui qui seulement demande *"que vaut-il mieux pour votre objectif commun à vous, professeur et élèves, puisque cet objectif est le bac?"*.

A l'expérience, l'effet de telles interventions s'est révélé plus durable que dans les situations de médiation, et cette régulation extérieure a débouché sur des réajustements ultérieurs qui se passaient d'un tiers demeurant cependant disponible.

Nous pourrions également approfondir davantage cette piste en direction d'un tiers-miroir qui, conjointement à l'enseignant et à la classe, dirait "Nous". Il permettrait alors que sa vie d'expérience d'une réorganisation autonome du nouveau système constitué par la classe, l'enseignant et lui-même¹⁸, autour des "relations<--->savoirs", expérience susceptible de trouver des prolongements dans le système

18 Cf. P. Caillé, opus cité, 1991 et supra, chapitre IV, épistémologie de la nouvelle systémique et psychothérapie.

initial de la classe et de l'enseignant. Cela suppose toutefois, pour que cette formalisation du "Nous" étendu soit pertinente (c'est-à-dire aussi que le *Je* de chacun y trouve sa place), que le tiers soit intégré aux éventuelles concrétisations pédagogiques qui en découleraient. En clair, cela suppose que l'enseignant conçoive une *collaboration* avec la vie scolaire, dans laquelle il accepterait une éventuelle intervention conjointe, sur son propre terrain de compétences. Cela nous semble, à l'heure actuelle, encore quelque peu utopique.

Toutefois un tiers-miroir s'il pouvait se trouver *in situ*, dans le cadre par exemple des formations IUFM, pourrait peut-être intervenir de façon pertinente. La demande nous en a été formulée au cours de sessions de Formations Générales par des stagiaires désespérés, en mal de recettes face à des classes inertes ou débordantes, en tous cas difficiles¹⁹. Il leur semblait bien que le seul regard didactique fourni par le tuteur laissait de côté d'autres possibilités de régulation de la classe, sans qu'ils sachent cependant lesquelles, et sans qu'ils puissent les appréhender seuls.

Autant qu'une présence au titre d'"expert", celle du miroir nous paraît alors ouvrir des perspectives, parce qu'elle ne se contente pas de

¹⁹ Nous pensons en particulier à des professeurs de Biologie ou de Physique en "première A" et "première B", (matières qui n'existent pas pour ces baccalauréats et dont l'enseignement est obligatoire en première), ou à des professeurs de Langue Vivante et Histoire Géographie en G.

permettre à l'enseignant de prendre conscience d'une partie de ce qui se joue en classe pour qu'ultérieurement il intervienne et modifie son propre fonctionnement. Elle introduit en outre la dimension communautaire de la relation pédagogique, dimension incontournable dès lors que se pose la question du sens. Et c'est bien, nous semble-t-il, de cette question qu'il s'agit, quand l'argument du manque de motivation des élèves est avancé.

Le tiers miroir, de ce point de vue, peut alors contribuer à déplacer momentanément la focalisation de l'inter-trans-référence vers la co-référence, des savoirs et de leur organisation²⁰ vers le sens, qu'il faut bien partager *a minima* pour décider de l'organisation et des savoirs. Son intervention ne semble pertinente que s'il y a un désir commun minimum des deux entités pour ne pas refouler la question du sens que revêt, pour chacun d'eux et en commun, les savoirs qu'ils organisent et échangent. La sollicitation directe offre en outre la possibilité d'une éventuelle collaboration. Dans l'état actuel de l'organisation de ces formations, il manquerait toutefois à cette collaboration la possibilité de concrétisations dans toute l'étendue du temps scolaire.

Tiers juge, tiers médiateur ou tiers miroir, et les aménagements divers que les circon-

20 Les stagiaires sont on ne peut plus armés sur ces deux aspects, entre un encadrement didactique, quasi hebdomadaire, un tuteur et un conseiller pédagogique.

stances imposent entre ces trois grandes dominantes -, interviennent comme tiers exclus dans la relation pédagogique, momentanément introduit pour l'aider à réguler une tension qui devient obstacle à l'échange efficace entre ses pôles. Nous avons vu en quoi cette présence tierce peut être déterminante²¹ mais aussi comment son action est intrinsèquement et institutionnellement limitée. Nous ajoutons aussi que cette lecture du rôle possible des CPE²² pose le problème de leur formation pour ce genre d'intervention: leur formation en propre pour un travail psycho-sociologique qui ne soit pas seulement intuitif²³, et leur formation

21 F. Jacques, opus cité 1985, pp. 179-181, pose des questions voisines quand il tente de comprendre les rapports qui peuvent exister entre le dialogue (et sa canonique propre) et des dyades au sein de l'institution (ici, l'institution judiciaire): "(L'institution) transpose-t-elle ou (...) trahit-elle le dialogue véritable (...). L'alternative est celle-ci: ou bien on admettra que la présence d'un contexte d'intérêts conflictuels divergents, en appelant l'institution, introduit une distorsion de la canonique du dialogue. ou bien on maintiendra la possibilité ultime pour chacun de remembrer l'espace interlocutif en intériorisant les tiers".

22 Rôle qu'il doit concilier avec ceux de contrôle et suivi de l'assiduité et de la scolarité des élèves, d'organisation et d'animation de la vie scolaire, et, selon les établissements, d'animation de certains conseils de classe (Cf. Annexe V, circulaire de 1982).

23 Cf. G. Pineau, *Les combats aux frontières des organisations, un cas universitaire d'éducation permanente*, Montréal, Sciences et culture, 1980, pp. 63-

64. Si l'on voit dans le CPE et la Vie Scolaire ce que G. Pineau appelle homme et services-frontières dont il reconnaît "la position médiatrice (de) tiers", nous rejoignons cet auteur quand il leur attribue "(un) pouvoir non négligeable (qui) est une écharde constante dans le pouvoir des forces adverses. Il leur rappelle les limites du leur. Aussi la dynamique de chacun des protagonistes est-elle de le faire disparaître ou de l'annexer. Il faut une vitalité peu commune à ces

en cohérence avec celle des enseignants. on peut penser que la création des IUFM, qui assure aussi la formation des CPE, est déjà une façon de ne pas ignorer le problème.

Une des principales limites de ces interventions tierces réside précisément dans le fait qu'elles demeurent extérieures au système relationnel enseignant-classe, et qu'elles sont donc d'une part ponctuelles, d'autre part décontextualisées. Elles ont chaque fois pour matériau le discours des uns et des autres sur le système relationnel, et non le système dans sa vie propre.

Cependant, la méta-communication que le tiers instaure contribue aussi à la régulation, par la nécessaire décentration et le recadrage qu'elle impose par rapport au vécu immédiatement ressenti et verbalisé *in situ*. Cette méta-communication est en outre empreinte des différentes "constructions du monde"²⁴ de la classe, de l'enseignant et du CPE, ce dernier incarnant plus ou moins fortement les règles de l'institution, tant de on

éléments-frontières pour survivre et se développer dans ce champ permanent de tensions extrêmement vives".

24 Cf. M. Elkaïm, opus cité, 1989, p. 133, "L'intersection entre les constructions du réel du thérapeute et des membres de la famille est liée, bien sûr, à ces éléments propres à ces personnes, mais cette intersection n'est en aucune manière réductible à ces seuls participants. Dans certaines situations, c'est plutôt sur le lien avec les règles de l'institution qu'il faut insister, dans d'autres encore c'est sur l'intersection avec d'autres contextes". Bien sûr l'intervention du CPE n'est pas psychothérapeutique, mais cela n'enlève rien à la pertinence de ces différentes constructions du monde qui s'entrecroisent dans les discours.

point de vue que de celui des autres, induisant de ce fait des attentes qui peuvent paraître en dissonance avec ce qui est pratiqué.

Avant de voir comment la relation peut elle-même devenir régulateur des tensions du système relationnel, nous voudrions envisager le rôle que joue une instance en somme intermédiaire entre un tiers exclu provisoirement invité et un tiers inclus. Les délégués de classe, comme interlocuteurs privilégiés des enseignants, et mandatés par leurs pairs, nous semblent représenter ces tiers à la fois inclus et exclus du système relationnel.

II- Les délégués de classe : tiers inclus-exclu du système relationnel.

A- Les délégués.

Pendant longtemps désignés pour porter le cahier de textes et aller chercher de la craie, caution à peu de frais des décisions du conseil de classe où ils se contentaient de prendre des notes tout en s'engageant à respecter le "secret" des informations échangées autour d'eux, les délégués (de classe, de niveau, d'internat...) sont devenus peu à peu des interlocuteurs spécifiques au

sein du système éducatif secondaire²⁵. Cette évolution s'est concrétisée, dans le cadre de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, par la création d'un Conseil des délégués des élèves dans les lycées²⁶. Les objectifs de cette reconnaissance institutionnalisée sont multiples: apprentissage de la représentativité pour une éducation à la citoyenneté, apprentissage de la responsabilité et de l'engagement à travers les formes de participation, dont on attend "une transformation positive à la fois du climat et de la nature des relations au sein de la communauté scolaire"²⁷.

"Partenaires à part entière de la communauté éducative", les délégués réunis en conseil ont donc un rôle consultatif sur cinq grandes questions éducatives²⁸, et un rôle décisionnel pour organiser des actions spécifiques (d'animation ou d'aide aux élèves) pour lesquelles chaque conseil des délégués des élèves se

25 Cf. Annexe V, la circulaire qui définit le rôle des délégués.

26 Cf. Annexe V, la circulaire du 2/XI/1990 relative au conseil des délégués des élèves et aux modalités d'élections.

27 Cf. Annexe v, la circulaire du 2/XI/1990 relative au conseil des délégués des élèves et aux modalités d'élections.

28 L'organisation du temps et de la vie scolaire; les modalités générales de l'organisation du travail autonome, personnel, du soutien et du rattrapage; l'information sur les études scolaires et universitaires, sur les carrières professionnelles, liée à l'orientation; la santé, l'hygiène et la sécurité; les activités socio-éducatives.

voit attribuer des fonds propres : crédits d'animation et fonds de vie lycéenne²⁹.

Afin qu'ils puissent remplir ces différentes missions (représentation, consultation, décision) et donc contribuer à des relations renouvelées au sein de la communauté scolaire, les établissements sont invités à organiser des séances de formation pour leurs élèves délégués³⁰. Ainsi peut-on concevoir que les délégués constituent, au sein d'un établissement scolaire, une instance intermédiaire entre tous les élèves, et les adultes, enseignants et non enseignants; instance qui aura appris à communiquer de la façon la plus performante possible tant avec les uns qu'avec les autres.

De nombreuses questions surgissent avec cette nouvelle entité, qui émerge au sein du système, encadrée par de nouveaux textes. Voici quelques-unes de celles qui nous préoccupent au regard de notre recherche: quel est le sens d'une formation pour seulement quelques élèves élus (2 sur 35), si la question de l'éducation à la citoyenneté et à l'apprentissage de relations constructives, est centrale? Quel est le sens d'une

29 Par exemple, pour un établissement de 1400 élèves de second cycle et de 800 élèves de classes préparatoires, les crédits d'animations étaient de 17310F en 1991, et le fonds de vie lycéenne de 40000F. Ces crédits font l'objet d'enveloppes régionales que le Conseil Académique (constitué d'élèves issus des conseils des délégués des différents établissements et de partenaires institutionnels) répartit pour chaque lycée.

30 Et comme il n'est jamais trop tôt pour bien faire, les collèves, eux aussi, forment leurs délégués.

formation encadrée seulement par la vie scolaire ou des partenaires associatifs (c'est-à-dire sans enseignants), comme c'est souvent le cas, s'il s'agit de réguler les relations inter-personnelles? Quel est le sens d'une expérience de la prise de décision dans le cadre du conseil des délégués si on ne renouvelle pas le fonctionnement des conseils de classe afin qu'ils soient associés aux décisions qui s'y prennent? Quel est le sens du conseil des délégués si les questions pédagogiques en sont exclues (comme c'est actuellement le cas)?³¹. Quel est le sens d'un établissement scolaire où tous les adultes, sauf les enseignants, sont invités à reconnaître les élèves, par leurs délégués, comme des partenaires de travail et de décision?

31 Cf. l'intervention de F. Dubet aux Assises Nationales de la FOEVEN du 19 mai 1990 à propos du Conseil des délégués élèves. F. Dubet considère, entre autres que les lycéens ont finalement des libertés, mais pas des droits: "un univers extrêmement acceptable pour les élèves, très peu contraignant, mais en même temps dépourvu de droits", parce que "la véritable affaire du droit, c'est la redéfinition du rapport à l'enseignant". Et c'est bien la grande absente de tous ces nouveaux textes.

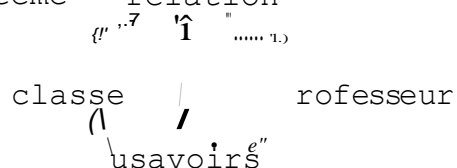
Lorsque nous avons eu à collaborer à la mise en oeuvre du conseil des délégués dans notre établissement, nous avons travaillé avec les délégués des classes de première. Il s'agissait, après une compréhension collective de la circulaire, de voir sur quelles propositions elle pouvait déboucher. Très rapidement, les élèves ont conclu que tout ce qui leur était soumis à réflexion par la circulaire ne leur posait pas véritablement problème dans notre établissement, à quelques détails près. Par contre, les conseils de classe et l'organisation pédagogique de la vie en classe, c'est-à-dire le dialogue avec les enseignants, leur tenaient véritablement à coeur. Mais ces questions sont exclues du débat officiel.

On conçoit alors que les élèves, d'une certaine façon, forcent l'obstacle et entendent bien, en tant que délégués de leur classe, pouvoir débattre avec leurs enseignants, de ce que la classe ressent et de ce qui pose éventuellement problème. L'enseignant, en retour, préfère affronter deux élèves que la classe entière. Ce n'est donc plus tant sur la base d'une représentativité à exercer dans le cadre de textes de loi précis que sur celle d'un accommodement tacite que les délégués de la classe se trouvent momentanément interlocuteurs acceptés. Bien sûr, bien des enseignants prolongent en classe l'esprit des textes et entendent les élèves dans leurs interventions et suggestions pédagogiques. Dans ce cas là, la notion de délégation n'est même plus pertinente. Tout le monde a la parole.

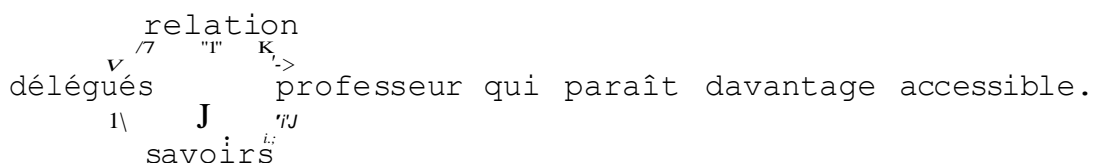
B- Les délégués comme tiers inclus-exclus du système relationnel.

Si nous parlons de tiers inclus-exclu pour qualifier le rôle intermédiaire que jouent les délégués de classe dans le cadre du système relationnel pédagogique, c'est que leur place devient difficilement identifiable sans ambiguïté. En effet, ils ne sont pas exactement missionnés pour cela, comme nous l'avons vu.

s'ils y parviennent, c'est que momentanément ils sont, pour l'enseignant, exclus du système relation



qui pose problème, pour constituer un nouveau système



cependant, le deuxième système ne contribuera à réguler le premier que si l'on l'a accepté un rapport d'inclusion entre eux, ou, à tout le moins, une intersection qui est l'entité "délégés". Ceux-ci sont donc le pôle d'un dialogue possible parce qu'à la fois ils sont dans la classe et momentanément hors de la classe, mais aussi parce qu'ils y retourneront. Ils ont donc à savoir coopérer avec l'enseignant pour qu'ensemble, conjointement, ils oeuvrent à la réorganisation de quelque chose qui les déborde largement (ré-organisation à laquelle ils participent justement parce qu'ils ne sont pas la classe, puisqu'avec la classe ce n'est pas possible, mais aussi parce qu'ils sont la classe, sinon à quoi bon?) .

L'un des obstacles liés au tiers exclu (sa non présence *in situ* et donc l'impossibilité d'intervenir sur quelque chose de vivant) est en partie levé, en même temps que s'instaure une méta-communication salutaire. Mais on voit aussi devant quelles difficultés les élèves

délégués en question se trouvent placés. Il leur faut collecter les avis de la classe, animer les débats, et, s'ils ne veulent pas, devant l'enseignant, se contenter de revendiquer ou de répondre à des accusations, élaborer aussi avec la classe quelques propositions d'aménagements possibles: c'est-à-dire faire, avec leur classe, le travail que devrait faire l'enseignant. Démunis, mais soucieux d'aboutir, ils sollicitent parfois pour cette phase préalable l'aide du CPE³² (celui-ci se trouve alors dans une situation bien délicate s'il lui faut ultérieurement tenter de médiatiser là où les délégués ont échoué alors qu'il les a aidés...).

Il leur faut ensuite négocier avec l'enseignant sur la base de leur mandat. Ils instaurent alors une relation particulière au sein de laquelle le conflit peut sembler trouver des solutions: momentanément des inter-trans-(co)-actions s'élaborent, dans lesquelles chacun parvient à se reconnaître. Puis ils retournent devant la classe pour rendre compte des inter-trans-(co)-actions sous la forme, pour l'essentiel, des transactions passées, qui doivent laisser augurer de changement de part et d'autre. Enfin ils retournent dans la classe devant l'enseignant pour que tous mettent en acte le fruit de ces inter-trans-(co)-actions particulières, l'enseignant s'attendant à ce que, liné-

32 Dans le cadre des formations de délégués, c'est sur ce rôle d'intermédiaire, et sa mise en oeuvre que porte la plus forte demande des élèves.

airement, la classe respecte le pacte passé avec ses délégués, les délégués guettant les uns et les autres sur leurs éventuels manquements pour sauver à leurs propres yeux leur entreprise. Et la classe apparaît bien, dans tout cela, comme privée d'existence, ce qui lui laisse tous les choix possible pour se manifester.

N'importe quelle médiation extérieure nous paraît préférable à une telle utilisation des élèves sur un terrain non balisé institutionnellement, et en substitution d'adultes démissionnaires. S'il est parfois trop difficile pour un enseignant de régler des conflits, de réguler des tensions seul avec 35 élèves, il peut recevoir une aide³³. Il peut aussi privilégier ponctuellement une discussion avec les élèves délégués. Mais à condition que les délégués ne deviennent pas seuls à assurer le lien, avec la classe, à condition que subsistent les conditions pour que le système

relation
 classe — enseignant puisse encore avoir un sens : ceci
 savoirs

est possible à différents moments du processus que nous avons décrit, et de différentes façons aussi. L'enseignant peut laisser les élèves parler seuls de leurs problèmes sur son temps de cours, et entendre leur synthèse en présence de toute la classe. Il peut rendre compte à toute la classe de ce que transmettent les

33 Cf. supra: la vie scolaire comme régulateur.

délégués, etc. Qu'en toute occurrence cette médiation des délégués débouche à un moment donné sur une méta-communication où le système initial est reconstitué dans son intégrité nous semble la seule façon de ne pas évacuer de leur rôle propre les uns et les autres, afin que l'essentiel de ce qui fait l'école subsiste: une relation pédagogique entre une classe et un enseignant.

Les délégués de classe peuvent donc devenir le tiers inclus-exclu de la relation classe<--->enseignant, tiers régulateur des tensions entre deux pôles, s'ils ne sont pas inclus pour un pôle et exclus pour l'autre de façon alternative, s'ils ne sont pas le "principe de subsidiarité" qui permet d'éviter que tous, classe et enseignant, aient à s'entendre. Ils sont inclus-exclus pour le système relationnel initial classe/enseignant, et c'est ce système qui doit savoir les concevoir comme tels.

Qu'un enseignant reconnaisse les élèves délégués comme interlocuteurs pour les questions pédagogiques de la classe peut donc tout aussi bien être révélateur d'une volonté de prolonger jusque dans la classe les orientations générales du système éducatif, qu'une tentative de ne pas considérer comme essentielle cette relation entre l'enseignant et la classe. Dans le premier cas, on contribuera à permettre aux élèves de s'approprier cette "relation<--->savoirs" parce qu'on les aura amenés à la travailler en propre, guidés par les

délégués, pour ensuite en débattre avec l'enseignant: les délégués permettent alors que l'entité classe s'organise dans une relative autonomie pour pouvoir investir l'inter-trans-co-action. S'ils interagissent parfois seuls avec l'enseignant, ce sera pour confirmer l'existence du système dans son ensemble. Dans le second cas, on organisera au contraire un désintéret de la classe pour ce qui peut se passer avec l'enseignant³⁴ (c'est-à-dire les "relations<--->savoirs", et, partant, le rapport des élèves à leurs propres apprentissages), en substituant les délégués à la classe ou à l'enseignant dans le système relationnel.

III- La relation comme tiers inclus régulateur du système relationnel.

Nous avons vu à travers l'analyse de notre corpus et plus particulièrement celle des moments de conflit³⁵ comment la relation, envisagée comme inter-trans-co-action, contribue, en tant que tiers inclus du système relationnel, à réguler celui-ci.

34 De la même façon, un chef d'établissement qui "utilise" le conseil des délégués au lieu de lui permettre de travailler en propre pour ses prérogatives, puis avec lui, organise le désintéret de tous les élèves pour la vie de l'établissement.

35 Cf. infra, chapitre X.

Nous avons également montré³⁶ que la relation pédagogique (relations<--->savoirs) pouvait se lire comme inter-trans-co-action entre la classe et l'enseignant (gagnant ainsi en opérationnalité).

De quelle façon, alors, la relation pédagogique peut-elle être le tiers inclus du système relationnel classe<--->enseignant, relation régulatrice des tensions entre les pôles du système? Ne risque-t-on pas, dans ce cas, de fondre dans une masse homogène classe et enseignant, débordés, trivialisés par ce tiers qui les organise malgré eux?

La relation comme inter-trans-co-action est un tiers régulateur du système si elle permet que s'initialisent à partir d'elle d'éventuelles ré-organisations du système. Dans le prolongement de nos analyses précédentes, nous pouvons alors concevoir différents niveaux d'organisation du système relationnel pédagogique: celui des entités, celui des savoirs, celui de leur organisation et celui de leur sens. Si nous reprenons comme pertinente la notion de recadrage comme levier pour une réorganisation du système³⁷, nous devons pouvoir concevoir deux niveaux de régulation permis par l'inter-trans-co-action.

36 Cf. infra, chapitre XI.

37 Cf. supra, chapitre III, chapitre X, mais aussi dans ce chapitre-ci le rôle des tiers exclus et des tiers inclus-exclus qui, par la méta-communication qu'ils imposent, initialisent ce recadrage.

Le premier niveau tend à résoudre la difficulté, à résorber la tension, en méta-communicant sur la catégorie³⁸ dans laquelle semble s'originer la difficulté. Ainsi, une tension qui porte sur les savoirs pourra-t-elle faire l'objet d'une discussion sur ces savoirs (c'est-à-dire une méta-communication momentanée) afin de ré-organiser éventuellement ces savoirs et donc la relation que chacun des pôles entretient avec eux, et entre eux³⁹. Dans ce cas, le tiers inclus est bien régulateur de la tension entre les pôles, et le système se ré-organise partiellement, là où la référence conjointe n'était plus investie par les deux pôles (ici l'inter-référence). Le recadrage consiste à recadrer, réorganiser, cette référence momentanée.

Le second niveau se rattache à ce que l'on peut nommer *problème* et non plus *difficulté* pour qualifier une tension plus ferme, ou qui concerne un niveau plus complexe d'organisation du système. Si la méta-communication porte alors sur la catégorie dans laquelle on identifie le problème, le recadrage opérera en introduisant dans le dialogue la catégorie hiérarchiquement supérieure. Ainsi une tension que l'on peut

38 Par catégories, nous entendons là "entités", "savoirs", "organisation des savoirs", "sens des savoirs".

39 Par exemple, s'il apparaît une démobilisation générale de la classe pour une partie du programme un peu longue, ou fastidieuse, ou difficile (et donc une tension au sein du système), la méta-communication sur cette question permettra une réorganisation du rapport de chacun avec cette question.

identifier comme de l'ordre des rapports aux savoirs nécessitera une discussion qui intègre leur organisation, et peut-être aussi leur sens⁴⁰. La réorganisation du système relationnel est donc plus complexe que précédemment. Elle demande de reconnaître l'inter-trans-cc-action dans plusieurs de ses dimensions et de ses références, parfois dans toutes, afin qu'elle puisse être régulatrice du système dans sa complexité propre.

La méta-communication ne peut engendrer recadrage, régulation, et éventuellement complexification, c'est-à-dire émergence d'un sens nouveau pour tous, que si elle est bien dialogue. En effet, elle doit, pour fonctionner comme telle, reconnaître et accepter les entités différenciées comme partenaires de l'échange (*Je* et *Tu*). Elle doit aussi reconnaître un *Il* mouvant, à déplacer conjointement pour que le changement au sein du système s'opère, afin que puisse se formuler un *Nous* qui n'efface pas *Je*, *Tu*, *Il*, mais qui au contraire exprime *Je - Tu - Il renouvelés*⁴¹.

40 Si l'on reprend l'exemple précédent, la tension qui semble naître parce qu'une partie du programme est trop difficile ne se trouvera pas nécessairement apaisée parce que le dialogue aura permis à chacun d'accepter, d'intégrer et de s'appropriier ses propres difficultés. Elle nécessitera peut-être une réorganisation de la façon de travailler de l'ensemble du système, elle-même opérationnelle parce qu'il aura fallu aborder la question du sens de cet aspect du programme par rapport aux études mêmes.

41 Cf. F. Jacques, opus cité, 1985, p. 181. Un dialogue tel que "chacun puisse souvrir à un sens qu'il ne possède pas d'abord, et surtout qu'un sens puisse naître à la confluence d'un écho et d'une parole", c'est-à-dire un dialogue conforme au dialogisme, qui organise

Quelque chose de cet ordre pourrait ressembler à cette invitation formulée par un enseignant, dont les élèves témoignaient avec enthousiasme plusieurs années après⁴²: *"Vous n'êtes pas des élèves idiots. Je ne suis pas un mauvais professeur. Pourtant les devoirs dans l'ensemble sont ratés. Il faut que nous en parlions"*.

Confirmation des entités, constat qui porte sur les savoirs, reconnaissance du système que tous constituent: il semble bien que l'on puisse attendre d'un tel préalable une méta-communication qui ne cherchera pas à esquiver la question du sens, qui essaiera de comprendre l'organisation du système, et qui le réorganisera, modifiant nécessairement le rapport de chaque entité avec la "relations<--->savoirs", ainsi que les rapports entre elles. En outre, structurer le dialogue à partir de l'inter-trans-co-action pour que celle-ci soit régulatrice du dialogue même nous paraît un des "garde-fous" possibles à la "relationnité" souvent stérile⁴³ que nous avons précédemment évoquée. Le projet d'émergence d'un sens nouveau pour tous à travers une réorganisation de l'inter-trans-co-action permet de concevoir celle-ci comme régulatrice des tensions du système, tensions souvent perçues initialement comme le seul fait des entités. La confirmation des entités, à laquelle le

l'interaction "au profit de la dyade engendrée par la relation".

42 Il s'agit d'une classe et d'un enseignant d'hypokhâgne.

43 Parce que non structurée, justement.

dialogue contribue largement, garantit en retour que le système ne soit pas exclusivement réduit à son interface: que les entités deviennent auteurs autant qu'acteurs de la réorganisation.

Nous avons ainsi exploré ce que pouvait être la relation pédagogique conçue comme inter-trans-co-action, et ce que cela signifie pour le système relationnel que représentent une classe et un enseignant. Nous nous sommes bien souvent approchés au plus près de la modélisation que nous avons effectuée précédemment concernant un système relationnel autonome, mais sans jamais franchir le pas. Nous allons donc voir, à travers l'exploration des limites de notre approche, pourquoi il ne nous semble pas possible d'y parvenir.

CHAPITRE XIII

Limites et prolongements d'une approche tierce
des relations dyadiques.

La tentative de transposition dans le champ scolaire des relations dyadiques nous a permis de montrer, nous semble-t-il, la pertinence d'une certaine formalisation. Nous avons en particulier montré comment la relation enseignant-classe est "relations<--->savoirs" et comment elle peut s'écrire:
entités-savoirs-organisation des savoirs-sens des savoirs
quand elle est inter-trans-co-action entre ces entités. Nous n'avons cependant pas parlé de l'autonomie de cette relation comme nous l'avions fait précédemment, parce qu'il apparaît bien que le contexte dans lequel se déploient ces relations ne nous y autorise pas. Deux obstacles majeurs s'y opposent: celui du temps dans ce

que l'école lui impose comme échéance *a priori*, et celui de l'évaluation dans ce quelle comporte de sanctionnant et donc de dissymétrique, induisant une non-réciprocité fondamentale.

C'est sur ces deux dimensions que nous voulons revenir, pour, enfin, pouvoir envisager les conséquences d'une relation pédagogique à la fois formalisée et délimitée.

I- Limites d'un rapport dual dans le champ scolaire.

Comme nous l'avons déjà évoqué, nous ne pouvons pas réduire une classe, un groupe d'élèves, à une entité symétrique à celle que constitue une personne unique. C'est là une première limite à notre réflexion, limite, pourrions-nous dire, liée aux pôles. du système relationnel pédagogique. Cependant, elle ne nous est pas apparue comme incontournable, dès lors que nous avons voulu retenir les "relations<--->savoirs" comme troisième terme signifiant du système, référence commune, reconnue et acceptée de chaque entité.

Il nous semble par contre beaucoup moins aisé de lever deux autres obstacles cependant fondamentaux quant à la dualité de la relation: celui lié à ses paradoxes et celui lié à sa réciprocité.

A- La relation pédagogique, une relation paradoxale?

La pertinence de notre modélisation d'une relation dyadique autonome (que nous avons alors appelée relation duale), repose entre autres, sur la reconnaissance du caractère paradoxal de cette relation qui, à ce titre, devient relation authentique. Paradoxes multiples, dont il nous a semblé que certains d'entre eux étaient véritablement fondamentaux, au point que nous avons pu les retrouver à travers le dialogue de notre corpus. Relation paradoxale donc, qui sait maintenir la tension et la conjonction du Même et de l'Autre, de la relation et de l'angoisse de séparation, du changement et de l'homéostasie.

Nous pouvons admettre que le premier paradoxe, celui qui unit, en soi et en autrui, le même et l'autre, est en somme de l'ordre des qualités morales de chacun et de son système de valeurs (respect d'autrui, sens de l'humain), qualités et valeurs que l'on peut légitimement s'attendre à trouver chez un éducateur. Initialisant alors avec sa classe des "relations.<--->savoirs" au sein desquelles ce paradoxe trouve vie, la classe, en retour, répondra dans un sens sans doute assez proche². L'intervention d'un tiers médiateur, comme nous

1 Cf. supra, chapitres I, II, III.

2 Cf. F. Dubet, opus cité, 1991, p. 207 qui rapporte un témoignage d'élève: "c'est frustrant pour un prof de voir des gens qui ont déjà des idées, c'est vraiment

l'avons évoqué, vise bien souvent à réintroduire un peu de même dans l'autre, et donc à rendre possible l'investissement de l'espace relationnel. A l'opposé, le mythe de la fusion de l'enseignant avec sa classe, tous semblables et unis, que l'on peut apparenter à ce que l'on nomme communément "démagogie" nécessite rarement le recours à un tiers³. Si l'espace relationnel est investi, doutons à tout le moins de sa dynamique.

Le deuxième paradoxe quant à lui, qui consiste à unir relation et angoisse de séparation, n'est plus référentiel aux entités et à leurs qualités relationnelles. Tel que nous l'avons évoqué dans la première partie de notre travail, évocation confirmée à l'issue de l'analyse du corpus, il s'agit de concevoir la relation comme conjointe à l'angoisse de séparation, ou l'angoisse de séparation, - angoisse à reconnaître et à assumer comme conjointe à l'engagement dans la relation. C'est cette tension paradoxale qui soutiendra l'engagement sans que pour autant il devienne fusion.

Dans l'institution scolaire, parce qu'elle contraint, non pas à assumer l'angoisse de séparation, mais à vivre la séparation, au bout d'un temps prédéterminé d'une année scolaire, le paradoxe se trouve

déconcertant. Mais le prof qui permet ça, il a vachement bien réussi".

³ Parce qu'il est celui qui, comme Autre de leur Tout, doit rester extérieur. Il leur permet, à ce titre d'altérité, d'être un seul même et semblable.

résolu, dissout⁴. De fait, l'institution tend à rendre la relation soit désinvestie d'engagements signifiants, soit privilégiée et potentiellement fusionnelles.

Nous voyons là des limites fondamentales à une tentative (une tentation?) de pousser plus avant la transposition de la modélisation et de la pertinence du "dual" dans le champ scolaire⁶. En effet, si l'on a pu concevoir l'émergence d'*ipséités*, nous ne pouvons pas accepter la clôture opérationnelle, puisque nous ne

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

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

5 Et, en cela, signifie la non-confusion entre scolarité et formation. Si l'école prétend former (des citoyens, des personnes, à l'autonomie, à la responsabilisation, ...) c'est dans certaines limites, dont celle que nous venons d'évoquer fait partie. ce qui ne dévalorise en rien, ni l'école, ni ces prétentions. Au contraire, cela les délimite et les rend plus fermes.

6 Notre pratique au sein de l'institution nous amène fréquemment à constituer des dyades avec tel ou tel élève en difficulté. Si la temporalité prédéfinie dans laquelle s'inscrit ce type de travail est une garantie "institutionnelle" contre une éventuelle fusion, elle est aussi un frein à un authentique engagement. ce qui n'empêche pas que, de notre point de vue, elle soit moins approximative, si on veut bien l'analyser comme inter-trans-co-action; en effet, l'intervention du CPE dans ce cas, porte bien aussi sur les relations<--->savoirs.

pouvons pas *a priori* écrire à l'infini: des sujets --> inter-trans-co-agissent --> des ipséités émergent
Cela arrêtera au contraire *a priori* au bout d'une année pour ce système-ci.

Le troisième paradoxe, garant de la dynamique du système relationnel dans son ensemble, réunit changement et homéostasie dans l'organisation et la réorganisation du système. Nous avons, à travers les différentes situations empruntées au champ scolaire, montré comment le système relationnel pédagogique est en mesure de se renouveler. La notion de programme liée aux savoirs préserve, s'il fallait un seul exemple l'homéostasie nécessaire pour articuler des changements qui ne soient pas que désordre⁷.

Sans doute peut-on là aussi considérer que le rapport au temps contribue à limiter, par un futur *a priori* délimité, les investigations réorganisationnelles, du système. Mais, dans le même temps, cette finitude apporte au système des contraintes nécessaires à sa structuration. Les réorganisations s'inscrivent donc dans ce cadre temporels.

⁷ Les nouvelles orientations du système scolaire liées à la loi de décentralisation (1982) et à celle d'orientation (1989) encouragent d'ailleurs, à travers la notion de projet (projet personnel de l'élève, projet pédagogique, projet d'établissement, projet académique ..), les changements à tous niveaux, tout en maintenant des cadres de référence stables, assurant les diverses cohérences. Cf. J.-P. Obin et F. Cros, *Le projet d'établissement*, Paris, Hachette-Education, 1991.

⁸ Cf. A de Peretti, opus cité, 1981, p. 82: "On ne peut mettre en doute que les institutions et les systèmes sociaux à tous les niveaux, par leur fonctionnement,

B- Vers un réaménagement de l'entité "classe":
conséquences relationnelles.

Les *modules* et *ateliers* nouvellement introduits dans les lycées⁹ comme incitatifs à de nécessaires et permanentes réorganisations pédagogiques, sont une des réponses à l'hétérogénéité du public. Au regard de notre problématique, on peut alors supposer que l'éclatement fréquent de l'entité "classe" contribuera vraisemblablement à assouplir le système relationnel classe<---> enseignant, en rendant moins pesantes, parce que moins présentes, les tensions qui s'y engendrent¹⁰. La variété des "relations<--->savoirs" que les modulations devraient logiquement initialiser sont, en outre, une des réponses à la variété des façons d'apprendre¹¹. Elles pourraient ainsi parfois permettre un réaménagement plus global du système classe<---

protègent de l'incertitude galopante, sur l'emploi des puissances, comme ils préservent de la désarticulation et des heurts brusques. Ils protègent d'autre part des doutes et des craintes sur autrui et sur soi, qui seraient trop coûteux. Ils évitent donc aux collectivités comme aux individus les à-coups de restrictions excessives ou d'emballements. Ils apportent de ce fait une simplification opportune à la complexité des relations ou de l'identité".

⁹ Cf. Annexe V.

¹⁰ Mais cela générera d'autres phénomènes relationnels au sein des sous-groupes (Cf. R. Bion, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1965) qui ne seront pas sans incidence, ni en eux-mêmes, ni dans la classe reconstituée.

¹¹ Cf. J.-L. Gouzien, *La variété des façons d'apprendre*, Paris, Ed. Universitaires, 1991.

>enseignant, parce que ce réaménagement aura pu naître plus aisément au sein d'un ou de sous-système (s) "groupe de modules<--->enseignant".

Mais il faut bien voir que cet éclatement pourrait aussi porter en lui le germe d'une absence éventuelle de système de références et d'appartenance a *minima* pour tous. Cette absence ne pourrait-elle pas alors supprimer pour une bonne part la possibilité d'émergence d'un sens de l'entreprise commune autant que d'une véritable dynamique de changement? Il ne s'agirait plus de réorganisations pédagogiques, didactiques, et relationnelles, selon les moments et les regroupements, mais de juxtapositions d'aménagements variés¹².

Les nouvelles entités issues du groupe-classe étant, telles que la réforme y invite et pour les raisons pédagogiques compréhensibles que nous venons d'évoquer, variables d'une discipline à l'autre et dans le temps, on s'acheminerait alors vers une plus grande pertinence de la relation enseignant<--->élève aux dépens de la relation enseignant<--->classe. Notre modélisation conduit alors à interroger les références possibles de cette relation particulière aux contextes variés. En

12 Cf. J. Ardoino, opus cité, 1980, pp. 143-145 sur la distinction entre *changement* et *innovation*, où l'*innovation* (désigne) des changements d'optique ou de démarches de conceptualisation à l'intérieur d'ensembles (systèmes)" (•••) "il s'agit donc, le plus souvent, en suivant les principaux caractères d'une *mode* qui ne *transgresse* jamais son *modèle* fondamental, d'une *transformation formelle* qui est, peut-être, l'*anti-création*" (notamment, précise l'auteur, "en ce qui concerne le champ de l'*invention sociale*").

effet, si l'on pouvait aisément concevoir l'élaboration d'inter-trans-co-références signifiantes au sein d'un système où les deux entités étaient stables, - références qui rendaient la relation signifiante pour les entités -, ce n'est plus aussi évident dans le cadre de ces "éclatements". Le système enseignant<--->élève réussira-t-il à constituer ses propres inter-trans-co-références dans des environnements variables?¹³ Et s'il n'y parvenait pas, ne pourrait-on pas redouter un désinvestissement des "relations<--->savoirs"¹⁴ ou, à tout le moins, leur désincarnation. La gestion d'un espace-temps scolaire différencié se substituerait à celle de relations différenciées, induisant une instrumentalisation¹⁵ plutôt qu'une relation pédagogique.

Si l'on veut bien accepter que, dans ses limites mêmes, cette relation, comme inter-trans-co-action, est essentielle au rapport des élèves aux

13 Ce qui impliquerait une redéfinition de la relation pédagogique qui s'orienterait, pourquoi pas, davantage, vers une relation différenciée au sein de laquelle la relation d'aide plus ou moins individualisée prendrait le pas sur la relation globale d'enseignement<--->apprentissage .

14 Renforçant inévitablement ce rapport "consommateur" si largement déploré, des jeunes aux savoirs. Cf., par exemple, R. Balion, "Stratégies scolaires", in *Sc. Humaines*, n° 10, oct. 1991, 22-23, p. 23: "L'attitude instrumentale à l'égard du service scolaire est devenue maintenant dominante et quasi imposée. (...) Cette attitude est beaucoup plus développée par les élèves que par les enseignants et les familles". On trouve cette idée générale développée in R. Balion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

15 Cf. supra, la grenade des méthodes en pédagogie d'A. de Peretti. Nous pensons au paradigme "technologie" comme substitution à des "relations" trop diversifiées.

savoirs, au monde, aux autres et à eux-mêmes, le renouvellement pédagogique qui s'amorce institutionnellement devrait donc poser, conjointement aux questions didactiques, les questions relationnelles qui leur sont liées. Non pas pour en anticiper les réponses, mais pour que les effets pervers ne l'emportent pas sur le sens même de l'entreprise.

Conclusion partielle.

Ainsi, sont apparues les limites fondamentales qui ne nous autorisent pas à concevoir la relation pédagogique comme une relation paradoxale. Nous ne pouvons donc parler de système relationnel autonome dans le champ scolaire. Pourtant l'autonomie, - ou, à tout le moins, l'auto-nomisation -, des acteurs de la relation est un des objectifs officiels des relations<--->savoirs dans le champ scolaire. Cette autonomisation signifie, du point de vue des acteurs, une non-confusion (i.e. une différenciation) en même temps qu'une reconnaissance réciproque. Elle s'alimente d'une part à l'authenticité des acteurs de la relation, d'autre part à la créativité propre au système qu'ils constituent. Cette authenticité qui semble si importante pour les principaux acteurs du système que sont les élèves, ils la rencontreront parce que certains enseignants sauront entretenir avec eux cette mise en rapport particulière, qui n'assimile pas

l'autre à soi, qui ne le juge pas, et qui le reconnaît comme partenaire signifiant d'une aventure commune dont on connaît déjà le terme daté et non l'issue. Nous avons montré que cette rencontre, formalisée en inter-trans-co-action, laisse entrevoir la possibilité, pour le système, de créer du nouveau¹⁶ par ses réorganisations, dans des limites liées à son contexte institutionnel.

La réciprocité des échanges, dont dépendra l'actualisation des potentialités de la rencontre et, partant, du système, peut-elle être envisagée dans le champ scolaire, et dans quelles limites?

c- La **relation pédagogique: une relation réciproque?**

Nous avons montré comment enseignant et élèves n'entraient pas à "armes égales" dans la classe, ni par rapport aux savoirs, ni par rapport à une certaine maturité relationnelle. Le poids et la complexité du groupe d'un côté, la position d'autorité de l'autre ajoutent encore à cette dissymétrie fonctionnelle du système.

Nous avons cependant pu concevoir que les "relations<--->savoirs" du système, dès lors que les savoirs n'étaient pas considérés comme contenu pré-constitué et figé, possession de l'enseignant, pouvaient

¹⁶ Cf. supra, chapitres XI et XII.

devenir processus mis conjointement en oeuvre par les entités du système. Nous avons alors montré la pertinence de relations qui seraient inter-trans-co-actions, et qui modifient en retour l'un et l'autre pôle du système¹⁷. Nous avons également pu assigner des limites liées à la relation qui, installant le système dans un temps fini et fortement chronologisé, ne permettent pas qu'on le conçoive comme autonome. L'investissement nécessaire de chacun dans cette inter-trans-co-action, qui, même *a priori* finie, demeure cependant signifiante, permet-il, malgré la dissymétrie cognitive, d'envisager une réciprocité relationnelle? L'espace de parole authentiquement échangée, à travers un *dialogue* que nous avons pu reconstruire au cours de nos exemples scolaires, nous invitait à émettre cette hypothèse. Nous la maintenons, jusqu'à l'émergence de la question de l'évaluation au sein du processus interactif pédagogique.

En effet, le fait que l'une des deux entités porte sur l'autre un jugement à travers ses productions, jugement qui concerne donc le rapport aux savoirs, ébranle inévitablement les "relations<---> savoirs". Le problème central n'est pas tant

17 Nous retrouvons une perspective assez proche de l'éducation conscientisante de P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974, p. 62, "Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables".

l'unilatéralité du processus: la classe renvoie bien à sa façon des "jugements" à l'enseignant, ne serait-ce qu'en réussissant médiocrement les exercices. ce qui est proprement dissymétrique réside davantage du côté des conséquences de l'évaluation¹⁸, qui, pour les uns peut fortement handicaper une réussite ultérieure¹⁹, tandis qu'elle est pratiquement sans incidence, sauf de soi à soi, pour l'autre.

si l'on opère, à la suite de J. Ardoino²⁰, la distinction entre *évaluation* et *contrôle*, on peut partiellement envisager d'articuler évaluation et relation (i.e.: inter-trans-co-action). En effet, "l'évaluation se distingue du *contrôle* en ce que celui-ci est avant tout recherche de conformité (en vue d'avérer, de vérifier, d'établir) entre des modèles, ou des *normes a priori*, et des *effets*, ou des résultats *a posteriori*,

18 Cf. J. Aubégny, *Les pièges de l'évaluation*, Paris, Ed. Universitaires, 1987, pp. 34-35: "Si (...) l'apprenant est "intéressé" par le résultat, le premier destinataire n'en est pas moins l'institution éducative et, au-delà, la société. L'apprenant n'est ici que le destinataire de travail d'une information dont les implications sont d'abord sociales".

19 sur les rapports entre évaluation et orientation scolaire, cf. M. Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF, 1979, M. Duru, "Notation et orientation: quelles cohérence, quelles conséquences", in *Rev. Franç. de pédagogie*, n° 77, 1986, xx-xx, P. Sylvestre, "L'école aujourd'hui, Fonctions et dysfonctionnements", in *Sciences Humaines*, n°10, oct. 1991, 17-18.

Nous avons par ailleurs déjà évoqué les relations d'influence que les résultats exercent sur la représentation que chacun se fait de sa réussite ultérieure.

20 Cf. J. Ardoino, opus cité, 1980, pp. 129-130.

tandis que celle-là, plus dramatique (liée à l'action), parce que temporelle, historico-pratique, est recherche de sens et interrogation sur la qualité, si ce n'est sur les valeurs". L'articulation se fait donc naturellement, par cette recherche du sens, commune à l'évaluation et à la relation pédagogique telle que nous l'envisageons. Mais cette articulation demeure partielle parce que l'évaluation trouve son sens dans un inachèvement a *priori*, tandis que la relation pédagogique est quant à elle, finie a *priori*.

Les deux fonctions d'évaluation et de contrôle sont toutefois nécessaires, dans leur irréductibilité et leur complémentarité réciproque dans le contexte pédagogique. C'est donc à cette double articulation du contrôle, de l'évaluation et de la relation pédagogique comme inter-trans-co-action qu'il nous faut réfléchir, si nous voulons maintenir la pertinence de nos investigations antérieures²¹, tout en sachant que l'évaluation au sens plein du terme n'est pas du même ordre existentiel que la relation pédagogique.

Dans la logique même de notre propos, il nous semble difficilement concevable que l'enseignant

²¹ Ce qui signifie aussi de ne pas se contenter d'appeler évaluation ce qui est en fait contrôle, et de ne pas refuser de gérer le nouveau imprévisible qui émane de l'évaluation, de ne pas prétendre le contrôler a *priori*. Cf. J. Ardoino, opus cité, 1980, p. 130. "La véritable évaluation n'est jamais là où on l'assigne à résidence". Ainsi le "nouveau" que nous pensons pouvoir advenir des "relations<--->savoirs" ne pourra-t-il pas faire l'objet de contrôles. En revanche, son évaluation contribuera à en faire émerger le sens, pour chacun et pour l'ensemble.

engagé dans cette inter-trans-co-action se superpose avec celui qui exerce le contrôle (qui attribue des notes en fonction de normes pré-établies), lorsque du contrôle dépend l'avenir de l'élève²².

Ainsi, deux possibilités apparaissent: la première est que la notion de projet personnel de l'élève l'emporte sur toutes les considérations de niveau scolaire au moment de l'orientation en conseil de classe, et les évaluations formatives et sommatives sont autant

22 Cf. A. de Peretti, opus cité, 1987, p. 210 et sqq., sur les liens indéfectibles qui unissent évaluation, orientation et sélection.

Pour plus de cohérence avec le vocabulaire éducatif, nous parlerons, pour le contrôle, d'évaluation sommative, et pour l'évaluation, dans la restriction que nous avons opérée quant à son rapport au temps, d'évaluation formative, faisant en cela référence, après beaucoup d'autres auteurs, à la taxonomie de B. Bloom, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, T1, domaine cognitif*, Montréal, Les Presses de l'univ. du Québec, 1969.

A. de Peretti, *ibidem*, pp. 236-237, propose les définitions suivantes: "l'évaluation sommative peut se définir comme faisant une somme de mesures, plus habituellement de notes (pour un "sigma" ou des calculs de "moyennes" en vue d'établir un bilan final d'une séquence d'enseignement (...)) (Elle) se place donc en lien direct avec les processus de contrôle et de classement, de mesure et de notation, et, par suite, de certification et de sélection".

"L'évaluation formative" permet de situer un élève au cours d'un apprentissage, face aux objectifs que l'apprentissage assigne, en vue de diagnostiquer des difficultés éventuelles et d'y porter remède" (L. Legrand, *Les sciences de l'évaluation*, CROP, Strasbourg, 1984). Elle a pour objectif d'affermir la confiance de la personne en elle-même, en établissant des appuis de nature à étayer des progressions à sa portée: de la sorte, formation et probation, développement et sécurisation (avec diagnostic des possibilités malgré les difficultés et avec pronostic des démarches les plus adaptées) sont en articulation directe avec l'évaluation formative".

d'informations différenciées en retour pour l'élève²³, pour qu'il sache ce qui le sépare du but qu'il s'est fixé²⁴. Ces évaluations sont alors également des informations pour l'enseignant qui devient accompagnateur du processus d'apprentissage, aide à l'élucidation des difficultés, ressource pour combler l'écart. La relation comme inter-trans-co-action garde donc sa pertinence.

La seconde est que l'orientation dépend des résultats scolaires par rapport à des normes exigées, extérieures à l'élève, résultats chiffrés par un tiers. Il nous paraît alors essentiel que ce tiers ne se confonde pas avec l'enseignant engagé dans la relation²⁵, si nous voulons respecter la réciprocité de cette relation.

23 Cf. J. Cardinet, "Evaluer sans juger", *Rev. - Franç. de Pédagogie*, n° 88, Juillet-août-septembre, 1989, 44-52, p. 51: L'évaluation est "la condition de fonctionnement essentiel de tout ensemble régulé: (c'est) l'apport d'information en retour sur le résultat des actions passées, qui permet au sujet d'adapter la suite de ses actions passées par rapport à son but".

24 Informations différenciées et éventuellement complémentaires, en concevant comme le suggère J.-J. Bonniol, "Au sujet de l'articulation entre problèmes pédagogiques et problématique de recherche en psychologie de l'éducation", in *Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris*, XXXV, n°353, 1981, 159-165, de subordonner l'évaluation sommative à l'évaluation formative, en faisant de celle-là "un aboutissement, un appendice de l'ensemble des évaluations formatives" (p. 161).

25 Nous rejoignons alors les perspectives de M. Scriven, "The methodology of evaluation", in *Perspectives of curriculum evaluation*, AEREA Monograph series on curriculum evaluation, 1967.1, cité par J.-J. Bonniol, 1981, opus cité, p. 161. M. Scriven propose en effet que "les évaluateurs chargés de l'évaluation formative soient dégagés du rôle de juge qui existe dans l'évaluation sommative".

on peut alors en toute rigueur approfondir l'articulation relations-savoirs-évaluations dans les processus d'apprentissage: les "relations<-->savoirs" comme inter-trans-co-actions nous sont bien apparues comme processus pertinent dans le processus de formation, et M. Genthon²⁶ conçoit, de même, l'évaluation formative comme "un processus dans le processus de formation". L'inter-trans-co-action pédagogique investie en propre de façon signifiante est compatible avec le système d'évaluation formative, si l'un et l'autre se pensent ensemble, comme deux modalités articulées de régulation du rapport aux savoirs, au monde, aux autres, à soi. La relation momentanément vue sous l'angle de l'évaluation revient alors à "considérer qu'une situation d'apprentissage ou de formation est une situation d'interaction entre différents évaluateurs: l'enseignant ou le formateur et les sujets des apprentissages"²⁷.

L'entrée par la relation nous enseignera que la situation d'apprentissage ou de formation nécessite différentes évaluations au cours des inter-trans-co-actions. La réciprocité qui nous préoccupe requiert que les différents évaluateurs soient reconnus, de même que les différents temps (évaluation prospective,

26 Cf. M. Genthon, "Communiquer..., quoi, pour quoi faire; et comment, dans un processus d'évaluation?", in *L'évaluation: problème de communication*, Del Val, Cosset, Fribourg (Suisse), IRDP, 1991, p. 178.

27 Cf. M. Genthon, *Évaluation formative et formation des élèves: effets de transfert des processus mis en oeuvre*, Univ. de Provence, Thèse de Troisième cycle, 1985.

concomitante, rétrospective) et les différents supports évalués²⁸. La difficulté d'une collaboration dans l'évaluation c'est-à-dire l'articulation entre relation et évaluation (ou communication et évaluation, comme le pose M. Genthon), réside dans l'établissement de référentiels conjointement fonctionnels à partir desquels se laborent les critères de l'évaluation.

Les travaux sur l'auto-évaluation²⁹, (et son articulation avec l'hétéro-évaluation et la co-évaluation), deviennent alors fondamentaux, tant du point de vue de l'appropriation des savoirs par l'élève³⁰ et de

28 En se souvenant perpétuellement, comme le rappelle J. Cardinet, opus cité, 1989, que "l'enseignement est relation d'aide" et que "toute relation d'aide exclut le jugement". "L'école doit (donc) évaluer les élèves sans les juger".

29 Cf. C.R. Rogers, opus cité, 1972, J. Cardinet, article cité, 1989, J.-J. Bonniol, article cité, 1981, M. Scriven, opus cité, 1967, G. Nunziati, *L'évaluation et le travail autonome dans le cadre de l'enseignement du Français au second cycle*, Marseille, CRDP, 1979. A. de Peretti, opus cité, 1987, A. Moyne, *Le travail autonome*, Paris, Fleurus.

30 Cf. J.-J. Bonniol, "Système, pilotage et régulation", in *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, Université d'été de Romorantin, MAFFPEN, Orléans-Tours, 1990, 40-46, p. 41: "Mettre à la disposition des élèves des outils d'auto-régulation, en montrant les modèle théorique derrière la motivation". Et l'on rejoint aussi ici une des propositions essentielles de la nouvelle systémique que nous avons évoquée au chapitre IV, des "idéologies", ou auto-références, ou modélisations propres au thérapeute. Ainsi, M. Selvini-Palazzoli et son équipe considèrent, par exemple, que "l'action thérapeutique avec la famille et le couple parental (les) a engagés tout d'abord à gagner leur confiance et leur collaboration, par une attitude de sincérité radicale, dépourvue de réticence ainsi que d'esprit de manipulation et de ruse. (Leur) hypothèse de travail (...) est expliquée à la famille de façon préliminaire afin qu'ils puissent l'accepter ou la refuser. Le "climat" de la séance se caractérise par le respect et la compréhension, il est exempt de toute

la mise en oeuvre de cette appropriation par l'enseignant, que de celui de l'investissement renouvelé des uns et des autres dans l'inter-trans-co-action³¹. Il nous semble alors que nous pouvons préciser³² ce que M. Genthon appelle communication et processus interactifs "impliquant, coopératif, s'appuyant sur la connivence et relevant de la concordance"¹³³.

L'inter-action pédagogique, dans son immédiateté, est fortement pertinente quant aux réajustements de représentations que chacun doit nécessairement opérer, pour lui-même et par rapport aux

indignation moralisatrice", in "Approche systémique et dimension individuelle", *systèmes, éthique, perspectives en thérapie familiale*, Paris, ESF, 1991, 169-177, pp. 176-177.

31 Cf. J.-J. Bonniol, article cité, 1981, p. 154. Les questionnaires remplis par les élèves ayant participé à cette expérience d'auto-évaluation et hétéro-évaluation "mettent en évidence un intérêt quasi général pour les modalités nouvelles de travail induites par l'expérience", et de surcroît une bonne intelligence du système, que l'on pourrait sans doute expliquer en grande partie par le fait que les élèves n'ont jamais été pénalisés, mais au contraire toujours gratifiés par les tâches d'évaluation et de correction qui leur étaient demandées". En outre "une polarisation du dispositif traditionnel d'évaluation sommative sur les fonctions de l'évaluation formative est responsable des transformations de l'ensemble du dispositif pédagogique auxquels les enseignants ont été conduits par la logique de leur stratégie et par l'introduction de la recherche dans leur champ d'action". (introduction qu'ils ont eux-mêmes initialisée).

32 Dans la mesure où la question de l'évaluation n'est pas centrale dans notre travail, nous n'approfondirons pas cette articulation. Nous voulions cependant l'ébaucher, dans la mesure où elle enrichit et la problématique relationnelle (elle montre qu'il ne suffit pas de travailler un espace de parole) et la problématique évaluative (elle montre que l'espace de parole dans toute son étendue est nécessaire à des pratiques évaluatives formatrices).

³ Cf. M. Genthon, opus cité, 1991, p. 186.

autres membres du système relationnel, initialisant de fait une évaluation que J. Cardinet nomme "par la réponse", évaluation donc interactive.

La trans-action pédagogique serait alors le support d'une évaluation qui tenterait que s'ajustent, s'emboîtent, se coordonnent les critères de l'élève et de l'enseignant quant à la réalisation d'une tâche, négociation nécessaire préalablement à toute déclaration de réussite ou d'échec (de l'élève, de la classe, de l'enseignant, du système).

La co-action pédagogique deviendrait, quant à elle, révélatrice du processus relationnel par lequel s'élaborent conjointement les objectifs³⁴, retenant à la fois les projets des uns et les exigences que l'institution, *in fine*, requière pour les atteindre. Il ne s'agit plus de négociation, mais de co-élaboration, par laquelle on pourra conjointement évaluer le but à atteindre, et qui cherche à ce que chacun puisse produire du sens.

Dans la mesure où la "réponse" se peaufine en fonction de critères eux-mêmes élaborés par rapport à des objectifs, l'évaluation est bien un processus inter-trans-co-actif, autant que l'inter-trans-co-action permet que se déploie l'évaluation formative dans toutes ses dimensions³⁵. La question des acteurs demeure

³⁴ Cf. D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF, 1979.

³⁵ Cf. M. Genthon, opus cité, 1991, p. 183, qui confirme notre option en refusant et "la vision binaire" et

fondamentale: la parole restituée à chacun en propre, de sa juste place, dans les processus d'évaluation, est un corollaire indispensable à la relation pédagogique comme inter-trans-co-action signifiante pour la -formation de tous. Elle est nécessaire pour que le sens de l'entreprise commune, enacté puisse éventuellement émerger du système relationnel, - chacun ayant pu, plus ou moins partiellement accéder au sien propre, sans qu'il lui soit dicté par une parole extérieure, parole d'autant plus prégnante qu'elle serait seule juge. On parlera alors d'inter-trans-co-action, qui dans le contexte scolaire, sera le processus par lequel s'organise le système relationnel classe<--->enseignant, processus que l'on devra nécessairement référer à ses procédures évaluatives pour pouvoir lui attribuer toute sa richesse.

En dehors de ce contexte, la réciprocité n'a pas de sens, alors que c'est elle qui, nous semble-t-il, fonde l'intérêt, pour chacun, de la situation pédagogique³⁶. C'est par elle, aussi, que seffectue le

l'"approche fusionnelle" de cette communication: "Chacun a une place et un rôle spécifique dans cette situation (.•.), il s'agit (••.) d'arriver à établir des coordinations fonctionnelles entre deux référentiels distincts, qu'il ne s'agit pas non plus de réunir, de confondre ou de superposer, mais il convient de repérer les convergences et les différences, afin de favoriser un investissement réciproque. Cette option quasi ontologique est relative au processus qui détermine cette relation et la communication qui s'y opère: la concordance".

³⁶ Cf. o.Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, qui, à propos de la réciprocité comme valeur morale universelle reconnaissant conjointement la liberté d'autrui en même temps que la sienne propre, affirme que "toute éducation devrait préparer à la rencontre". Il

passage d'acteurs à auteurs associés. Néanmoins, cette association devra s'achever à l'issue d'un temps préalablement défini, limitant de fait la créativité du système relationnel et, par conséquent, les possibilités d'émergence de nouveau et d'inconnu, sa capacité à "surfaire".

Les limites que nous avons ainsi pu poser nous permettent, à titre de prolongement, de préciser les conséquences d'une telle orientation pour les professionnels de l'éducation.

II- Prolongements. Les éducateurs: co-auteurs de l'inter-trans-co-action éducative.

si nous glissons "imperceptiblement" des enseignants aux éducateurs, c'est que notre propos concerne tous ceux qui, à un niveau ou à un autre du système éducatif, sont engagés dans des relations éducatives qui trouvent leur justification dans le fait que le(s) partenaire(s) de la relation est (sont) en train d'essayer d'apprendre. Educateurs ou plus proprement enseignants, tous sont donc, d'une façon ou d'une autre, un entité des systèmes relationnels où les "relations<-->savoirs" scellent le système.

nous semble que nous avons, dans le même sens, proposé des possibilités de cette éducation.

Nous avons vu comment ce système peut concevoir ses propres réorganisations, en même temps qu'il permet à chacun et à tous de finaliser leurs actions et donc de s'approprier leurs propres "relations<--->s avoirs".

Si nous avons fait émerger quelques qualités morales indiscutablement nécessaires chez l'éducateur, pour que cette relation à l'autre fonctionne, - l'autre qui est aussi son semblable sans pour autant coïncider avec lui -, nous ne pouvons pas ignorer la nécessité, aussi, d'une maîtrise et d'une aisance par rapport aux savoirs³⁷, de même qu'une conscience claire de ce qui est en jeu à travers les modalités d'évaluation qu'on initialise ou qu'on privilégie.

Mais tout le sens de notre travail consiste à relever les articulations et la nécessité de penser et d'investir conjointement un certain nombre de dimensions. Si ces trois-là (relations, savoirs, évaluations) nous semblent maintenant essentielles, c'est en elles-mêmes, sans doute, mais surtout dans leurs connexions. Ce sont ces connexions qui les rendent pertinentes pour lire le système relationnel comme inter-trans-co-actions entre deux entités.

37 Sans doute valait-il mieux le préciser, afin de dissiper tout malentendu: cette question n'est pas du tout superflue.

c'est donc à l'élucidation de son propre rapport à l'autre, rapport médiatisé par des "relations<-->savoirs", que chaque éducateur devrait pouvoir travailler, en même temps qu'il actualise ses connaissances (contenu et didactique) et qu'il apprend à évaluer autrement que seul, au stylo rouge, par une note entre 05 et 15 le plus souvent.

Telle que l'institution aujourd'hui s'achemine, cela nous semble, outre une nécessité éthique, une nécessité quant à la survie professionnelle de beaucoup d'entre nous: le pouvoir institutionnel est de plus en plus restitué à l'élève et à sa famille, et si la soumission au prestige, fondé ou non, de la "culture", fonctionne encore ça et là, elle n'est déjà plus majoritaire. C'est donc à cette réciprocité relationnelle que chacun devrait pouvoir s'exercer, une relation fondée sur l'aide régulatrice et non sur la sentence discriminante.

Car il ne s'agit pas, au travers des changements institutionnels qui apparaissent, d'abandonner tout simplement tel outil au profit de tel autre, développant ainsi une inertie qui ne s'avoue pas³⁸. Nous pensons avoir montré combien les dernières lois et réformes remettent en question les interrelations à tous les niveaux. c'est donc le propre rapport de chacun avec l'ensemble du système qui est en jeu, à

38 Cf. A. de Peretti, opus cité, 1981,

travers des implications au sein des systèmes relationnels particuliers, et que chaque nouvelle relation vient ébranler, modifier. Et, paradoxalement, c'est par un retour sur nous-mêmes et un approfondissement de notre propre économie relationnelle que nous sommes en mesure d'assumer avec autrui des relations de réciprocité quant à leur organisation, et d'aide quant aux motivations, c'est-à-dire des relations où la tentation tant de domination que d'abandon n'intervient plus³⁹.

Aussi une telle orientation éducative nécessite-t-elle, à notre avis, d'être accompagnée.

La formation initiale, désormais assurée par les IUFM, répond autant que possible à cette nécessité: didactique, formations communes, formations générales, correspondent aux trois grands volets de notre système relationnel, et la pratique d'enseignement *in situ* comme la production d'un mémoire de recherche permettent à l'étudiant-enseignant de synthétiser, articuler, relier, l'ensemble des acquis et des apports, de les expérimenter et les finaliser. Mais la situation est pour eux bien délicate, puisqu'elle leur demande d'être interrogatifs sur leurs propres pratiques au moment même où ils tentent d'acquérir un peu de maîtrise

39 Cf. A. de Peretti, *Liberté et relations humaines*, Paris, Epi, 1967, p. 153, "Nous devons traverser la solitude pour être nous-mêmes et (•••) c'est au delà de cette solitude que nous retrouvons non seulement nous-mêmes, mais les autres".

de ces pratiques. Elle semble laisser les plus curieux d'entre eux parfois frustrés de ne pas avoir disposé du "recul" nécessaire pour tirer le meilleur parti de cette formation⁴⁰.

Aussi nous semble-t-il important que la formation continue des éducateurs tienne compte, à la fois, de l'évolution institutionnelle des "relations<---> savoirs" et des curiosités que la formation initiale a suscitées, c'est-à-dire quelle facilite chez l'éducateur la possibilité d'investir le système relationnel dans sa globalité et sa complexité.

A- Une formation continue diversifiée.

L'exercice approfondi de l'attention de l'éducateur à toutes les parties du système est un premier niveau de réponse à ces questions. Être attentif à soi, à son propre comportement, attentif aux autres, aux dialogues, que l'on facilite ou que l'on réprime, attentif aux dispositifs que l'on initialise: ces diverses focalisations trouvent des réponses à travers les formations institutionnelles des MAFPEN, certaines

40 Quelles que soient les imperfections intrinsèques des formations en question, de la formation dans sa globalité, sur lesquelles se focalisent le plus souvent les récriminations, bien que cette imperfection soit le fait de toute entreprise.

universités d'été, des engagements dans des recherches-actions, les formations universitaires en sciences de l'éducation, qui permettent à l'enseignant la maîtrise de grilles d'auto-évaluation et une dialectisation entre concepts et pratiques⁴¹. Elles induisent donc, pour qui y est ouvert, des changements quant à la perception et la gestion des différents entités et processus du système éducatif⁴². Si nous nous référons à notre formalisation, elles interviennent, de façon différenciée, de la façon suivante : éducateur<--->élève, éducateur<--->savoirs; éducateur<--->savoirs-élèves; élèves<--->relations; éducateur<--->relations. Partant, l'éducateur est à même de construire les modalités didactiques et relationnelles qui lui paraissent les plus appropriées.

Mais ces différents volets de la formation continue ne permettent une appréhension du propre rapport de l'éducateur aux relations

$$\begin{array}{ccc} \text{'r'} & \text{'r:'} & \\ : & & \text{' élève} \\ \text{'Y} & \text{'.../} & \\ \text{savoirs,-} & & \end{array}$$

dans la complexité de la dynamique relationnelle, que s'ils s'accompagnent d'une expérience qui, d'une façon ou d'une autre, est élucidatrice de l'ensemble, à travers ce

41 De ce point de vue, notre formalisation pédagogique nous semble contribuer à une élucidation de certaines pratiques.

42 Cf. A. de Peretti, *Organiser des formations*, Paris, Hachette-Education, 1992, J. Aubégnny, *Formation et développement*, Paris, Harmattan, 1989, A. Bouvier, "Les établissements secondaires ont-ils besoin d'intervenants-conseils?", in *La formation continue des enseignants, Education Permanente*, n° 96, 1989, 219-247.

rapport particulier de soi-même à l'ensemble. Nous nous trouvons alors confronté à des préoccupations qui rejoignent la psychanalyse en ce qu'il s'agit pour l'éducateur de parvenir à voir plus clair en lui-même, mais qu'il nous paraît souhaitable cependant de ne pas décontextualiser: voir plus clair en lui-même, en tant qu'éducateur, adulte responsable se situant dans des "relations<--->savoirs" à partager avec l'élève, le groupe d'élèves, la classe, membre d'un système relationnel qui se réorganise. Aussi nous paraît-il nécessaire que la dimension groupale fasse partie de cette expérience de l'éducateur, un groupe au sein duquel des préoccupations de même nature animent chacun. Deux grandes orientations psychosociologiques se dessinent alors, qui, bien que différentes dans leur approche, paraîtraient être des réponses appropriées. Une voie moins balisée, celle de la recherche, nous semble aussi une réponse possible.

B- Recherche par production de savoir et formation continue.

Cette organisation particulière que nous pensons pouvoir référer à la formation continue des

éducateurs⁴³ est difficile à répertorier : elle tient à la fois de la recherche, de la formation et de la professionnalisation, avec une référence universitaire, sans pouvoir se référer en propre à l'un ou l'autre des champs. Il s'agit de formations par productions de savoir, dont A. Juranville⁴⁴ considère, à partir de l'exemple du DUEPs⁴⁵, qu'elles ont "un statut de zone frontière, où se dessine l'esquisse d'un modèle référentiel en train de se construire, non sans que demeure tout un aspect de "no man's land". si la richesse de la formation tient à son caractère interficiel entre différents objectifs, chaque personne se lançant dans cette entreprise se trouve ainsi devoir assumer cette absence de point fixe institutionnel fort. Cette formation est donc ce que chacun en fait, à partir d'une structure de production personnelle à terme fixé (trois ans) qui finalise la formation à la fois en propre pour chacun et en commun pour tous, et d'une expérience renouvelée des "relations<--->savoirs" au formateur, au groupe.

En effet, la recherche que chacun doit mener le conduit inévitablement à concevoir les savoirs

43 Bien qu'elle ne leur soit pas proprement dévolue, et que l'institution scolaire ne la reconnaisse pas comme telle.

44 Cf. A. Juranville, opus cité, 1992, à paraître.

45 Les formations universitaires plus "classiques" comme les maîtrises de sciences de l'éducation et les DESS dans le secteur de la formation, s'inscrivent évidemment de façon moins exclusive dans cette perspective, quand elles s'adressent à ce public d'éducateurs-praticiens de la formation et de l'enseignement, pris au sens large.

plutôt comme infinis, à interroger, à problématiser, à modéliser que comme un réservoir qu'il aurait à vider. De *facto*, le formateur ne peut plus être le "Maître-sujet-supposé-savoir"¹¹⁴⁶, et chacun éprouve alors quelle est sa place comme éducateur (et se trouve mis à mal "le leurre de l'idéalisation" qu'éventuellement il entretient avec ses élèves), à travers la mobilité de rôles dans une redéfinition de la relation d'enseignement¹¹⁴⁷.

Le changement personnel que cette expérience infère provient des différentes destructurations qu'il faut opérer, qui sont à la fois "pertes de repères, ébranlement des certitudes, remise en doute affective et intellectuelle à la fois"¹¹⁴⁸ et qu'il faut en retour s'approprier à une autre expérience non moins éprouvante : celle de l'écriture solitaire. Elle contraint à un "travail du deuil" pour supporter la mise à mal de ¹¹la confrontation de son image de soi idéale avec le miroir bien décevant que devient le mémoire de ¹¹recherche¹¹⁴⁹, en même temps qu'elle apporte une gratification narcissique, l'une et l'autre synthétisées dans la production d'auteur que les pairs et le formateur ont accompagnée. Et c'est bien avec tout ce complexe

relations
 // fi '↑ "
 éducateurs : élèves
 V //
 '↓ t!
 avoirs

46 Cf. ibidem.

47 Cf. ibidem.

48 Cf. ibidem.

49 Cf. ibidem.

que l'éducateur-auteur intervient différemment.

c- Une expérience psychosociale du groupe pour la formation continue.

† La "non-directivité".

Les groupes de rencontre⁵⁰ nous sembleraient une première voie possible parce qu'ils sont le lieu d'une expérience forte de relations libres et assumées de chacun à soi, aux autres et à la parole. Le groupe alors centré sur lui-même, dans une non-directivité garante d'une absence de jugement et de manipulation de la part de l'animateur, permet "l'émergence de sentiments personnels jusque là réprimés et l'expérience d'une déstructuration structurante"⁵¹.

50 Ou groupes de diagnostic, ou T Group, ou groupe centré sur lui-même: quelle que soit l'appellation, au delà des différentes écoles, c'est l'idée de leur centration sur eux-mêmes et plus particulièrement de la "non-directivité" au sens rogérien dans ce qu'il a de fondamentalement non manipulateur qui nous semble essentiel.

51 Cf. A. de Peretti, opus cité, 1967, p. 291, "Au terrain de la formation, l'évolution devenant centrale, ce sont précisément les changements de structure de la personnalité et de ses relations avec l'environnement qui sont en cause (...). Il est évidemment important pour un formateur d'avoir éprouvé des moments de déstructuration. Ceci ne veut pas dire que ce que l'on a vécu au cours d'une telle expérience doit être transposé dans l'activité ultérieure du formateur. Celle-ci ne doit imiter ni le psychanalyste ou le thérapeute ni le psycho-

Qu'ils puissent se dire en toute liberté et que chacun entende ceux d'autrui, tous ayant à coeur de faire vivre le groupe, tout cela constitue une expérience pour le moins inhabituelle qui modifie, si l'on en croit certains auteurs, les personnes, leurs relations et, pourquoi pas, les institutions⁵². L'animateur, quant à lui, aide "le groupe à comprendre la nature des obstacles qu'il rencontre dans sa progression¹¹⁵³, sans qu'aucun thème de travail ne soit *a priori* fixé par lui. Le fait qu'il ne soit pas désigné comme expert mais comme facilitateur semble amener en outre les participants à "se sentir plus responsables du groupe. L'aide *réci-proque* est particulièrement remarquable¹¹⁵⁴. A leur tour ils seront plus à même d'être d'être de meilleurs facilitateurs dans le cadre de leur pratique quotidienne (facilitateurs des relations des élèves, parce qu'ils auront pu vivre cette facilitation dans la liberté, mais aussi capables d'assumer un dialogue avec eux et entre eux. Alors la réciprocité qui nous semblait essentielle semble plus accessible comme l'un des témoignages d'un enseignant le

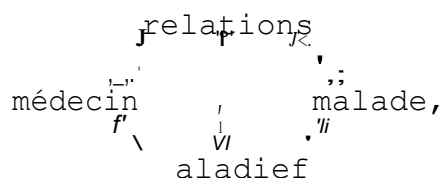
sociologue dans l'exercice de ses responsabilités propres. Mais des expériences vécues, il retirera une connaissance intérieure des phénomènes de relation".

52 Cf. C. R. Rogers, *Les groupes de rencontre*, Paris, Dunod, Bordas, 1973, pp. 71-73 et J. Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier Villars, 1978.

53 Cf. R. Pagès, *Psychologie industrielle*, Paris, Ed. Hommes et techniques, 1959, p. 118.

54 Cf. C.R. Rogers, opus cité, 1973, p. 156 et aussi J. Ardoino, opus cité 1978, p. 206, "le groupe tend à se substituer au moniteur pour l'accomplissement de certaines fonctions dévolues à l'origine à celui-ci: l'évolution et le diagnostic".

il nous semble que le modèle de formation le plus adapté serait celui des groupes Balint. En effet, les projets de M. Balint, à travers ces groupes de "recherche-formation"^{11 57} étaient "d'examiner aussi complètement que possible la relation toujours changeante entre médecin et malade, c'est-à-dire d'étudier la pharmacologie du"médecin en tant que remède"^{11 58}. Ce qui nous semble donc pouvoir s'écrire:



le médecin étant celui qui "fait guérir", c'est-à-dire qui aide à guérir, comme l'enseignant et l'éducateur "font savoir", aident à savoir. C'est ce que R. Gosling et P. Turquet énoncent ainsi⁵⁹: "Notre but est de favoriser l'acquisition par le médecin d'une plus grande compétence dans sa participation professionnelle à toutes ces relations personnelles".

57 Cf. M. Balint, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1968.

58 Cf. M. Balint, opus cité, 1969, p. 12. C'est cet aspect d'élucidation et de régulation que nous retenons des formations Balint, en concordance avec notre modèle, et non l'éventualité d'une aptitude des éducateurs à des relations psychothérapeutiques avec les élèves, comme M. Balint le souhaitait pour les médecins généralistes. La relation d'aide dans le cadre de l'école, liée aux savoirs, ne saurait se confondre avec une relation thérapeutique qui suppose une demande, une compétence et des responsabilités d'un autre ordre.

59 Cf. R. Gosling et P. Turquet, "La formation des médecins généralistes", in *L'expérience Balint: histoire et actualité*, Paris, Dunod, 1982, p. 79.

L'organisation en petits groupes avec un ou deux animateurs (des psychiatres ou des psychanalystes dans le cadre des groupes de médecins) maintient donc l'expérience d'une dynamique de groupe et d'une parole collective significative à réguler comme dans le cadre des groupes de rencontre.

Le travail collectif à partir d'un cas professionnel restitué par l'un ou l'autre des participants constitue alors "une authentique situation éducative, en ce sens que (le séminaire) aide le médecin à prendre en considération les émotions qu'il éprouve au cours de sa pratique, de façon qu'elles puissent être mieux étudiées et qu'elles s'intègrent à sa compréhension et à sa compétence professionnelle"⁶⁰. Le méta-langage par lequel les cas sont présentés induit de *facto* un travail collectif sur le narrateur et sur les rapports qu'il entretient avec l'ensemble de la situation qu'il évoque. Le fait que ce travail se fasse avec des pairs maintient bien la pertinence de la dimension professionnelle : les "outils", les "techniques" que chacun met au service de l'exercice de son métier ne sont pas évacués du discours. Il sont eux aussi articulés dans la compréhension de l'ensemble du système.

60 Cf. R. Gosling et P. Turquet, opus cité, 1982, p. 80. Ce que l'analyse d'un cas importé de l'extérieur, et factice pour tous, ne permettrait pas. Le groupe de rencontre, quant à lui, nous semble laisser de son côté la professionnalisation de l'élucidation pour se centrer sur la personne.

La choix et le rôle des "leaders", des "facilitateurs", (psychosodogues? psychanalyste? l'un et l'autre) seraient, dans le cadre d'une formation d'éducateurs, déterminants quant à l'orientation générale du travail.

Si il nous est difficile d'aller plus loin dans l'analyse des bénéfices et des limites⁶¹ de telles expériences, c'est qu'elles débordent largement nos propres compétences. Si, cependant, nous les avons abordées, c'est pour tenter de montrer que le modèle théorique systémique de la relation éducative que nous avons construit peut aussi bien trouver une place pour concevoir une aide à ceux qui souhaiteraient ne pas céder *a priori* devant la complexité. Nous avons donc essayé de déduire nos propositions de formation de nos formalisations antérieures. c'est aussi pour ne pas sortir, d'un bout à l'autre de notre discours, notre propos de son contexte institutionnel. La formation à la gestion de relations complexes, - relations auxquelles l'institution invite tous les partenaires du système dès lors qu'elle parle conjointement d'autonomie et de projet⁶² -, doit aussi s'organiser institutionnellement. C'est, enfin, parce que la relation éducative, dans ce contexte, n'est pas une relation autonome⁶³ et que, pourtant, elle doit

61 Cf. M. Sapir, "Le groupe Balint: passé et avenir", in *L'expérience Balint: histoire et actualité*, Paris, Dunod, 1982, pp. 162-198.

62 Autonomie et projet de l'élève, de l'équipe pédagogique, des établissements.

63 Au sens où nous l'avons défini, cf. supra.

concourir à l'autonomisation de ses membres, que le système dans son ensemble peut tirer profit d'une formation telle que nous l'avons exprimée, pour celui des membres "l'i i_n_itlaha e les .r-e.lar;on.s . ce serait, pour l'éducateur, par ce travail d'élucidation, la possibilité d'être véritablement auteur des processus relationnels, auteur au sens étymologiques de "celui qui produit" et "est responsable".

En 1978, J. Ardoino proposait des programmes de formation permanente précisément élaborés, dans le cadre d'une "nécessaire réforme des établissements visant à une plus grande autonomie de ces derniers, dans le cadre d'une décentralisation administrative, et d'un fonctionnement plus démocratique des institutions¹¹⁶⁴. Il retenait pour les éducateurs des groupes de diagnostic, des études de cas, des psychodrames. Il relevait la nécessité, pour que les "établissements (constituent des) *centres vivants d'éducation/* (qu'ils soient) le lieu et le moyen d'une *élaboration pédagogique collective et d'une recherche active* qui constitue déjà par elle-même une formation permanente possible, spontanée et décentralisée, mais qui demande à exister plus formellement encore, au sein d'une formation permanente assumée par l'ensemble de l'institution¹¹⁶⁵.

La réforme des établissements qu'il appelait de ses vœux s'actualise, entraînant dans son

64 Cf. J. Ardoino, opus cité, 1978, p. 303.

65 Cf. Ibidem.

sillage des changements, parfois empreints de résistances, quant à leur conception pédagogique.

Il nous semble que les nécessaires "élaborations pédagogique collectives", dans la classe comme au sein des équipes, ont comme préalable et/ou comme accompagnateur une élucidation des "relations<---> savoirs" de chacun. La recherche n'en serait-elle pas d'ailleurs plus "active"?

III- Conclusion.

Au terme de cette réflexion sur la relation pédagogique et éducative dans son contexte institutionnel actuel, réflexion que nous avons tenté de mener "armé" d'une modélisation théorique de la relation duale, il nous semble que nous sommes parvenu à atteindre des objectifs d'une double nature.

Les premiers, théorico-pragmatiques, ont consisté à donner corps, consistance, fermeté et donc opérationnalité et signification au concept de "relations" dans le champ scolaire.

Nous avons ainsi pu en partie comprendre comment s'organise et se régule un système relationnel pédagogique dès lors que la relation est conçue comme inter-trans-co-action. Nous avons vu combien l'authenticité des acteurs et la réciprocité de la relation

semblaient fondamentales pour cette organisation. Nous avons également pu concevoir différentes modalités d'interventions externes au système quant à sa régulation.

Le dialogue quand il se déploie dans toute son ampleur, est à la fois révélateur et processus de cette organisation réciproque et authentique. Dans cette perspective, son articulation avec les processus d'évaluation nous a semblé pertinente.

La complexité que nous avons pu aborder nous a révélé l'inadaptation d'une réflexion et d'une pratique qui se résumeraient à juxtaposer des modèles didactiques d'un côté et des modèles pédagogiques de l'autre, puisque c'est de "relations<--->savoirs" qu'il s'agit.

Aussi nous a-t-il paru important d'esquisser des pistes de réflexion quant à des mesures d'accompagnement de l'éducateur afin qu'il soit en mesure d'exercer son métier en fonction de cette complexité et cela de façon autonome.

Dans le même temps, nous avons marqué les limites mêmes du projet éducatif, qui ne saurait se confondre avec un processus totalement ouvert. L'autonomie du système relationnel pédagogique n'a pas pu en effet s'y déployer. La créativité potentielle du système relationnel pédagogique se situe dans ces limites-là. En les formalisant, nous pensons contribuer à

l'élucidation, par les acteurs, de ce qu'ils peuvent légitimement espérer mettre en oeuvre dans leurs pratiques.

Les seconds objectifs que nous avons atteints sont davantage théorico-épistémologiques.

En essayant de transposer et faire "fonctionner" notre modélisation dans le champ scolaire, nous avons pu en dessiner les contours avec plus de fermeté encore.

En effet, nous avons pu affirmer en quoi toute relation entre deux entités, même respectueuse, empathique et soucieuse de l'autonomie de ses membres, ne constituait pas nécessairement un système relationnel autonome, n'était pas une relation duale telle que nous l'avons définie.

Dans le champ scolaire, c'est le problème de la temporalité à échéancier pré-programmé qui fait obstacle, un obstacle que l'on ne peut pas lever. On ne peut pas écrire la boucle *a priori* inachevée de la clôture opérationnelle.

sans doute des sujets inter-trans-co-agissent-ils dans une réciprocité que nous avons estimée acceptable sous certaines conditions. sans doute peut-on envisager que des *ipséités* adviennent au sein de ce système qui se réorganise, mais jusqu'à une séparation déjà-là, atée dès le départ. Le paradoxe lié à la relation, dans notre modèle théorique, qui consiste à

maintenir conjointement relation et angoisse de séparation est dissout, puisque la séparation est fixée dès la relation.

Aussi, si le système peut s'auto-organiser en "jouant" sur ses régulations possibles entre inter-trans-co-action, il ne nous semble pas qu'il soit en mesure d'atteindre le niveau plus complexe d'auto-organisation qui laisserait émerger la question non plus du *sens des savoirs*, mais du *sens du sens des savoirs*, du *sens de la relation* pour ces acteurs précis conjointement reconnus en tant qu'ils font système.

Dans le même temps, nous voyons aussi combien cette dimension particulière du paradoxe lié à la relation est fondamentale à l'autonomie du système relationnel.

Il nous faudrait vraisemblablement tenter d'autres transpositions pour vérifier les différents arguments de notre définition. Leur validité à titre d'hypothèses se trouve toutefois renforcée.

Nous pouvons d'ores et déjà tenter de proposer une **axiomatique de la relation duale** qui en faciliterait l'opérationnalité.

Axiome 1: Un système relationnel dyadique est constitué de deux entités et de leur relation, relation, entités et système que le dialogue exprime et contribue à constituer.

Axiome 2: Si cette relation est réciproque, elle rend le système signifiant pour les entités et constitue le tiers-inclus du système.

Axiome 3: si les entités, la relation et le système reconnaissent les paradoxes qui leur sont respectivement inhérents, le système peut s'auto-organiser (paradoxe du même et de l'autre, de la relation et de l'angoisse de séparation, du changement et de l'homéostasie).

Axiome 4: Alors, le système devient intra-inter-trans-co-action dans une cc-détermination qui rend possible l'autonomie et l'auto-référenciation du système.

si nous n'avons pas prouvé en toute rigueur tous les arguments de cette axiomatique, si donc nous faisons preuve d'audace, c'est davantage pour ouvrir sur des perspectives éventuellement contradictoires que pour clôturer ce travail loin de se vouloir exhaustif.

CONCLUSION GENERALE

Lorsque nous avons entrepris ce travail, notre projet était d'approfondir et d'essayer de comprendre en partie ce troisième terme qui, intuitivement, nous semblait potentiellement prometteur et riche dans une dyade.

Nous ne pensions pas, nous n'imaginions pas, cependant, que nous aboutirions tout à la fois à "tout cela" et "seulement à cela".

C'est donc sur ces deux dimensions du travail que nous allons nous rassembler pour conclure, avant d'entrevoir, pourquoi pas?, quelques perspectives.

I- De quelques avancées de la "relation" et leur cheminement.

La relation, tiers inclus entre "deux", constituait notre point de départ. Très vite, la question de l'auto-référenciation a rejoint, pour qu'ensemble ils tissent le noeud à partir duquel l'ensemble finalement se déploie.

Conjointement, s'organisait une double méthodologie d'approche qui tentait de réunir une démarche en extériorité et une imprégnation aussi ouverte

et disponible que possible aux processus sur lesquels nous réfléchissions. Il nous semblait que ce travail était l'occasion de jouer autant que possible sur les enrichissements heuristiques de cette dialectique singulière.

Enfin, nous tentions tout à la fois de laisser la place à nos intuitions et de construire une recherche dans une rigueur que nous nous sommes efforcé de mettre en évidence afin qu'elle puisse faire l'objet de discussions et de contestation.

Chaque partie de notre travail nous semble ainsi contribuer à un enrichissement dans ces trois directions : conceptuelle, méthodologique et épistémologique. Ce que nous avons appelé "entre-deux" (nous aurions pu aussi bien les appeler "interfaces" ou "interludes") tentent, à chaque étape, de rassembler les trois niveaux et d'envoyer ainsi un nouveau souffle.

La première partie, toute théorique, nous a permis de construire le concept de *relation duale*, à partir d'acquis issus de réflexions diverses : psychologie sociale, psychothérapie, linguistique, philosophie, science des systèmes, de la complexité et de l'autonomie. De leurs confrontations, nous avons élaboré un objet complexe à interroger à partir d'une première définition d'un système relationnel autopiétique : à travers cette inter-trans-co-action authentique, paradoxale et réciproque qu'est la relation duale entre deux sujets,

émergent des ipséités qui sont à la fois "soi-même" et "soi-autre", pour soi et pour autrui. Ce système est tel que l'on peut écrire, sans pouvoir *a priori* l'achever, la boucle étrange suivante: des sujets--->inter-trans-co-agissent--->des ipséités émergent---> qui inter-trans-co-agissent--->des ipséités émergent---> qui inter-trans-co-agissent ...

La deuxième partie vise à donner une existence à cet objet complexe et jusque-là bien abstrait. Elle opère à partir d'un dialogue entre deux frères, dialogue qui se révèle vecteur et en même temps processus des échanges.

Les indicateurs retenus apparaissent pertinents pour comprendre certaines organisations et réorganisations du système relationnel. Ils corroborent la relation comme inter-trans-co-action, et le système relationnel comme intra-inter-trans-co-action.

Cette investigation met en lumière deux niveaux de réorganisation qui ont émergé dans les moments de tension et de conflits:

1) Des réorganisations qui "jouent" sur les différents tiers inclus, définissant ainsi des "états du système": entre inter-action, trans-action et co-action, le système peut trouver des régulations dans une perspective de recadrage. Par exemple, un conflit qui s'initialise et perdure au niveau des trans-actions (dans notre analyse, cela correspond aux "*règles du jeu*"), peut se résoudre en

méta-communicant sur celles-ci afin de les "recadrer", ou en communiquant sur les cc-actions (ici le "*sens* du jeu"), qui apparaît aussi comme un recadrage et une autre forme de méta-communication.

2) Des réorganisations d'un niveau plus complexe qui font intervenir ce que nous avons appelé le "*sens* du *sens*". En effet, la question n'était plus le "*sens* du jeu", mais le sens de la relation, et l'opportunité de la poursuivre ou de la maintenir, c'est-à-dire le "*sens* du *sens* du jeu". Au regard de nos indicateurs, nous avons le sentiment de nous trouver en présence d'une grande confusion, dans laquelle nos catégories différenciées perdaient une part de leur cohérence.

Nous pensons que cette réorganisation particulière, restée pour une grande partie opaque à l'observateur, témoigne de **l'autonomie** du système. L'émergence du *sens* du *sens*, enacté, est manifestée dans sa fugacité, à ce moment donné où nous percevons fortement la conjonction et les cc-déterminations des
 intra - inter - trans - co - actions.

La **relation duale** serait donc la relation particulière qui rend **possible** cette émergence.

La définition précédemment établie se trouve précisée :

"La relation duale est une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace tiers entre deux sujets. Cet espace tiers identifie la relation comme

inter-trans-co-action qui révèle l'autonomie du système relationnel, permettant la constitution d'ipséités. 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".

L'existence maintenant "reconnue" d'un système relationnel susceptible d'autonomie transforme cette définition en hypothèse dans le sens qu'Aristote¹ attribue à ces deux termes.

Dans la troisième partie, nous tentons d'éprouver la modélisation conçue à partir des deux approches antérieures et donc d'envisager une opérationnalité des acquis. Elle interroge donc les relations éducatives et le système relationnel pédagogique dans le deuxième cycle du second degré actuel.

Nous avons pu éprouver la validité d'une formalisation de la relation pédagogique qui, en tant que "relations<--->savoirs", peut être conçue comme inter-trans-co-action.

Le **dialogue pédagogique** trouve alors une dimension partiellement renouvelée si l'on veut bien lui adjoindre une valeur pragmatique.

La **réciprocité**, nécessaire à un investissement de ces "relations<--->savoirs", interroge les **pratiques évaluatives**.

¹ Cf. Aristote, *organon*, IV, p. 12.

La **relation**, qui devient tiers inclus du système relationnel pédagogique, semble gagner en "fermeté" conceptuelle et en opérationnalité relationnelle au sein de la classe.

Comme inter-trans-co-action, elle permet de considérer comme pertinent, dans le champ scolaire, le premier niveau de réorganisation du système précédemment identifié, et de concevoir des modalités diversifiées de recadrage.

Toutefois, nous avons pu faire émerger des limites fondamentales qui ne permettent pas de parler de **dual** dans le champ scolaire, et qui contribuent ainsi à élucider en partie le cadre dans lequel, au sein de l'école, notre modélisation est et n'est pas pertinente.

En effet, le fait que les "relations<---> savoirs" s'y actualisent dans la temporalité pré-déterminée d'une année scolaire, achèvent *a priori* et que l'on sache quand, est un obstacle incontournable à une éventuelle autonomie du système relationnel pédagogique. La clôture opérationnelle significative de l'autonomie du système **ne peut pas** s'écrire dans son inachèvement *a priori*.

Des trois paradoxes fondamentaux concernant le système relationnel, celui qui porte sur la relation est dissout, résorbé: l'angoisse de séparation n'est plus à assumer conjointement à la relation, puisque la séparation est déjà-là, fixée, datée.

Et le système relationnel pédagogique ne peut investir la durée. Il est partiellement pré-organisé par *Chronos*.

Il nous semble que nous pouvons maintenant plus clairement encore concevoir comment le rapport au *temps* est fondamental pour que le système relationnel soit envisagé dans son autonomie et son auto-poïèse, dans sa capacité à "sur-faire".

C'est en effet un temps qui ne se superpose plus exclusivement avec "*Chronos*" qui devient nécessaire et qui contribue à conférer au système sa force créatrice, celui de la durée où H. Bergson voyait "le fond de notre être et (...) la substance même des choses avec lesquelles nous sommes en communication"². C'est aussi parce qu'"il ne coule plus, (mais qu') il jaillit"³ que l'autonomie devient possible, dans son évanescence et sa fulgurance, dans sa fulgurante évanescence au sein d'une temporalité potentielle qui est celle de la durée.

Ce "sens du sens" qui est en fait le sens profond, intime, propre au système, émerge des co-déterminations d'intra - inter - trans - co - actions : elles constituent l'enaction de ce système auto-référencié, et demeurent dans leurs processus singuliers, largement opaques à l'observateur.

² Cf. H. Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, p. 39.

³ Cf. G. Bachelard, *L'intuition de l'instant*, Paris, Gonthier, 1932, p. 106.

Le deuxième niveau de réorganisation du système que nous avons identifié par l'analyse de notre corpus, et qui rendait possible l'accès à ce "*sens du sens*", traduisait l'autonomie du système. Il ne semble pas pouvoir advenir dans le champ scolaire, ni peut-être dans d'autres. Cela n'exclut pas, toutefois, d'envisager, comme nous avons essayé de le faire, l'opérationnalité d'une telle conception, à des niveaux différenciés.

Nous pouvons essayer de rassembler l'ensemble de notre propos en schématisant ce qui s'assimilerait à une évolution morphogénétique dans les réorganisations du système que nous sommes parvenu à identifier.

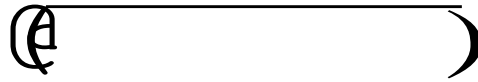
Le dialogue permet de repérer entre deux entités A et B, en même temps qu'il contribue à leur élaboration:

des intra-actions	Ⓒ	--> Je - Tu
des inter-actions	A ————— B	--> Il
des trans-actions	—————	--> Impersonnel (et Je - Tu- Il)
des co-actions	(.. <u>A</u> ————— <u>B</u>)	--> Nous (et Je - Tu- Il)

Des réorganisations s'effectuent en "jouant" entre ces quatre modalités et en opérant des recadrages qui prennent plus ou moins en compte l'ensemble du système.

Des réorganisations *morphogénétiques* plus complexes permettent, au sein du système, l'émergence de

son sens propre, enacté: ce sont des intra-inter-trans-co-actions qui se jouent dans la conjonction de Je-Tu-Il-Impersonnel-Nous- telles que l'ensemble



dans ses différenciations et ses conjonctions internes, s'en trouve acteur et auteur. Son auto-référenciation et son autonomie sont alors pertinentes.

II- De quelques limites.

Les limites assignables à notre recherche, corrélées aux éventuelles "avancées" décelables, laissent le champ prospectif largement ouvert.

D'un point de vue épistémologique, il apparaît nettement que notre élaboration, si elle a ponctuellement permis de jeter des ponts entre des disciplines et des approches diverses, a seulement entr'ouvert la porte de ce que nous serions tenté d'appeler une "science du ·deux" qui ne soit ni binaire, ni totalisante. En ternarisant délibérément le "deux" par ses tiers inclus, nous avons montré la force du paradoxe et commencé à défricher la piste de l'auto-référenciation.

En ne l'enfermant pas dans "l'hyméologie", nous l'avons sans doute libéré, mais nous sommes loin de l'avoir exploré dans l'ensemble du potentiel ainsi recentré.

La théorie de la **relation duale** demande à être approfondie et ne peut constituer en elle-même une "science du deux".

Elle est conjointement limitée par une méthodologie singulière, qui n'a pu être véritablement opérationnelle qu'au prix de multiples "sacrifices" dans tout le champ des possibles. Sans doute l'ensemble de notre démarche demeure-t-il cohérent, mais il est bien certain que des "relations"- ne sont pas isomorphes du "dialogue", et que celui-ci ne l'est pas non plus des indicateurs sur lesquels nous avons travaillé.

En outre, si ceux-ci nous paraissent cohérents avec la langue française, sans doute ne le seraient-ils plus aussi exactement dans une langue telle que l'anglais qui ne différencie pas *Tu* et *Vous*, ou dans certaines langues orientales telle que le japonais où la marque de *Je* n'est pas aussi claire qu'en français.

Nos options méthodologiques nous ont permis d'accéder à un certain niveau de lecture de ce "deux ternarisé". Ce niveau de lecture peut certes faire l'objet de généralisations possibles, mais il demeure que nous l'avons vu s'exprimer dans deux champs spécifiques. L'opérationnalité de notre modélisation dans des

expressions et des contextes différenciés demeure à opérer de façon rigoureuse: cela ne peut que raffermir en retour modélisation et théorie.

D'autre part, d'un point de vue conceptuel, nous avons permis l'émergence du **dual** comme un "deux" particulier potentiellement ternaire. Nous l'avons conçu dans un espace/temps sigulier qui est celui du paradigme systémique, dans lequel les dyades développent alors des comportements propres.

Toutefois, en développant la **relation duale** comme inter-trans-co-action et le système relationnel autonome comme intra-inter-trans-co-action, nous nous sommes tout particulièrement centré sur la relation, même si, fidèle à notre projet nous nous sommes efforcé de la penser conjointement aux entités et au système.

Ce travail, de ce point de vue aussi préliminaire, n'a pas véritablement approfondi les intra-actions ni leur connexion spécifique avec la "boucle de boucle"⁴ inter-trans-co-. De même, les interrelations du système avec son environnement, et le rôle de l'inter-trans-co-action dans ces processus, n'a pas été spécifiquement appréhendé.

Ces deux dimensions contribueraient donc à approfondir le "deux" d'un point de vue conceptuel, mais aussi vraisemblablement opérationnel, et donc à conso-

⁴ Cf. supra, chapitre IV, particulièrement les références aux travaux d'E. Morin.

lider cette éventuelle "science du deux", complexe et autonome.

Enfin, il nous semble aussi que la formulation même, par laquelle nous avons tenté de transmettre nos cheminements parfois chaotiques à travers cette complexité, gagnerait à être allégée si elle se veut opérationnelle et donc communicable.

En essayant de ne pas disjoindre ce qui doit, selon nous, se penser ensemble, alors même que les mots pour le dire ne peuvent que se succéder les uns aux autres, nous n'avons pas toujours su échapper à des enchevêtrements qui approchent peut-être de la confusion. Quelques approximations contribuent sans doute aussi à alourdir réflexion et expression.

C'est pourtant un des grands progrès à accomplir, nous semble-t-il, que de parvenir à dire de façon accessible aussi à des non spécialistes ce qui émane des sciences de l'éducation.

L'inter-disciplinarité (trans-disciplinarité? co'." "disciplinarité?) des sciences de l'éducation, dont nous témoignons à notre niveau par ce travail, et qui fait la spécificité de la discipline, ne nous semble pas compatible avec un registre d'expression qui décourage les chercheurs d'autres disciplines connexes. Ou bien alors, les sciences de l'éducation se constituent comme sciences d'importation, sans projet ni d'exporter, ni de collaborer.

De ce point de vue, notre recherche reste encore parfois maladroite, nous semble-t-il.

Malgré toutes ces imperfections, ces incomplétudes, - et bien d'autres encore! -, qui, à elles seules, ouvrent déjà des pistes d'approfondissement et de prolongement, nous voudrions, pour finir, esquisser quelques perspectives que cette recherche, telle que nous l'avons élaborée, nous semble autoriser.

III- Perspectives .

A l'origine, nous voulions appréhender, éventuellement comparer, des expressions des relations dyadiques, dans différents champs spécifiques où la "relation" paraît une entrée cohérente, parce qu'elle y est jugée comme signifiante par les personnes qui s'y trouvent engagées.

Le travail que nous avons accompli nous permet d'interroger ces relations particulières en fonction de notre armature théorique de la **relation duale**, et de nous demander si telle ou telle relation peut initialiser un système relationnel autonome.

Nous avons déjà vu en quoi une relation de fratrie peut y parvenir. Pour y revenir d'un mot, il nous semble que les tiers exclus du système, que constituent

par exemple les parents, peuvent tout autant contribuer à rendre possible cette autonomie relationnelle potentielle qu'ils peuvent l'empêcher d'advenir. Leur registre d'intervention lors des moments de conflits entre les enfants est largement ouvert⁵, et selon que, de façon itérative et prégnante, ils "choisiront" telle ou telle figure de tiers, le système relationnel que les deux enfants momentanément constituent pourra plus ou moins aisément accéder à des réorganisations autonomes et devenir auto-poïétique. Nous avons cependant vu combien il est essentiel, du point de vue des sujets cette fois-ci, que de telles expériences puissent être leurs.

Nous avons également démontré que le champ éducatif scolaire ne permet pas que s'initialisent des systèmes relationnels pédagogiques autonomes, parce que le temps dans lequel il s'inscrit ne reconnaît pas la durée dans toute son étendue. Les relations spécifiques de "mentoring" telles que les a analysées D. J. Levinson⁶ sembleraient *a priori* permettre l'adéquation de notre grille de lecture. Toutefois cet auteur tend à démontrer

5 Cf. chapitres VIII et XI, qui en outre ne prétendent pas à une exhaustivité de ce point de vue.

Cf. D.J. Levinson, *The seasons of a man's life*, New York, Alfred A. Knopf, 1978. Le "mentor" serait tout à la fois "teacher, host and guide, sponsor, exemplar (••) and provides counsel". Il serait aussi, pour l'âge adulte, une figure analogue du "parent suffisamment bon" de l'enfant tout en demeurant de façon mixte à la fois parent et pair, avec une différence d'âge d'environ huit à quinze ans" (cf. pp. 97 à 101). Les gratifications mutuelles que cette relation attribue à chacun tendent à ce qu'elle soit conçue comme réciproque, et sa nature la montre bien comme paradoxale.

quelles portent en elles indéfectiblement le germe de la séparation qui chaque fois s'actualise. Au mieux la relation se dégrade-t-elle dans une "amitié modeste", mais elle s'achève souvent de façon plus violente.

Il nous semble en revanche que les relations parent/enfant pourraient être relues à partir de l'approche que nous proposons. c'est bien en effet parce qu'un système relationnel autonome et auto-poïétique saura se construire, que l'un et l'autre grandiront ensemble en réinventant sans cesse leurs relations par et avec leurs réorganisations propres. La séparation n'est plus, comme dans le champ scolaire, à vivre *a priori*. L'angoisse de séparation est toutefois bien à assumer conjointement à la relation, et dans des tonalités toujours nouvelles. Mais là aussi, cela signifie de concevoir, en tant que parent et donc initialisateur plus spécifique de la relation pendant un certain temps, de veiller à ce que les conditions de cette autonomie existent (paradoxalité, réciprocité). Alors parent et enfant s'éduquent réciproquement, dans une aventure relationnelle dont ni l'un ni l'autre ne savent *a priori* ce qu'ils vont en advenir, en propre et en commun.

Si cela paraît quelque peu idéaliste, nous tenons à "recadrer" notre propos: au regard de notre modélisation, ce que nous avançons est *possible*, et une certaine opérationnalité en découle. Mais nous ne disons

ni que cela est, ni, au fond, que cela *doit* être. Nous ne prétendons à aucune normalisation des relations interpersonnelles.

Nous ne reviendrons pas sur nos apports éventuels quant à la lecture des relations de couple. C'est d'elles que nous sommes parti, et il est bien évident que, même si nous ne les avons pas reprises de façon explicite, elles demeurent susceptibles d'une telle lecture⁷.

Nous serions également tenté de concevoir que des relation d'amitié peuvent engendrer des systèmes relationnels fortement signifiants pour les entités, dans une réciprocité et une paradoxalité cohérentes avec notre modélisations, en référence à la littérature sur ce sujet, des Epicuriens à F. Alberoni⁹, en passant par Montaigne.

Ce rapide tour d'horizon n'est pas très satisfaisant bien sûr. Il tend seulement, en replaçant l'humain dans son réseau relationnel signifiant, à restituer combien la complexité intrinsèque à la relation est une complexité démultipliée pour chacun d'entre nous¹⁰.

⁷ Ouvrage de P. Caillé, opus cité, 1991, démontre d'ailleurs la pertinence de la ternarité et de l'auto-référenciation du couple.

⁸ Les relations éducatives, ou de "mentoring" peuvent se régénérer de cette façon, nous semble-t-il.

⁹ Cf. F. Alberoni, opus cité, 1984.

¹⁰ Méthodologiquement, nous ouvrons peut-être ici la porte des "histoires de vie" que nous avons provisoirement refermée dans notre présent travail.

Cela pose aussi, en filigrane, la question de ce qui "reste" d'une telle complexité quand, dans l'un ou l'autre de ces systèmes, l'un des deux partenaires vient à disparaître, - ce qui reste dans le système et ce qu'il advient des autres.

Peut-être est-ce le fondement de la cure psychanalytique, que d'aider à assumer, éventuellement à anticiper, ce travail de deuil qui n'est pas tant, de notre point de vue, deuil d'une personne dans son absence, que deuil d'une relation conjointement investie? Cependant, il nous semble difficile de voir dans la relation analysant-analyste un système relationnel autonome. Le transfert unilatéral comme opérationnalité de la relation ne nous paraît en effet que très difficilement compatible avec sa réciprocité.

Notre travail s'achève. Nous espérons qu'il apportera son tribut à la réflexion des Sciences de l'Homme. Nous avons essayé, pour cela, de mettre en oeuvre une logique où "le possible s'articule avec le réel sans pourtant se confondre avec lui" tout en reconnaissant l'empreinte de cette part "d'intuition imaginative à partir de l'expérience du singulier (qui) permet de concevoir des possibles qui semblent logi-

Il ce à quoi la psychothérapie semble échapper. Mais elle bute, comme l'école, sur la question du temps, puisqu'on peut bien admettre que son but est de cesser quand **peut** émerger "**le sens du sens**".

quement contradictoires (•..) et des natures (apparemment?) paradoxales¹¹².

"La contradiction qualimente l'interrogation ne débouche pas sur le néant mais sur un indicible qu'il nous faudra mettre en mots¹¹³ : c'est bien ce que nous avons, à notre façon, essayé là.

12 Cf. H. Atlan, opus cité, 1991, p. 300.

13 Cf. E. Jabès, *Le livre des marges*, Paris, Biblio. Essais, Le livre de poche, 1987, p. 126.

Bibliographie générale.

ALAIN-1956-Propos sur l'éducation, Paris, PUF.

ALBERONI (F)-1980-Le choc amoureux, Paris, Ramsay.

ALBERONI (F)-1984-L'amitié, Paris, Ramsay.

ALBERONI (F)-1987-L'érotisme, Paris, Ramsay.

ALBERTINI (J-M)-1992-"A chacun sa formation?", in **Sc. Humaines**, n° 21.

ALTET (M)-1991-Approche séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement apprentissage. Recherche sur les interactions pédagogiques. Modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe, Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes. A;

AMADO (G) et GUITTET (A)-1975-La dynamique des communications dans les groupes, Paris, A. Colin. X

ANZIEU (D)-1962-"Modèles mathématiques du groupe de diagnostique", *Bull. de Psychol. de l'Univ. de Paris*, XV, 9, 441-452.

APOSTEL (L)-1967-"Syntaxe, sémantique et pragmatique", in *Logique et connaissance scientifique*, sous la dir. de J. Piaget, Paris, Gallimard, "La pléiade", 290-311.)(

ARDOINO (J)-1980-Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars. \;

ARDOINO (J)-1980-Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Paris, Gauthier-Villars. '\

ARDOINO (J) et BERGER (G)-1989-Une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Paris, Gauthier-Villars. X

¹ Il est rappelé que les éditions mentionnées ici, sont celles des exemplaires que nous avons exploités, sans souci historique de référence à l'édition originale ni des anachronismes qui peuvent en résulter.

- ARITOTE-1987-*Organon*, Paris, J.Vrin.
- ARENDE (H)-1972-*La crise de la culture*, Paris, Gallimard. >Ç
- ARMENGAND (F)-1990-*La pragmatique*, Paris, PUF. x'
- ASHBY (WR)-1970-*Introduction à la cybernétique*, Paris, >G
Dunod.
- ATLAN (H)-1979-*Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil. X
- ATLAN (H)-1986-*A tort ou à raison. Intercritique de la science et du mythe*, Paris, Seuil. X
- ATLAN (H)-1991,a-*Tout, Non, Peut-être. Education et vérité*. Paris, Seuil
- ATLAN (H)-1991,b-"L'intuition du complexe et ses théories", in *Les théories de la complexité*, Paris, Seuil.
- AUBEGNY (J)-1987-*Les pièges de l'évaluation*, Paris, Ed. \
Universitaires.
- AUBEGNY (J)-1989-*Formation et développement*, Paris, Harmattan.
- AUSTIN (J-L)-1970-*Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- AVANZINI (G)-1969-*La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique*, Paris, Vrin.
- AVANZINI (G)-1977-*Échec scolaire*, Paris, Le centurion.
- BACHELARD (G)-1932-*L'intuition de l'instant*, Paris, Gauthier.
- BADINTER (E)-1986-*Un est l'autre*, Paris, O.Jacob.
- F. BAILLY (F)-1991-"L'anneau des disciplines" in *Revue internationale de systémique*, AFCET n° 3, 307-330.
- BALES (RF)-1965-"Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre", in A. Lévy, *Psychologie sociale*, tome I, Paris, Dunod, 263-277.
- BALINT (M)-1968-*Le médecin son malade et la maladie*, Paris, PBP, Payot. ;
- BALION (R)-1982-*Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

- BALION (R)-1991-"Stratégies scolaires", in *Sc. Humaines*, n° 10, 22-23.
- BALMARY (M)-1986-*Le sacrifice interdit*, Paris, Grasset. ::>Ç-
- BAREL (Y)-1984-*La société du vide*, Paris, Seuil.
- BARDIN (L)-1977-*Analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BATESON (G)-1977-*Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, tome I.
- BATESON (G)-1980-*Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, tome II.
- BATESON (G) et BATESON (MC)-1989-*La peur des anges*, Paris, Seuil.
- BAUDELAIRE (C)-1972-*Les fleurs du mal*, Paris, Le livre de poche.
- BEAUDICHON (J)-1982-*La communication sociale chez l'enfant*, Paris, PUF.
- BENOIT (J-C)-1982-*L'équipe dans la crise psychiatrique*, Paris, ESF.
- BENVENISTE (E)-1966-*Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE (E)-1974-*Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome II.
- BERGSON (H)-1969-*Évolution créatrice*, Paris, PUF.
- BERNARD (J), BESSIS (R) et DEBRU (C)-1990-*Soi et non soi*, Paris, Seuil.
- BINET (A)-1974-*Écrits psychologiques et pédagogiques choisis et présentés par G. Avanzini*, Toulouse, Privat.
- BION (R)-1965-*Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF. X
- BLANCHET (A)-1986-"Analyse d'une séquence interlocutive", in *Intersubjectivités, Connexions*, n° 47, Epi, 81-96. X
- BLOOM (B)-1969-*Taxonomie des objectifs pédagogiques, TI, domaine cognitif*, Montréal, Les Presses de l'Univ. du Québec. X
- BONNIOL (J-J)-1981- "Au sujet de l'articulation entre problèmes pédagogiques et problématique de recherche en psychologie de l'éducation", in *Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris*, XXXV, n°353, 159-165.

BONNIOL (J-J)-1990-"Système, pilotage et régulation", in *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, Université d'été de Romorantin, MAFPEN, Orléans-Tours .

BOUDON (R)-1973-*L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.

BOUDON (R)-1977-*Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.

BOURDIEU (P) et PASSERON (J-C)-1970-*La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit .

BOURDIEU (P) et PASSERON (J-C)-1974-*Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit.)'

BOUTINET (J-P)-1990-*Anthropologie du projet*, Paris, PUF.)\

BOUVIER (A)-1989-"Les établissements secondaires ont-ils besoin d'intervenants-conseils?", in *La formation continue des enseignants*, *Education Permanente*, n° 96, 219-247.

BRESSON (F)-1965-"Langage et communication", in *Traité de psychologie expérimentale* sous la dir. de P. Fraisse et J. Piaget, Fasc. VIII, Paris, PUF,

BRIXHE (D)-1991-"Contextualisation en jeu", in *Connexions*, n° 57, Eres, *L'interaction: négociation du sens*, 81-96.)(

BROWN (N)-1972-*Eros et thanatos*, Paris, Denoël.

BRUCKNER (P) et FINKIELKRAUT (A)-1977-*Le nouveau désordre amoureux*, Paris, Seuil.

BRUYNE (P de), HERMAN (J) et SCOUTEESSE (M de)-1974-*Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF.

BUBER (M)-1959-*La vie en dialogue. Je et Tu*, Paris, Aubier Montaigne. X

CAILLE (P)-1990-"La famille plus un... ou l'espace de liberté du thérapeute", in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratique des réseaux*, 12.

CAILLE (P)-1991-"Du jeu de construction à la co-création", in *Systèmes, éthique, perspectives - thérapie*, Paris, ESF. en

CAILLE (P)-1991-*Un et un font trois*, Paris, ESF.

- CAILLOIS (R)-1950-*L'homme et le sacré*, Paris, Gallimard.
- CAILLOIS (R)-1958-*Les jeux et les hommes*, Paris Gallimard.
- CAPLOW (T)-1984-*Deux contre un Les coalitions dans les triades*, Paris, ESF.
- CARDINET (J)-1989-"Evaluer sans juger", *Rev. Franç. de Pédagogie*, n° 88, Juillet-août-septembre, 44-52. **K**
- CAVERNI (J-P), FABRE (J-M), NOIZET (G)-1975-"Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures: études en situation simulée", *Le travail humain*, XXXVIII, n°2, 213-222. **X**
- CHALMERS (AF)-1987-*Qu'est-ce que la science?*, Paris, La découverte, Essais Biblio, Le livre de poche.
- CHASSAGNY (C)-1977-*Pédagogie relationnelle du langage*, Paris, PUF.
- CHATEAU (J)-1955-*Le jeu chez l'enfant*, Paris, Vrin.
- CHERKAOUI (M)-1979-*Les paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF. **^**
- CHRAML (WJ)-1970-*Initiation à la pédagogie psychanalytique*, Mulhouse, Salvator.
- CLAPAREDE (E)-1967-*École sur mesure*, Neuchâtel, ; (Delahaux et Niestlé.
- CLAUDEL (P)-1949-*Partage de midi*, Paris, Folio.
- CLAUSSE (S)-1984-"Le couple: un enjeu...", in *Cahiers de psychologie jungienne*, n°41, 10-19.
- COHEN (A)-1968-*Belle du Seigneur*, Paris, NRF, Gallimard,
- COQUET (J-C)-1984-*Le discours et son sujet*, Paris, Klincksieck.
- COSER (LA)-1965-*Les fonctions des conflits sociaux*", in A. Lévy, *Psychologie sociale*, tome II, Paris, Dunod, 493-497.
- COSTA DE BEAUREGARD (O)-1963-*Le second principe de la science du temps*, Paris, Seuil. **^**
- CROZIER (M) et FRIEDBERG (E)-1977-*Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil. **^**

DEROY (F)-1992-"A la recherche du souffle coupé", in G.Pineau et coll., *De l'air, Essai sur l'écoformation*, Paris, Paideia.

DECROLY (O) et DONCHAMP (Melle)-1937-*L'initiation à l'activité intellectuelle par les jeux éducatifs*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

DESCARTES (R)-1990-*Méditations métaphysiques*, Paris, Larousse.

DESCARTES (R)-1990-*Le discours de la méthode*, Paris, Larousse.

DEUTSCH (M) et KRAUSS (RM)-1972-*Les théories en psychologie sociale*, Paris, La Haye, Mouton.

DEWEY (J)-1953-*École et l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé. X

DEWEY (J)-1968-*Education et expérience*, Paris, A. Colin. >(

DILTHEY (W)-1910-*Zum Aufbau der Geschichtlichen Welt in des Geisteswissenschaften*, Oeuvres complètes, Gottingen, Vaanderhoech et Ruprecht.

DOISE (W)-1979-*Expériences entre groupes*, Paris, La Haye, Mouton. ><

DOISE (W) et MUGNY (G)-1981-*Le développement social de l'intelligence*, Paris, rnteréditions.

DOLTO (F)-1974-*Psychanalyse et pédiatrie*, Paris, seuil.

DUBET (F)-1990-"Intervention aux Assises Nationales de la FOEVEN. Le conseil des délégués élèves", Ronéoté, Inédit.

DUBET (F)-1991-*Les Lycéens*, Paris, Seuil.

DUFOUR (DR)-1988-"L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation", *Rev. Franç. de Pédagogie*, n°.B4,, 57-65. K

DUFOUR (DR)-1990-*Les mystères de la trinité*, Paris, NRF, Gallimard.

DUMOUCHEL (P) et DUPUY (J-P)-1979-*L'enfer des choses*, Paris Seuil. 6--

DUNRUG (M-C)-1974-*Analyse de contenu*, Paris, Ed. Universitaires.

DUUY (J-P)-1982-*Ordres et désordres*, Paris, Seuil. <fs.

- DUPUY (J-P)-1991-"Sur la complexité du social", in *Théories de la complexité*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil. Xl
- DUPUY (JP) et ROBERT (J)-1976-*La trahison de l'impudence*, Paris, PUF.
- DURAND DASSIER (J)-1969-*Structure et psychologie de la relation*, Paris, Epi. (a
- DURKHEIM (E)-1967-*Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT (M)-1986-"Notation et orientation: quelles cohérence, quelles conséquences", in *Rev. Franç. de pédagogie*, n° 77, 23-37. X
- ELKAIM (M)-1989-*Si tu m'aimes ne m'aime pas*, Paris, Seuil. /({
- FERRAROTTI (F)-1983-*Histoire et histoires de vie*, Paris, Lib. des Méridiens.
- FERRY (G)-1970-*La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod.
- FINGER (P)-1984-*Biographie et herméneutique*, Québec, Univ. de Montréal.
- FLAHAUT (F)-1978-*La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- FLAMENT (C)-1965-"Les processus de communication", in *Taité de psychologie expérimentale sous la dir. De P. Fraisse et J. Piaget*, Fasc. IX, Paris, PUF, 171-216.
- FOERSTER (H von)-1977-"Objekts: Tokens for Eigen-behavior", in B. Inhelder et al., *Hommage à Jean Piaget*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- FOUCAULT (M)-1966-*Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.
- FRAISSE (P)-1963-"La méthode expérimentale", in *Taité de psychologie expérimentale sous la dir. De P. Fraisse et J. Piaget*, Fasc. I, Paris, PUF, 71-120.
- FREINET (C)-1966-*Essai de psychologie sensible*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FREINET (E)-1968-*Naissance d'une pédagogie populaire (méthode Freinet)*, Paris, Maspéro. ?)
- FREIRE (P)-1974-*Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro. 4

- FREUD (S)-1981-Au-delà du principe de plaisir. Essais de psychanalyse, Paris, Payot, PBP.)<J
- FROMM (E)-1968-Art d'aimer, Paris, Epi.
- FROMM (E)-1978-Avoir ou être?, Paris, R. Laffont.
- FROMM (E)-1979-Le coeur de l'homme, Paris, PBP, Payot.
- GADOFFRE (G)-1980-"Introduction", in Analogie et connaissance, Paris, Maloine.
- GARANDERIE (A de)-1983-Les profils pédagogiques, Paris, le Centurion.
- GARCIA-DEBANC (C)-1991-"Interaction et construction de la signification dans des discussions orales", in Connexions, n° 57, Eres, L'interaction: négociation du sens, 97-106.
- GENTHON (M)-1985-Evaluation formative et formation des élèves: effets de transfert des processus mis en oeuvre, Univ. de Provence, Thèse de Troisième cycle.
- GENTHON (M)-1991-"Communiquer..., quoi, pour quoi faire et comment, dans un processus d'évaluation?", in L'évaluation: problème de communication, Del Val, Casset, Fribourg (Suisse), IRDP, 1991, 175-188.
- GERARDIN (L)-1975-La théorie des systèmes, Paris, DTG.
- GILLY (M)-1972-"La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels", Cahiers de psychologie, 15, 201-216.
- GILLY (M)-1980-Maitre-élève. Rôle institutionnel et représentations, Paris, PUF.
- GIRARD (R)-1961-Mensonge romantique et vérité romanesque, Paris, NRF, Gallimard.
- GIRARD (R)-1972- La violence et le sacré, Paris, Grasset.
- GIRARD (R)-1976-Critique dans un souterrain, Lausanne, l'Âge d'homme.
- GIRARD (R)-1978-Des choses cachées depuis la fondation du monde, Paris, Grasset.
- GIRARD (R)-1979-Mensonge romantique et vérité romanesque, Paris, Gallimard, Pluriel.
- GIRARD (R)-1982- Le bouc émissaire, Paris, Grasset.

- GOFFMAN (E)-1974-*Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit.
- GOSLING (R) et TURQUET (P)-1982-"La formation des médecins généralistes", in *L'expérience Balint: histoire et actualité*, Paris, Dunod. ✕
- GOUZIEN (J-L)-1991-*La variété des façons d'apprendre*, Paris, Ed. Universitaires. \-
- GRANGER (L)-1980-*La communication dans le couple*, Paris, Ed. de l'homme.
- GRODDECH (G)-1963-*Au fond de l'homme, cela*, Paris, Gallimard.
- GUENON (R)-1957-*La grande triade*, Paris, Gallimard.
- GUSDORF (G)-1963-*Pourquoi des professeurs?*, Paris, Fayot. _--'()
- HAMELINE (D)-1979-*Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF. X
- HAMON (H) et ROTMAN (P)-1984-*Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Points Actuels, Seuil. >:
- HEGEL (G)-1939-*La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne, trad. J. Hyppolite.)<J X
- HEIDEGGER (M)-1964-~~Être~~ *Être et le temps*, Paris, Gallimard.
- HERACLITE-1984-*Fragments*, Paris, Findakly.
- HERBART (J)-1894-*Principales oeuvres pédagogiques*, Lille et Paris, Alcan et Tallendier. >()
- HESS (R) et WEIGAND (G)-1992-"La relation pédagogique", in *Sc. Humaines*, n° 21, 28-30.
- HILLMAN (J)-1977-*Le mythe de la psychanalyse*, Paris, Imago.
- HOFSTADTER (DG)-1985-*Godel, Escher, Bach*, Paris, InterEditions.
- ILLICH (I)-1971-*Une société sans école*, Paris, Seuil. A:
- IMBERT (A-M) et IMBERT (F)-1973-~~École~~ *École à la recherche d'une nouvelle autorité*, Paris, A. Colin. /\
- IMBERT (F)-1976-*Le groupe-classe et ses pouvoirs*, Paris, A. Colin. /\
- IMBERT (F)-1987-*La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Paris, Matrice.

- IMBS (P)-1979-Trésor de la langue française, Paris, Editions du C.N.R.S., Tome VII. >(''
- JABES (E)-1987-Le livre des marges, Paris, Biblio Essais, Le livre de poche.
- JACQUES (F)-1979-Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue, Paris, PUF. 0
- JACQUES (F)-1982-Différence et subjectivité, Paris, Aubier. 0
- JACQUES (F)-1985-Espace logique de l'interlocution, Paris, PUF.
- JACQUES (F)-1986-"La réciprocité interpersonnelle", in Connexions, n° 47, Intersubjectivités, Epi, 109-136. X
- JAKOBSON (R)-1963-Essai de linguistique générale, Paris, Ed. Minuit.
- JODELET (D)-1984-"Représentation sociale: phénomène, concept et théorie", pp. 357-378, in Psychologie Sociale, sous la dir. de S. Moscovici, Paris, PUF.
- JUNG (CG)-1953-Métamorphose de l'âme et ses symboles, Paris, Buchet Chastel.
- JUNG (CG)-1964-Dialectique du moi et de l'inconscient, Paris, Gallimard, Folio Essais.
- JURANVILLE (A)-1992-"Aspects psychologiques et psychanalytiques de la formation par le DUEPS", Les formations par production de savoirs, Paris, LHarmattan (à paraître). ''''
- KLEIN (M)-1965-"Le monde des adultes et ses racines dans l'enfance", in A. Lévy, Psychologie sociale, tome I, 263-277.
- KLEIN (M)-1968-Envie et gratitude et autres essais, Paris, Gallimard.
- KOHN (RC) et NEGRE (P)-1991-Les voies de l'observation, Paris, Nathan. X
- KRISTEVA (J)-1985-Au commencement était l'amour, psychanalyse et foi, Paris, Hachette.
- LABARRIERE (J)-1983-Le discours de l'altérité, Paris, PUF.
- LACAN (J)-1966- Ecrits, Paris, Seuil.

LACLOS (C de)-1987-*Les liaisons dangereuses*, Paris, Le livre de poche.

LA GARANDERIE (A de)-1983-*Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion.

LA GARANDERIE (A de)-1990-*Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris, Le Centurion. >(

LAHOUR (B) et S. WOOLJAR (S)-1988-*La vie de laboratoire*, Paris, Editions de la Découverte.

LAING (RD)-1971,a-*Noeuds*, Paris, Stock. b

LAING (RD)-1971,b-*Soi et les autres*, Paris, Gallimard. b

LAMBERT (R)-1965-"Autorité et influence sociale", in *Taité de psychologie expérimentale* sous la dir. De P. Fraisse et J. Piaget, Fasc. IX, Paris, PUF, 59-100.

LAPLANCHE (J) et PONTALIS (J-B)-1967-*Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.

LECLAIRE (S)-*Le pays de l'autre*, Paris, Seuil.

LEFEBVRE (H)-1980-*La présence et l'absence: contribution à la théorie des représentations*, Tournai, Casterman. .:0.;

LEGRAND (L)-1984-*Les sciences de l'évaluation*, CROP, Strasbourg.

LEGROUX (J)-1981-*De l'information à la connaissance*, Mésonance.

LEIF (J) et BRUNELLE (L)-1976-*Le jeu pour le jeu*, Paris, A. Colin.

LEJEUNE (P)-1975-*Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil.

LEMAIRE (JG)-1979-*Le couple, sa vie, sa mort*, Paris, Payot

LE MOIGNE (J-L)-1977-*La théorie du système général*, Paris, PUF.

LE MOIGNE (J-L)-1990-*La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.

LE MOIGNE (J-L)-1991-"... Voir la nature avec les yeux de l'art, les nouvelles sciences de l'artificiel et le renouvellement épistémologique des sciences de la nature", in *systèmes naturels, systèmes artificiels*, Paris, Champ Vallon.

LE MOIGNE (J-L)-1991-"Sur l'enseignement des Sciences de l'Ingénierie", note de recherche 91.07 du GRASCE.

LEPAPE (M-C)-1972-Pédagogie et pédagogies, Paris, Denoël.

LERBET (F)-1988-Auto-biographie et vie de couple. Contribution à l'approche psycho-sociologique des relations dyadiques, Mémoire pour l'obtention du diplôme universitaires d'études de la pratique sociale, Université de Tours.

LERBET (F)-1989-Premières approches de la relation duale, Mémoire pour l'obtention du DEA, Université de Tours.

LERBET (G)-1978-L'égalité des chances, les voies vers l'équité éducative, Maurecourt, Mésonance.

LERBET (G)-1981-Une nouvelle voie personnaliste: le système-personne, Maurecourt, Mésonance.

LEROY (G)-1970-Le dialogue en éducation, Paris, PUF.

LEVINAS (E)-1985-Le temps et l'Autre, Paris, PUF, X

LEVINAS (E)-1991-Entre Nous, Essai sur le penser à l'Autre, Paris, Grasset. P

LEVINSON (DJ)-1978-The seasons of a man's life, New York, Alfred A. Knopf.

LEWIN (K)-1959-Psychologie dynamique, Paris, PUF.

LEWINTER (R)-1975-Groddeck et le royaume millénaire de Jérôme Bosch, Paris, Champ Libre.

LIVET (P)-1991-"Un facteur de complexité: le jeu de l'indétermination dans les relations humaines", in Les théories de la complexité, Paris, seuil.

LOBROT (M)-1966-La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, X

LOBROT (M)-1973-Pour ou contre l'autorité, Paris, Gauthier-Villard.

LORENZ (K) et POPPER (K)-1990-L'avenir est ouvert, Paris, Flammarion.

LOURAU (R)-1969-Illusion pédagogique, Paris, Epi.

LUPASCO (S)-1979-L'univers psychique, Paris, Gonthier ('0 Denoël.

LUPASCO (S)-1982-Les *trois matières*, Strasbourg, Cohérence.

MAFFESOLI (M)-1979-La *conquête du présent*, Paris, PUF.

MAFFESOLI (M)-1985-La *connaissance ordinaire*. *Précis de sociologie compréhensive*, Paris, Lib. des Méridiens.

MAFFESOLI (M)-1988-"Le paradigme esthétique: la sociologie comme art", *Sociologie et Sociétés*, XVII, 2, 33-39.

MAISONNEUVE (J)-1965-"La sociométrie et l'étude des relations préférentielles", in *Traité de psychologie expérimentale*, sous la dir. de P.Fraisse et J.Piaget, fasc. IX, Paris, PUF, 217-270.)0

MAISONNEUVE (J)-1966-*Psycho-sociologie des affinités*, Paris, PUF.)"'

MAISONNEUVE (J)-1988-La *psychologie sociale*, Paris, PUF.

MALINOWSKI (B)-1923-The *meaning of meaning*, Ogden and Richards.

MANNONI (M)-1967-*Enfant, sa "maladie" et les autres*, Paris, Seuil.

MANNONI (M)-1973-*Education impossible*, Paris, Seuil.)':i

MARC (E) et PICARD (D)-1991-"Interaction et production du sens en situation de groupe", in *Connexions*, n° 57,)' Eres, L'interaction: négociation du sens, 119-131.

MARCHAND (M)-1954-La *couple de l'éducateur et de l'élève dans leur relations concrètes*, Alger, Université d'Alger éd.

MARRONCLE (J)-1988-*Turbulences, les couples, les crises et la durée*, Paris, Salvator.

MARTINET (A)-1967-*Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

MASCHINO (MT)-1983-*Vos enfants ne m'intéressent plus*, A Paris, Hachette.

MASCHINO (MT)-1984-*Voulez-vous vraiment des enfants idiots?*, Paris, Hachette,

MEIRIEU (P)-1987-*Apprendre oui mais comment?*, Paris, rS: ESF.

MEIRIEU (P)-1989-*École mode d'emploi*, Paris, ESF.

- MERLEAU-PONTY (M)-1964,a-*Les relations avec autrui chez l'enfant*, Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris, XVIII, 236, 295-336.
- MERLEAU-PONTY (M)-1964,b-*Le visible et l'invisible*, Paris, NRF, Gallimard.
- MEYER (J)-1966-"Essai d'application de certains modèles cybernétiques à la coordination chez les insectes sociaux", in *Insectes sociaux*, XIII, 2.
- MIALARET (G)-1991-*Pédagogie générale*, Paris, PUF.
- MIALARET (G)-1991-*Statistiques appliquées aux sciences humaines*, Paris, PUF.
- MOLES (A)-1982-*Labyrinthes du vécu*, Paris, Lib. des Méridiens.
- MOLES (A)-1990-*Les sciences de l'imprécis*, Paris, Seuil.
- MOLES (A) et ROHMER (E)-1976-*Micropsychologie et vie quotidienne*, Paris, PUF.
- MONTEIL (J-M)-1989-*Eduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG.
- MONTESSORI (M)-1970-*Pédagogie scientifique*, Paris, ESF.
- MONTMOLLIN (G de)-1965-"L'interaction sociale dans les petits groupes", in *Traité de psychologie expérimentale* sous la dir. De P. Fraisse et J. Piaget, Fasc. IX, Paris, PUF, 1-58.
- MORENO (JL)-1954-*Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF.
- MORIN (E)-1980-*La Méthode II. La vie de la vie*, Paris, Seuil.
- MORIN (E)-1990-*Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MOSCOVICI (S)-1970-"Préface", in D. JODELET, J. VIET et P. BESNARD, *La psychologie sociale, une discipline en mouvement*, Paris, La Haye, Mouton.
- MOYNE (A)-1982-*Le travail autonome*, Paris, Fleurus.
- MOYNE (A)-1983-*Relation d'aide et tutorat*, Paris, ESF.
- NADAUD (J)-1980-"Couples libertins, tricycles et tandems", in *Couples*, Autrement, Points Actuels.

- NEILL (AS)-1970-Libres *enfants de Summerhill*, Paris, Maspero.
- NICOLESCU (B)-1985-Nous, *la particule et le monde*, Paris, Le Mail.
- NIETZSCHE (F)-1971-la *généalogie de la morale*, Paris, Gallimard.
- NIETZSCHE (F)-1947-Ainsi parlait Zarathoustra, Paris, Le livre de poche.
- NUNZIATI (G)-1979-L'évaluation et le travail autonome dans le cadre de l'enseignement du Français au second cycle, Marseille, CRDP.
- OBIN (J-P) et F. Cros (F)-1991-Le projet d'établissement, Paris, Hachette-Education.
- OLERON (P)-1979-L'enfant et l'acquisition du langage, Paris, PUF.
- ONIMUS (J)-1983-Inséparables, Paris, Le Centurion.
- PAGES (M)-1965-L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale, Paris, Dunod.
- PAGES (M)-1977-Le travail amoureux, Paris, Dunod.
- PAGES (M)-1984-La vie affective des groupes, Paris, Dunod.
- PAGES (R)-1959-Psychologie industrielle, Paris, Ed. Hommes et techniques.
- PAGES (R)-1965-"La perception d'autrui", in *Traité de psychologie expérimentale* sous la dir. De P. Fraisse et J. Piaget, Fasc. IX, Paris, PUF, 101-169.
- PASQUIER (D)-1992-Agir pour la réussite scolaire, Paris, Hachette-Education.
- PENNACHIONI (I)-1986-De la guerre conjugale, Paris, Essais, Mazarine.
- PERETTI (A de)-1967-Liberté et relations humaines, Paris, Epi.
- PERETTI (A de)-1969-Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Paris, Epi.
- PERETTI (A.de)-1974-Pensée et vérité de Carl Rogers, Toulouse, Privat.

PERETTI (A de)-1981-Du *changement à l'inertie*, Paris, Dunod.

PERETTI (A de)-1987-Pour *une école plurielle*, Paris, >< Larousse.

PERETTI (A de)-1992-*Organiser des formations*, Paris, Hachette-Education.

PERRENOUD (P)-1991-"Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe: toute relation ne contribue pas à la régulation des apprentissages", in *L'évaluation: problème de communication*, Del Val, Cousset (Fribourg), Suisse, 9-33.

PIAGET (J)-1936-*La naissance de l'intelligence*, Neuchâtel /<:J et Paris, Delachaux et Niestlé.

PIAGET (J)-1937-*La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

PIAGET (J)-1926-*La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan.

PIAGET (J) et INHELDER (B)-1963-"Les images mentales", in *Traité de psychologie expérimentale*, sous la direction de P. Fraisse et J. Piaget, fascicule 7, 65-108.

PIAGET (J)-1966-*L'image mentale chez l'enfant*, Paris, PUF.

PIAGET (J)-1968-*La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

PIAGET (J)-1968-*Le structuralisme*, Paris, PUF..

PIAGET (J)-1969-*Pédagogie et psychologie*, Paris, Denoël.

PIAGET (J)-1971-*Essai de logique opératoire*, Paris, Dunod.

PICARD (D)-1983-*Du code au désir. Le corps dans la relation sociale*, Paris, Dunod.

PICARD (M)-1986-*La lecture comme jeu*, Paris, Ed. de Minuit. ✗

PINEAU (G)-1980-*Les combats aux frontières des organisatins, un cas universitaire d'éducation permanente*, Montréal, Sciences et culture. ✗

PINEAU (G)-1986-*Temps et contretemps en formation permanente*, Paris, Ed. Universitaires. }

- PINEAU (G)-1992-*L'histoire de vie: nouvelles frontières bio-cognitives*, article inédit, Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation, université François-Rabelais, Tours. ;<J
- PINEAU (G) et MARIE-MICHELE-1983-*Produire sa vie: autoformaton et autobiographie*, Paris, Edilig.
- PIOBETTA (J-B)-1961-"Jean Amos Comenius", in *Les grands pédagogues*, sous la dir. de J. CHATEAU, Paris, PUF. /<
- PLANCKE (R)-1961-"Ovide Decroly", in *Les grands pédagogues*, sous la dir. de J. CHATEAU, Paris, PUF.
- PLATON-1950- *Le Banquet*, Paris, Gallimard, La Pléiade.
- POPPER (K)-1984-*La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot.
- POPPER (K)-1984-*L'univers irrésolu*, Paris, Hermann.
- POSTIC (M)-1989-*La relation éducative*, Paris, PUF.) pyf 2's - - - -
- POSTIC (M)-1989-*L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF. >:-
- PROST (A)-1968-*L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin.
- PROST (A)-1985-*Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil. X
- PROST (A)-1991-"Réformes et effets pervers", *Sc. Humaines*, n° 10, 19-21.)<..
- PROST (A)-1992-"Idées fausses et faux problèmes", *La revue des deux mondes*, 10-20.
- PUTNAM (H)-1990-*Représentation et réalité*, Paris, Gallimard.
- QUEMADA (B)-1990-*Trésors de la langue française*, Tome XV, Paris, Gallimard. X
- QUIVY (R) et VAN CAMPENHOUDT (L)-1988-*Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- REBOUL (E)-1977-*Information et pédagogie*, Paris, Casterman.
- REBOUL (O)-1980-*Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF.
- REBOUL (O)-1989-*La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.

REBOUL (1992)-*Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

f-

- REUCHLIN (M)-1976-*Précis de statistiques*, Paris, PUF.
- RIBON (C)-1991-"Interaction, engagement, signification", in *Connexions*, n° 57, Eres, L'interaction: négociation du sens, 143-146.
- RICOEUR (P)-1990-*Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil. X:-
- REYMOND-RIVIER (B)-1965-*Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Ch. Dessart.
- RIER/ICSR-1987-*Reliance et triplicité*, Cahier de recherche n°4, Bibl. Nat. du Québec.
- RIOUX (G)-1963-*Œuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius*, Paris, Vrin.
- ROBERT (M)-1964-*La révolution psychanalytique. La vie et l'œuvre de Freud*, Paris, Payot.
- ROGERS (C)-1968-*le développement de la personne*, Paris, Dunod. X
- ROGERS (C)-1971-*La relation d'aide et la psychothérapie*, 2 vol., Paris, ESF. b
- ROGERS (C)-1972,a-*Réinventer le couple*, Paris, R.Laffont.
- ROGERS (C)-,1972,b-*Liberté pour apprendre?*, Paris, Dunod. X
- ROGERS (C)-1973-*Les groupes de rencontre*, Paris, Dunod, Bordas. X
- ROGERS (C)-1979-*Un manifeste personnaliste*, Paris, Dunod. <J'
- ROGERS (C) et KINGET (AM)-1962-*Psychothérapie et relations humaines*, Paris, Nauwelearts.
- ROLLO MAY (A)-1971-*Psychologie existentielle*, Paris, Epi. AI
- ROMILLY (J de)-1984-*L'enseignement en détresse*, Paris, Juillard. y
- ROMILLY (J de)-1991-*Ecrits sur l'enseignement*, Paris, Ed. de Fallais.
- ROSENTHAL (RA) et JACOBSON (L)-1971-*Pygmalion à l'école*, -;/- Tournai, Casterman.
- ROSNAY (J de)-1975-*Le macroscopie. Vers une vision globale*, Paris, Seuil. XI
- ROSNAY (J de)-1981-"La valeur du temps", in *Sur l'aménagement du temps*, Paris, Denoël Gonthier. >()

- ROUSSEAU (X)-1992-La *relation dyadique dans les couples domino. Histoires de vie*, Mémoire pour l'obtention du Diplôme Universitaire d'Etudes de la Pratique sociale, Université François-Rabelais, Tours.
- ROUSSELET (J)-1980-La *jeunesse malade du savoir*, Paris, Grasset.)<
- RUESCH (J) et BATESON (G)-1988- *Communication et société*, Paris, Seuil.
- RUSSELL (B) et A. WHITEHEAD (A)-1910-*Principia mathematica*, Cambridge, Cambridge Univ. Press. :X:
- SALLABERRY (J-C)-1985-*Atelier création sonore et sémiologie, structuration d'un groupe et structuration des représentations*, thèse pour le diplôme de doctorat, Université de Bordeaux II. X
- SALLABERRY (J-C)-1992-"*Système de représentations et émergence du sens*", inédit, à paraître. X
- SAPIR (M)-1982-"*Le groupe Balint: passé et avenir*", in *L'expérience Balint: histoire et actualité*, Paris, Dunod, pp. 162-198.
- SARTRE (J-P)-1955-*L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard.
- SARTRE (J-P)-1960-*Critique de la raison dialectique*, Paris, Gallimard.
- SELVINI-PALOZZOLI (M)-1991-"*Approche systémique et dimension individuelle*", in *systèmes, éthique, perspectives en thérapie familiale*, Paris, ESF. p
- SELVINI-PALOZZOLI (M), BOSCOLO (L) et CEKKIN (G)-1978-*Paradoxe et Contre Paradoxe*, Paris, ESF. p
- SELVINI-PALOZZOLI (M), CIRILLO (S), SORRENTINO (AM)-1990-*Les jeux psychotiques dans la famille*, Paris, ESF.
- SERRES (M)-1980-*Le passage du Nord-Ouest. Hermès V.*, Paris, Ed. de Minuit.
- SERRES (M)-1981-"*Espace et temps*", in *Sur l'aménagement du temps. Essai de chronogénie*, Paris, Denoël Gonthier. "P
- SERRES (M)-1991-*Le tiers instruit*, Paris, Odile Jacob.
- SHERIF (M) et SHERIF (CW)-1979-"*Les relations intra et intergroupes, Analyse expérimentale*", in W. Doise (éd), *Expériences entre groupes*, Paris, La Haye, Mouton, 1-58. ;(
- SIBONY (D)-1991-*Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil. \/) /

SIMMEL (G)-1988,a-Philosophie de l'amour, Paris, Payot, Rivages.

SIMMEL (G)-1988,b-La tragédie de la culture et autres essais. Introduction de W. Jankélévitch, Paris, Payot, Rivages.

SIMON (HA)-1991-Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel, Paris, Dunod.

SOUSSAN (M)-1988-"Vie scolaire: approche socio-historique", in *Rev. Franç. de pédagogie*, n° 83, avril-mai-juin, 39-49. X

SPITZ (RA)-1968-De la naissance à la parole, Paris, PUF.

STAROBINSKY (J)-1972-La relation critique, Paris, Gallimard.

STEINER (G)-1986-Les Antigones, Paris, Gallimard.

STEINER (G)-1991-Réelles présences, Paris, Gallimard.

STENDHAL-1964-Le Rouge et le Noir, Paris, Garnier Flammarion.

SYLVESTRE (P)-1991-"L'école aujourd'hui, Fonctions et dysfonctionnements", in *sciences Humaines*, n°10, 17-18. ><

TERRIER (G) et BIGEAULT (J-P)-1975-Une école pour Oedipe, *Psychanalyse et pratique pédagogique*, Toulouse, Privat.) (

TESTANIERE (J)-1967-"Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", in *Rev. Franç. de Sociologie*, VIII, n° spécial, 17-33.

TESTU (F) et coll.-1991-De la psychologie à la pédagogie, Paris, Nathan.

THOM (R)-1980-Modèles mathématiques de la morphogénèse, Paris, C.Bourgeois.

TOURNIER (M)-1972-Vendredi ou les limbes du Pacifique, Paris, Folio, Gallimard.

TOURNIER (M)-1975-Les Météores, Paris, Folio, Gallimard.

TRAN TONG-1969-La pensée pédagogique de Henri Wallon, Paris, PUF.

VARELA (FJ)-1988-"Le cercle créatif", in *L'invention de la réalité*, dirigé par P.Watzlawick, Paris, Seuil.)o

VARELA (FJ)-1989,a-Autonomie et connaissance, Paris, Seuil.

VARELA (FJ)-1989,b-Connaitre. Les sciences cognitives. Tendances et perspectives, Paris, Seuil.

VASQUEZ (A) et OURY (F)-1968-Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero. لـ
||||

VERNANT (JP)-1989-L'individu, la mort, l'amour, Paris, Gallimard.

VEYNE (P)-1984-Comment on écrit l'histoire, Paris, Seuil.

VIGARELLO (G)-1978-Le corps redressé, Paris, J.-P. Delarge, Ed. Universitaires.

VIGNAUX (G)-1988-Enonciation, argumentation et cognition, Paris, Ophrys.

VITALE (A)-1978-Pères et mères, Paris, Imago.

WATZLAWICK (P)-1978- La réalité de la réalité, Paris, Seuil. f.J

WATZLAWICK (P)-1988-L'invention de la réalité, Paris, Seuil. /

WATZLAWICK (P)-1991-Les cheveux du Baron de Münchhausen. Psychothérapie et "réalité", Paris, Seuil. ' /)

WATZLAWICK (P), HELMICK BEAVIN (I), JACKSON (Don D)-1972- Une logique de la communication, Paris, Seuil. f

WATZLAWICK (P), WEAKLAND (J), FISCH (R)-1975- Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil. y ;

WILLIAME (R)-1973-Les fondements phénoménologiques de la sociologie compréhensive, A.Schütz et M.Weber, La Haye, Nijhoff.

WINNICOTT (DW)-1975-Jeu et réalité, Paris, NRF, Gallimard. (°

WINNICOTT (DW)-1978-Processus de maturation chez l'enfant, Paris, Fayot, PBP.

WINNICOTT (DW)-1987-Enfant et le monde extérieur, Paris, Fayot. fJ

WINNICOTT (DW)-1988-La nature humaine, Paris, Gallimard.

WITTGENSTEIN (L)-1961-Tractatus logico-philosophicus, suivi de Investigations philosophiques, trad. P. Klossowski, Paris, Gallimard.

ZAZZO (R)-1960-*Les jumeaux, le couple et; la personne*, Paris, PUF.

ZIMAN (E)-1959-*La jalousie chez les enfants*, Paris, Ed. du Scarabée.

ZORN (F)-1979-*Nous*, Paris, Gallimard.

INDEX DES AUTEURS CITES

- Alain 427.
- Alberoni (F) 6, 561.
- Albertini (J-M) 426.
- Altet (M) 445, 456.
- Ardoino (J) 11, 18, 507, 510, 515, 516, 534, 539.
- Aristote 421, 550.
- Armengaud (F) 197, 198.
- Atlan (H) 14, 85, 117, 182, 193, 563.
- Ashby (WR) 94.
- Aubégnay (J) 515, 529.
- Austin (J-L) 134.
-
- Bachelard (G) 552.
- Bailly (F) 393, 394.
- Balint (M) 535, 536, 538.
- Balion (R) 511.

Balmory (M) 61, 74, 150.
Bateson (G) 93, 94, 97, 143.
Baudelaire (C) 54, 62.
Beavin (IH) 94.
Benveniste (E) 196, 217, 218, 219, 221, 223, 226, 228,
229, 232, 234, 236.
Bergson (H) 552
Bigeault (J-P) 433.
Binet (A) 428.
Bion (R) 509.
Bloom (B) 517.
Bonniol (J-J) 518, 520, 521.
Boutinet (J-P) 141, 413, 449.
Bouvier (A) 529.
Bruckner (P) 55.
Brixhe (D) 210.
Buber (M) 64, 65, 127, 158, 178, 463.

caillé (P) 8, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 163, 164,
178, 181, 483, 461.
Caillois (R) 204, 205.
Caplow (T) 156, 359.
Cardinet (J) 518, 520, 522.
caverny (J-P) 431.
Cecchin (G) 97, 98, 99.
Chateau (J) 203, 427.
Cherkaoui (M) 515.

Claparède (E) 428.
Claudel (P) 54.
Cohen (A) 54.
Comenius (JA) 428.
Cros (F) 508.
crozier (M) 86.

Decroly (O) 428.
Deroy (F) 419.
Descartes (R) 38, 39.
Dewey (J) 428.
Doise (W) 214, 429.
Dubet (F) 465, 491, 505.
Dufour (DR) 153, 171, 197, 225, 226, 417.
Dumouchel (P) 89, 114.
Dupuy (J-P) 14, 89, 114, 115, 117, 124, 129, 131, 148,
152, 171, 180.
Durand-Dassier (J) 78.
Duru (MI) 515.

Elkaïm (M) 95, 113, 134, 141, 144, 146, 147, 487.

Fabre (J-M) 431.
Ferrarroti (F) 191.
Finkielkraut (A) 55.
Flahaut (F) 138.
Fisch (R) 92, 96, 101.

Foerster (H von) 85, 89, 124, 146.

Fraisse (P) 126.

Friedberg (E) 85.

Freinet (C) 428, 432.

Freire (P) 514.

Freud (S) 120, 154.

Gadoffre (G) 415.

Genthon (M) 519, 520, 521, 522.

Gilly (M) 430, 478.

Girard (R) 155, 156, 157, 159.

Gosling (R) 536, 537.

Gouzien (J-L) 509.

Granger (L) 105.

Gusdorf (G) 413.

Hameline (D) 522.

Hamon (H) 465.

Hegel (G) 39, 40, 159.

Heidegger (M) 60, 61.

Héraclite 90.

Hess (R) 432.

Hofstadter (DG) 115.

Imbert (F) 432.

Imbs (P) 9, 12, 13.

Jabès (E) 563.

Jacques (F) 8, 136, 165, 166, 167, 178, 195, 199, 224, 228, 448, 486, 500.

Jackson (Don D) 94, 144.

Jacobson (L) 430.

Jakobson (R) 235, 236.

Jodelet (D) 69, 126.

Jung (CG) 90.

Juranville (A) 447, 531, 532.

Kinget (GM) 49.

Klein (M) 32.

Kohn (R) 200, 409.

Labarrière (J) 169, 178.

Lacan (J) 33, 154.

La Garanderie (A de) 68, 459.

Lahour (B) 409.

Laing (RD) 71, 72.

Lapassade (G) 535.

Laplanche (J) 72.

Lefebvre (H) 67.

Legrand (L) 517.

Legroux (J) 194, 437.

Lejeune (P) 384.

Lemaire (JG) 58, 59, 97, 103, 104, 173.

LeMoigne (J-L) 79, 80, 81, 85, 105, 142, 394, 399, 400, 420.

Lerbet (F) 5, 9, 10, 57, 86, 121.

Lerbet (G) 47, 430.

Leroy (G) 445.

Levinas (E) 61, 62, 63, 64, 141, 158.

Levinson (DJ) 559.

Lewin (K) 429.

Lobrot (M) 432.

Lourau (R) 432.

Lupasco (S) 150, 151, 161, 173, 174, 175.

Maffesoli (M) 140, 201.

Maisonneuve (J) 4, 50, 54, 228.

Malinowski (B) 236.

Mannoni (M) 446.

Marc (E) 171.

Marie-Michele 135, 136.

Marroncle (J) 71, 105.

Martinet (A) 219, 224.

Maschino (MT) 465.

Meirieu (P) 68, 108.

Merleau-Ponty (M) 33, 133, 167.

Meyer (J) 182.

Moles (A) 200.

Montessori (M) 428.

Moreno (JL) 49, 50.

Morin (E) 14, 85, 101, 105, 117, 188, 119, 120, 123, 172,
393, 396, 556.

Moscovici (S) 69, 126.

Moyne (A) 520.

Mugny (P) 214.

Nègre (P) 200, 409.

Nicolescu (B) 150, 151.

Nietzsche (F) 60, 159.

Noizet (G) 431.

Nunziati (G) 520.

Obin (J-P) 508.

Oury (F) 432.

Pagès (M) 47, 56, 59, 61, 91, 131.

Pagès (R) 534.

Parret (H) 198.

Pasquier (D) 411.

Pennachioni (I) 172.

Peretti (A de) 85, 437, 439, 442, 508, 517, 520, 526,
527, 529, 533.

Perrenoud (P) 462.

Piaget (J) 34, 67, 78, 92, 126, 203, 208, 428.

Picard (D) 171.

Picard (M) 48, 206.

Pineau (G) 135, 136, 137, 139, 419, 486.

Platon 56, 60, 158.

Popper (K) 62, 396.

Postic (M) 106, 369, 430, 434, 477, 478.

Prost (A) 470.

Putnam (H) 193.

Quemada (B) 85.

Ratichius (W) 428.

Reboul (O) 523.

Ricoeur (P) 51, 127.

Reymond-Rivier (B) 208, 210.

Robert (J) 180.

Rogers (C) 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 91, 97, 201, 434,
435, 438, 463, 520, 534, 535.

Rollo May (A) 44.

Romilly (J de) 465.

Rosenthal (RA) 430.

Rosnay (J de) 79, 141.

Rotman (P) 465.

Rousseau (J-J) 428.

Rousseau (K) 190.

Russell (B) 91.

Sallaberry (J-C) 66, 67, 69, 70, 106, 134.

Sapir (M) 538.

Sartre (J-P) 41, 42, 159.

Saussure (F de) 196.

Scriven (M) 518.

Selvini-Palozzoli (M) 97, 98, 99, 143, 520.

serres (M) 140, 142, 170.

Sherif (LW) 429.

Sherif (M) 429.

Sibony (D) 168.

Simon (HA) 399, 401.

Sorrentino (AA) 143.

Saussan (M) 468, 469.

Steiner (G) 54.

Terrier (G) 433.

Testanière (J) 472.

Turquet (P) 538, 537.

Unrug (M-C d') 217.

Varela (F) 8, 70, 101, 102, 108, 109, 114, 155, 117, 124,
125, 126, 130, 132, 133, 143, 146, 399.

Vasquez (A) 432.

Vendryès (P) 420.

Viet (J) 126.

Watzlawick (P) 92, 04, 96, 101, 105, 115, 116, 195.

Weakland (J) 92, 96, 101.

Weigand (G) 432.

Whitehead (A) 91.

Winnicott (DW) 8. 31, 32, 33, 48, 69, 152, 153, 170, 202,
203, 206, 207.

Wooljar (S) 409.

Zazzo (R) 35, 36.

Zirnan (E) 214, 215.

Zorn (F) 172.

\ **INDEX THEMATIQUE**

Allocutaire 170, 218, 223-225, 244-294, 327-328, 333.

Alter 40,41, 51-52, 60-66, 122, 128, 159, 376, 476.

Amitié 561.

Amour

- Agapè 6, 12, 57, 87-89, 121-122, 161-162.

- Eros 6, 12, 57, 87, 121-122, 161, 172.

- Philia 6, 12, 57, 87-88, 121-123, 161, 172.

- /haine 88, 156, 215.

Analogie 414-415.

Auteur 117, 1.38, 306,,.502 533, 539.

Authenticité 45-49, 53-66.

Autonomie 4, 24, 89, 109-148, 160-183, 362-364, 372-375,
405, 413-414, 420, 449, 463, 512, 554.

Auto-organisation 85-148, 160-183, 216, 361-366, 451,
463.

Auto-poïèse 17, 24, 109-148, 160-183, 363-364.

Axiomatique 198, 421, 543.

Boucle récursive 115-123.

Clôture opérationnelle 111, 116, 123-132, 187, 374-375, 420, 463, 507.

Co-action 121-123, 135, 146, 151, 161-167, 171, 174, 192, 36, 384, 403, 451.

- et pédagogie 453-461, 522.

Co-détermination 14, 362, 366, 382-387, 460, 544.

Cognitivism 70, 132.

Communication 23, 53-75, 97, 102-106, 134, 196-199, 443, 472, 490.

 méta - 98-109, 112, 192, 487, 493, 499-502.

complexification 85-148, 160-183, 361-375.

Compréhension (empathique) 45-49.

 /analyse 393-398.

Conflit 39-40, 89, 103-109, 117, 173-174, 310, 320, 329-330, 345-358, 377.

- classe/enseignant 468-502.

- socio-cognitif 214, ..., 215.

Connaissance 194, 201, 437.

connexionnisme 103-109, 132.

Connivence 50, 54, 507, 521.

Conseil principal d'éducation 471, 475-486, 494.

Considération positive inconditionnelle 45-49.

Constructivisme 91-109, 133.

Contraires (réunion des -) 90.

Couplage

- élémentaire 129-130.
- relationnel 165.
- structurel 130.

Couple 3, 36, 79, 102, 105, 161-162, 181, 561.

Crise 59, 89, 103, 131.

\

Délégués-élèves 488-497.

Délocuteur 170-171, 226-227, 244-294, 328, 334.

Désir mimétique 155-157.

Dialectique 39-40, 51, 128, 131-133, 137, 150-151, 164, 173-176, 381-382.

Dialogue 8, 134-135, 146, 164-166, 192-202, 240-242, 390, 474.

- pédagogique 444-465, 500-501, 528, 550.

- pragmatique du - 20, 165-165, 170-172, 192-202, 417.

- sémantique du - 216-242.

Différenciation

- des sujets 31-52, 73, 300, 304, 309, 322, 349, 366-369, 386, 463., 497. .

- du tiers inclus 14, 173-176, 361-366, 384-385.

Double-bind 95-96.

Dynamique relationnelle 11, 77-148, 345-366.

Enaction 109, 132-148, 375, 384.

Entité 26, 219-220, 244-294, 326-327, 333, 341, 362, 364, 376-377, 416-417, 443, 463, 476-477, 482, 493, 500.

Entre-deux 10, 19, 161, 168-172, 383.

Espace (et objet) transitionnel 8, 32, 69, 152, 170, 203, 206-207.

Evaluation 515-524, 526.

- et contrôle 515-516.

₁ auto- 435, 437, 520.

- formative 517-524.

- hétéro- 520.

- sommative 517.

Evénement 51, 85-90, 100, 130, 219.

Finalisation 79, 86, 98, 315, 417, 518.

Formation 527-540.

Groupe 431-434.

- Balint 535-537.

- classe 106, 431-434, 443, 493, 494, 497, 509-512.

- mathématique 92.

- de rencontre 533-535.

Histoires de vie 5, 137-139, 190-191.

Holisme 15, 394.

Idéalisation 58.

Idem 51-52, 118, 120, 122, 128, 349-350, 354, 376.

Identification 58-60, 215.
 Impersonnel (formes -les) 229-230, 244-294, 330, 334, 452.
 Indécidabilité 73, 115-116, 182, 336-344, 364, 368, 405.
 Information (traitement de l⁺) 70, 83-84, 428.
 Ingénierie 400, 421.
 Interaction 66-75, 81-82, 100-109, 112, 126-128, 135, 12, 196-197, 429.
 Inter-action 66-75, 168-171, 174, 306, 383, 403.
 - et pédagogie 444-446, 461, 521.
 Interpénétration
 - de niveaux 115, 123-127.
 - du psychologique et du social 15, 126, 395-396.
 Intra-action 100, 112, 126, 175, 177-179, 202, 386, 429.
 Ipséité 42, 51-52, 59-64, 65-66, 92, 118, 127-129, 138-139, 153, 157, 344-345, 364, 385, 391, 404, 463.

 Jeu 98, 159, 202-211, 213-216, 220-221, 244-294, 304-305, 312, 323, 328-329, 334, 342, 358, 418-419, 447.
 Jumeaux 34-37.

 „
 Lien 4, 18, 58, 150, 172.
 Locuteur 170, 218, 223-225, 244-294, 327-328, 333.

 Mentoring 559-560.
 Mère/enfant 31, 33, 153-155, 169-170.
 Modalité (verbes de -) 233-235, 331.

Modes (verbaux) 216, 231, 232, 244-294.

Modélisation 25, 398-408, 411, 421.

Morphogénèse 137, 385, 553-554.

Mort 58-63, 562.

Mystère 60-66, 141, 380.

Négociation 55, 104, 136, 166, 349, 352, 357-358, 418, 48, 481-482, 493-495, 522.

Nous 42, 159, 167, 172, 453, 455, 480-488, 500.

Observation

- en extériorité 200, 411-412.

- participante 22, 408-411.

On (valeur indéfinie) 228, 229, 244-294.

On (= Nous) 227-229, 244-294, 333-334, 344, 356-357, 360, 375, 378.

Paradoxales (interventions -) 94-99.

Paradoxe 12, 17, 101, 149-183, 375-382, 505.

- du même et de l'autre 31-52, 376-377, 446, 477, 505-506.

- du communicable et de l'incommunicable 66-75, 380-381.

- de la relation et de l'angoisse de séparation 53-66, 357, 377-378, 506-508.

- du changement et de l'homéostasie 77-103, 150, 378-381, 508.

Pédagogie

- traditionnelle 426-429.
- centrée sur la relation 429-438.

Personne 45-49, 63-66, 178, 437, 463.

Phatique (forme -) 235-239, 301-302, 306-307.

Prédicat 219-222, 225, 230, 325, 335-336, 340, 372.

Rcadrage 94, 98-109, 348-358, 363, 378, 497-502.

Redondance 85-87, 102, 130, 354.

Référence 93, 157, 216, 222, 504, 509-512.

Auto - 9, 19, 103-148, 160-183, 199, 216, 520, 554.

co- 19, 159, 161-167, 171, 199, 227, 350-351, 359, 384,
403, 485.

extra - 359, 452-453.

inter- 19, 168-171, 383, 403, 445.

trans- 19, 135-136, 359, 383, 384, 403, 448, 452, 485.

inter-trans-co- 361, 510-511.

Règles 94-98, 100, 108-109, 112, 131, 144, 450, 452, 487.

- du jeu 159, 208-210, 215, 220, 244-294, 310' 323,
329-331, 334, 342-343, 348-354, 378-380, 447.

Relation

„

- d'aide 43-49, 511, 520, 526, 532-534.

- authentique 43-49, 53-66, 88-89, 434-438.

- de complémentarité 50, 88.

- au divin 63, 65, 157-158.

- de domination 36, 39-41, 97, 178-179, 214, 426-427,
431, 435, 527•

- duale 23, 109, 128, 187, 371, 385, 391, 397, 543-544, 556, 558.
 - d'élection 49-51.
 - fraternelle 34-37, 79, 102, 213-216.
 - d'influence 114, 429-430, 435, 515.
 - intersubjective 31-74.
 - et langage 73-75, 104, 144-146, 166-167, 170-172, 188-19, 216, 222, 235-239, 357.
 - parent/enfant 70, 105, 560.
 - pédagogique 22, 70, 105, 426-465.
 - privilégiée 53-60, 434.
 - psychothérapeutique 43-49, 79, 91-109, 142-148, 562.
 - <---> savoirs 441, 464, 524-525.
 - de similitude 35, 50, 88.
 - spéculaire 33, 53, 87.
 - de rejet 49-51, 95.
 - comme inter-trans-co-action 26, 109, 137-139, 174-179, 193, 202, 323, 344-345, 361-366, 382-387, 391, 418, 460-465, 497, 501, 514-524.
- dynamique de la - 77, 109.
- Rencontre 49-51, 61-66, 507.
- Réorganisation 24, 85-148, 337, 345-366, 497-502, 508.
- niveaux de - 20, 24, 103-109, 361-366, 498-501, 553-554.
- Représentation 66-75, 104-109, 133, 430-431, 440, 473-478, 515, 521.
- Rites, rituels 53, 90, 98, 148.

savoirs 437, 441, 444-446, 454, 478, 482.

organisation des - 437, 447-454, 476-478, 482.

sens des - 453,-460, 476-478, 480-488, 516.

Sens 221.

- du jeu 159, 220, 244-294, 317, 331-334, 341, 350, 354-358, 380.

- des savoirs 453-460, 476-478, 480-488, 516.

- de la relation 65, 70, 109-148, 165, 317, 322, 343-344, 356, 523.

- du sens 199, 363, 387, 463, 501-502.

Séparation (angoisse de -) 56-66, 506-508.

Silence 63, 65, 74, 195.

Solipsisme 39, 60.

Solitude 53, 55, 60-61, 73, 356.

Sujet (grammmatical) 216, 233-231, 325, 335, 372.

Système 70-148.

complexité du - relationnel 77-103.

- relationnel dyadique 7, 9, 77-103, 324.

- relationnel pédagogique 26, 418, 471, 493, 509-512, 529-532, 559.

Temps 60-66, 93-99, 139-142, 459, 503-504, 506-508, 524, 55:\.-552.

Tiers

- exclu 153-160, 358-361, 448.

- inclus 14, 147-153, 161-183, 497.

- inclus-exclu 492-497.

degré du - 150-152, 173-176, 361-366.

- juge 356, 359-36 , 473-475, 518.

- médiateur 356, 361, 475-480, 505-506.

-miroir 360-361, 480-488.

Trans-action 135-136, 151, 174, 306, 383, 403, 461, 494.

- et pédagogie 453-461, 522.

Transfert 93, 562.

Trivialisation 89, 129, 131, 152, 175-183, 364-366, 405,
1
460, 498.

Vie scolaire 468-488.

ANNEXE I

Corpus du dialogue entre les deux frères.

La cible.

(1) A: Attends, \ddot{y} arrive.

(bruit:)

zut .

(2) B: Oh là là. La biquette!

(3) A: Attends, regarde, c'est bizarre. Là il là plus.

Regarde, faut viser là-dedans. Regarde.

(4) B: Je sais .

(5) A: Là, t'es trop près .

(bruit:)

(6) B: Ah, même pas . Attends . Je suis sûr que je lài .

(bruit:)

(7) A: La biquette .

(8) B: Attends .

(9) A: Il marche plus . Il marche plus !

(10) B: Oh! D'accord .

(bruit:)

(11) A: Vas-y. *(après avoir manipulé la cible)*

(12) B: Oh, ben d'accord. Ben c'est sûr qu'on ratait tout le temps. Ben maintenant, moi j'suis un vrai chasseur de prime. J'vais te montrer .

(bruit:)

Vas-y, dégage, allez !

(bruit:)

(A applaudit)

(13) A: ouais! Non loupé. Non. oui, bien! (applaudit)
Gagné!

(14) B: Attends, j'sais comment il faut faire.

(15) A: Tu mets "off".

(16) B: Ouais, je sais. J'suis un vrai chasseur de prime.
Moi, j'élimine qui je veux.

(bruit)

Non, mais essaye pas de loin. Faut déjà que t'essayes de
près, hein. .

(bruit)

J'y suis arrivé déjà moi. J'suis un vrai chasseur de
prime. Mais... Tu dois toujours rester sur...

(17) A: Ouais!

(18) B: Vas-y. Appuie encore une fois. T'es plus sur le
même angle. (bruit) Là, si tu rates encore deux coups, et
ben t'es mort.

(19) A: Non.

(20) B: Si. C'est comme ça.

(21) A: Non. Mais dégage.

(22) B: Tire encore trois coups.

Un...Deux...

(bruit)

(23) A: ouais!

(24) B: Là, si tu réussis c'est...

(bruit)

Ah! T'es tiré.

(25) A: Non, non.

(26) B: ouais, mais tu peux continuer, si tu veux, mais tès mort. Vas-y.

(A tire et réussit)

Voilà. Mais là tès mort aussi hein?

(27) A: Attends. J'peux essayer de plus loin?

(28) B: Mais **non**, attends. C'est à moi

(29) A: Non, attends.

(30) B: Déjà que de loin tu tires...

(31) A: Non, attends. Tétais de quelle distance? Ici?

(32) B: Ouais.

(33) A: D'accord. Mais dès qu'on le met là, on peut se mettre plus loin.

Alors vas-y, chasseur de prime!

(bruit)

Oui!

(bruit)

oui!

(bruit)

Non. Vise bien.

(bruit. échec)

(34) B: Ah zut! Attends. J'suis...

(B tire à de nombreuses reprises et réussit)

(35) A: Bravo, oui. Laisse le pistolet où il est. Laisse le pistolet où il est!

(36) B: J'étais ici quand j'ai réussi. Ouais. Et toi tu te mets de la distance par rapport au bonhomme. Tiens, tu te mets là.

(37) A: Oh ben c'est facile.

(A tire deux fois et échoue)

(38) B: Tàs ••.euh...tàs 5 coups d'avance.

(bruits)

Maintenant tu dois réussir.

(A réussit)

Bon, toi tu passes dans la deuxième dimension, moi je passe dans la troisième.

(39) A: Alors toi dans la troisième, c'est là.

(40) B: A moi.

(41) A: Tiens.

(42) B: Thank you very much. Thank you very much.

(bruit)

(43) A: Non.

(bruit)

Non. Attends, ils sont là.

(44) B: Ah, j'les ai pas vus. Pousse-toi.

(bruit)

(45) A: Non.

(bruit)

(46) B: Oh zut!

(B tente 7 fois avant de réussir)

(47) A: Ah! Tàs vu, tàs eu les deux là.

(48) B: J te jure, c'est super facile.

Tès en deuxième dimension. C'est-à-dire ici, tu tires.

(49) A: Attends, non, là.

(50) B: J'ai réussi avec un temps limité.

(bruit)

C'est bon, vas-y. Là tu dois réussir chaque fois.

(bruit)

4ème ... 3ème ... Tire encore une fois.

(bruit, B applaudit)

A moi. Moi, j'suis le grand chasseur de prime maintenant, hein?

(51) A: Attends. Attends.

(52) B: Tu veux changer... C'est ici. Ca, c'est le plus grave. Ca c'est le moyen.

(bruit)

(53) A: Alors? toi, tu y es arrivé ici. C'est la dernière. Et tès debout, hein? Vas-y.

(bruit)

(54) B: Ah c'est super d'ici.

(B tire 3 fois et échoue)

Attends, je sais ce qui ne va pas.

(bruit)

(55) A: Attends. Est-ce-que tu la vois? Tu la vois?

(56) B: ouais!

(57) A: Mieux?

(bruit. A applaudit)

1... oui! 2 ... 3 *(A applaudit)*

(B continue de tirer)

(58) B: J'suis devenu le champion du monde, moi!

(59) A: Moi, j'suis dans la troisième dimension.

(60) B: Tu vas voir, c'est super dur.

(bruits)

3... 5. Maintenant tu dois réussir. T'as 2 coups encore. si tu rates, c'est fini. Ca y est, là, tu dois réussir. si tu rates tes 2 coups, là, c'est fini. 1 ... Vas-y. 2 ... Ah! C'est perdu.

(61) A: Oh! Quand même pas. Toi t'as eu beaucoup plus de coups.

(62) B: 4. T'as 5 coups. Là si tu y arrives pas, c'est fini.

(bruit)

Oh! Ca y est.

(A rit. Bruit)

Cinquième coup.

(bruit. A réussit)

Près de la porte d'entrée, maintenant, vas-y.

(bruits)

Ca fait 3 coups. T'as 5 coups à chaque fois.

(bruit)

Ca y est, c'est fini.

(63) A: Oh! non! Et t'as pas vu tous les coups que t'as eus.

(bruits)

(64) B: T'as 10 coups 6 7... 5 coups maintenant ••• 1 ... 2 ... 3 ... 4•••

(65) A: Oh! Merde! ...

(66) B: 5!

(B imite alors le bruit du pistolet qu'il avait tiré lui-même)

(67) A: Attends, t'as dit 6.

(68) B: 6... Vas-y.

Il te reste 5 coups pour annuler l'armée.

(69) A: Non : 7.

(70) B: cinq! 4...

(71) A: Non Non. Il y en a un qui s'est fait toucher.

(72) B: D'accord alors : 7

1... 2 ... ça fait 3...

(A réussit. B imite le bruit d'un soldat qui s'écroule, touché)

(73) A: Bon alors maintenant, on s'entraîne. on dit qu'on est des policiers et qu'on doit... Attends ... J'ai une cible ...

(74) B: Non! Attends... On est des cow boys?

(75) A: Ouais.

(76) B: C'est toujours plus dur le stade. Moi j'affronte une passoire. C'est un...?

(B tire, il réussit)

(77) A: La passoire c'était une vraie biquette.

(78) B: Là maintenant, tu fais une passoire. Là
Maintenant Tu peux Prends 12 coups pour
chaque étape.

(A tire)

1 ... 2 ... 3 ...

(A réussit)

Peuf! C'est une vraie passoire ce mec.

(79) A: Tu tentes quoi maintenant?

(80) B: Deuxième distance avec une absurde. C'est super dur. Non ... Euh! J'affronte ... Moyen. Alors, on a 6 coups

(81) A: OK ... Gagne ... petit *(avec une voix de "dur")*.

(82) B: Six coups pour chaque étape.

(B tire plusieurs coups. Il réussit. A s'écroule)

J'suis le vrai chasseur de prime.

(83) A: Deuxième distance.

(84) B: Tu tentes deuxième distance avec quel bonhomme?

(85) A: Pareil.

(86) B: Moyen?

(87) A: Ouais.

(A tire)

(88) B: 1 ... 2 1 Vas-y!

(A réussit. B s'écroule)

Première distance avec un mec absurde, ça veut dire que j'ai deux coups pour chaque étape.

(89) A: Quoi?

(90) B: Première distance avec un mec absurde, ça veut dire que j'ai ... C'est pas branché. J'peux pas réussir.

(91) A: Attends.

(B tire)

(92) B: Alors là j'ai un mec absurde. Il vaut 10000 dollars à peu près.

(B tire. A bouge la cible)

Et. Oh! C'est trop facile ça.

(B tire, il réussit, il rit)

(93) A: Et quoi, t'es revenu à la première distance?

(94) B: Le plus dur, tu sais ce que c'est?

(95) A: Non.

(96) B: C'est... euh...

(97) A: Un super bon en dernière distance.

(A tire ... Il réussit. B se croule)

(98) B: ... C'est fini ... Tu l'as eu.

Je tente ... je tente ... je tente un super difficile, c'est troisième distance. Je tente un hyper difficile.

(99) A: Non, non, non. Un difficile c'est troisième distance.

(100) B: 4 coups.

(101) A: Et un super difficile, c'est là-bas.

(102) B: Alors il faut que j'aie au moins 4 coups pour chaque étape. 4 coups.

(103) A: Alors 4 coups?

(104) B: ouais.

(105) A: Alors première étape.

(B tire)

1 ... 2 coups

(106) B: Ah! Merde... Ah je sais ce qui ne va pas.

(107) A: 3 ... C'est bon. 1 coup

(B réussit. A applaudit)

A moi. Troisième distance difficile.

(108) B: Mais tu fais toujours comme moi.

1 ... 2 .. 3 ... 4 ... Oh!

(A réussit)

1 ...

(109) A: J'ai gagné.

(110) B: Ouais, mais au premier truc t'as failli te faire tuer, hein? ..

Ca, tiens, ça fait plus cow boy.

Bon, un difficile de dernière distance.

(B tire)

(111) A: Non ça va pas. Faut que tu mettes une des deux autres. Une des deux autres, faut que tu mettes.

(112) B: Quoi? Ah oui.

(B tire)

(113) A: 1 ... 2 3 .. T'as 5 hein? Non 6.

4 5 ... Faut que tu réussisses.

6 Tu t'as fait avoir.

(114) B: Sacré cow boy.

(115) A: A moi.

(116) B: Dernière distance? Tu vas voir c'est super dur: 6 coups, hein? ..

1 2.

(117) A: Ouais!

(118) B: Ah! T'as réussi le premier.

1 ... 2 .. 3 .. 4 ... 5 .. Ah! Non, tu l'as,

1 2 3 4 ... 5 .. Ah! Non, tu làs .

1 2 3 4 .

(119) A: Je l'ai tué !

(120) B: Attends, je sais ce que je vais tenter ... je
sais ce que je vais tenter .

(121) A: Quoi?

(122) B: Absurde, dernière distance.

(123) A: Absurde? Oh! Ben ça, ça va être facile.

(124) B: Si j'arrive à le tuer, qu'est-ce que tu dis?
Hein? ... Qu'est-ce que tu dis si j'arrive à le tuer?

(125) A: Vas-y.

(B tire longtemps)

Là ça fait 1, 2, ça fait déjà 2, Ouais

(B a atteint la cible)

Alors 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 .. Vas-y!

(B atteint la deuxième)

1 ... 2 .. 3 ... ouais! 1 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...

(126) B: Si je réussis là

(127) A: ouais. Faut que tu réussisses là. 6 ... Pan.

(B continue de tirer)

Non, il t'a tué avant .

(128) B: Non, je l'ai tué avant .

(129) A: Vas-y, tire, tire. Faut que tu lui tires dans le
gosier .

(B tire et rate)

(130) B: Putain, mais qu'est-ce qu'il a ce truc là, il
marche pas ou quoi?

(131) A: Alors, là...

(B réussit)

Alors, dernière distance, un super, super dur.

(132) B: Alors ça, va, tu sais qu'est-ce que tu tentes?

(133) A: Non.

(134) B: L'impossibilité. En 2 coups tu dois l'avoir le truc.

Deux!

(A tire)

1 ... 2 ...

(B imite le bruit du pistolet)

(135) A: Non, encore un, encore un.

(A tire et réussit)

Ouais!...

(136) B: Bon. Vas-y. 1 ... 2 ...

(137) A: Ouais!

(138) B: 1 ... 2

(A réussit)

(139) A: Ouais!

(140) B: Oh! Oh! Oh!

(141) A: C'était super dur. A toi.

(142) B: Non, maintenant je joue le bandit mais toi tu joues le héros. Alors c'est moi qui commence. Je dois t'allumer une partie, déjà.

(143) A: Ouais. Vas-y. Tu me tires dans une partie.

(B tire)

Non! A moi.

(144) B : Vas-y.

(145) A : Je dois t'allumer une partie.

(146) B : Alors, on retient : 1. Vas-y.

(147) A : Oh ! Et puis si tu arrives avant moi ?

(148) B : Et ben, on peut pas. Faut continuer.

(149) A : Alors t'as 1. On retient 1.

(150) B : Si tu rates là, à moi après, de la dernière distance. Moi j'ai réussi..., en 2 coups. Vas-y.

(151) A : Et c'est pas allumé, j'peux pas.

(152) B : Ah ! oui.

1 ... 2. Ah ! C'est réussi.

(153) A : Attends. J'y vais.

(154) B : Alors maintenant faut que j'allume 2 parties.

(155) A : Ouais. 2 parties.

(156) B : En quatre coups.

(157) A : Euh Non ! Euh oui : 4.

(B tire)

Ouais. Vas-y, tire ...

(158) B : Si je te tue, là, c'est fini.

(159) A : Vas-y tire. Tire. Non ça compte pas. Il faut tirer pour qu'après ça soit moi ...

Mais tu t'es avancé.

(B tire)

Mais c'est pas à toi.

(Ils bougent la cible)

(160) B: Eh! Faut pas rêver! Alors moi j'ai réussi. Maintenant toi tu dois réussir 2 trucs allumés en 4 coups. 1 ..• 2 •... 3 ... 4 Oh là là.

(A s'approche et gagne)

(161) A: Et voilà! Je l'ai abattu. Regarde.

(162) B: J'dois réussir en 3 coups maintenant.

(163) A: Mais il n'est pas allumé, tu peux pas.

2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ...

(A imite le bruit du pistolet)

(164) B: Tu m'as pas battu, parce que maintenant c'est à toi. Tu dois réussir en 6 coups. Attends. Oh! Voilà. Vas-y.

(165) A: Mais non!

(166) B: Si, je te le tiens dans la main. Essaye de réussir. C'est la tête du bonhomme.

(167) A: Non tu la tiens pas s'te plaît.

(168) B: si, c'est la tête du bonhomme.

(169) A: Non tu la tiens pas. Tu la laisses en bas. Non, comme ça.

(A tire)

Tu meurs.

(170) B: Vas-y maintenant, tire.

(A réussit)

(171) A: Non tu la laisses, je recommence. J'en avais deux.

J'y vais?

(172) B: Non, on arrête. Ca fait mal à la tête.

(173) A: Non. Faut que j'en fasse 3.

Laisse-moi jouer tout seul.

(174) B: Non. Alex, il m'a dit que c'était seulement moi qui devais y jouer.

(175) A: Oh...

(B joue seul. A se débrouille pour reprendre le jeu)

Regarde... Dégage!

(176) B: Vas-y, essaye de le tirer.

(177) A: Dégage, dégage. Dégage! J'en ai eu deux. Dégage, dégage. Non... Dégage.

(A tire. Il réussit)

Vas-y maintenant. Tu veux essayer?

(178) B: Ouais.

(179) A: Première distance; c'est là.

(B tire et réussit)

Ouais, ouais.

Allez, à moi.

(180) B: Ça a été rapide.

(A essaye 5 fois avant de réussir)

(181) A: A toi.

(182) B: Moi, t'as vu la dernière fois ce que ça a fait?

(183) A: ouais.

(B tire)

Non... Non... ouais.

(B réussit)

(184) B: T'as vu ce que j'ai fait?

(185) A: Ouais. T'as vu. T'as fait comme ça. Pff ...
Maintenant, plus loin encore.

(A tire)

Euh ...

(A tire et réussit)

(186) B: Oh! C'est facile en dessous les jambes, hein?
La prochaine fois on fera comme ça. Attends. Comme ça.
Attends, j'ai trouver. Attends.

(B tire)

Oh! Tu m'as généré.

(187) A: Vas-y.

(B tire)

Mais tire, tire bien.

(B réussit)

Dernière distance pour Antoine.

(A tire)

(188) B: Oh là, c'est trop facile! Hé! Et Médor ...

(189) A: Combien? 3?

(A chante une chanson sur Médor)

(190) B: Ouais 3.

(A réussit)

(191) A: C'est à toi.

(192) B: J'ai allumé le premier?

(193) A: Ouais un seul 2 ...3 Bravo. A moi.

(194) B: Attends. Non. Là. Arrête.

(A continue de tirer)

Tu arrêtes. Non là, c'est fini. Il est presque capout.

(A tire)

(en criant un peu): Antoine. Non. Non. Antoine, normalement j'aurais pas dû te laisser jouer. Va m'apporter le truc là-bas avec Brigitte Bardot. C'est parfait. Tu rapportes le pistolet. si je te revois quand je reviens, que t'es en train de jouer avec le bidule, ça va aller drôlement mal.

(Bruits de pistolet. A joue)

Antoine!

(195) A: Oui.

(196) B *(en criant)*: Tu vas voir.

(Brevient. A]"attaque" en imitant le bruit du pistolet)

(197) A: Tiens, j't'ai eu.

(A chante)

(198) B: Où il est?

(199) A: J'l'ai mis où tu l'as mis.

(200) B: J'avais le cacher, parce que sinon je sais que tu vas jouer encore.

(201) A: Tu m'aimes pas?

(202) B: Non. J't'aime pas.

(203) A: D'accord Bertrand. Alors maintenant j'te prêterai plus jamais le mien.

(204) B: D'accord. Allez, va t'en.

(A chante)

Voilà.

(A chante)

(Bruits et froissements de choses jetées)

(A s'approche de B)

Tu laisses. Arrête.

(Ils parlent au loin plus calmement)

(Sonnette. B répond)

(205) A: Bertrand. C'était à qui de tirer? A toi?

(206) B: Moi je joue seul.

(207) A: Quel jeu t'as préféré?

(208) B: Moi j'ai préféré le jeu, euh... tu sais, où on était morts.

(209) A: Et ben, moi, c'est le pistolet.

(210) B: Ah non. Ne parle pas du pistolet. Non Antoine tu n'y joues pas. Tu n'y vas pas.

(211) A: Il est là haut?

(212) B: Oui.

Voix extérieure: Qu'est-ce que vous fabriquez dans la chambre d'Alex?

(213) B: Antoine, je lui ai dit qu'on arrête parce qu'on y a joué longtemps et on arrête. Et lui il persiste à jouer.

Bon. Maintenant on joue à ça.

(214) A: Non. Il est pas bien ton cimetière.

(215) B: Bon. Allez, on joue. J'suis celui qu'on touche, tu sais comme on a joué au début.

(216) A: Ah! Oui. 1 ... 2 ... 3 ...

ANNEXE II

Résultats chiffrés.

Résultats par séquences

		a>	ll">	\	▼	ll	▼	\	ll	oJ	N	(l	ll		
·r	.s	(O	"\	Co	r<l	ll)	(")	r+	rt-	\	-		Cl		
	Q.t6	":		"(	\	\	"\	\	\				.r	Q'l	
				"(	\	\	"\	\	\				.r		
ll	....._	.j"	.)"	C>	C+	ri-	lll	\	.r	\	\		C	.+	
<ll	é.l'hl-i	O	..r	ll		▼	o-l	N	:Y	"\	ll		ll		\
		\		ll	ll	ll							ll		
				ll	ll										
d	Y\$					N	\	\	t:l	"1			ri-		
ll	'Rè les				N	cJ	ll	\	\	\	\	\	ll	J	LO
ç	Je.u	Cl	rt"	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	.3	
				\											
d	rr														
vi	t:ahé's.				\	\	\	\	\	\	\	\	t'l		
/ll	Se.n	\'		\	\	\	\	\	\	\	\	\	c<)		
J	Rè le	O	-j	\	ll	ll	ll	et-	(t"	1:l	c:l	\	ll	ll	
S:		\		\	ll	ll	ll						ll	\	\
d				\	ll	ll	ll						ll	rt-	
ll	je.....	<0		Z									ll	ll	ll
vi			(.g	\	ll	rt-							ll		
				\									ll		
				\									ll		
	é:r\|-ik\$							c:l	cJ				oJ		
rJ	S2 rt	ll		c:l	\	\	\	ll	ll	ll	ll	ll	o	OI	
ll				\									ll		
ll	itle!>	ll)	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	ll	\

Rés. 1 tci. 1-!> par catégories

T O T" Flv ; <	+ (fl)	↳ (l.)	↳	↳	↳	...t	a	le>	|||	N	\	r-l		"\	..J	rl-ID
i j	C"1		\	o!	o!	o!	|||	|||	|||	ri	\	r-	lo	"\	..J	
h ?		N	rJ	rJ	rJ	rJ	"\	"\	"\	"\	()	N			r+-	
A	\ a-o'l	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\		rO	\
1A W	'f° _N	\	\	tJ	\	\	\	\	\	\	v)	"\	"\		a	-j
VI	'f														"	
W	'Z'	"\	\	\	\	\	\	\	\	"\	"\	\	\		...r	
W	'd			N	C1	\	J'	\	\	\	\	\	\	|||	Qo	Q)
A	\ 2'.....	C1	->	\	VI	|||	C"	r-	ri-	c-]	N		(l	|||	lg	▼
v)	v1	\	.....	\		▼						\	\	J	▼	▼
W	: f"l	v)	\	...:	f"l	Co	Oo	l.)	1.9	rJ	N		cJ	«)	.....	▼
v)	'A	a"m	O"l	N	..r'	Co	g"l	i"l		O1					O	—
O:	Z-..Sl	"\		<"	Co	▼	g"l	i"l		O1				l..l	"9	
		J"	..r	N	c"m	&	....	<l	"\	-:r	\	\	\		C'l	
		t"	rt"	r(l	|||	rt-	Do	\fl	\	|||					cl-	l,.,
W	..rrJ	y.	↳	N	lD	▼	....	...		J"					e fl	..T
					lD	▼	....	...							..T	rJ
			↳	O	(l	<ri	|||	|||							..?	c-1
					rJ	"\	"\	"\		oJ			«)			N
		in	v)							Oo						rJ
		(v)	<)	f<l	l>	....	....	r-l	....	....	▼	"\		M	rJ	cr

ϕ :: N \o ||| ||| c-J ||| :: \ \ \ N ,ri \

W - X
I"1

\ \ III rJ

N

t-
2
w '..fN

"" \ -:t \0 \ \ II) Ifl

<.0

...t-

%\

,y :y "1 "▼ (k

a: "9 i\ 1 a: 9 1.3 S H' i -r] - L:/ j 1 it
<e: <r a: J A A 2 :! !j /_ H< \..s

12

(:) " é ,2 0

\.j Sl

19 2

ANNEXE ■**Tentative de visualisation du corpus .**

Abscisses: succession des phrases à partir des changements de catégories .

Ordonnées : catégories où

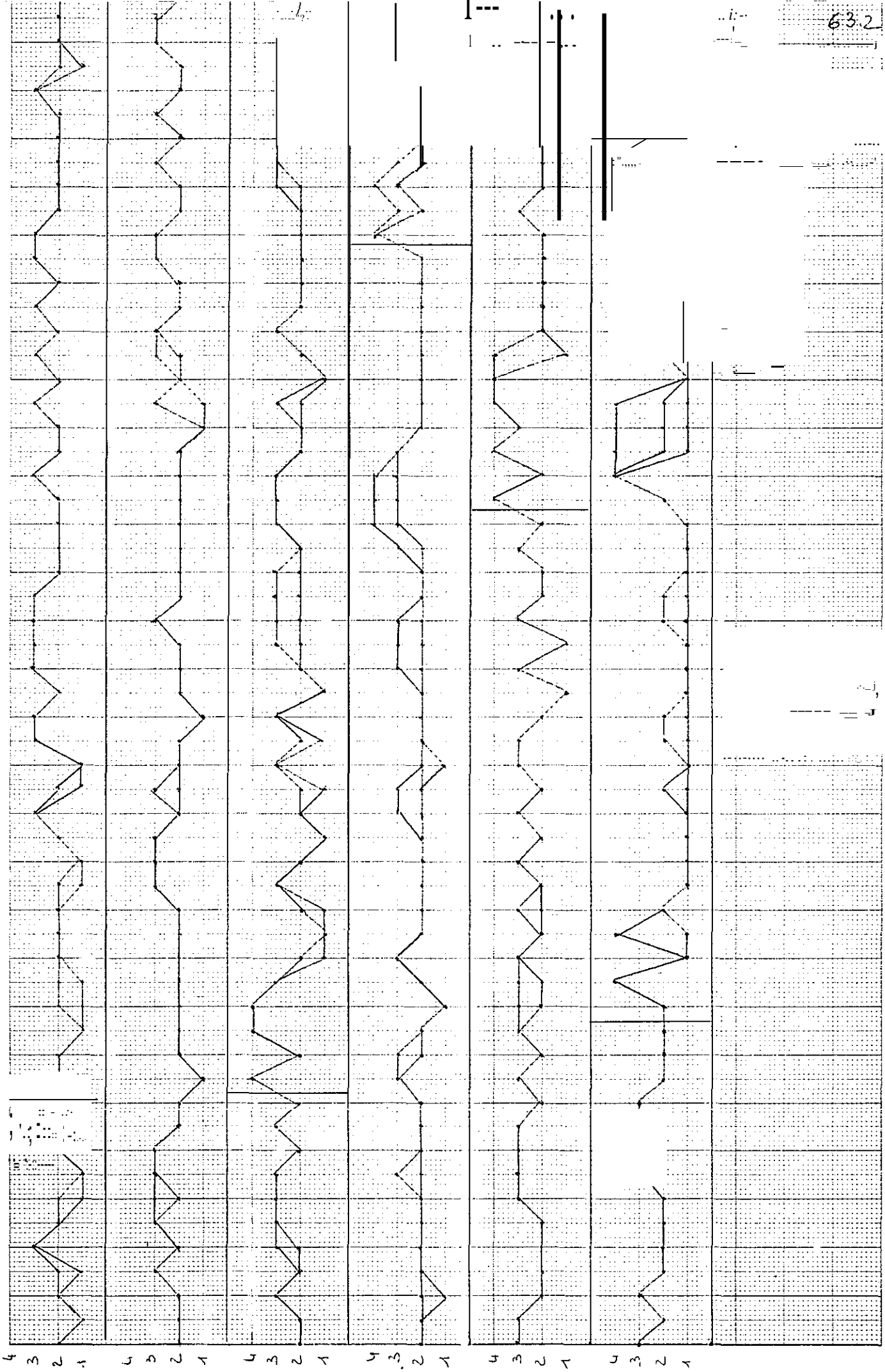
1 = entités

2 = jeu

3 = règles du jeu

4 = sens du jeu

Les traits verticaux correspondent aux changements de séquence .



ANNEXE IV

Textes d'Antoine et de Bertrand.

alet0 -1-0.& ,cJ...;A\ monte!

f:t -;&_ .- d

H.. ?- m'aidetas f-4 "" .l.. foverierre mon

Liens le voile.

se dans la rue ont vit une

{.. m- t...-1"-<

tv c. f/ZVJ >

et l'immera

La loutre saut et s'accrochat
aux camion,

<fa <.)... 4&

a. cAJ;VM &, 1 d,,, .

dl..e, ,;i ""

" panneau

La loutre pris les clés
et délivra son ami.

TEXTE D'ANTOINE (Antoine → la loutre
Bertrand → le chien)

La forêt paraissait calme. Sauf pour deux animaux le singe et le lion qui

III. ...I. ((:,,, CW-: "Ji.,_, ;,,, ;,,,_ ab ..) t.,.,.,.,.,.,.

de,;,,

' 2.t

:u.r10.,rio. i;,,: — dsv.

. t;,_ =n.IT'4-G... .t...

fCb_d - wfl.

"i_ - , ' < J r "" t. "" "" -n.o.-ro.iii. Q. JQ ,,,

écrit: "Un lion ne bat pas ses sujets et tu le paieras méchant roi"

Le lendemain le roi ne recevait plus aucune visite. Ce calvaire dura deux mois. Le lendemain du 62^{ème} jours qu'ils n'avaient plus rien reçu une seule visite il reçut une lettre marquant nous ne te serons plus lion"

et le lion fut triste jusqu'à la fin de ses jours. Voici la morale de cette histoire

LA FORCE NE FAIT PAS LE POUVOIR.

T'E TE de BERTRAND (Bertrand → le lion
Antoine → le singe)

ANNEXE V

Textes officiels .

I- Loi de décentralisation.

II- Délégués

III- Loi d'orientation

IV- Réforme des lycées.

I- Loi de décentralisation.

A- Organisation administrative des établissements dont la responsabilité est à la charge de l'Etat.

Extraits du BOEN n° spécial 4 , du 20 mars 1986

A- Autonomie des Etablissements.

compétences du chef d'établissement

Compétences et fonctionnement du Conseil d'Administration.

Extraits du BOEN n° spécial 3, du 6 février 1986

Extraits du BOEN n" spécial 4 , du 20 mars 1986

O'
+-
CJ

et deux représentants de la commune s'il y a lieu ;

— une personnalité qualifiée lorsque les membres de l'administration de l'établissement désignés en raison de leur fonction sont en nombre égal à cinq et deux personnes qualifiées lorsque ce nombre est inférieur à cinq. Les personnes qualifiées sont désignées par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education, sur proposition du chef d'établissement ;

de santé, techniques, ouvriers et de service ;

- huit représentants des parents d'élèves et des élèves, dont six représentants élus des parents d'élèves et deux représentants élus des élèves.

Ad. 1.f. - L'autorité académique, ou son représentant, peut assister aux réunions du conseil d'administration. Le président du conseil d'administration peut inviter aux séances du conseil, à titre consultatif, toute personne dont la présence paraîtrait utile.

Les séances du conseil d'administration ne sont pas publiques.

En cas de partage égal des voix, la voix du président prime.

Il est tenu un registre de présence des membres du conseil d'administration ou à défaut de la commune.

2° • Le conseil d'administration exerce également, sur saisine du chef d'établissement, les attributions suivantes :

Il donne son avis sur :

a) les mesures annuelles de créations et de suppressions de sections et options dans l'établissement ;

b) les principes du choix des manuels scolaires ;

c) la modification par le maire des horaires d'entrée et de sortie de l'établissement prévue à l'article 27 de la loi du 22 juillet 1983.

U poot beconsuft .oar le cMr'd'nttJlissamerit sur lss questions ayant trait au-lancUonnement aCEn1nistrallt

g6n6rd.I de l'Mablissement:

Le conseil d'administration peut, à son initiatve. a0@.

Ier tous vœux suc les. quesoonS- mtâr1:ssafl la vie. éa

l'étarilissement.

M. 16, -Sous .fél&M-OIS ds parttcuMras bs oél6guâs d.' él6vas élisent selOn las m6mMITICIda> -:

au budQat el awc. dlk:isi(Ell 181 ITIOliint fixées au titre li du present - lesactas du ainsal Cl'adm-nistration sont exécutoires quinze jour l après leur l ransmission a I ' ' a acad6mlqt. 11. Dans e11 dilal, l'auto-

rtt6 acad6mique P6lJt,pmnorar. l annl. l latorl> lies actes du conseil d'administration au contenu et à l'organisation du raction ou caltice de cas actes

sont contraires aux lais et moiements ou de nature à

portwatteinte-aufoncOonnernel au public da l'enselgn<nent. La d6clslon mottv6e ae l'autorité aca-OM'tque est arrniquée sans 06lal au conseil d'acinlni=01 rat10n.

Dans la<*alprWu à l'allnN.péc6dent, l'ii.utorrt6 acif.

ci'nique peut demaAdef une seconde d611b6raùo del actas du conseil d'aeinlnisnfion relalits t)a pma1ion des COflY9Nlons. et nal3ml't*!! deS matt.his. ainsi qua des actes ralattfs au fonctionnement de l'tiablissement et qW n'ont pas au contenu ou l'ocganigatlon dl



l'actlon éducatrice.

Las translllslons à l'autonté acad6mique sont bales.

All. 11.- Les représentants des personnels a'enS81- mandai d'IS rMmbm élus du conseil d'adml:ntrllr" tlon est d'une année.

groupes de tlnis, à cet effet par mlntstrw de-t'Educc- l..natiOnale. Tous les él6Y a3 SDU électeurs I.

Dans les établissements axnpollant un 111 t. l'ensan:-

ble-des él6Yes Internas est assimilé à uns cla6sa pour

l'élaclton de sas f9Présintants, = g.

tés en leur sein l'représentants tBS 6l6ws au conseil c: d'administration. Dans les coHâges sont seuls éllgibles las 6lè'es de cycle a-onentatOtl.

Art. 19.-- Pour l'application des articles 17 ct 18 d.. c&

dessus. les pwsnnels de-tout 11 cat6gorie, leS pannts-d'él!Wes et las éliflYes ae nationalité ét2ngère b6nif-0-clant des ml!mes droits qua les nationaux français.

Pouf l'applicatlon des rDnas ancles 17 et 18. des santants supplWts sont élus dans les memn conditions que las représentants l'tulalras at en nomore 9, It à calul de cas damlars. A cet effet, Cl l'aQ.ue listl ccm-

port tes ooms c!las candidats titulaires Illlas noms des

candidats suppléant\$, looqu'M y a sauth d6: flStt. Lors- que 1a scrullfri est uninominal, la nom de Chaque candi- dat 5acaimpagM d1 ce+ul da son suppléant

Un repr8setrant suppl6ant sl au conseil d'acinlnls-

l'ration an cas d'emp6chamnt d'un mambrl ttuilllr".

las mandats des membres élus du conseil d'acinlnls- l'raUon axpln1nt le jour de la première réulon dl. l con-

10 Pour chaque représMtant titulaire, un représentant sup-

pléant est désigné dans les mêmes condllions. Celui-ci

siège au con6811 d'adm-nistration en cas cf'empêchement

;

;M. 22. - es personnalités qualifiées siégeant au con-

" seil d'adm1stra11on sont désignées pour une durée de - trois ans.

Art. 23. - Lorsqu'un membre du conseil d'admmis- vration n'appartenant pas a l'administration de l'établis- sement perd la qualité en vertu da laquelle d a été dési-

gne ou quana une vacance survient oar décès. oëm1s- a) b'issamem. l'est remplacé par son suppléant usqu'à

la fin l!umandat détenu par le titulaire ou par la suivant

de la liste dans l'orare de présemation pour les mam- tires élus au scrutin Cie liste.

Lorsqu'un représentant titulaire da l'une des collec'lvi- tés visées à l'article 21 perà la quaté en vertu ae laquelle

11 a été désigné. ou an cas de décès. ae démission ou es représentants des personnels d'enseignement at- d'empêchement déinil de l'ioléresse constaté par l'exé- cutil da la collectivité concernée. 11 es1 procédé à une nouvelle désignation du représaotant titulaire ainsi qua au représentant suppléant.

Art. 24. — Nul ne peut Atre membre du conseil d'admi- ou d'une instance da l'établissement. s'il a

mstration tait l'objet d'une condamnation pour un cnme ou un déUJ ou s'il a été privé par jugement da tout ou partie des droits civils, civiques et Cie la famille mentionnés à l'article 42 du COCIB pénal.

Les concilWOOL:SGALCOCJQUlnquOIS- ..pu

conseal. '.*>111,.... '1" é\''''* .: .: .: .:

Art. 26. – la ammisslon

pennanenta csan:s

ges et lycées cunpxte 1111 membra:s suivants. "" ""

– le chef d'fttOlisMoent. président : .-
– l'adjoit au cllef d'6t.abtissement : ; .-..'

– le gutionnaire. J. illâilissinlem ; -i
– trois !os des pitsonnels OomofVile.
mnt et d'écluéation :it.

– trois rets élus dts. parents d'6lèvl&. .

– un - dis 6lt.a - '1. . . .

- un repr6sentint. de:s personnet=.

sociaux et dt"sa:nt*. l' Cf!nlques. bwriars et de .: .:
– un représent \a a-siège.. dt l
ssmant.

es représentants des personnels d'enseignement at- d'éducation et las,reprfésent.ants des parents d'él6Yes sont élus, au scrurtlr proportionnai au plUs fort- reste, en leur sein par-leS membres du conseil d'atinlnstra- lion tus catjgorios t. " !ri- sentant des personnels aantlnstralfs, sociaux at C5!!

à

santé, taclntiques, ouvret's al de: servlct et le repré- sentant des élirM: sont 6lus au scrutin Wlmlnal à un

tour, an leur sein. par las mamores du consall d'nt- mstration appartenant à leurs ca"900BS respectives. Le raprésantant de la communauté siège est d6slgM par la collactivité conce.llée parmi ses :

... d'élèves de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.



Art. 31. - La commission est la :

do ... do ...

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

... de la classe de la 6^{ème} primaire.

15

ont eu à connaître du cas personnel l'un ou de plu-

sieurs élèves de la classe :

— le médecin de santé scolaire ou l'inspecteur d'orientation scolaire professionnelle ou, à défaut, le médecin l'assistant social ;

— l'assistant

— l'infirmier.

Le Chef d'établissement réunit au cours du premier trimestre les responsables des associations et groupements de parents d'élèves qui ont présenté des candidats pour désigner les deux députés titulaires et les deux députés suppléants des parents de la classe à partir des listes préalablement par les associations et groupements de parents d'élèves. Le chef d'établissement répartit les sièges compte tenu des suffrages recueillis lors de l'élection des membres du conseil d'administration par chaque association ou groupement de parents d'élèves.

pour désigner les deux députés titulaires et les deux

de l'élection des membres du conseil d'administration désignés suppléants des parents de la classe à partir des listes préalablement par les associations et groupements de parents d'élèves. Le chef d'établissement répartit les sièges compte tenu des suffrages recueillis lors de l'élection des membres du conseil d'administration par chaque association ou groupement de parents d'élèves.

oans le cas où pour une classe ils avèreraient impossible de désigner des parents d'élèves de la classe, les sièges des députés pourraient être attribués à des parents d'élèves d'autres classes voisines.

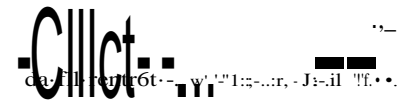
Les parents d'élèves ne sont pas représentés dans le conseil de classe pour les tonnaçons postérieures au baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Le conseil de classe se réunit au moins trois fois par an, et chaque fois que le Chef d'établissement le juge

utile.

Le conseil de classe examine les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves.

Sur la base de l'évaluation des résultats scolaires établie par le conseil des professeurs ou la classe ou du groupe d'élèves dans le cadre du suivi pédagogique des élèves, il examine le comportement scolaire de chaque élève afin de mieux le guider dans son travail et ses choix d'études en prenant en compte l'ensemble des éléments



... de la classe de la 6^{ème} primaire.

NI: :xJ. — IIV IIs- o1 IIs Ie<importa111
 00eou pklllus sec:ttaa1 il'itll'nalXliDI. Dest
 UA OClllllllClI SIClb1 h1t•1lllio11lll. C'conseil exerca
 111-eun;A:ICW priv. à fartid1 8 du
 ____ ..II-5a4 dU 11111111911 ol est Clllll-
 poM: o:xdoim•••« aux cllllpSItaM de ce meim atU-
 dl. Tllllllkil- fagisllnt dt la i8Pf**•mfun dis col-
 1M161ICE ,lllirdtClltdintlinee, C8lle-dcorn-
 priRdrf. tant powtllcol6'gli qJi pour lllycéel. un
 '"" ..de ta c:em'ITUM slto1oii du groupemant
 .dl _____ slIQIM>I ••"'''''' . -
 nilbJtlan •-• ; rw1•M pour le1 colleQ9s et: pour
 .ljl:ill. " _____ dU "'''''' QinSI' ou.....
 sentan1 duconseil r6gio!W siégeant au conseil d'alkni-
 nistraton.

pour
 denel du chef d'ttablissement ou dt son r1P*«ânl
 Ull conseM de cime.

Sont dU conseil dl classe :
 — — dl la _oudU-
 do ;
 — ---dl6Qo*•*deo- • dl la _ —
 ou du groupe dl dlsSI& ;
 — ..doIX d'lliguis d'-dl la classe ou '"" —
 dl ;
 — le conseilW principal ou llcons.iller d'6duellaA ;
 — le conseiller d'orientation •

Sntt également membres du conseil de classe lorsqu'ls

d'ordre éducatif, médical et social apporte par ses
 membres.

li examine. danS les ll*''8s conditions. les propositions
 d'orientation ou de redoublement élaborées par le con-
 seil de professeurs et après qu'il eut pris en ccmp11
 tous éléments d'informations complémentaires raclJell.
 Us à la demande ou avec l'accord de la famHle ou de
 l'élève majeur, il arrête les propositionS d'orientatiort QUI
 son! ensuite noimées par le chef d'établissement à la
 famille ou à l'éliYe maieur. Un décret pr6cise les pro-
 cédures relatives à l'ortentaf.Jn des élèves •

Des relaû:lns d'illformation mutuelle sont établies à l'ini-
 tiative du chef d'établissement entre les enseignants,
 les élèws et les parents d'un même groupe, d'une même

O)-
 +!-
 V->

Extraits du BOEN n° spécial 3 , du 6 février 1986.

l'autorité du chef d'établissement s'exerce à l'égard de l'ensemble des personnels qui interviennent dans l'établissement. Le chef d'établissement est responsable de l'ensemble des fonctions au sein de l'établissement pour lesquelles aucune autre autorité administrative n'a reçu de pouvoir de nomination. En particulier le chef d'établissement fixe le service de chacun des professeurs dans l'impact du statut de chacun et en considération des tâches qu'ils ont à remplir.

1.2.2. Le chef d'établissement veille au bon fonctionnement des enseignements ainsi que du centre de documentation et des connaissances.

Le chef d'établissement est le garant du bon fonctionnement de l'établissement. Il assure la mise en place des enseignements et veille à leur déroulement conformément aux objectifs, horaires et programmes définis par les instructions ministérielles et académiques. Il veille également à la mise en œuvre de l'évaluation des résultats scolaires et des procédures d'orientation des élèves.

Le chef d'établissement inscrit les élèves dans l'établissement et les affecte dans les classes ou groupes d'élèves.

1.2.3. Le chef d'établissement prend toutes les dispositions en liaison avec les autorités administratives compétentes pour assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'établissement.

A cet effet, il appartient notamment au chef d'établissement de veiller à la mise en œuvre, au sein de l'établissement, des règles applicables en matière d'hygiène et de sécurité et de veiller à la bonne information tant des personnels que des élèves.

1.2.4. Le chef d'établissement est responsable de l'ordre dans l'établissement.

A cet égard, l'article 15-7 de la loi du 22 juillet 1983 prévoit qu'en cas de difficultés graves dans le fonctionnement d'un établissement, le chef d'établissement peut demander tout ou partie des dispositions nécessaires pour assurer le bon fonctionnement du service public.

Le décret d'application prévoit en son article 9 que, s'il y a urgence, le chef d'établissement peut :

- interdire l'accès des enceintes scolaires à toute personne relevant ou non de l'établissement ;
- suspendre les enseignements ou toute autre activité au sein de l'établissement.

Le chef d'établissement informe le conseil d'administration des décisions prises et en rend compte immédiatement à l'autorité académique, au maire, au président du conseil général ou du conseil régional.

1.2.5. Le chef d'établissement engage les actions disciplinaires et met en œuvre les mesures disciplinaires.

A l'égard des élèves, le chef d'établissement a le pouvoir de prononcer seul les sanctions de l'établissement ou de suspendre temporairement pendant huit jours un élève de l'établissement, sans préjudice de l'application des sanctions éventuellement prévues par le règlement intérieur. Lorsque l'élève d'établissement requiert une sanction plus grave à l'encontre d'un élève, il saisit le conseil d'établissement qui se prononce.

Il appartient au chef d'établissement, lorsque l'établissement est mis en cause, de déposer une plainte ou de se constituer partie civile auprès des juridictions.

1.3. Le conseil d'établissement est la co-gestionnaire de l'établissement.

Dans le cadre de ses différentes compétences qui le rendent responsable d'un établissement public local, le chef d'établissement est amené à établir des rapports avec la collectivité locale de rattachement.

L'article 15-14 de la loi du 22 juillet 1983 dispose à cet égard que, pour l'exercice des compétences incombant à cette collectivité, le président du conseil général ou régional peut s'adresser directement à ou chef d'établissement.

Pour des questions ayant trait à la gestion courante de l'établissement, ou qui sont de nature purement technique, le chef d'établissement peut faire appel, en réponse directement au président du conseil général ou du conseil régional. Pour la nécessaire information de l'autorité académique qui a la charge de s'assurer de la cohérence du système éducatif, le chef d'établissement transmet simultanément une copie de sa réponse à l'autorité académique.

Si la réponse du chef d'établissement au maire ou au président du conseil général ou régional sous forme de lettre, elle est adressée au président du conseil général ou régional sous forme de lettre.

Dans le cas particulier de réunions de travail auxquelles le président du conseil général ou régional invite les chefs d'établissement et aux gestionnaires de participer, il revient au chef d'établissement d'en informer préalablement l'autorité académique.

2. Les compétences du conseil d'administration

Les compétences du conseil d'administration sont définies par l'article 15-8 de la loi du 22 juillet 1983 et par les articles 2, 3, 5 et 16 du décret du 30 août 1985.

Le conseil d'administration est composé de membres élus par les personnels et de membres consultatifs.

Les compétences décisionnelles du conseil d'administration sont notamment élargies par rapport à celles du conseil d'établissement par le décret du 30 août 1985.

1.2.1. La compétence du chef d'établissement est exercée à l'égard de l'ensemble des personnels affectés du fait de la loi du 10 septembre 1983, et des élèves.

1.2.1. La compétence du chef d'établissement est exercée à l'égard de l'ensemble des personnels affectés du fait de la loi du 10 septembre 1983, et des élèves.

ff. : r"
r : ; , r nœ

-\ri - _

l'arçan'sation du temps scolarim, la -définition, compt
œnu cm sci*918 Qelja:toni, œ bmillon

doit 11dIIIJslon la plus lqnupe1-cl11-
bm dl la cor!!l'Nnauli sç:oUkY.. -oif'!-;iL'f'f'<-1

dt" il l'è .lllwtui11a qul et

luref, sportif. social ou socio-éducatH :

" qu'1 .U œ<.lel...
,, , ,

dt sortie de l'établ'ssemnt.

Jiu" etmtadlills. l'CIMIUndlt
30118"11tOril'WlWnt. aillnl;illchabt

2.14'Jl.œt1flll.d'DJalIII:W liaitdW
,, _ " ,

;d;..

2. la modification par le maire deS heures d'emrée et
A 11. demandi du maire dt la convnuno, Je chef d'éta-

..a. ?i-Lre" T" , ; r ; o ; < . l . i . . . @ ; > J'

ri. 1- _ _ _
s.nw;nu .o (

- .. d'inllldl•llMll)llllnllldll
.....P'.....>.....

blslment recueille l'avis du conseU d'adminlstratlan.
Le chef d'6lablissement informe, sans délai, le maire

P&tir• ri 7 IW14lllWW.,.....
lllpùll:,ni . '3 , B 1r4- 1141M#W4'dll,.....

..a. ?i-Lre" T" , ; r ; o ; < . l . i . . . @ ; > J'
Soglamtdit_.....

..a. ?i-Lre" T" , ; r ; o ; < . l . i . . . @ ; > J'
.....rb1Mmfttur rw1flrG1WMiSli:ICidll

de l'tvil exprVn6 par le conseil d'amdnlstratXJn.

— |||, con-
; ,

;dJ -a; nmt dt la. lecbn-:

l'u11H·

l'liblll ...MCicet•t t p&tir... IO l't
· _ _ _ qv , , , ,

cr'
c'
-t:

II- Délégués élèves .

A- Rôle et fonction.

circulaire ministérielle du 18/07/1977.

B- Elections des délégués élèves et compétences du
Conseil de délégués élèves.

circulaire n° 90.292 du 2/11/90.

C) Attributions de crédits propres au Conseil des
délégués élèves.

Circulaire ministérielle du 09/01/1991.

Circulaire ministérielle du 18/07/1977.

b) Rôle: des délégués d'élèves.

La fonction des délégués d'élèves revêt des aspects différents selon que leur rôle s'exerce au niveau de la classe ou à celui de l'établissement.

Dans le cadre de la classe, les délégués s'efforcent d'assurer la cohésion de cette collectivité et contribuent à lui donner vie dans le domaine proprement scolaire et dans les relations avec l'extérieur.

Au niveau de l'établissement, ils représentent leurs camarades et, responsables devant ceux-ci, sont chargés des relations des élèves avec les autres membres de la communauté scolaire. Ils sont en particulier les intermédiaires entre les professeurs, les personnels de direction ou d'éducation et les élèves de la classe.

Afin de renforcer le rôle dévolu aux délégués et de leur permettre de l'exercer dans de meilleures conditions, il y a lieu de convaincre les élèves de l'importance des élections, puis de veiller à ce que ces élections s'effectuent de la part de chacun un choix réfléchi et s'effectuent avec sérieux et correction.

Les délégués une fois élus, il est souhaitable de les aider à se former à leur fonction en mettant à leur disposition une documentation appropriée et de faciliter l'accomplissement de leur mission en leur apportant l'aide qu'ils peuvent solliciter.

Enfin les délégués ne doivent pas être chargés de travaux matériels qui les absorberaient et les isoleraient de la classe qu'ils représentent. Il importe au contraire de susciter l'action de l'ensemble des élèves et de répartir entre ceux-ci les tâches nécessaires à la vie quotidienne de la classe.

c) Election des représentants des élèves au conseil d'établissement (II).

Dans la séance qui suit leur élection, les délégués élus sont convoqués par le conseil d'établissement afin d'élire en leur sein leurs représentants au conseil d'établissement.

Les candidats doivent avoir été proposés préalablement par écrit auprès du chef d'établissement et élus.

Le règlement doit être fait à bulletin blanc. Les bulletins portent le nom de chaque candidat accompagné de celui d'un suppléant.

Les élections ont lieu en vertu du décret en vertu de l'article 13 du décret précité, ne sont éligibles dans les collèges que les élèves du cycle terminal.

Des précisions sur la fonction de délégués

Une circulaire ministérielle du 18 Juillet 1977 précise notamment :

"La fonction des délégués d'élèves revêt des aspects différents selon que leur rôle s'exerce au niveau de la classe ou à celui de l'établissement.

Dans le cadre de la classe, les délégués s'efforcent d'assurer la cohésion de cette collectivité et contribuent à lui donner vie dans le domaine proprement scolaire et dans les relations avec l'extérieur.

Au niveau de l'établissement, ils représentent leurs camarades et, responsables devant ceux-ci, sont chargés des relations des élèves avec les autres membres de la communauté scolaire. Ils sont en particulier les intermédiaires entre les professeurs, les personnels de direction ou d'éducation et les élèves de la classe".

Cette même circulaire ajoute :

"Les délégués ne doivent pas être chargés de travaux matériels qui les absorberaient et les isoleraient de la classe qu'ils représentent. Il importe, au contraire, de susciter l'action de l'ensemble des élèves et de répartir entre ceux-ci les tâches nécessaires à la vie quotidienne de la classe".

"Être délégué donne des droits, impose des devoirs et permet d'assumer des responsabilités".

Les textes officiels qui viennent d'être cités montrent l'importance des élections qui vont avoir lieu dans notre établissement.

Un temps suffisant y sera consacré dans chaque classe afin que le vote s'effectue avec tout le sérieux nécessaire.

CIRCULAIRE
ministérielle du 18/7/1977

Circulaire n° 90.292 du 2/11/90.

">:2-tiër / . - 'D(l./C:)UE
 /{ PUL'".T
 ..,5..Ruei E. V1gnel

URGENT - SIGNALE

4)043 ORLU./ii CEDE.X

Mesdames et Messieurs les Chefs d'Etablissement

CIRCULAIRE N° 90-292 DU 2/11/90
 Relative aux conseils des délégués des élèves

La loi n° 89-486 d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation a placé l'élève au centre du système éducatif. Ainsi, l'article 10 de la loi est consacré aux droits et obligations des élèves. Le dernier alinéa de cet article crée, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves. En effet, les lycéens sont majeurs ou prêts d'accéder à la citoyenneté. Il est nécessaire qu'ils puissent être associés à la vie de leur établissement avec des compétences particulières pour faire effectivement l'apprentissage de la responsabilité. L'expérience montre que chaque fois que les délégués des élèves ont pris conscience de leurs responsabilités et du rôle qu'ils pouvaient jouer, il en est résulté une transformation positive à la fois du climat et de la nature des relations au sein de la communauté scolaire.

Cette émergence de nouvelles formes de participation justifie la création d'une institution nouvelle au sein de l'établissement scolaire : le conseil des délégués des élèves.

Le décret n° 85-9211 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement prévoit en ses articles 29 et 30 les règles de mise en place et de fonctionnement du conseil des délégués des élèves. La présente circulaire a pour objet de préciser les différentes modalités d'application.

1 - Election des représentants des élèves

L'élection des délégués des classes revêt une grande importance dans tous les établissements scolaires où les élèves sont représentés au sein des différentes instances de l'établissement (conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline, conseil de classe). Le conseil des délégués, institué dans les lycées, réunit sous la présidence du chef d'établissement l'ensemble des délégués de classe.

1.1 - Elections des délégués de classe dans les collèges et lycées.

Chaque classe élit deux délégués pour l'année scolaire. Cette élection est organisée par le professeur principal ou un professeur désigné par le chef d'établissement. Elle doit être précédée d'une réunion d'information sur le rôle des délégués de classe, les attributions du conseil de classe, le rôle et les attributions des différentes instances dans lesquelles siègent un ou des représentants des élèves (conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline).

Cette réunion doit s'inscrire dans le souci éducatif de contribuer non seulement au bon fonctionnement de l'établissement mais aussi à la formation civique du futur citoyen.

Les candidatures sont individuelles. Le nom de chaque candidat est accompagné de celui de son suppléant. Elles font l'objet d'un affichage ou d'une inscription au tableau dans la salle où se déroule le scrutin. Un élève qui n'a pas présenté sa candidature peut néanmoins être élu si les voix de ses camarades se sont portées sur lui en nombre suffisant et s'il accepte son élection.

L'élection a lieu à bulletins secrets. La majorité absolue est exigée au premier tour. Il est procédé, le cas échéant, à un second tour à la majorité relative. En cas d'égalité du nombre des voix, le plus jeune des candidats est déclaré élu.

orsque le mandat d'un délégué prend fin en cours d'année scolaire, par suite de démission ou de départ, le chef d'établissement fait procéder à l'élection d'un nouveau représentant.

Le décret du 30 août 1985 modifié ne prévoit aucune inéligibilité de nature disciplinaire pour le mandat de délégué des élèves. La seule exception se trouve dans le décret n°85-138 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires qui dispose en son article qu'un élève ayant fait l'objet d'une sanction disciplinaire d'exclusion temporaire ne peut plus siéger à un conseil de discipline, ni en qualité de membre de celui-ci, ni en qualité de délégué de classe, jusqu'à intervention de la décision définitive. Cet élève est alors remplacé par son suppléant mais il n'est pas déchu pour autant de son mandat de délégué des élèves pour les autres activités qui le concernent.

1.2 - Election des représentants des élèves au conseil d'administration des collèges et lycées.

Les délégués d'élèves sont convoqués par le chef d'établissement afin d'élire en leur **sein leurs cinq représentants au conseil d'administration un élève au moins** représentant les classes post-baccalauréat lorsqu'elles existent.

Les candidatures doivent avoir été déposées deux jours auparavant par écrit auprès du chef d'établissement et affichées.

L'élection se fait à bulletins secrets. Sur les bulletins, le nom de chaque candidat titulaire est accompagné de celui d'un suppléant.

Il est rappelé qu'en vertu du dernier alinéa de l'article 19 du décret du 30 août 1985 modifié, ne sont éligibles dans les collèges que les élèves du cycle d'orientation.

Les dispositions relatives à la représentation des élèves ne concernent pas les écoles régionales du premier degré.

II - Mise en place du conseil des délégués des élèves dans les lycées.

Dans les lycées, la réunion de l'ensemble des délégués des élèves y compris les délégués d'élèves des classes post-baccalauréat forme le conseil des délégués des **élèves**.

Le conseil des délégués des élèves est présidé par le chef d'établissement, assisté par son adjoint, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation.

Lors de sa première réunion, le conseil des délégués des élèves élit en son sein un bureau et adopte un règlement interne.

L'article 30 du décret du 30 août 1985 modifié fixe les règles de convocation du conseil des délégués des élèves.

Le chef d'établissement réunit le conseil des délégués des élèves au moins trois fois par an pour toutes les questions sur lesquelles l'avis du conseil des délégués des élèves doit être recueilli. Il doit obligatoirement convoquer ce conseil en séance extraordinaire à la demande de la moitié de ses membres sur un ordre du jour déterminé.

A l'exception du respect impératif de ces règles, les conseils des délégués ont toute latitude pour définir leurs modalités d'organisation et de fonctionnement compte tenu des conditions locales, en particulier dans les lycées dont le conseil des délégués **comportera un nombre important de membres**.

111 - Compétences du conseil des délégués des élèves

Les compétences du conseil des délégués sont celles fixées par la loi d'orientation et son rapport annexé ainsi que par l'article 30 du décret du 30 août 1985 modifié.

Ces compétences sont d'ordre consultatif. Le conseil des délégués est amené en effet à donner son avis et formuler des propositions sur toutes les questions ayant trait à la vie et au travail scolaire.

Il examine notamment à l'occasion de l'élaboration ou de la révision du projet d'établissement et du règlement intérieur, les questions suivantes :

- L'organisation du temps et de la vie scolaires

La notion de temps scolaire doit être entendue en son sens large et comprendre non seulement le rythme quotidien mais également la répartition sur la semaine, les heures d'entrée et de sortie, des heures d'ouverture des différents services de l'établissement, notamment le centre de documentation et d'information (COI), avec en parallèle la question des transports et les moments de temps libre. A ce titre, il se préoccupe en particulier des problèmes de la demi-pension et de l'internat.

- Les modalités générales de l'organisation du travail autonome, personnel, du soutien et du rattrapage.

De toute évidence, ces modalités devront être dégagées en rapport avec les priorités définies par les équipes pédagogiques (art. 32 du décret du 30 août 1985 modifié), En effet, l'efficacité de ces dispositifs (études surveillées, études dirigées) suppose une étroite liaison avec les activités d'enseignement.

- L'information sur les études scolaires et universitaires, sur les carrières professionnelles, liée à l'orientation.

Le lycée doit permettre à chaque élève de réaliser son projet personnel par les formations et les méthodes de travail qu'il dispense et aussi par les perspectives qu'il ouvre sur les professions ou l'enseignement supérieur. Cette prise en charge par l'élève d'un projet personnel d'orientation sera appuyée par la communauté éducative, notamment les enseignants et les conseillers d'orientation. L'organisation du temps scolaire doit prévoir le temps nécessaire à cette information.

- La santé, l'hygiène et la sécurité.

Ces préoccupations prennent une importance croissante particulièrement dans les lycées techniques et professionnels, et l'établissement scolaire doit les soutenir, notamment par sa participation active aux dispositifs et aux campagnes d'actions définies par le ministère ou aux initiatives prises dans son environnement direct (collectivités locales).

L'alinéa I e de l'article 16 du décret du 30 août 1985 modifié précise que le conseil d'administration peut décider la création d'un organe compétent en cette matière composé notamment de représentants de l'ensemble des personnels de l'établissement. Des représentants des élèves choisis au sein du conseil des délégués y ont naturellement leur place.

Sur l'ensemble de ces compétences, le conseil des délégués des élèves peut créer en son sein des groupes de travail sur les sujets déterminés en rapport avec certaines difficultés propres à tel ou tel établissement ou à son environnement. En ce qui concerne les problèmes de santé ou de sécurité des élèves, la circulaire du 22 octobre 1990 a prévu d'instaurer des "comités d'environnement social" assurant la liaison entre l'école et le quartier, pour favoriser une meilleure prise en compte de l'environnement immédiat de l'établissement par celui-ci. Les représentants des élèves pourront siéger au sein de ces comités dans les conditions prévues par cette circulaire.

- Les activités socio-éducatives

Le conseil des délégués donne son avis régulièrement sur le programme des activités offertes aux élèves par les associations ayant leur siège au sein de l'établissement scolaire. Il s'agit surtout du foyer socio-éducatif, à la gestion duquel il est associé, et de l'association sportive.

IV - La formation des délégués des élèves .

Cette formation est indispensable si l'on veut que les délégués d'élèves deviennent **des partenaires à part entière de la communauté éducative, et ne restent pas de simples** représentants des élèves plus ou moins passifs .

Le rapport annexé à la loi d'orientation prévoit que le conseil des délégués définit, en collaboration avec les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation, les besoins et les méthodes en matière de formation à la fonction de délégué des élèves .

Ces formations, qui peuvent associer sous la responsabilité du chef d'établissement des partenaires institutionnels ou associatifs divers varieront d'un établissement à l'autre selon ses caractéristiques et les expériences déjà engagées en ce domaine . toutefois cette formation doit poursuivre quatre objectifs généraux :

- Formation civique (apprentissage de la représentation, de l'élection, de l'exercice d'un mandat, c'est-à-dire les bases d'une pratique démocratique)
- Droit d'expression et responsabilisation .
- Connaissance de l'établissement (institutions de l'établissement, connaissance des partenaires de la communauté éducative) et de son environnement .
- Fonctionnement de l'établissement (questions éducatives, vie des élèves, animation et ouverture de l'établissement) .

La formation des délégués d'élèves peut constituer un volet du projet d'établissement et doit être inscrite dans le rapport annuel que doivent établir les établissements scolaires sur leur fonctionnement (art. 26 de la loi d'orientation) .

J'attache une grande importance à ce que les conseils des délégués soient mis en place pour le 15 novembre 1990 et puissent fonctionner sans délais . Ces conseils sont appelés à donner une nouvelle dynamique au sein de l'établissement scolaire .

J'invite les Recteurs et les Inspecteurs d'académie à apporter tout leur appui aux chefs d'établissements dans la mise en oeuvre de ces dispositions . STOP ET FIN BT

J.JONEL JOSPIN

ROBERT CIAPLIS

ANNEXE

Extrait du décret n° 85-92 du 30 août 1985 modifié
relatif aux établissements publics locaux d'enseignement

L'article 29 - Dans les lycées, la réunion de l'ensemble des délégués des élèves forme le conseil des délégués. Le conseil des délégués est présidé par le chef d'établissement qui est assisté par son adjoint, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation.

Le conseil des délégués élit en son sein un bureau et adopte un règlement interne''•

''Article 30 - Le conseil des délégués donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires. A ce titre, il examine, notamment à l'occasion de l'élaboration ou de la révision du projet d'établissement et du règlement intérieur, les questions suivantes :

- l'organisation du temps scolaire,
- les modalités générales de l'organisation du travail personnel, du soutien et du rattrapage,
- l'information sur les études scolaires et universitaires, sur les carrières professionnelles liée à l'orientation,
- la santé, l'hygiène et la sécurité.

Le conseil des délégués définit, en collaboration avec les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation, les besoins et les méthodes en matière de formation à la fonction de délégué des élèves.

Le conseil des délégués donne son avis régulièrement sur le programme des associations ayant leur siège au sein de l'établissement scolaire.

Le conseil des délégués est réuni par convocation du chef d'établissement au moins trois fois par an. Il est en outre réuni en séance extraordinaire à la demande de la moitié de ses membres sur un ordre du jour déterminé.

Il peut créer en son sein des groupes de travail sur des sujets déterminées ''•
STOP ET FIN.

circulaire ministérielle du 09/01/1991.

Circulaire ministérielle du 9 janvier 1991

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Paris, le

09 JAN. 1991

Direction des Lycées et Collèges

Sous-Direction de l'Organisation
et de la Gestion des Moyens

Bureau du Budget, des Moyens de

Fonctionnement et des Aides à
la Scolarité

Direction Générale des finances

Sous-Direction du Budget
de la Comptabilité

Bureau de la Comptabilité

DLC 11 et DGF 3 N° **1.0772**

J K/PL URLYCE

LE MINISTRE D'ÉTAT,
MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

A

MESDAMES ET MESSIEURS LES RECTEURS
D'ACADÉMIE

OBJET : Plan d'urgence pour les lycées.

Dans le cadre du plan d'urgence pour les lycées, vous avez été informé de plusieurs délégations de crédits qui correspondent aux engagements du gouvernement concrétisés notamment par les trois mesures suivantes :

- Fonds social lycéen
- Création de fonds de vie lycéenne
- Mise en oeuvre d'actions d'animation dans les établissements.

Ces mesures s'appliquent, je vous le rappelle, aux établissements d'enseignement public.

La présente note a pour objet de présenter chaque mesure.

(---)

Dans chaque cas, il vous appartient de saisir le conseil de la vie lycéenne pour procéder à la mise à disposition des crédits auprès des établissements scolaires.

I Fonds social lycéen

Ces crédits ...

... ont vocation à permettre une réponse à des situations familiales difficiles dont les chefs d'établissement viendraient à avoir connaissance et qui n'ont pu être prises en compte (notamment en raison d'un caractère imprévisible) dans le cadre du régime normal d'aide aux familles. Cela signifie par conséquent que ce fonds social n'est pas réservé aux seuls élèves boursiers ; c'est aux chefs d'établissement qu'il appartiendra d'apprécier ces situations et d'en envisager une aide adaptée.

Cette aide peut, en effet, se traduire par un concours financier direct ou par le biais de prestations en nature, afin d'alléger des dépenses occasionnées par la scolarité, telles que : manuels scolaires, fournitures diverses, vêtements de travail, matériels professionnels ou de sport et frais de demi-pension ou d'internat.

Il conviendra que le proviseur constitue une commission restreinte qui lui permette de recueillir l'avis notamment de l'assistante sociale, de l'infirmière, du conseiller principal d'éducation et d'un délégué des élèves. Il est clair pour autant qu'une obligation de discrétion s'impose dans l'étude des dossiers et le compte-rendu des délibérations, de manière à préserver l'anonymat des bénéficiaires et à respecter comme il convient la vie privée des membres des familles concernées.

II Fonds de vie lycéenne

(...)

Les crédits dont il s'agit pourront permettre, selon le choix des élèves, d'organiser des actions d'information, d'expression, des animations culturelles ou éducatives. Ils devront concourir au fonctionnement du conseil de délégués des élèves.

2 Gestion du Fonds

Ce fonds sera géré au sein d'un service spécial : 2 - Fonds de la vie lycéenne, dans le budget de l'établissement.

...ou, e ...:e èi: ces c:-éC:ts :-i-est pas soumise au vote du conseil
,-ac:-:r-!S!...ëUon. E;,-=-a.lche. le chef d'établissement est tenu d'informer le c::i:-15e
ù Gê :ouvenure. a postenori. des crédits correspondant aux dépenses ef:ec::Jé
e.s.

Pour l'utilisauon du fonds. le conseil des délégue.:. présidé par le chef
d'établis.sement. prend une délibération en bonne et due forme : le chef
d'établissement. en sa qualité d'ordonnateur. la transmettra à l'appui des man
dats. à l'agent comptable qui procèdera au paiement.

III Actions d'animation

Les crédits dont seront dotés les établissements doivent permettre de
rému né rer des a.limateu rs. travailleurs sociaux. animateurs culturels et
sponifs qui exerceront des activités d'animation dans les établissements ou de
bénéficier de presta tions de services d'animation assurées par des entreprises ou
associations. Il ne s'agit pas. je Je rappelle. de donner des heures d'enseignement
en classe.

Pour le Ministre d'Etat
Ministre de l'Education Nationale
de la Jeunesse et des Sports
et par délégation,
Le Directeur Général des Finances
et du Contrôle de Gestion

Bernard **CIEUTAT**

A. LEG ,: Q

III- LOI D ORIENTATION

et

Rapport annexé du 10 juillet 1989.

Dont :

Objectifs généraux.

Projet de l'élève.

Projet d'établissement.

Création des IUM.

Création de la commission Nationale des Programmes .

501-0

Art. 6. -Des mesures seront prises pour faciliter l'affectation et l'accueil des étudiants sportifs de haut niveau lors de l'accomplissement de leur service national, en liaison avec le ministère chargé des Sports.

Art. 7. — Les autorités académiques d'une part, les autorités militaires d'autre part, veilleront dans le cadre de leurs circonscriptions territoriales respectives, à l'application du présent protocole en mettant en place à leur initiative les structures de concertation nécessaires.

Loi^o 89-486 du 10 juillet 1989

(Président de la République ; Premier ministre ; Education nationale, Jeunesse et Sports ; Economie, Finances et Budget ; Fonction publique et Réformes administratives ; Affaires étrangères ; Départements et Territoires d'autre-mer ; Agriculture et Forêt ; Enseignement technique ; Jeunesse et Sports)

Loi d'orientation sur l'éducation.

NOR :MENX8900049L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont délibéré,

L'Assemblée nationale a adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier. -L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent.

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves. Dans l'enseignement supérieur, des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants.

Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves.

Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent.

Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat.

L'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises.

TITRE PREMIER *La vie scolaire et universitaire.*

CHAPITRE PREMIER

Le droit à l'éducation

Art. 2. - Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande.

L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne.

Art. 3. — La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat.

Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'Etat prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera.

CHAPITRE II

L'organisation de la scolarité

Art. 4. - La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation.

La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire comporte trois cycles.

Les collèges dispensent un enseignement éparti sur deux cycles.

Les cycles des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels conduisent aux diplômes d'enseignement général, technologique et professionnel, notamment au baccalauréat.

La durée de ces cycles est fixée par décret.

Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité.

Art. 5. - Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.

Art. 6. - Un Conseil national des programmes donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'Education nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des

connaissances. Il est composé de personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'Education nationale.

Les avis et propositions du Conseil national des programmes sont rendus publics.

Art. 7. - La scolarité peut comporter, à l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité, des périodes de formation dans des entreprises, des associations, des administrations ou des collectivités territoriales en France ou à l'étranger. Ces périodes sont conçues en fonction de l'enseignement organisé par l'établissement qui dispense la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel.

Dans les sections d'enseignement général comportant des enseignements artistiques spécialisés où interviennent des professionnels de façon continue, ceux-ci peuvent participer aux opérations d'évaluation et aux jurys du baccalauréat.

Art. 8. - Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation.

L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui en facilitent la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci.

La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève.

Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée.

La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel.

Art. 9. - L'année scolaire comporte trente-six semaines réparties en cinq périodes de travail, de durée comparable, séparées par quatre périodes de vacance des classes. Un calendrier scolaire national est arrêté par le ministre de l'Education nationale pour une période de trois années. Il peut être adapté, dans des conditions fixées par décret, pour tenir compte des situations locales.

CHAPITRE III

Droits et obligations

Art. 10. - Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement.

Il est créé, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires.

Art. 11. - Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative.

Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement.

Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe.

Un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions dans lesquelles les représentants des parents d'élèves aux conseils départementaux ou régionaux, académiques et nationaux bénéficieront d'autorisations d'absence et seront indemnisés.

L'Etat apporte une aide à la formation des représentants des parents d'élèves appartenant à des fédérations de parents d'élèves représentées au Conseil supérieur de l'éducation.

Art. 12. -Les étudiants sont associés à l'accueil des nouveaux étudiants, à l'animation de la vie des établissements d'enseignement supérieur et aux activités d'aide à l'insertion professionnelle. Ils participent, par leurs représentants, à la gestion du Centre national et des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires.

Art. 13. -Sont regardées comme représentatives les associations d'étudiants qui ont pour objet la défense des droits et intérêts matériels et moraux, tant collectifs qu'individuels, des étudiants et, à ce titre, siègent au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche ou au conseil d'administration du Centre national des œuvres universitaires et scolaires. Elles bénéficient d'aides à la formation des élus. Elles sont associées au fonctionnement d'un observatoire de la vie étudiante qui rassemble des informations et effectue des études concernant les conditions de vie matérielle, sociale et culturelle des étudiants;

TITRE Les personnels.

Art. 14. -Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés.

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes.

Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions.

Art. 15. -Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service sont membres de la communauté éducative. Ils concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'Education nationale.

Ils contribuent à la qualité de l'accueil et du cadre de vie et assurent la sécurité, le service de restauration, la protection sanitaire et sociale et, dans les internats, l'hébergement des élèves.

Art. 16. -Un plan de recrutement des personnels est publié, chaque année, par le ministre de l'Education nationale. Il couvre une période de cinq ans et est révisable annuellement.

Art. 17. -Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés. Il peut être prévu, dans des conditions et des limites déterminées par décret en Conseil d'Etat, la création de plusieurs instituts universitaires de formation des maîtres dans certaines académies ou le rattachement à des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel autres que des universités.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur. Etablissements publics à caractère administratif, ils sont placés sous la tutelle du ministre de l'Education nationale et organisés selon des règles fixées par décret en Conseil d'Etat. Le contrôle financier s'exerce *aposteriori*.

Dans le cadre des orientations définies par l'Etat, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci

501-0

comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement.

Les instituts universitaires de formation des maîtres participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont dirigés par un directeur nommé par le ministre de l'Éducation nationale, choisi sur une liste de propositions établie par le conseil d'administration de l'institut. Ils sont administrés par un conseil d'administration présidé par le recteur d'académie.

Le conseil d'administration comprend notamment, dans des conditions prévues par décret en Conseil d'Etat, des représentants des conseils d'administration des établissements auxquels l'institut universitaire de formation des maîtres est rattaché ainsi que des représentants des communes, départements et région, des représentants des personnels formateurs ou ayant vocation à bénéficier de formations et des étudiants en formation.

Un décret en Conseil d'Etat déterminera les conditions dans lesquelles les personnels des écoles et des centres actuels pourront opter pour l'exercice de fonctions au sein des instituts universitaires de formation des maîtres.

Avant la date visée au premier alinéa du présent article, une loi déterminera notamment les conditions de dévolution à l'Etat des biens, droits et obligations des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Jusqu'à la mise en place, dans chaque académie, des instituts universitaires de formation des maîtres, la loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires, les articles 2, 3 et 47 de la loi du 19 juillet 1889 susvisée; les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service, modifiée par la loi du 25 juillet 1893, et l'ordonnance n° 45-2630 du 2 novembre 1945 portant autorisation d'établissements publics d'enseignement sont provisoirement maintenus en vigueur.

TITRE I. - Les établissements d'enseignement.

Art. 18. - Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin.

Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet.

Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation.

Les établissements universitaires peuvent conclure avec des établissements scolaires des accords de coopération en vue, notamment, de favoriser l'orientation et la formation des élèves.

Les établissements scolaires et universitaires organisent des contacts et des échanges avec leur environnement économique, culturel et social.

Art. 19. — Pour la mise en œuvre de leur mission de formation continue, les établissements scolaires publics s'associent en groupement d'établissements, sous réserve de conditions locales particulières définies par décret. A cette fin, les établissements peuvent constituer, pour une durée déterminée, un groupement d'intérêt public. Les dispositions de l'article 21 de la loi n° 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France lui sont applicables. Toutefois, le directeur du groupement d'intérêt public est

nommé par le ministre de l'Education nationale. Le groupement d'intérêt public ainsi constitué est soumis aux règles du droit et de la comptabilité publics.

Art. 20. - Les établissements publics d'enseignement supérieur peuvent se voir confier, par l'Etat, la maîtrise d'ouvrage de constructions universitaires.

A l'égard de ces locaux comme de ceux qui leur sont affectés ou qui sont mis à leur disposition par l'Etat, les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministre de l'Education nationale ou du ministre de l'Agriculture exercent les droits et obligations du propriétaire, à l'exception du droit de disposition et d'affectation des biens.

Art. 21. - Pour la répartition des emplois, une politique de réduction des inégalités existant entre les académies et entre les départements vise à résorber les écarts de taux de scolarisation en améliorant les conditions d'encadrement des élèves et des étudiants. Elle tient compte des contraintes spécifiques des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé. Dans ce cadre, des mesures sont prises en faveur des départements et des territoires d'outre-mer. Les disparités existant entre les départements, territoires ou collectivités territoriales d'outre-mer et la métropole au regard des taux d'encadrement et de scolarisation seront résorbées.

TITRE IV : Les organismes consultatifs.

Art. 22. - Il est créé un Conseil supérieur de l'éducation.

Ce conseil exerce les attributions dévolues antérieurement au Conseil supérieur de l'Education nationale et au Conseil de l'enseignement général et technique, à l'exclusion des attributions transférées au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche par l'article 23 de la présente loi. Il donne des avis sur les objectifs et le fonctionnement du service public de l'éducation.

Il est présidé par le ministre de l'Education nationale ou son représentant et composé de représentants des enseignants, des enseignants-chercheurs, des autres personnels, des parents d'élèves, des étudiants, des collectivités territoriales, des associations périscolaires et familiales, des grands intérêts éducatifs, économiques, sociaux et culturels.

Les représentants des enseignants-chercheurs sont élus par les représentants des mêmes catégories élus au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les représentants des enseignants et des autres personnels sont désignés par le ministre de l'Education nationale, proportionnellement aux résultats des élections professionnelles, sur proposition des organisations syndicales les plus représentatives du personnel ayant présenté des candidats à ces élections.

Les représentants des parents d'élèves sont désignés par le ministre de l'Education nationale, sur proposition des associations d'étudiants proportionnellement aux résultats des élections aux conseils d'administration et aux conseils d'école.

Les représentants des étudiants sont désignés par le ministre de l'Education nationale, sur proposition des associations d'étudiants proportionnellement aux résultats des élections au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le conseil comprend une section permanente et des formations spécialisées.

Le Conseil supérieur de l'éducation statuant en matière contentieuse et disciplinaire se compose de douze conseillers appartenant aux corps des enseignants, élus par leurs représentants à ce conseil.

Les membres représentant les établissements d'enseignement privés siégeant au Conseil supérieur de l'éducation élisent, pour la durée de leur mandat, six représentants qui siègent, avec voix délibérative, au conseil visé au précédent alinéa lorsque celui-ci est saisi d'affaires contentieuses et disciplinaires concernant ces établissements.

Le Conseil supérieur de l'Education nationale et le Conseil de l'enseignement général et technique sont maintenus en fonction jusqu'à la date d'installation du Conseil supérieur de l'éducation.

Art. 23 (modifié par la loi n° 9(1).587 du 4 juillet 1990). -Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statue en appel et en dernier ressort sur les décisions disciplinaires prises par les instances universitaires compétentes à l'égard des enseignants-chercheurs, enseignants et usagers. Il exerce, à leur égard, les compétences définies par la loi du 17 juillet 1908 sur le relèvement des interdictions, exclusions ou suspensions prononcées par les juridictions disciplinaires de l'Education nationale. Toutefois, il est appelé à statuer en premier et dernier ressort lorsqu'une section disciplinaire n'a pas été constituée ou lorsque aucun jugement n'est intervenu six mois après la date à laquelle les poursuites ont été engagées devant la juridiction disciplinaire compétente.

Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire comprend des représentants des enseignants-chercheurs et des représentants des usagers. Dans le cas où les usagers n'usent pas de leur droit de se faire représenter au sein de la formation compétente du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire et dans le cas où, étant représentés, il s'abstiennent d'y siéger, cette formation peut valablement délibérer en l'absence de leurs représentants. Le président du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire est un professeur des universités, élu en leur sein par l'ensemble des enseignants-chercheurs, membres de cette juridiction.

Lorsque le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire statue à l'égard d'enseignants-chercheurs et d'enseignants, la formation compétente ne comprend que des enseignants-chercheurs d'un rang égal ou supérieur à celui de la personne déférée devant elle.

La composition, les modalités de désignation des membres des formations compétentes à l'égard des enseignants et des usagers et leur fonctionnement sont fixées par décret en Conseil d'Etat.

Art. 24. -La composition et les attributions du conseil de l'Education nationale institué dans chaque académie par l'article 12 de la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, sont étendues à l'enseignement supérieur, sous réserve des dispositions du titre premier de la loi n° 85-1469 du 31 décembre 1985 relative à la composition et aux attributions des conseils de l'Education nationale siégeant en formation contentieuse et disciplinaire et modifiant les lois n° 46-1084 du 18 mai 1946 et n° 64-1325 du 26 décembre 1964 relatives au Conseil supérieur de l'Education nationale.

Lorsque les questions soumises aux délibérations des conseils relèvent de l'enseignement supérieur, le recteur, chancelier des universités, est rapporteur.

En ce qui concerne l'Ile-de-France, il est institué un seul conseil académique pour les trois académies concernées.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application du présent article.

TITRE V :L'évaluation du système éducatif.

Art. 25. -L'inspection générale de l'Education nationale et l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement.

Les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes. L'inspection générale de l'Education nationale et

501-0

l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale établissent un rapport annuel qui est rendu public.

Le ministre de l'Education nationale présente annuellement au Conseil supérieur de l'éducation un rapport sur l'application de la loi. Celui-ci est rendu public.

Art. 26. — Le rapport annuel des établissements publics locaux d'enseignement qui rend compte, notamment, de la mise en œuvre et des résultats du projet d'établissement est transmis au représentant de l'Etat dans le département, à l'autorité académique et à la collectivité territoriale de rattachement.

Art. 27. — Le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel constitue une autorité administrative indépendante.

TITRE VI : *Dispositions diverses.*

Art. 28. - Les dispositions de la présente loi s'appliquent aux formations, établissements et personnels qui relèvent du ministre de l'Agriculture dans le respect des principes définis par la loi n° 84-519 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public et par la loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'Etat et les établissements d'enseignement agricole privés et modifiant la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public.

Art. 29. — Les dispositions de la présente loi s'appliquent à la collectivité territoriale de Mayotte et aux territoires d'outre-mer, sous réserve des compétences attribuées au territoire par la loi n° 84-820 du 6 septembre 1984 portant statut du territoire de la Polynésie française, modifiée par la loi n° 87-556 du 16 juillet 1987 relative au transfert de la compétence du second cycle de l'enseignement du second degré au territoire de la Polynésie française, et au territoire ou aux provinces par la loi n° 88-1028 du 9 novembre 1988 portant dispositions statutaires et préparatoires à l'autodétermination de la Nouvelle-Calédonie en 1998.

Les adaptations rendues nécessaires, notamment par l'organisation particulière de ces territoires et de cette collectivité territoriale, seront déterminées par décret en Conseil d'Etat, après constatation des assemblées locales compétentes.

Art. 30. - Les dispositions de la présente loi qui sont relatives à l'enseignement sont applicables aux établissements d'enseignement privés sous contrat dans le respect des dispositions de la loi n° 59-1551 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés et de la loi de finances pour 1985 (n° 84-1208 du 29 décembre 1984).

Art. 31. - Des décrets en Conseil d'Etat fixeront les conditions dans lesquelles les dispositions de la présente loi seront appliquées aux établissements scolaires français à l'étranger, compte tenu de leur situation particulière et des accords conclus avec des Etats étrangers.

Art. 32. - La rémunération principale des fonctionnaires appartenant aux corps des professeurs certifiés et assimilés, des professeurs d'éducation physique et sportive, des conseillers principaux d'éducation, ainsi qu'au second grade du corps des professeurs de lycée professionnel, relevant du ministre de l'Education nationale ou du ministre de l'Agriculture comporte, outre la rémunération afférente à leur grade et à l'échelon qu'ils détiennent dans leur grade, une bonification de quinze points d'indice majoré soumise à retenue pour pension.

Les intéressés devront être parvenus au huitième échelon de leur grade et être âgés de cinquante ans et plus entre le 1^{er} septembre 1989 et le 31 août 1994.

Cette bonification indiciaire n'est plus versée aux personnels mentionnés ci-dessus lorsqu'ils accèdent à la hors-classe, ni prise en compte pour déterminer le classement des intéressés dans la hors-classe.

Art. 33. - En cas de changement d'académie, les fonctionnaires appartenant à un corps de professeur d'enseignement général de collège sont intégrés dans le corps d'accueil de professeur d'enseignement général de collège sans détachement préalable, dans les conditions fixées par leur statut particulier.

Art. 34. - Sont abrogés la seconde phrase du premier alinéa de l'article 2, l'article 9, le premier alinéa de l'article 13, l'article 16 et le deuxième alinéa de l'article 19 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

Art. 35. - Les objectifs de la politique nationale en faveur de l'éducation pour la période de 1989 à 1994 sont énoncés dans le rapport annexé à la présente loi.

Art. 36. - Un premier bilan de l'application de la présente loi sera présenté au Parlement en 1992.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

(*J.O.* des 14 juillet 1989 et 4 août 1989 et *B.O.* spécial n° 4 du 31 août 1989 et *B.O.* n° 30 du 31 août 1989.)

Rapport annexé

LES MISSIONS ET LES OBJECTIFS FIXÉS PAR LA NATION

MISSIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Le droit à l'éducation et à la formation est assuré en France. Dans le respect des principes fondamentaux d'égalité, de liberté et de laïcité, l'Etat garantit l'exercice de ce droit à tous les enfants et les jeunes qui vivent sur le territoire national quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

L'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances.

L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité.

C'est pourquoi l'éducation doit développer chez le jeune le goût de créer, d'exercer des activités culturelles et artistiques et de participer à la vie de la cité.- Le système éducatif doit également assurer une formation physique et sportive pour tous les jeunes et aider au développement des associations sportives d'établissements, conformément à la loi du 16 juillet 1984.

Si l'école ne peut abolir seule les inégalités qui marquent les conditions de vie des enfants et des jeunes, elle doit contribuer à l'égalité des chances. Elle permet à tous d'acquérir un niveau de qualification reconnu grâce auquel ils pourront exprimer leurs capacités et entrer dans la vie active.

L'école a aussi pour vocation de participer à l'adaptation permanente des femmes et des hommes aux évolutions sociales, technologiques et professionnelles de notre société.

Le système éducatif contribue à la création du savoir, à la diffusion des connaissances et au progrès technologique et économique. C'est là une des missions fondamentales de l'enseignement supérieur et de la recherche.

L'enseignement relevant du ministère de l'Agriculture est concerné par cette loi et concourt aux objectifs qu'elle définit sous l'autorité de ses propres responsables.

OBJECTIFS A ATTEINDRE

Ces missions conduisent à fixer les objectifs suivants :

Chaque jeune construit progressivement son orientation ;

Tout jeune atteint un niveau de formation reconnu (au minimum le certificat d'aptitude professionnelle ou le brevet d'études professionnelles) ;

Quatre élèves sur cinq parviennent jusqu'au niveau du baccalauréat ;

Tous les bacheliers (ou les titulaires d'une équivalence ou d'une dispense de ce grade) qui le demandent sont admis à poursuivre des études supérieures ;

L'enseignement s'ouvre davantage, par ses méthodes et ses contenus, à la coopération internationale et à la construction européenne.

Dans cette perspective, des objectifs intermédiaires sont définis pour les cinq années qui viennent :

Diminuer de moitié le nombre de jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification ;

Conduire 65 0% des élèves au niveau du baccalauréat ;

Réduire de moitié au moins le nombre de décisions d'orientation qui ne sont pas acceptées par les élèves et les familles.

Chaque niveau d'enseignement participe à la réalisation de ces objectifs :

L'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur

corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en commun. Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce ;

L'école primaire a pour objectif fondamental l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elle permet à l'enfant d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets du monde moderne et de son propre corps. L'initiation à une langue étrangère contribue à l'ouverture de l'élève sur le monde ;

Le collège accueille l'ensemble d'une classe d'âge : tous les élèves doivent accéder en classe de Troisième grâce à des voies diversifiées. Il a pour mission d'approfondir les apprentissages de l'école primaire et de parfaire la maîtrise de la langue sous toutes ses formes, grâce à des démarches pédagogiques répondant à la diversité des élèves. Ceux-ci y apprennent le raisonnement et l'observation à travers différentes disciplines, y pratiquent une langue étrangère dans son expression courante et commencent à étudier une seconde.

Pour parvenir à ce résultat, la pédagogie englobe l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité. L'élève construit un premier projet d'orientation. L'ensemble de ces impératifs confère au collège sa spécificité.

Le lycée permet à chaque jeune de réaliser son projet personnel. En offrant aux élèves des parcours diversifiés, il leur assure une solide formation générale autorisant la poursuite ultérieure de leurs études et l'accès à une vie professionnelle et sociale de qualité. Il cultive les capacités de travail personnel, de raisonnement, de jugement, de communication, de travail en équipe et de prise de responsabilités. Pour favoriser la réussite du plus grand nombre et déboucher sur la vie professionnelle ou la poursuite d'études supérieures, le lycée est organisé en formations diversifiées générales, technologiques ou professionnelles reliées entre elles par des passerelles.

L'enseignement supérieur, dont les missions sont précisées dans la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, est le lieu où se crée et se diffuse le savoir, où se préparent les cadres, les chercheurs et les enseignants de demain. Adaptabilité, créativité, évolution rapide des contenus des enseignements, équilibre entre professionnalisation et culture générale doivent y être de règle. Les formations post-baccalauréat dispensées dans les lycées participent avec celles des universités au développement de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi elles figurent dans les schémas de développement des formations post-baccalauréat élaborés par les recteurs en concertation avec les partenaires régionaux.

Par la formation continue, le service public de l'éducation favorise l'élévation du niveau général de formation et de qualification de la population. Il participe à la mise en œuvre du crédit-formation et il aide au développement économique local, régional et national.

L'ÉCOLE AU SERVICE DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS

RÉUSSIR L'ACCUEIL

L'école maternelle constitue une étape fondamentale dans la scolarisation d'un enfant. L'influence particulièrement bénéfique d'une scolarisation précoce sur la réussite ultérieure des enfants, notamment à l'école primaire, est aujourd'hui unanimement reconnue. L'école maternelle joue un rôle manifeste en faveur des enfants les moins favorisés devant l'accès au savoir. L'accueil de ces derniers en école maternelle dès l'âge de deux ans et de tous les enfants dès l'âge de trois ans constitue donc un objectif de la politique éducative et les efforts nécessaires doivent être entrepris pour y parvenir.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, la recherche de l'égalité devant la formation et l'insertion professionnelle et sociale dans toutes les régions repose sur l'analyse prévisionnelle et systématique de l'évolution des effectifs à accueillir, de la répartition des emplois et des conditions matérielles d'accueil.

Dans les lycées, on prévoit 180 000 élèves de plus d'ici à 1992 puis 270 000 élèves supplémentaires d'ici à l'an 2000 (D.O.M.-T.O.M., public et privé inclus). L'accueil de ces jeunes conduira à un effort intense, régulier et coordonné de l'Etat, d'une part, et des collectivités locales, d'autre part, en matière de recrutement de personnels, de construction et d'aménagement des locaux ainsi que d'équipements.

Ne laisser subsister aucune classe à plus de trente-cinq élèves dans les lycées d'ici à 1993 constitue un premier objectif. Sa mise en œuvre commencera dès 1990. La priorité sera accordée aux établissements dont la population scolaire est issue de milieux défavorisés.

Dans l'enseignement supérieur, le retard pris dans le domaine des capacités et des conditions d'accueil, au cours des décennies précédentes, impose un effort à moyen et à long terme en matière de créations d'emplois et de constructions universitaires : locaux pédagogiques et de recherche, bibliothèques, installations sportives, logements et restaurants pour les étudiants.

LUTTER CONTRE L'EXCLUSION SCOLAIRE

L'école ne peut négliger aucun élève. Amener 80 o/o d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (niveau IV) ne doit pas dispenser de donner une formation et une qualification satisfaisantes aux 20 Ofo d'élèves qui ne pourront atteindre ce niveau.

La définition de zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.) a répondu à la volonté de prévenir les situations d'échec en apportant à des populations scolaires issues de catégories sociales défavorisées un soin pédagogique tout particulier. Dans ces zones prioritaires, la scolarisation des enfants de deux ans est favorisée.

Les dispositions prises dans les zones d'éducation prioritaires doivent être développées. Les causes de l'échec scolaire des élèves seront analysées et toutes les mesures seront prises pour y remédier, notamment par la pratique de la lecture. Ces mesures comprendront également des actions auprès des familles.

Un contrat pluriannuel sera passé entre l'école ou l'établissement scolaire et l'autorité académique. Il entraînera la nomination d'un coordinateur, l'attribution de moyens supplémentaires, une formation spécifique des enseignants et des mesures encourageant la stabilité des équipes pédagogiques.

Parmi les partenaires dont les actions doivent se conjuguer au sein d'un projet éducatif global pour lutter contre l'exclusion, figurent tout d'abord les parents, qu'il faut parfois réconcilier avec l'école, accueillir et instruire s'ils en ressentent le besoin pour mieux suivre leurs enfants. Les collectivités locales, les services relevant d'autres ministères et certaines associations périscolaires en font également partie.

RÉDUIRE LES INÉGALITÉS D'ORIGINE GÉOGRAPHIQUE

Il existe encore de fortes disparités locales, départementales ou régionales dans les résultats scolaires, dans les moyens en personnels et en locaux et dans le réseau des filières de formation. Ces inégalités sont particulièrement grandes entre les départements et les territoires d'outre-mer et la métropole.

La lutte contre les inégalités d'origine géographique passe par une égalisation de l'offre de formation sur tout le territoire national, et en particulier par le développement de la scolarisation de tous les enfants de trois ans.

En outre, une politique de scolarisation en zones d'habitat dispersé sera définie dans le cadre de l'aménagement du territoire. Elle consiste à étudier la situation existante et à rechercher avec les divers partenaires (autres départements ministériels, collectivités locales, associations...) une meilleure utilisation des établissements pour les doter d'une polyvalence d'activités qui garantisse leur développement (par exemple : formations dépendant du ministère de l'Agriculture, centres culturels dépendant du ministère de la Culture, formations des adultes). Des conventions fixant les objectifs et les moyens sont signées entre les différents partenaires. Les établissements concernés seront prioritaires en matière d'équipement audiovisuel.

FAVORISER LES ACTIONS MÉDICO-SOCIALES ET L'ÉDUCATION POUR LA SANTÉ

La lutte contre les inégalités passe également par le dépistage des handicaps. Ce dépistage entrepris dès l'école maternelle est une obligation essentielle. Le service de santé scolaire, en liaison avec les services de protection maternelle et infantile, y joue un rôle central avec l'ensemble de l'équipe éducative, les médecins de famille, les services sociaux compétents et tous ceux qui sont susceptibles de contribuer à cette action.

La formation des élèves dans le domaine des sciences de la vie, l'éducation pour la santé et la prévention des agressions et des consommations nocives doivent également constituer une préoccupation pour les parents d'élèves, l'équipe éducative et le service de santé scolaire. Le projet d'établissement peut fournir un cadre à leur action. Une priorité dans l'attribution des moyens sera accordée aux établissements des secteurs les plus défavorisés. Les initiatives locales et départementales seront encouragées. Par ailleurs, la formation des personnels enseignants tiendra compte des aspects sanitaires et sociaux de l'action éducative.

L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS HANDICAPÉS

L'accueil des enfants et des adolescents handicapés répond à une exigence exprimée de plus en plus fortement. La priorité en a été affirmée par la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Les principes et les modalités de la politique d'intégration scolaire qui en découle ont été précisés dans les circulaires de 1982 et de 1983, qui demeurent valables. L'intégration scolaire des enfants et des adolescents est d'une importance capitale dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées.

C'est pourquoi une large information doit être assurée et de nouveaux rapports doivent s'instaurer entre l'école et les familles d'enfants handicapés. L'établissement scolaire auquel s'adressent les parents doit effectuer un examen attentif des possibilités de scolarisation de leur enfant ou leur offrir toutes les informations nécessaires pour envisager, le cas échéant, une autre affectation.

Les dispositions à prendre doivent être différenciées pour mieux répondre à la diversité des situations : les autorités académiques ont à tenir compte, dans leur gestion, des besoins particuliers résultant des projets d'intégration et des réalisations nécessaires à l'accueil d'élèves handicapés.

Il faut, en outre, améliorer l'intervention des personnels enseignants par un réaménagement des formations initiales et de la formation continue en vue d'harmoniser les pratiques pédagogiques avec les situations d'intégration.

LES DROITS ET LES DEVOIRS DES JEUNES EN FORMATION

Vers un contrat de formation

Les élèves, en tant que bénéficiaires du service public de l'enseignement scolaire, ont des droits et des devoirs. L'exercice de ces droits et de ces devoirs constitue un apprentissage de la citoyenneté.

L'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts.

Il s'agit ainsi d'instaurer dans la formation une véritable pédagogie du contrat.

Création dans les lycées du conseil des délégués des élèves

Un conseil des délégués des élèves, réuni sous la présidence du chef d'établissement et composé des délégués de toutes les classes, est consulté sur les problèmes de la vie scolaire (règlement intérieur, projet d'établissement, actions socio-éducatives) et sur le travail scolaire (emploi du temps, modalités de soutien et de rattrapage, processus

d'orientation). Convoqué au moins une fois par trimestre par le chef d'établissement ou en réunion extraordinaire à la demande des trois quarts des délégués, il définit, en collaboration avec les conseillers d'éducation, les besoins et les méthodes en matière de formation à la fonction de délégué. Le conseil des délégués est associé à la gestion du foyer socio-éducatif. Il envisage toutes les mesures utiles à l'information et à la préparation de l'accès à l'enseignement supérieur.

L'observatoire de la vie étudiante est chargé de rassembler toutes les informations utiles sur la condition étudiante : études, vie matérielle, sociale et culturelle. Les travaux de cet organisme, où siègent les organisations des étudiants, doivent éclairer les décisions concernant la mise en œuvre de leurs droits sociaux (restauration, logement, santé, aide de l'Etat).

La reconnaissance des organisations étudiantes implique le respect des droits relevant de l'exercice de la liberté syndicale : les droits d'expression, de réunion et d'affichage, le droit à des locaux.

Les organisations présentes au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (C.N.E.S.E.R.) ou au conseil d'administration du Conseil national des œuvres universitaires et scolaires (C.N.O.U.S.) sont regardées comme représentatives.

Elles bénéficient de subventions allouées à des centres de formation des élus. Ces centres, rattachés aux organisations siégeant dans les instances précitées, ont donc une structure nationale. Un mécanisme de contrôle de l'utilisation des fonds versés devra être mis en place. Des vice-présidences sont instaurées et réservées aux étudiants afin de renforcer leur rôle dans la gestion du Centre national et des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (C.R.O.U.S.).

AIDER LES FAMILLES ET LES JEUNES

Gratuité des manuels scolaires de la Sixième à la Troisième

Les élèves qui fréquentent les Quatrièmes et les Troisièmes en lycée professionnel ne bénéficient pas de la gratuité des manuels scolaires comme les élèves de collège. L'extension de la gratuité des manuels aux élèves de toutes les classes de Quatrième et de Troisième en lycée professionnel sera mise en œuvre dès 1990.

L'allocation de bourses

Une aide sociale accrue et diversifiée devra accompagner la croissance des effectifs des lycées et des établissements d'enseignement supérieur.

OFFRIR UNE FORMATION MODERNE

L'ÉLÈVE AU CENTRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité. La réalisation de cet objectif demande du temps : son utilisation optimale par l'élève est le problème essentiel de l'école. Le temps scolaire est partagé entre des cours, des travaux dirigés et d'atelier, le travail personnel assisté et le travail personnel autonome. La durée de ces activités doit être évaluée par l'équipe pédagogique pour être communiquée aux élèves et à leur famille et ne pas dépasser au total une durée hebdomadaire fixée pour chaque cycle d'enseignement.

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

La notion de cycle d'apprentissage et une bonne articulation de ces cycles entre eux permettent de mieux tenir compte de l'évolution psychologique et physiologique de chaque enfant et de chaque jeune. Le cycle d'apprentissage est en effet une réalité à la fois psychologique et pédagogique, distincte des notions d'âge et de structure d'accueil. C'est une période pour laquelle sont définis des objectifs et des programmes :

Le cycle des pré-apprentissages recouvre l'école maternelle ;
 Le cycle des apprentissages amorcé à la grande section dans l'école maternelle se termine à la fin du cours élémentaire première année dans l'école primaire ;
 Le cycle de consolidation et d'approfondissement recouvre les trois dernières années de l'école primaire ;
 Le cycle d'observation (Sixième et Cinquième de collège) ;
 Le cycle d'orientation (Quatrième et Troisième) ;
 Le cycle de détermination conduit au baccalauréat et permet d'accéder à la vie professionnelle ou de poursuivre des études supérieures : les filières professionnelles répondent préférentiellement au premier objectif et les filières générales ou technologiques au second ;
 Les trois cycles de l'enseignement supérieur sont organisés selon la loi du 26 janvier 1984 précitée.

Dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé, les objectifs à atteindre étant fixés par cycle. Il ne s'agit pas d'interdire le redoublement mais simplement de le limiter au maximum car, souvent vécu comme une sanction, il doit être réservé à des cas bien particuliers d'échec scolaire. Lorsque d'importantes difficultés apparaissent, le prolongement d'un an de la durée d'un cycle peut être proposé à l'élève et à sa famille.

Dans ce cas, des mesures pédagogiques spécifiques sont prises pour aider l'élève à surmonter ses difficultés.

A la fin de chaque cycle, une décision est prise qui peut être notamment ;
 L'orientation vers le cycle ultérieur ;

Une année complémentaire de consolidation dans le cas où les objectifs fixés pour le cycle n'ont pas été atteints ;

La sortie du système éducatif pour s'insérer dans la vie professionnelle, dans le seul cas où l'élève a dépassé seize ans et où il choisit lui-même cette voie. L'école assure alors un accompagnement de l'élève pendant la première année qui suit sa sortie. La possibilité d'un retour lui est ouverte.

LES PASSAGES DE CYCLES : LA CONTINUITÉ B>UCATIVE

Lors du passage entre l'école maternelle et l'école primaire, à l'entrée en Sixième et à l'entrée au lycée, l'élève doit être particulièrement suivi, de manière à assurer la continuité éducative.

Le même esprit doit présider à l'accueil des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La qualité de cet accueil dépend d'une action volontariste menée à un triple niveau : une continuité entre les études secondaires et supérieures, une réelle conception d'ensemble des formations post-baccalauréat fondée sur la complémentarité et concrétisée par la mise en œuvre des schémas de développement concerté et, enfin, une rénovation et une diversification des premiers cycles universitaires.

LE JEUNE CONSTRUIT SON ORIENTATION AU LIEU DE LA SUBIR

Nul ne peut, en effet, décider à sa place. Pour effectuer son choix, il reçoit information, aide et conseil. Sa famille et l'école (enseignants, chef d'établissement, personnels d'éducation et d'orientation) y participent. Cependant, la mise en pratique du principe fondamental de la maîtrise de son orientation par le jeune peut rencontrer deux limites. Il s'agit tout d'abord de la nécessité d'avoir acquis certaines connaissances et certaines aptitudes pour tirer profit d'un enseignement ultérieur. Il s'agit ensuite des limites de l'offre de formation, en particulier dans le cas des formations professionnelles dont le développement est en partie lié à l'importance des débouchés.

Les conflits qui peuvent surgir sont traités par des efforts d'information et de dialogue, notamment dans le cadre du contrat de formation. La diminution des cas de

désaccord est un objectif à réaliser à tous les niveaux d'enseignement et dans le projet d'établissement. Aucune décision de refus du projet de l'élève ne peut être prise sans être explicitement motivée.

L'évaluation des connaissances et des compétences de l'élève est nécessaire pour qu'il construise son orientation elle fait partie de la formation. Cette évaluation doit être aussi continue que possible. Les modalités d'attribution des diplômes combinent l'évaluation en cours de formation et des examens terminaux.

UNE RÉFLEXION SUR LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT

Une réflexion en profondeur sur les contenus de l'enseignement et les programmes est aujourd'hui indispensable. L'école doit intégrer l'évolution des sciences et des techniques qui constitue un élément déterminant pour élaborer les contenus des disciplines et le choix des programmes. Ces derniers doivent également tenir compte des besoins liés au développement personnel des élèves et à leur insertion sociale et professionnelle, des résultats des recherches sur l'éducation et sur l'évolution des emplois ainsi que de l'évaluation des résultats obtenus avec les programmes antérieurs.

Une réflexion d'ensemble sera conduite grâce à des colloques régionaux. Elle portera sur les principes énoncés par MM. Bourdieu et Gros dans leur rapport de mars 1989 et les conséquences à en tirer en matière d'organisation des filières d'enseignement et de modalités d'évaluation des élèves. Elle sera menée avec tout le soin et le temps nécessaires à l'effort de recherche et à la consultation de tous les praticiens, acteurs et partenaires du système éducatif.

Le Conseil national des Programmes, composé de personnalités choisies en fonction de leurs compétences, est l'instance qui formule des recommandations pour l'élaboration des programmes, la conception générale des enseignements et l'adaptation à l'évolution des connaissances. Il agit selon un double souci : éviter les révisions trop fréquentes et ménager, avant les révisions éventuelles, un temps de préparation suffisant.

La mise à jour des contenus d'enseignement est conçue de manière à donner une place importante aux relations entre disciplines.

DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX AUX TECHNOLOGIES MODERNES

Lancement d'un plan lecture

L'apprentissage de la lecture est un élément déterminant dans la réussite de toute scolarité. Or, les résultats montrent que moins d'un élève sur deux arrive au collège avec une maîtrise suffisante de la lecture. Il est urgent de mettre en œuvre, selon les recommandations du rapport Migeon, un véritable plan en faveur de la lecture. L'apprentissage de la lecture devra être poursuivi de façon continue, sous des formes variées et adaptées, de l'école maternelle au cycle d'observation. Cette acquisition fondamentale fera l'objet d'une évaluation auprès de tous les élèves entrant en cours élémentaire deuxième année et en Sixième ; elle sera suivie d'actions de soutien ou de reprises d'apprentissage dans chaque école et chaque établissement scolaire. La lecture doit être très étroitement intégrée à toutes les activités scolaires et conçue comme un moyen de faire naître chez l'enfant le désir de trouver le sens de l'écrit.

Les technologies modernes au service de l'éducation

Les technologies de communication se sont répandues et sont entrées dans les familles. Les jeunes en sont devenus de grands utilisateurs en dehors de l'école. Elles peuvent les aider dans leur travail scolaire. Par ailleurs, ces technologies s'insèrent de plus en plus dans les entreprises et doivent participer activement à la formation.

Une fondation pour l'édition et la production de programmes audiovisuels de formation et d'éducation suscitera une dynamique de création.

Le lancement d'un plan national d'équipement audiovisuel des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur ouvrira le système éducatif à ces nouvelles technologies. Les conditions de la maintenance des matériels seront étudiées avec les collectivités locales. Toute construction nouvelle aura à prendre en

compte la dimension audiovisuelle, y compris le câblage, dans le respect des compétences des collectivités locales.

L'informatique est une technique et une science autonome. Mais c'est également un outil d'enseignement permettant une meilleure individualisation de l'apprentissage, des situations pédagogiques nouvelles et le développement de capacités logiques et organisatrices. Elle peut être notamment mise au service des élèves qui courent un risque d'échec scolaire. Son développement à l'école, amorcé depuis 1970 et renforcé grâce au plan informatique pour tous, sera poursuivi et appuyé notamment par un effort de recherche pédagogique.

LA DIMENSION EUROPÉENNE ET INTERNATIONALE DES FORMATIONS

L'Acte unique européen conduit à une harmonisation des législations et des règlements (reconnaissance des diplômes et mobilité des personnes). Les individus devront de plus en plus se prêter aux échanges et à la coopération dans les domaines de la formation, de la recherche et de l'emploi. Outre l'Europe, c'est, plus largement, le nouvel environnement international que la formation de notre jeunesse doit désormais prendre en compte.

Une formation ouverte à la dimension européenne favorise la curiosité, la créativité, la capacité de s'adapter. Elle doit développer la connaissance des cultures étrangères ainsi que l'apprentissage et la maîtrise des langues vivantes grâce à :

La mise en place, à l'échelle nationale, d'une expérience d'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ;

La possibilité offerte à tous les collégiens d'étudier deux langues vivantes dès la classe de Quatrième ;

L'enseignement d'une seconde langue vivante dans certaines formations technologiques et professionnelles avec des programmes et des méthodes mieux adaptés ;

L'amélioration de l'efficacité de notre enseignement des langues, notamment dans l'enseignement supérieur.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

L'amélioration de la qualité de l'enseignement exige à la fois un effort dans le domaine de la recherche en éducation et une meilleure appropriation de ses résultats par les enseignants. La recherche en éducation doit répondre aux besoins des enseignants confrontés à des problèmes de plus en plus complexes de maîtrise des apprentissages par leurs élèves. Elle doit également fournir à tous les responsables en matière d'éducation des éléments objectifs de décision. La constitution d'équipes universitaires ainsi que la participation des enseignants à des activités de recherche seront encouragées.

LES RYTHMES SCOLAIRES

Création d'un calendrier pluriannuel et nouvel équilibre de l'année

L'organisation et la gestion du temps scolaire comportent des insuffisances persistantes. Les rythmes scolaires sont mal équilibrés du fait de répartitions irrégulières des temps de travail et des temps de repos. De plus, l'utilisation du temps scolaire est mal adaptée aux objectifs actuels de la formation parce que les journées de classe sont trop lourdes, les temps morts trop nombreux et la rigidité et l'uniformité dans la gestion pédagogique du temps trop grandes.

La rénovation et la modernisation du système éducatif passent par une politique du temps scolaire cohérente qui respecte les besoins de l'enfant et de l'adolescent tout en étant attentive aux intérêts légitimes des personnels, des familles, des collectivités locales et de la vie économique. Cette politique doit s'appuyer sur la volonté et la capacité d'innovation des établissements scolaires et de leurs équipes pédagogiques et éducatives.

Son objectif est de mieux organiser les activités scolaires dans la journée, la semaine, l'année. Il faut, dans la journée, mieux répartir les activités et éviter les

temps morts et, dans la semaine, équilibrer le temps consacré aux cours, au travail personnel et aux activités non scolaires. Dans l'année scolaire, un nouveau rythme d'alternance des périodes de travail et de repos permettra une meilleure utilisation du temps. L'année comportera cinq périodes de travail de durée comparable séparées par des temps de repos suffisamment longs. La périodicité des contrôles ne sera pas nécessairement calquée sur ce nouveau rythme annuel. Des calendriers scolaires pluriannuels seront établis.

Ce rééquilibrage de l'année impliquera le maintien des activités scolaires jusqu'à la fin du mois de juin pour les élèves qui n'ont pas d'examen à subir. Il s'accompagnera d'une meilleure organisation de l'évaluation des élèves et des procédures d'orientation et d'affectation et d'une réflexion sur la répartition de la charge de travail scolaire dans la journée et la semaine. Il s'appuiera sur une politique contractuelle comme celle des « contrats d'aménagement du temps de l'enfant » et des « contrats de ville ».

LES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES

La relance du Conseil national des associations complémentaires de l'enseignement public (C.N.A.C.E.P.)

Les activités périscolaires concourent au meilleur équilibre de l'effort des enfants et prolongent au-delà du temps scolaire la prise en charge des élèves, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat. L'aménagement des rythmes de vie à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements est organisé selon le principe du partenariat. Il associe, par contrat, l'école, les groupements sportifs, les associations agréées à caractère scientifique, artistique et culturel et les collectivités locales. Pour favoriser le développement de ces activités, le Conseil national des associations complémentaires de l'enseignement public sera réactivé.

MIEUX FORMER ET MIEUX RECRUTER

EVOLUTION DU RÔLE DES ENSEIGNANTS

L'évolution des différents publics (élèves, étudiants, adultes engagés dans la vie professionnelle) et les nouvelles exigences auxquelles doit répondre le système éducatif entraînent une évolution du rôle des enseignants.

Les enseignants organisent l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils assurent les cours, les travaux dirigés et d'atelier, participent à l'assistance au travail personnel, effectuent l'évaluation des élèves et les aident à réaliser leur projet d'orientation. Ils prennent en charge les relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs...). Ils font partie d'une équipe constituée de tous les enseignants chargés des mêmes élèves pendant une année ou un cycle.

Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement.

Les concours de recrutement ont pour objet de vérifier le niveau des connaissances et l'aptitude à enseigner.

DÉVELOPPER UNE VÉRITABLE FORMATION PROFESSIONNELLE

Tous les enseignants, qui seront recrutés à partir de 1992 au niveau de la licence, bénéficieront, après leur recrutement, d'une formation professionnelle. Ils recevront une base commune de formation. Elle sera axée autour de trois objectifs :

L'acquisition des connaissances et des savoir-faire nécessaires pour concevoir, contrôler et faire évoluer les situations d'apprentissage et d'enseignement ;

Une connaissance de l'institution scolaire, de ses publics et de l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils vivent ;

L'acquisition de compétences dans les différentes techniques de la communication et de l'informatique.

Ces tronc communs sont assortis de formations spécifiques pour prendre en compte la diversité des disciplines et des niveaux d'enseignement.

Pour adapter les connaissances des enseignants et leur permettre de mener des réflexions en commun sur des problèmes rencontrés, une formation continue est nécessaire.

Des actions prioritaires doivent être entreprises pour aider les maîtres auxiliaires à préparer, dans de bonnes conditions, les concours internes et externes.

Création des instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.)

Les universités sont un lieu de recherche et de création du savoir. Pour regrouper les formations et offrir à tous les enseignants une formation professionnelle, associant connaissances fondamentales, didactique, acquisition des méthodes pédagogiques et initiation à la recherche, l'engagement institutionnel des universités est nécessaire.

Les instituts universitaires de formation des maîtres conduiront la formation professionnelle initiale des enseignants et participeront à leur formation continue.

Ils bénéficieront des compétences de formateurs d'horizons divers : universitaires et chercheurs, membres des corps d'inspection, professeurs d'école normale d'instituteurs, directeurs d'études des centres régionaux de formation des professeurs d'enseignement général de collège (P.E.G.C.), professeurs des écoles normales nationales d'apprentissage, conseillers pédagogiques, professeurs et instituteurs, intervenants extérieurs (médecins, économistes, psychologues, professionnels notamment de la communication et de la formation).

Création d'un monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur

Pour permettre à de futurs enseignants-chercheurs de se préparer pendant leur doctorat, à l'exercice de leur métier d'enseignant, un système de monitorat assorti d'une allocation complémentaire de l'allocation de recherche est créé.

Les périodes durant lesquelles ont été perçues ces allocations sont prises en compte, dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, pour le reclassement des bénéficiaires dans les corps d'enseignants-chercheurs au sein desquels ils auront été titularisés. Elles sont valables pour la constitution et la liquidation de droits à pension civile de retraite.

Création d'un congé de mobilité

Un congé rémunéré d'un an donne aux enseignants la possibilité de bénéficier d'une mobilité professionnelle et de préparer ainsi un changement d'activité au sein de l'Education nationale, de la fonction publique ou enfin dans le secteur privé. Il concernera chaque année 6 000 enseignants:

Parallèlement, les statuts des corps de fonctionnaires feront l'objet de modifications de nature à faciliter la mobilité des enseignants.

DONNER UNE PRIORITÉ AU RECRUTEMENT

D'ici à 1993, 10 000 instituteurs et 13 000 professeurs et, de 1994 à 1999, 12 000 instituteurs et 15 000 professeurs par an en moyenne devront être recrutés.

Or, actuellement, le recrutement annuel de 6 500 instituteurs et de 9 000 professeurs rencontre déjà de graves difficultés. Certains départements et certaines régions souffrent d'une insuffisance en enseignants qualifiés. Cette carence affecte également certaines disciplines scientifiques et technologiques. Pour remédier à ces difficultés, une politique fondée sur une approche globale des problèmes de recrutement et particulièrement sur le développement de l'enseignement supérieur est mise en place.

Pour faire face aux besoins en enseignants, un plan pluriannuel indicatif des recrutements sera réalisé par discipline.

Les conditions de candidature aux concours seront simplifiées notamment grâce à une suppression des limites d'âge.

Création d'allocations d'enseignement

Ces allocations contribueront à la constitution d'un prérecrutement. Dès 1989, des étudiants allocataires seront recrutés, pour un an ou deux, sur dossier. Outre la préparation des diplômes universitaires et des concours de recrutement à laquelle ils se consacreront, ils bénéficieront d'une préprofessionnalisation, en suivant des cours de sensibilisation au sein des instituts universitaires de formation des maîtres et en étant associés à des activités scolaires et périscolaires, dans une école ou un établissement. En aucun cas, il ne s'agira d'un enseignement en responsabilité devant une classe.

Les périodes durant lesquelles ont été perçues ces allocations sont prises en compte, dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, pour le reclassement des bénéficiaires dans les corps d'enseignants au sein desquels ils auront été titularisés. Elles sont valables pour la constitution et la liquidation des droits à pension civile de retraite.

RENFORCER LE RÔLE DES PERSONNELS ADMINISTRATIFS, TECHNIQUES, OUVRIERS, SOCIAUX, DE SANTÉ ET DE SERVICE (ATOS) PAR UNE MEILLEURE FORMATION

Qu'ils soient fonctionnaires ou agents publics de l'Etat, les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service concourent aux missions du service public d'éducation en exerçant leurs fonctions respectives soit dans les services extérieurs de l'Etat, soit dans les établissements scolaires et universitaires, soit dans les établissements ou les organismes d'appui pédagogique ainsi que dans les établissements relevant de la loi du 16 avril 1955 relative au C.N.O.U.S. et aux C.R.O.U.S.

Ils contribuent à la qualité de l'accueil offert aux élèves et aux étudiants. Ils participent à l'ajustement de l'organisation et du fonctionnement des établissements et des services aux nécessités de l'action éducative. Ils sont chargés d'offrir aux élèves et aux étudiants un cadre de vie, des conditions de travail et une protection sanitaire et sociale satisfaisants. Ils peuvent, à la demande de l'équipe pédagogique et sous son contrôle, effectuer des interventions dans le cadre de la formation initiale ou continue.

Ils reçoivent une formation permanente qui porte leurs qualifications aux niveaux exigés par les évolutions du système éducatif. Ils contribuent à la modernisation et à l'ouverture du service public à ses usagers, ses acteurs et ses partenaires.

UNE DYNAMIQUE NOUVELLE POUR LES ÉTABLISSEMENTS

LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT : UN ÉLÉMENT MOTEUR

Un des problèmes majeurs posés à chaque école et à chaque établissement scolaire consiste à respecter les objectifs nationaux tout en prenant en considération les élèves qu'ils accueillent dans leur diversité d'origine sociale, de culture, de niveau et de qualités personnelles.

C'est le rôle des enseignants que de définir, avec le chef d'établissement et ses collaborateurs, en particulier les conseillers d'éducation, un projet pédagogique.

Ce projet ne se réalisera pleinement que s'il est placé dans un cadre large englobant les relations avec l'environnement socioculturel et économique, mais aussi les rythmes scolaires, les conditions de vie dans l'établissement et enfin les activités périscolaires et complémentaires de l'école. Ces éléments s'ajoutent au projet pédagogique.

que pour constituer le projet d'établissement dont l'élaboration nécessite la participation de toute la communauté éducative et de tous les partenaires de l'école.

Ce projet peut servir de base à un contrat passé avec l'autorité académique et peut justifier l'attribution de moyens spécifiques. Il demande une évaluation qui est d'autant plus nécessaire que l'autonomie ne doit pas conduire à s'écarter des objectifs nationaux.

LES PARENTS D'ÉLÈVES MEMBRES À PART ENTIÈRE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Les parents d'élèves sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté. Les conseils d'école et d'administration adoptent les mesures nécessaires pour améliorer la qualité de l'accueil, la transparence des informations, pour favoriser les possibilités de réunion qui sont offertes aux parents. L'Etat prend en charge des frais occasionnés par la participation des délégués des fédérations de parents d'élèves aux conseils académiques et départementaux de l'Education nationale : frais de déplacement et indemnisation de l'employeur.

UN PLAN POUR LES CENTRES DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION, LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES ET LES MUSÉES

Dans les collèges et les lycées, le centre de documentation et d'information (C.D.I.) est au cœur de la vie de l'établissement. La généralisation des centres de documentation et d'information dans tous les établissements suppose un effort des collectivités locales pour l'aménagement des locaux et les équipements, et de l'Etat pour les créations de postes de documentalistes.

Dans cette perspective, aucun établissement scolaire ne sera ouvert sans être pourvu d'un centre de documentation et d'information. En fonction de la nouvelle carte des zones d'éducation prioritaires, tous les collèges inclus dans ces zones qui n'auraient pas de postes de documentalistes seront immédiatement recensés. Ces postes seront prioritairement créés dès la rentrée de 1990. Un plan de rattrapage sera mis à l'étude pour combler, d'ici à 1993, les retards accumulés dans ce domaine. Le haut niveau de qualification requis par les tâches techniques et pédagogiques des personnels de documentation rend nécessaire la création d'un statut adapté. Le recrutement doit s'effectuer par un C.A.P.E.S. spécifique (externe et interne).

Des efforts importants seront entrepris pour les bibliothèques universitaires. Comme l'a souligné le rapport Miquel, la politique documentaire est au cœur du développement des universités. Les bibliothèques doivent être mieux intégrées qu'elles ne le sont actuellement aux établissements d'enseignement supérieur. L'accès aux ressources documentaires sera fortement amélioré et une politique d'acquisition concertée sera mise en place.

La rénovation des quatre grands musées -grande galerie du Muséum, musée de l'Homme, palais de la Découverte, Musée national des techniques -qui s'effectue dans le cadre de la politique des grands travaux sera accompagnée d'un effort en faveur de l'ensemble des autres musées dépendant de l'Education nationale.

LE TRAVAIL EN COMMUN DES ÉTABLISSEMENTS POUR LA FORMATION PERMANENTE

C'est une mission des établissements scolaires et universitaires et de leurs personnels que de participer à la formation permanente. Pour l'exercice de cette mission, les établissements de l'Education nationale s'associent en groupements d'établissements pour la formation des adultes (GRETA). Ils peuvent constituer des groupements d'intérêt public (G.I.P.).

LA POLITIQUE CONTRACTUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La mise en place de relations nouvelles entre les établissements d'enseignement supérieur et le ministère est déjà engagée et constitue un élément déterminant de notre capacité à relever les défis de la création et de la diffusion du savoir. Cette politique

repose sur deux principes : donner un véritable contenu à l'autonomie des établissements et accroître la cohérence de l'effort national de formation supérieure. Dans le cadre de la loi, les contrats, qui doivent être élaborés par chaque établissement en concertation avec les universités d'une même région et les collectivités locales, portent sur l'ensemble des activités de l'établissement : formation initiale et continue, recherche, formation des enseignants, politique documentaire, relations internationales...

OUVRIR L'ÉCOLE A SES PARTENAIRES

LES RELATIONS AVEC LES COLLECTIVITÉS LOCALES

La poursuite de la décentralisation implique le développement de la collaboration et de la concertation entre l'école et les collectivités locales. Le partage des compétences, établi en 1986 entre l'Etat et ces dernières, doit s'accompagner d'une réflexion commune sur les grands objectifs de l'Education nationale et d'un effort constant de simplification des procédures.

L'utilisation plus rationnelle des locaux scolaires -les uns étant sous-occupés, les autres saturés - de même que la politique des transports pourraient illustrer cette démarche basée sur l'entente entre l'Etat et les collectivités locales.

Les schémas de développement concerté, la politique contractuelle avec les universités, certaines activités périscolaires permettent aux collectivités locales d'être associées à l'Etat dans le domaine de l'éducation. Le partenariat avec les collectivités locales doit être l'occasion de rappeler l'action des personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service. Une sensibilisation des collectivités locales doit être entreprise pour les inciter à améliorer les équipements mis à la disposition de ces personnels et à faire appel à leurs capacités d'adaptation aux technologies nouvelles.

LES RELATIONS AVEC LES ENTREPRISES

La collaboration entre l'école et l'entreprise s'est déjà beaucoup développée, en particulier à la suite de la campagne de jumelages lancée en 1984 et de l'adoption par le Parlement de la loi portant sur le développement des enseignements technologiques et professionnels. Il est aujourd'hui possible et nécessaire de renforcer ce partenariat en l'inscrivant notamment dans le projet d'établissement. C'est en effet dans ce cadre que la mise en commun des moyens et des équipements technologiques, les échanges entre enseignants et salariés des entreprises et les opérations de transferts de technologie au service du développement local pourront trouver leur pleine efficacité.

UNE CONCERTATION ACCRUE ET RATIONALISÉE

CRÉATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

La réforme des organismes consultatifs de l'Education nationale ne peut être engagée qu'avec l'accord des partenaires. Toute fusion, création ou modification doit avoir pour effet d'améliorer la représentativité et le fonctionnement des structures existantes. Dans cet esprit, le Conseil supérieur de l'Education nationale (C.S.E.N.) et le Conseil de l'enseignement général et technique (C.E.G.T.) sont fusionnés. Le nouveau conseil prend le nom de Conseil supérieur de l'éducation.

Les compétences des conseils académiques de l'Education nationale sont étendues à l'enseignement supérieur. Chaque année, le recteur chancelier des universités présente un rapport sur les enseignements supérieurs incluant en particulier le schéma de développement concerté des formations postbaccalauréat.

ÉVALUER LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Adapter les missions du système éducatif, répondre à la demande d'allongement des études, faire évoluer le rôle, les modalités, de recrutement et de formation des enseignants, améliorer la vie des établissements, toutes ces tâches exigent un effort considérable.

Cet effort ne peut être consenti que si des progrès significatifs sont obtenus et s'il en est rendu compte à la Nation. Deux impératifs illustrent l'action à mener dans ce domaine : évaluation et bilan.

L'ÉVALUATION

L'évaluation s'applique à tout le système éducatif : les élèves, les étudiants, les personnels, les établissements, les services extérieurs, l'administration centrale. Loin de conduire à une mise en concurrence des établissements et de leurs enseignants, elle contribue à l'amélioration du système éducatif en vérifiant la mise en œuvre des objectifs éducatifs nationaux, en les adaptant aux différents publics auxquels ils s'adressent et en opérant une régulation permanente de l'ensemble du système éducatif.

A l'échelon de l'établissement.

Elle concerne en premier lieu les élèves et les personnels. L'appréciation individuelle de chaque enseignant est replacée dans le cadre plus général de l'établissement.

Le rapport annuel prévu pour les établissements publics locaux d'enseignement par l'article 15-8 de la Loi du 22 juillet 1983 est soumis au conseil d'administration et transmis à la collectivité locale de rattachement et à l'autorité académique. Il fait référence au projet d'établissement.

A l'échelon départemental et académique.

Les recteurs et les inspecteurs d'académie mettent en place des groupes d'évaluation sur les thèmes prioritaires : rénovation des collèges, baccalauréats professionnels, etc.

Ce travail s'effectue en liaison avec les directions compétentes de l'administration centrale et avec les inspections générales.

L'inspection générale de l'Education nationale et l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale, grâce à de nouveaux modes d'organisation et de fonctionnement, établissent des évaluations locales régionales et nationales. Leurs rapports annuels sont rendus publics.

LE PREMIER BILAN D'APPLICATION DE LA LOI EN 1992

Un premier bilan d'application de la présente loi sera présenté au Parlement en 1992 et donnera lieu à un débat avec tous les partenaires du système éducatif.

Note de service n° 89-242 du 21 juillet 1989

(Education nationale, Jeunesse et Sports : bureaux DLC 17 et DE 14)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education.

Action culturelle dans les premier et second degrés : les programmes académiques d'action culturelle (P.A.A.C.). Année scolaire 1989-1990.

NOR : MENL8950338N

L'action culturelle en milieu scolaire prend en compte la richesse et l'évolution du monde qui entoure l'école en permettant de multiplier et d'approfondir des situations de communication et de collaboration avec des partenaires extérieurs dans les domaines culturel, artistique, scientifique, technique, économique. Elle constitue une contribution directe à l'enseignement des disciplines, dont elle partage les objectifs, et dont elle élargit le champ.

Dans chaque académie, le programme d'action culturelle est un projet annuel, concerté, qui présente une stratégie d'ensemble harmonisant les propositions des partenaires avec les objectifs pédagogiques et éducatifs de l'école. Il intègre des volets complémentaires : actions conjointes, formation et information des enseignants et de leurs partenaires, promotion de projets de lycées, de collèges et d'écoles, en articulation avec les autres aspects de la politique éducative.

Les modalités de sa mise en œuvre, décrites dans les notes de service n° 87-185 du 17 juillet 1987 et n° 88-167 du 22 juin 1988, sont reconduites dans leur ensemble. Toutefois, certains points méritent d'être précisés.

! UNE POLITIQUE CONCERTÉE ET COHÉRENTE

Si l'action culturelle repose en premier lieu sur les initiatives des établissements scolaires (P.A.E. des lycées, des collèges et des écoles ; ateliers de pratique artistique ; classes culturelles...), elle nécessite naturellement la mise en œuvre d'une politique d'accompagnement qui doit aider les équipes éducatives à réaliser leurs projets, à engager des actions nouvelles et à en faire connaître les résultats. Cette politique d'accompagnement s'exprime dans les programmes académiques d'action culturelle.

1. DES DOMAINES D'INTERVENTION

Ces programmes académiques, tout en tenant compte des ressources locales, définissent les domaines qui paraissent les mieux adaptés aux besoins des lycées, des collèges et des écoles. Différents volets concernent des thèmes d'activités variés : écriture, lecture, théâtre, musique, cinéma, danse, arts plastiques, patrimoine, environnement, connaissance des cultures nationales et internationales, culture scientifique, technique, économique...

Il convient de veiller à harmoniser la politique académique d'action culturelle avec les politiques globales qui visent à favoriser l'intégration sociale des élèves et leur réussite scolaire, notamment avec les politiques d'innovation, de zones prioritaires et de zones rurales.

2. UN PARTENARIAT

Les protocoles d'accord passés avec les divers ministères (Culture, Environnement, Défense, Coopération...) et les organismes institutionnels (ANVAR, I.N.S.E.R.M....) constituent des points d'appui pour la mise en œuvre des actions envisagées dans ces différents domaines.

Au niveau local, des accords contractuels ou des conventions pourront lier l'Éducation nationale aux principaux partenaires de l'école, tout particulièrement aux collectivités territoriales.

Pour ce qui concerne certains types d'actions mises en place dans le cadre du partenariat (ateliers de pratique artistique ; classes culturelles...), il conviendra de se reporter aux textes définissant les conditions de cette collaboration et de les faire connaître aux partenaires concernés :

Décret n° 88-709 du 6 mai 1988 définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques des premier et second degrés (arrêtés d'application du 10 mai 1989) ;

Note de service relative aux ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées n° 89-115 du 18 mai 1989 accompagnée des cahiers des charges spécifiques ;

Note de service n° 87-373 du 23 novembre 1987 relative à l'agrément des intervenants extérieurs dans les établissements scolaires du premier degré ;

Circulaire relative au partenariat pour les enseignements artistiques dans le premier degré (classes culturelles et classes ateliers) établie conjointement par la direction des écoles du ministère de l'Education nationale et par la délégation aux enseignements et aux formations du ministère de la Culture et de la Communication (à paraître au *B.O.E.N.* de septembre 1989).

3. UNE COLLABORATION CONCERTÉE

Le programme académique d'action culturelle est élaboré chaque année sous l'autorité du recteur, en concertation avec les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, dans le cadre d'un groupe de travail animé par le responsable académique à l'action culturelle et aux projets d'action éducative nommé par le recteur. Cette cellule de travail regroupe toutes les personnes susceptibles d'apporter leur compétence à la conception, à la mise en œuvre et au suivi du programme académique.

II. DIVERS TYPES D'ACTIONS

1. LA FORMATION

La circulaire n° 89-050 du 20 février 1989 (*B.O.* n° 9 du 2 mars 1989) définit les priorités de la formation continue des enseignants des premier et second degrés.

Les stages d'action culturelle, académiques ou départementaux, portent sur des démarches pédagogiques ou des thèmes favorisant l'ouverture de l'école. Ils peuvent associer des partenaires extérieurs en tant que formateurs et/ou stagiaires.

Par ailleurs, la loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques offre aux rectorats et aux directions régionales des affaires culturelles la possibilité de développer des formations conjointes dans le domaine artistique. Ainsi, les équipes impliquées dans des projets communs analyseront leur expérience du partenariat et concevront de futures actions dans un souci de complémentarité.

Ces formations permettent aussi d'approfondir la réflexion pédagogique dans des domaines spécialisés : elles concernent alors plus particulièrement les équipes d'enseignants et d'intervenants extérieurs engagées dans des projets importants tels que la conduite d'ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées, de classes culturelles dans les écoles, par exemple.

L'ensemble de ces stages d'action culturelle doit permettre la création d'équipes-relais susceptibles de diffuser les acquis de leur formation auprès de leurs collègues et de contribuer à en évaluer les effets.

2. L'INFORMATION ET LA PROMOTION

L'information destinée aux enseignants et aux partenaires de l'école joue un rôle essentiel pour la mise en œuvre des programmes académiques, soit en préparant ou prolongeant des actions de formation, soit en fournissant des renseignements pratiques sur l'action culturelle.

Par ailleurs, l'action culturelle a aussi pour objet de faire valoir et de faire connaître les projets et les réalisations des élèves par des actions d'animation et de valorisation fondées sur l'ouverture de l'institution scolaire. Outre les initiatives prises par l'administration centrale de l'Education nationale, ou d'autres ministères (semaine des arts, fête de la musique, année de l'archéologie, commémorations telles que la célébration du centenaire de la naissance de Charles de Gaulle...), les rectorats favoriseront des événements qui s'inscrivent dans la vie des établissements. Ces initiatives auront d'autant plus de rayonnement qu'elles rencontreront celles d'autres partenaires.

III. DES MOYENS FINANCIERS

Divers moyens financiers sont mis à la disposition des recteurs :

1. CRÉDITS D'ACTION CULTURELLE

Le montant de la subvention accordée à un organisme { chap. 43-80) sera déterminé en fonction du nombre et de l'ampleur des projets d'action éducative auxquels il apporte son concours, de l'importance de sa participation aux actions de formation et à d'autres actions significatives (classes culturelles, organisation de rencontres, publications ...).

Ces crédits ne peuvent être utilisés pour financer des actions qui, tout en concernant les jeunes, n'impliquent pas directement le milieu scolaire, des actions dont le coût est trop élevé par rapport au nombre d'établissements et d'élèves concernés, ou encore qui entrent dans d'autres cadres (aide directe à un organisme imputée sur le budget d'un P.A.E., voyage à l'étranger, achat de matériels lourds).

Un dossier type de demande de subvention, assorti, le cas échéant, d'une convention dans les conditions indiquées au paragraphe 1. 2), est présenté par l'organisme intervenant. Ce dossier fait apparaître le bilan d'activité e l'année antérieure et le programme d'actions prévisionnelles de l'organisme: Il constitue le cahier des charges que celui-ci sera tenu de respecter.

2. CREDITS SPÉCIFIQUES POUR LES STAGES D'ACTION CULTURELLE (SURCOÛTS DE STAGES)

Ces stages intégrés aux plans académiques et départementaux de formation sont organisés et financés selon les modalités en vigueur pour tout stage.

Les dépenses supplémentaires induites par leur spécificité culturelle (intervention d'organismes en tant que formateurs, locaux adaptés, location de matériel...) peuvent être prises en charge sur les crédits mis en place au C.R.D.P. (chap. 36-10).

Ces stages peuvent être cofinancés par les services extérieurs d'autres ministères. Ils le sont par les directions régionales des affaires culturelles dès lors qu'ils se fixent pour objectif d'assurer des formations conjointes dans le domaine des activités artistiques.

3. CONTINGENTS HORAIRES POUR DÉCHARGES DE SERVICE

Les dotations d'heures mises à la disposition des académies pour attribuer des décharges de service dans le domaine de l'action culturelle et des P.A.E. doivent être utilisées en fonction des orientations du programme académique. Ces décharges sont destinées :

A des personnels assumant des tâches de coordination et d'impulsion auprès des responsables académiques et départementaux de l'action culturelle (animation des groupes de travail qui préparent les différents volets du programme académique) ;

Aux enseignants qui assurent une liaison permanente et active entre les établissements scolaires et les organismes culturels, scientifiques et techniques ;

Aux professeurs chargés du suivi, de la régulation et de l'évaluation des projets d'action éducative dans chaque département.

Pour l'année 1989-1990, le montant et les conditions d'attribution de ces heures ont été précisés au vu du bilan de l'année précédente par lettre DLC/17 n° 89-265 du 9 juin 1989.

Le montant des moyens budgétaires (chap. 43-80 et 36-10) mis à la disposition des recteurs pour l'année scolaire 1989-1990 (exercice 1990) sera notifié après examen du bilan de l'année 1988-1989 (cf. lettre DLC/17 - DE/14 du 22 juin 1989) et présentation du programme académique prévisionnel pour 1989-1990.

(B.O. n° 30 du 31 août 1989.)

Note de service n° 90-150 du 10 juillet 1990

(Education nationale, Jeunesse et Sports : bureaux DLC 17 et DE 14)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale.

Action culturelle dans les premier et second degrés : les programmes académiques d'action culturelle (P.A.A.C.) - Année scolaire 1990-1991.

NOR : MENL905030JN

L'action culturelle en milieu scolaire prend en compte la richesse et l'évolution du monde qui entoure l'école pour multiplier et approfondir les situations de communication et de collaboration avec des partenaires extérieurs dans les domaines culturel, artistique, scientifique, économique.

Elle constitue un apport à l'enseignement des disciplines dont elle partage les objectifs et dont elle élargit le champ ; elle favorise chez les jeunes le goût de créer, d'exercer des responsabilités et de participer à la vie de la cité.

L'action culturelle apporte ainsi sa contribution à la mission de formation et d'éducation de l'école, définie dans la loi d'orientation sur l'Education du 10 juillet 1989.

Elle se situe d'abord au niveau des établissements, dans le cadre des projets de lycées, de collèges et d'écoles ; elle nécessite au niveau national et régional une politique d'impulsion qui a pour objectif de réunir les ressources et les énergies des partenaires concernés, institutionnels ou associatifs, pour négocier une politique d'action conjointe en milieu scolaire. Cette politique s'incarne dans le programme d'action culturelle de chaque académie.

! UNE POLITIQUE CONCERTÉE

Le programme d'action culturelle est un projet annuel, concerté, qui présente une stratégie d'ensemble harmonisant les propositions des partenaires avec les objectifs pédagogiques et éducatifs de l'école. Il compore des éléments complémentaires : actions conjointes, formation et information des enseignants et de leurs partenaires, promotion des activités des lycées, des collèges et des écoles, en articulation avec les autres aspects de la politique éducative.

Ce programme académique vient à l'appui des initiatives prises dans le cadre des projets d'établissements ou d'écoles qui se concrétisent dans des procédures largement expérimentées ou nouvelles : P.A.E. des premier et second degrés, ateliers de pratiques artistiques, classes culturelles, actions innovantes, jumelages ... (1).

1. DES DOMAINES D'INTERVENTION

Les programmes académiques développent les domaines qui paraissent les mieux adaptés, en fonction des ressources locales, aux besoins des lycées, des collèges et des écoles : écriture, lecture, théâtre, musique, danse, cinéma et audiovisuel, arts plastiques, arts du cirque, patrimoine, architecture, environnement, connaissance des cultures nationales et régionales, ouverture aux relations internationales, culture scientifique, technique, économique...

Il convient de veiller à harmoniser la politique académique d'action culturelle avec les politiques globales qui visent à favoriser la réussite scolaire des élèves et leur intégration sociale, notamment avec les politiques d'innovation, de zones prioritaires, de zones rurales et d'aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires.

(1) (Cf. circulaire n° 90-108 du 17-5-1990 [R.L.R. art. 520-0] relative au projet d'établissement du second degré, circulaire n° 90-039 du 15-2-1990 [R.L.R. art. 514-7]) relative au projet d'école et note de service n° 90-115 du 25-5-1990, [R.L.R. art. 514-2] relative aux actions pédagogiques dans l'enseignement primaire).

2. UN PARTENARIAT

Les protocoles d'accord passés au niveau national avec divers ministères (Culture, Environnement, Défense, Coopération, Recherche, Solidarité, Equipement, Tourisme...) et des organismes institutionnels (ANVAR, INSERM, FAS...) constituent des points d'appui pour la mise en œuvre des actions envisagées dans les domaines concernés.

Des accords contractuels ou des conventions pourront lier l'Education nationale aux principaux partenaires du système éducatif, tout particulièrement aux collectivités territoriales ou aux services extérieurs de départements ministériels notamment les directions régionales des Affaires culturelles. De nombreuses conventions bipartites ou tripartites ont déjà été établies pour programmer la mise en œuvre d'actions conjointes.

Pour certaines actions (ateliers de pratique artistique ; classes culturelles...), il convient de se reporter aux textes définissant les conditions de collaboration et de les faire connaître aux partenaires concernés :

Décret n° 88-709 du 6 mai 1988 (*R.L.R.*, art. 847-0) définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques des premier et second degrés (arrêtés d'application du 10-5-1989 ; *R.L.R.*, art. 847-0) ;

Notes de service relatives aux ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées n° 89-115 du 18 mai 1989 (*R.L.R.*, art. 525-8) et n° 90-101 du 7 mai 1990 (*R.L.R.*, art. 525-8) accompagnée des cahiers des charges spécifiques ;

Note de service n° 87-373 du 23 novembre 1987 (*R.L.R.*, art. 514-0) relative à l'agrément des intervenants extérieurs dans les établissements scolaires du premier degré ;

Circulaire relative au partenariat Education nationale/Culture n° 89-279 du 8-9-1989 (*R.L.R.*, art. 514-8) pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles.

3. UNE COLLABORATION CONCERTÉE

Le programme académique d'action culturelle est élaboré chaque année sous l'autorité du recteur en concertation avec les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, dans le cadre d'un groupe de travail animé par le responsable académique à l'action culturelle nommé par le recteur. Cette cellule de travail regroupe toutes les personnes susceptibles d'apporter leur compétence à la conception, à la mise en œuvre et au suivi du programme académique. Les partenaires extérieurs seront naturellement associés selon des modalités propres à chaque académie.

II. DES ACTIONS D'IMPULSION

1. LA FORMATION

Les stages d'action culturelle, académiques ou départementaux, doivent s'inscrire dans les programmes de la formation continue des enseignants des premier et second degrés. Pourront y être associés les personnels administratifs, ouvriers et de service, ainsi que les personnels de santé. Ils portent sur des démarches pédagogiques ou des thèmes favorisant l'ouverture de l'école. Ils peuvent associer des partenaires extérieurs en tant que formateurs et/ou stagiaires.

Par ailleurs, la loi du 6 janvier 1988 (*R.L.R.*, art. 501-0) sur les enseignements artistiques offre aux rectorats et aux directeurs régionales des Affaires culturelles la possibilité de développer des formations conjointes dans le domaine artistique.

Ces formations permettent d'approfondir la réflexion pédagogique sur la pratique du partenariat et sur des domaines spécialisés : elles concernent alors plus particulièrement

rement les équipes d'enseignants et d'intervenants extérieurs engagées dans des projets importants tels que la conduite d'ateliers de pratique artistique dans les collèges, les lycées et les écoles, de classes culturelles dans les écoles.

L'ensemble de ces stages d'action culturelle doit contribuer à étudier des approches diversifiées des apprentissages afin de trouver des stratégies pédagogiques innovantes, notamment dans le premier degré où ces actions s'inscriront dans la nouvelle politique pour l'école. Ils doivent aussi permettre une réflexion sur la composante culturelle des projets d'école et d'établissement secondaire. Ces stages pourront favoriser la création d'équipes-relais susceptibles de diffuser les acquis de leur formation auprès de leurs collègues.

2. L'INFORMATION ET LA PROMOTION

L'information destinée aux enseignants et aux partenaires de l'école joue un rôle essentiel pour la mise en œuvre des programmes académiques, soit en préparant ou prolongeant des actions de formation, soit en fournissant des renseignements pratiques sur l'action culturelle afin de la développer dans les projets d'établissement et d'école.

Par ailleurs, l'action culturelle a aussi pour objet de faire connaître les projets et les réalisations des élèves par des actions d'animation et de valorisation fondées sur l'ouverture de l'institution scolaire. Outre les initiatives prises par l'administration centrale de l'Education nationale, ou d'autres ministères (semaine des arts, fête de la musique, commémorations...) les rectorats favoriseront des événements qui s'inscrivent dans la vie des établissements. Ces initiatives auront d'autant plus de rayonnement qu'elles rencontreront celles d'autres partenaires, notamment des collectivités territoriales.

III. DES MOYENS FINANCIERS

Divers moyens financiers sont mis à la disposition des recteurs :

1. CRÉDITS D'ACTION CULTURELLE

Le montant de la subvention accordée à un organisme (chapitre 43-80) sera déterminé en fonction du nombre et de l'ampleur des projets auxquels il apporte son concours dans les établissements scolaires, de l'importance de sa participation aux actions de formation et à d'autres actions significatives (classes culturelles, rencontres, publications ...).

Ces crédits ne peuvent être utilisés pour financer des actions qui, tout en concernant les jeunes, n'impliquent pas directement le milieu scolaire, des actions dont le coût est trop élevé par rapport au nombre d'établissements et d'élèves concernés, ou encore qui entrent dans d'autres cadres (voyages à l'étranger, achat de matériels divers).

Un dossier type de demande de subvention, assorti le cas échéant d'une convention dans les conditions indiquées au paragraphe I-2°, est présenté par l'organisme intervenant. Ce dossier fait apparaître le bilan d'activité de l'année antérieure et le programme d'actions prévisionnelles de l'organisme. Il constitue le cahier des charges que celui-ci sera tenu de respecter.

2. CRÉDITS SPÉCIFIQUES POUR LES STAGES D'ACTION CULTURELLE (SURCÔÛTS DES STAGES)

Ces stages intégrés aux plans académiques et départementaux de formation sont organisés et financés selon les modalités en vigueur pour tout stage.

Les dépenses supplémentaires induites par leur spécificité culturelle (intervention d'organismes en tant que formateurs, locaux adaptés, location de matériel...) peu-

501-0

vent être prises en charge sur les Crédits mis en place dans les centres régionaux de documentation pédagogique (chapitre 36-10) tous les ans.

Ces stages peuvent être cofinancés par les services extérieurs d'autres ministères. Ils le sont par les directions régionales des Affaires culturelles dès lors qu'ils se fixent pour objectif d'assurer des formations conjointes dans le domaine des activités artistiques.

3. CONTINGENTS HORAIRES POUR DÉCHARGES DE SERVICE

Les dotations d'heures mises à la disposition des académies pour attribuer des décharges de service dans le domaine de l'action culturelle et des P.A.E. doivent être utilisées en fonction des orientations du programme académique. Ces décharges sont destinées :

A des personnels assumant des tâches de coordination et d'impulsion auprès des responsables académiques et départementaux de l'action culturelle (animation des groupes de travail qui préparent les différentes parties du programme académique) ;

Aux enseignants qui assurent une liaison permanente et active entre les établissements scolaires et les organismes culturels, scientifiques et techniques ;

Aux professeurs chargés du suivi des projets d'actions éducatives dans chaque département.

Pour l'année 1990-1991, le montant et les conditions d'attribution de ces heures ont été précisés au vu du bilan de l'année précédente.

Le montant des moyens budgétaires (chapitres 43-80 et 36-10) mis à la disposition des recteurs pour l'année scolaire 1990-1991 (exercice 1991) sera notifié après examen du bilan de l'année 1989/1990 et présentation du programme académique prévisionnel pour 1990/1991.

(B.O. n° 29 du 19 juillet 1990.)

IV- Réforme des lycées (extraits).

Modification du décret n° 76-1304 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation des formations dans les lycées

NOR : MEN9103164D

RLR : 520-1 ;

Décret n° 92-57 du 17 janvier 1992

(Premier ministre : Éducation nationale : bureau OLC 3 et 4 ; Enseignement technique) ,

Vu L. n° 59-1557 du 31-12-1959 ; L. n° 75-620 du 11-7-1975 ; L. n° 83-663 du 22-7-1983, mod. et compl. par L. n° 85-97 du 25-1-1985 ; L. n° 84-52 du 26-1-1984 ; L. n° 85-1371 du 25-12-1985 ; L. n° 87-572 du 23-7-1987 ; L. n° 89-486 du 10-7-1989 ; O. n° 60-389 du 22-4-1960 mod. et compl. ; O. n° 62-1173 du 29-9-1962 mod. ; o. n° 64-42 du 14-1-1964 mod. no. par décrets n° 70-183 du 9-3-1970, n° 80-166 du 21-2-1980 et n° 86-935 du 30-7-1986 ; O. n° 68-1008 du 20-11-1968 mod. ; O. n° 76-1304 du 28-12-1976 mod. no. par o. n° 92-57 du 17 janvier 1992 ; O. n° 77-521 du 18-5-1977 mod. ; O. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; D. n° 85-1267 du 27-11-1985 ; D. n° 86-378 du 7-3-1986 ; O. n° 86-379 du 11-3-1986 mod. ; O. n° 87-851 du 19-10-1987 ; o. n° 87-852 du 19-10-1987 ; o. n° 90-484 du 14-6-1990 mod. ; D. n° 90-822 du 10-9-1990 ; avis CIC 25-11-1991 ; avis CSE du 28-11-1991 ; avis CNESER du 2-12-1991.

Annexes - Les dispositions de l'article 2 du décret du 28 décembre 1976 susvisé sont remplacées par les dispositions suivantes :

Art. 2. - Trois voies de formation sont organisées dans les lycées :

- la voie générale conduisant au diplôme national du baccalauréat général ;
- la voie technologique conduisant au diplôme national du baccalauréat technologique et au diplôme national du brevet de technicien qui porte mention d'une spécialité technique. Ces diplômes attestent que leurs titulaires sont aptes à exercer une activité de technicien ;
- la voie professionnelle conduisant à la délivrance du certificat d'aptitude professionnelle selon des modalités d'organisation et de durée déterminées dans des conditions fixées par arrêté du ministre de l'Éducation nationale, du baccalauréat professionnel et du baccalauréat technologique. Ces diplômes portent mention d'une spécialité professionnelle.

Les voies générale et technologique se composent :

- d'un cycle de détermination constitué par la classe de seconde générale et technologique, et des classes de seconde à régime spécifique.

— d'un cycle terminal constitué par les classes de première et terminale de la voie générale et les classes de première et terminale de la voie technologique.

La voie professionnelle permet d'accéder à trois types de diplômes : le certificat d'aptitude professionnelle préparé selon des modalités d'organisation et de durée fixées par arrêté du ministre de l'Éducation nationale, le brevet d'études professionnelles préparé en deux années, le baccalauréat professionnel préparé en deux années.

Le cycle de deux ans conduisant au brevet d'études professionnelles constitue le cycle de détermination de la voie professionnelle. Il en va de même du certificat d'aptitude professionnelle lorsqu'il est préparé en deux années.

Un diplôme obtenu à l'issue du cycle de détermination de la voie professionnelle a la possibilité d'accéder au cycle terminal de la voie technologique selon des modalités adaptées, ou au cycle terminal de la voie professionnelle conformément aux dispositions fixées par le ministre de l'Éducation nationale.

Le cycle de deux années conduisant au baccalauréat professionnel constitue le cycle terminal de la voie professionnelle.

Art. 2. - L'article 13 du décret n° 76-1304 du 28 décembre 1976 susvisé est abrogé.

Ann. 3. - Les enseignements en lycées peuvent être organisés suivant des formes diversifiées. Elles sont définies par arrêté dans le cadre des dispositions de l'article 5 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 susvisée, quelle que soit cette organisation, y compris celle du module.

Ann. 4. - Les dispositions du présent décret seront mises en application par arrêtés du ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale à partir de la rentrée de l'année scolaire 1992/1993.

.....

(JO du 19 janvier 1992)

W.Mf&1&WtttUff# M i{??:ttWMI

Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole

ZEE
::
: SZ
> ●

NOR : MENL9103168A

RLR : 520-1 : 520-2

Arrêté du 17 Janvier 1992

(Éducation nationale : bureau DLC 3 : Agriculture et Forêt)

Vu le code rural, notamment l'article VIII : L. n° 51-46 du 11-1-1951 mod. : L. n° 75-620 du 11-7-1975 ; L. n° 83-663 du 22-7-1983, compl. p. I. n° 85-97 du 25-1-1985 ; L. n° 84-579 du 9-7-1984 mod. ; L. n° 84-1285 du 31-12-1984 ; L. n° 85-1371 du 23-12-1985 ; L. n° 89-486 du 10-7-1989 ; O. n° 59-57 du 6-1-1959, mod. not. par décrets n° 65-438 du 10-6-1965 et n° 6B-1139 du 9-7-1968 ; O. n° 62-1173 du 29-9-1962, mod. : D. n° 64-42 du 14-1-1964 mod. not. par décret n° 70-193 du 9-3-1970, n° 8CJ.16ii du 21-2-1980 et n° 86-935 du 30-7-1986 ; D. n° 68-1008 du 20-11-1968 mod. ; O. n° 76-1304 du 28-12-1976 mod. not. par O. n° 92-57 du 17-1-1992 ; O. n° 77-521 du 18-5-1977 mod. : O. n° 85-578 du 4-6-1985 ; O. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. par O. n° 90-978 du 31-10-1990 ; O. n° 85-1265 du 29-1-1985 mod. : O. n° 86-378 du 7-3-1986 ; O. n° 88-922 du 14-9-1988 ; D. n° 90-484 du 4-6-1990 mod. : A. du 17-1-1992 ; avis CSE du 28-11-1991 ; avis du CNEA du 10-12-1991.

Article premier - Les élèves de la 1^{re} classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole reçoivent une formation organisée suivant les dispositions du présent arrêté.

Cette formation concourt à la détermination des séries et spécialités de première et terminale conduisant au baccalauréat général, au baccalauréat technologique, au brevet de technicien, au brevet de technicien agricole.

La liste des sections de seconde conservant un régime spécifique sera l'objet d'un arrêté du ministre d'État, ministre de l'éducation nationale.

Art. 2. Les enseignements de la classe de seconde comprennent des enseignements communs, des matières optionnelles et des ateliers de pratique dont les horaires sont fixés en annexe au présent arrêté :

- les enseignements communs ont un horaire et un programme identiques pour tous les élèves. Ceux-ci suivent obligatoirement dans chacune des quatre disciplines

suivantes : français, mathématiques, langue vivante 1, histoire-géographie, des modules d'un horaire hebdomadaire global de 3 heures. Ces trois heures sont réparties à part égale entre ces disciplines mais peuvent laisser l'objet d'une répartition non uniforme sur l'année scolaire. À cet horaire correspond une dotation horaire-enseignant de six heures permettant la répartition des élèves en groupes dont l'effectif est inférieur à celui de la classe entière. L'affectation et la distribution des élèves dans ces groupes sont de la responsabilité des enseignants.

- en plus des enseignements communs, chaque élève suit obligatoirement les enseignements de deux matières optionnelles qu'il choisit, sous réserve des dispositions du 2^e alinéa de l'article 3 ci-dessous, parmi celles offertes par son établissement, dans le cadre de la liste figurant en annexe au présent arrêté. Aucune option n'est imposée pour l'accès à une série ou spécialité de première déterminée. Pour les élèves n'ayant pas suivi certaines matières optionnelles en classe de seconde, les horaires des disciplines correspondantes en classe de première pourront être aménagés.

Les élèves ont par ailleurs la possibilité de suivre un enseignement facultatif dans le cadre d'ateliers de pratique ouverts dans leur lycée sur la base de projets pédagogiques.

Art. 3. — Entant que de besoin le ministre de l'éducation nationale et le ministre de l'Agriculture et de la Forêt fixent les conditions de l'organisation par les établissements des enseignements obligatoires et des enseignements facultatifs.

À titre exceptionnel, un élève peut suivre une partie des enseignements dans un autre établissement que celui où il est inscrit, dans le cas où ces enseignements ne peuvent être dispensés dans ce dernier, lorsqu'une convention existe à cet effet entre les deux établissements.

Art. 4. - Pour choisir les enseignements optionnels visés à l'article 2 ci-dessus, les élèves disposent des informations nécessaires sur l'organisation des enseignements conduisant aux diverses séries de baccalauréat, aux brevets de technicien et au brevet de technicien agricole, conformément aux dispositions de l'article 4 du décret n° 90-484 du 14 juin 1990 susvisé, ainsi qu'à celles relatives à l'orientation prises par le ministre de l'Agriculture et de la Forêt.

Art. 5. - Les dispositions du présent arrêté entreront en application à compter de la rentrée de l'année scolaire 1992-1993. Toute disposition contraire sera abrogée à cette date.

Art. 6. — Le directeur des Lycées et Collèges du ministère de l'Éducation nationale, le directeur général de l'Enseignement et de la Recherche du ministère de l'Agriculture et de la Forêt sont chargés de l'exécution

du présent arrêté qui sera publié au *Journal officiel* de la République Française.

(JO du 19 janvier 1992)

Rénovation pédagogique des lycées. Ateliers de pratique

NOR : MENL9250104N

RLR : 580.1

Note de service n°92-125 du 30 mars 1992
(Education nationale : bureau DLC 3)

Texte adressé aux relecteurs.

1. Définition générale des ateliers de pratique

Un atelier de pratique est un mode d'enseignement qui prend en compte la situation particulière de chaque établissement et regroupe, selon un horaire fixé réglementairement, et sans considération de leur niveau d'1 classe, des élèves volontaires qui s'engagent à se fréquenter assidûment durant une année scolaire au minimum.

Un atelier de pratique correspond à un des domaines suivants :

— Arts (arts plastiques, cinéma-audiovisuel, musique, théâtre-expression dramatique),

— Langues et cultures régionales

Ce domaine complètera la liste des ateliers de pratique parue en annexe de l'arrêté du 17 janvier 1992 portant organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignements généraux et technologiques.

— Pratiques physiques et sportives,

— Technologies de l'information et de la communication (informatique - télématique - audiovisuel).

L'atelier doit être conçu à partir d'un projet pédagogique permettant la mise en œuvre de pratiques individuelles ou collectives.

Il repose sur des activités d'apprentissage, de recherche, de création, de réajustement, dont l'objectif est de faire acquérir une maîtrise satisfaisante du domaine étudié.

Le profil pédagogique est fondé en fonction de la politique de l'établissement et des orientations définies au plan national.

Un cadrage spécifique à chacun des domaines est son cours d'élaboration. Il précisera la nature et les objectifs des formations et proposera, suivant le cas :

- des enseignements et des travaux dirigés pour les élèves des lycées et des lycées professionnels

ateliers de langue et de culture régionales,

- des activités de pratique et d'étude pour les ateliers d'arts, les ateliers de pratiques physiques et sportives, et les ateliers de technologies de l'information et de la communication.

Un atelier apporte aux élèves une formation qui, pour s'adapter à leurs intérêts diversifiés dans le domaine étudié, pourra déterminer des axes de travail différenciés.

Afin de répondre à la demande de fréquentation des élèves pour un atelier de pratique, celui-ci peut être constitué de plusieurs groupes. L'organisation des groupes peut être définie dans le projet pédagogique propre à l'atelier.

L'enseignement donné dans le cadre des ateliers s'inscrit dans le temps scolaire.

Des partenaires professionnels du secteur institutionnel ou privé pourront y participer.

2. Conditions de fonctionnement et d'évaluation

- Les objectifs d'ouverture d'ateliers dans les établissements

L'année scolaire 1992-1993 où les ateliers de pratique doivent être mis en place pour le seul niveau de la classe de seconde (les options complémentaires étant maintenues en première et terminale) peut être considérée comme année de transition. Les lycées seront donc appelés au cours de l'année 1992-1993 à formaliser l'ensemble de leurs projets d'atelier dans le cadre des instructions définitives qui vous parviendront.

Dans les lycées d'enseignements généraux et technologiques, à partir de la rentrée 1993, il est souhaitable que soit ouvert au moins un atelier de pratique dans chaque établissement. Des ateliers de pratique pourront être ouverts dans les lycées professionnels dès que les textes réglementaires le permettront.

— Les lycées professionnels affectés aux lycées

ceux de la dotation horaire globale actuellement consacrés aux options complémentaires (voir note DLC 12 du 3 octobre 1991 et du 21 janvier 1992). Cependant, l'organisation et les méthodes pédagogiques qui doivent présider à leur mise en place sont sans doute différentes de celles conçues pour les options complémentaires d'arts plastiques, d'éducation musicale, d'informatique et pour les activités sportives spécialisées.

Par ailleurs, il est nécessaire d'assurer progressivement l'ouverture d'ateliers dans les lycées pour lesquels il n'existe pas d'options complémentaires et dans les établissements qui en avaient été privés jusqu'à présent, en particulier les lycées techniques et professionnels.

Par conséquent, dans les prochaines années, les moyens actuellement consacrés aux options complémentaires devront être attribués selon l'évolution des projets des établissements.

— Les modalités de création d'un atelier

Le cadrage spécifique à chacun des domaines d'atelier vous sera transmis pour le premier trimestre de l'année scolaire prochaine. Il fixera les instructions à partir desquelles il appartiendra aux équipes pédagogiques de constituer pour la rentrée 1993, un dossier présentant leurs projets d'ateliers. Les conditions matérielles de leur réalisation, les enseignants qui en ont la responsabilité, les partenaires éventuels, ainsi que la durée du projet pédagogique.

1 Les projets d'ouverture et de fermeture d'un atelier de pratique seront soumis au conseil d'administration et proposés par le chef d'établissement au rectorat. Celui-ci arrête la carte académique des ateliers de pratique.

Il présente au comité technique paritaire académique les principes d'établissement de cette carte.

Les ateliers ouverts devront se conformer aux instructions générales fixées au plan national dans la note de cadrage propre à chacun des domaines. Leur suivi pédagogique est organisé par le rectorat.

— Les enseignements sur les partenaires

Qu'il s'agisse ou non d'appel à des partenaires extérieurs, l'atelier est placé sous la responsabilité d'un ou de plu-

sieurs enseignants de l'éducation nationale ayant ac-

quis une compétence, soit dans le cadre de leur for-

mation d'origine, soit dans le cadre d'une formation continue ou spécifique.

Des lycées d'enseignements préciseront les conditions dans lesquelles le choix des partenaires, le type de collaboration et la rémunération de ceux-ci doivent être fixées. Pour ce qui concerne les enseignements artistiques, il y a lieu d'appliquer la réglementation définie par les arrêtés pris en application de l'article 7 de la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.

- L'évaluation au baccalauréat

Dans l'attente de la réglementation générale du baccalauréat en vue de la session 1995, il est envisagé que l'évaluation se fasse par contrôle en cours de formation et ne porte que sur un seul atelier (dans l'hypothèse où l'élève en aurait suivi plusieurs) avec un coefficient 1.

Il n'y aura pas de note d'atelier de pratique complan pour le baccalauréat à l'issue de la classe de seconde.

Organisation et horaires des enseignements des classes de

g première et terminale des lycées, ;:; sanctionnés par le baccalauréat général

AS NOR : MENL9103051A

RLR : 514-0e : 524-0!

Arrêté du 10 juillet 1992

{Éducation nationale et Culture : bureau OLC 3 : Agriculture et Forêt : BOFET)

Vu code rural, no!, livre VIU : L. n° 51-46 du 11-1-1951 mod. ; L. n° 75-620 du 11-7-1975 ; J. n° 83663 du 22-7-1983, mod. et compt par L. n° 85-97 du 25-1-1985 ; L. n° 84-579 du 9-7-1984 mod. ; L. n° 84-1285 du 31-12-1984 ; L. n° 88-20 du 6-1-1988 ; L. d'orientation n° 89-486 du 10-7-1989 ; O. n° 59-57 du 6-1-1959, mod. no!, par Océrels n° 65-438 du 10-6-1965 et n° 68-639 du 9-7-1968 ; D. n° 62-1173 du 29-9-1962, mod. ; D. n° 76-1304 du 28-12-1976 mod. not. par o. n° 92-57 du 17-1-1992 ; O. n° 77-521 du 18-5-1977 mod. ; D. n° 85-914 du 30-8-1985 mod., par D. n° 90-978 du 31-10-1990 ; D. n° 85-1265 du 19-11-1985 mod. ; D. n° 88-922 du 14-9-1988 ; O. n° 90-484 du 4-6-1990 mod. ; Arrêtés 17-1-1992 : avis du Conseil national de l'enseignement agricole du 8-7-1992 ; avis du CSE du 10-7-1992.

Article premier. — À l'issue de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole, les élèves orientés dans la voie de formation générale conduisant au baccalauréat général suivent leurs études dans l'une des trois séries suivantes : ES (Économique et sociale), (U) (Utilitaire), S (Scientifique).

Art. 2. - L'accès à la classe terminale des différentes séries est subordonné à l'accomplissement de la scolarité de première dans la même série.

Un élève n'ayant pas suivi en classe de première la scolarité requise à l'alinéa précédent, peut être admis dans une autre série que celle suivie en classe de première, par le chef d'établissement après examen du niveau scolaire s'il bénéficie d'un avis favorable motivé, spécialement formulé par le conseil de classe.

Art. 3. - Les enseignements obligatoires des classes de première et terminale comprennent les matières do-

minantes, caractéristiques de chaque série et les matières complémentaires de formation générale. La liste des enseignements et leur horaire sont fixés en annexe

au présent arrêté.

Art. 4. - Au libre des enseignements obligatoires, les élèves suivent des enseignements en modules en classe de première et en classe terminale. Ils peuvent, dans ces deux classes, sur les matières dominantes de chaque série.

L'horaire hebdomadaire global des modules est de 2h 1/4 en classe de première et de 1.5h en classe terminale. Il est affecté à parts égales entre trois disciplines concernées mais peut faire l'objet d'une répartition non uniforme sur l'année scolaire. Pour chaque matière, la dotation horaire professeur est le double de l'horaire d'enseignement des élèves, ce qui permet une répartition de ces derniers en groupes variables dont l'effectif est inférieur à celui de la classe entière.

La répartition et la distribution des élèves dans ces groupes sont de la responsabilité des enseignants.

Art. 5. — À l'issue de la classe de première, les élèves peuvent choisir une, deux ou trois options, parmi celles offertes par leur établissement, dans le cadre des listes figurant en annexe au présent arrêté.

Les options retenues au choix des élèves sont de deux types :

- les options du premier groupe permettent aux élèves de se donner un profil d'études particulier au sein de chaque série.

- les options du second groupe permettent aux élèves d'élargir le champ de leurs intérêts et de leur formation générale.

Les options du premier groupe seront dotées au baccalauréat d'un coefficient plus fort que celles du second groupe.

En cas de choix de plusieurs options, l'élève ne peut choisir plus d'une option du premier groupe ni plus de deux options du second groupe.

L'option suivie en classe terminale ne peut être différente de celle choisie en classe de première.

Les recteurs et les directeurs régionaux de l'Éducation nationale et de la Forêt fixent, pour les établissements relevant de leur compétence, la carte académique des op-

tions après avis des instances consultatives concernées.

Art. 6. - Les élèves ont la possibilité de suivre un enseignement facultatif dans le cadre d'ateliers de pratiques ouvrières dans leur lycée sur la base de projets pédagogiques.

Art. 7. - Le ministre de l'Éducation nationale et de la Culture et le ministre de l'Agriculture et de la Forêt fixent les conditions de l'organisation par les établissements des enseignements obligatoires et des enseignements facultatifs.

A l'issue exceptionnel, un élève peut suivre une partie des enseignements dans un autre établissement que celui où il est inscrit, dans le cas où ces enseignements ne peuvent être dispensés dans ce dernier, lorsqu'une convention existe à cet effet entre les deux établissements.

Art. 8. - Les dispositions du présent arrêté en vigueur en application à compter de la rentrée de l'année scolaire 1993-1994 en ce qui concerne les classes de première et à compter de la rentrée de l'année scolaire 1994-1995 en ce qui concerne les classes terminales. En tant que de besoin, le ministre de l'Éducation nationale et de la Culture et le ministre de l'Agriculture et de la Forêt fixent les dispositions transitoires applicables lors de ces rentrées aux élèves redoublants.

Toutes dispositions contraires sont abrogées aux dates d'application indiquées ci-dessus.

Art. 9. - Le directeur des Lycées et Collèges du ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, le directeur général de l'Enseignement et de la Recherche du ministère de l'Agriculture et de la Forêt sont chargés de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Le ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale et de la Culture,

J. LANG

Le ministre de l'Agriculture et de la Forêt,

L. MERMAZ

(JO du 31 juillet 1992)

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	3
I- Histoire épistémologique vers un objet et une problématique de recherche .	5
A- Les acquis d'un travail sur le couple .	5
B- Une première ébauche de problématique .	8
C- Vers une nouvelle problématique.	13
II- Histoire méthodologique de cette recherche .	16
A- Le concept de relation duale .	17
B- Méthodologie de la recherche.	20
III- Réorganisation et cohérence générale	23
PREMIERE PARTIE UNE APPROCHE THEORIQUE DU CONCEPT DE RELATION.	29

CHAPITRE I	La relation comme différenciation .	31
I-	De la confusion à la différenciation les jumeaux.	34
II-	La question du rapport à autrui comme sujet et comme objet.	37
A-	Question philosophique .	37
B-	Psychologie sociale et relation à autrui.	43
1-	Les apports de la psychologie existentielle la relation d'aide .	43
2-	Autrui comme objet d'élection ou de rejet.	49
CHAPITRE II	La relation comme communication .	53
I-	Proximité et distance, relation et séparation.	53
A-	De la relation privilégiée à la relation authentique .	53
B-	Mitsein, mystère et engagement détOUI philosophique .	60
II-	La relation change de représentations .	66
CHAPITRE III	La dynamique relationnelle .	77
I-	La relation : un système complexe ?	79
II-	Conséquences psycho-sociales : systèmes relationnels et psychothérapie .	91

III- Les limites de la notion de représentation : conflits, résolution de problème, comme dynamique de la communication.	103
CHAPITRE IV Réciprocité et autonomie de la relation duale.	111
I- Autonomie, relation et clôture opérationnelle.	111
II- Vers une formalisation.	117
A- La perspective d'E. Morin.	117
B- La perspective de F. Varela.	123
III- Enaction, autonomie et relation.	132
IV- Epistémologie de la nouvelle systémique et psychothérapie.	142
CHAPITRE V Du deux au trois.	149
I- Rappels.	149
II- Le principe organisateur du deux est le tiers exclu de la relation.	153
A- Le triangle oedipien.	153
B- René Girard et le désir mimétique.	155

C- La transcendance comme troisième terme de la dyade .	158
III- Le principe organisateur du deux est le tiers inclus de la relation.	160
A- Le tiers inclus comme absolu de la dyade .	161
B- Le tiers inclus comme entre-deux de la dyade .	168
C- Le tiers inclus est une variable caractéristique du système relationnel.	172
IV- Limites à la complexification du système et à son auto-poïèse .	177
A- Limites liées aux éléments du système .	177
B- Limites liées au tiers inclus du système .	179

Chapitre II

PREMIER ENTRE-DEUX De la théorisation à la recherche de terrain.	185
I- Relation et langage .	188
II- Limites du langage verbal .	193
III- Qui, comment et où.	199
IV- Pertinence du choix du recueil des données.	202

DEUXIEME PARTIE	APPROCHE PRAGMATIQUE.	212
CHAPITRE VI	Elaboration de la grille de codage du corpus.	213
I-	Analyse de contenu.	217
II-	Indicateurs pertinents.	223
A-	Les marqueurs du sujet de la phrase.	223
1-	Locuteur et allocutaire.	223
2-	Le délocuteur.	226
3-	Nous = on.	227
4 -	"Il" à valeur impersonnelle.	229
B-	Les marqueurs de la forme verbale.	231
C-	Quelques particularités.	233
1-	Les verbes de modalité.	233
2-	La forme phatique.	235
3-	Les éléments non codés.	239
III-	Organisation générale du dialogue.	240
CHAPITRE VII	La dualité au sein d'une fratrie.	243
Séquence 1		244
Séquence 2		263
Séquence 3		277
Séquence 4a		283
Séquence 4b		288

	70	
CHAPITRE VIII	Analyse quantitative des données.	295
r-	-	
	Analyse par séquences.	296
	A- Séquence 1 chasseurs de primes.	297
	B- Séquence 2 les cow-boys.	302
	C- Séquence 3 bandit et héros.	307
	D- Séquence 4 la fin de la partie.	311
	1- Séquence 4a une reprise provisoire.	312
	2- Séquence 4b la fin de la partie.	317
	E- Conclusion partielle.	323
Il-	Analyse par catégories.	325
	A- Les entités.	326
	B- Le jeu.	328
	C- Les règles du jeu.	329
	D- Le sens du jeu.	331
	E- Conclusion partielle.	333
CHAPITRE IX	Une analyse plus qualitative du corpus.	335
I-	Régularités et accidents. La question des indécidabilités.	336
	A- Quelques indicateurs du "bruit".	337
	B- Vers un autre niveau d'organisation.	341
II-	Conflits. dynamique et rôle des tiers.	345
	A- Les conflits.	347

	70
B- Conflits et dynamique relationnelle.	347
1- Conflits portant sur les règles du jeu.	348
2- Conflits portant sur le sens du jeu.	354
C- Rôle du tiers au cours du dialogue.	358
1- Les tiers exclus.	359
a- Le tiers exclu absent.	359
B- Le tiers exclu présent.	360
2- Les tiers inclus.	361
III- Analyse comparée de l'intervention de chaque frère.	366
CHAPITRE X :Discussion corroborative des données théoriques et des résultats de l'analyse.	371
1- Cadre de référence et autonomie.	372
II- Paradoxes et authenticité de la relation.	375
A- Le même et l'autre.	376
B- Relation et séparation.	377
C- Changement et homéostasie.	378
D- Tensions, paradoxes et relation ·bref regard dialectique.	381
III- Réciprocité et temarité de la relation.	382

SECOND ENTRE-DEUX : D'une expérience singulière à une opérationnalité éducative .	389
I- Bilan provisoire.	390
A- Les acquis.	390
B- La démarche .	393
II- Vers une modélisation du système relationnel.	398
A- Les visées de la modélisation.	398
B- La modélisation.	401
1- Repérage .	402
2- Organisation.	403
3- Conséquence .	404
4- Tentative de schématisation.	406
5- Limites.	407
III- Méthodologie d'investigation.	408
A- L'observation participante.	408
B- La pertinence du terrain.	412
 TROISIEME PARTIE MATERIAUX POUR UNE INGENIERIE EDUCATIVE .	 423
 CHAPITRE XI Relation et éducation.	 423
I- Relation et pédagogie .	425
A- Une pédagogie centrée sur les pôles de la relation.	426

B- Une pédagogie centrée sur le troisième terme la relation.	426
1- Quand la relation est échange de repré- sentations .	429
2- Quand la relation maître-élève est mé- diatisée par le groupe .	431
J-.Quand la relation maître-élève s'auto- nomise : la non-directivité .	434
II- La relation pédagogique peut-elle être inter-trans-co-action ?	438
A- Le statut de la relation dans l'acte pédagogique .	439
B- La relation pédagogique comme inter-trans-co-action.	442
1- La relation pédagogique est inter-action.	444
2- La relation pédagogique est trans-action.	447
3- La relation pédagogique est co-action.	453
4- La relation pédagogique est inter-trans-co-action.	460
CHAPITRE XII : Régulation du système relationnel et institution scolaire .	467
I- La vie scolaire comme tiers exclu régulateur des conflits.	468
A- La vie scolaire .	468
B- Vie scolaire et relation pédagogique le rôle du tiers exclu .	471

	708
1- Le tiers juge.	473
2- Le tiers médiateur.	475
3- Le tiers miroir.	480
II- Les délégués de classe tiers inclus-exclu du système relationnel.	488
A- Les délégués.	488
B- Les délégués comme tiers inclus-exclus du système relationnel.	492
III- La relation comme tiers inclus du régulateur du système relationnel.	497
CHAPITRE XIII : Limites et prolongements d'une approche tierce des relations dyadiques.	503
I- Limites d'un rapport dual dans le champ scolaire.	504
A- La relation pédagogique, une relation paradoxale ?	505
B- Vers un réaménagement de l'entité "classe" : conséquences relationnelles.	509
Conclusion partielle.	512
B- La relation pédagogique, une relation réciproque ?	513
II- Prolongements. Les éducateurs : co-auteurs de l'inter-trans-co-action éducative.	524
A- Une formation continue diversifiée.	528
B- Recherche par production de savoir et formation continue.	530

C- Une perspective psycho-sociale du groupe pour la formation continue.	533
1- La "non-directivité".	533
2- Les groupes Balint.	535
III- Conclusion.	540
CONCLUSION GENERALE .	545
I- De quelques avancées de la "relation" et leur cheminement .	546
II- De quelques limites.	554
III- Perspectives.	558
BIBLIOGRAPHIE	565
INDES DES AUTEURS CITES	587
INDEX THEMATIQUE	597

ANNEXES	607
I- Corpus du dialogue entre les deux frères.	607
II- Résultats chiffrés.	627
III- Tentative de visualisation du corpus.	631
IV- Textes d'Antoine et de Bertrand.	633
V- Textes officiels.	637
TABLE DES MATIERES	699

Dual relationship and included middle

A pragmatic approach to the autonomy of relational systems and academic perspectives.

The concept of a dual relationship which places dyads in a paradoxical ternary field should allow us to explore more widely an interpersonal context, either singular or plural.

So we were led to ask what is a relational system which is being reorganized in, itself, how we can conceive its autopoiesis, and when we can speak of its autonomy.

The general approach to the subject has been conceived with references to the works of D.W. Winnicott, F. Jacques, E. Morin, H. Atlan, J.P. Dupuy, and F. Varela.

A dialogue between two brothers and a survey of the educational system, such are the two fields investigated.

It is the relation, an included middle in the system, seen as a formal inter-trans-co-action- which is at the origin and at the conclusion of our attempt to analyse and apprehend an emerging sense between the two entities - a meaningful experience through which they achieve an individual and common dimension

KEY WORDS : AUTONOMY, AUTOPOIESIS, COMPLEXITY, DIALOG, DUAL RELATIONSHIP, DYADE, ENACTION, IN-BETWEEN, INCLUDED MIDDLE, PARADOX, PEDAGOGICAL RELATIONSHIP, PLAYING, RELATIONAL SYSTEM, RE-ORGANISATION, RULES, SENSE, TERNARY LOGICS.

TITEL : Duale Beziehung und ein geschlossenes Dritten

Beitrag zur pragmatischen Annäherung an die Frage der Autonomie der Relationssysteme, und erzieherische Aussichten,

Zusammenfassung

Der Begriff "duale Beziehung", der in den Raum des Paradoxen und des ternären Dyaden einführt, müßte das Tor des komplexen Denkens zu den ein- oder vielfachen zwischenpersonlichen Beziehungen breiter aufmachen.

Deshalb haben wir nach dem gefragt, was ein sich umgestaltendes Relationssystem sei, wie dessen Autopoiese zugänglich gemacht und erfaßt werden könne und wann es berechtigt sei, von dessen Autonomie zu sprechen.

Als Ganzes beruft sich vorliegende Arbeit auf die Forschung D.W. Winnicotts, F. Jacques, E. Morins, H. Atlans, J.-P. Dupuys und F. Varelas.

Ein Dialog zwischen zwei Brüdern und das aktuelle Durchleben der Institution Schule liefern die zwei Felder, anhand deren die Problematik erforscht wird.

Zugleich Ausgangs- und Endpunkt vorliegender Untersuchung ist die als Inter-Trans-Ko-Aktion formalisierte Beziehung, das Verständnis des zwischen zwei Wesenheiten auftauchenden Sinnes, die signifikative Erfahrung, die diese einzeln und gemeinschaftlich konstituiert.

SCHLÜSSEL-WÖRTER : AUTONOMIE, AUTOPOIESE, DIALOG, DUALE BEZIEHUNG, DYADE, IN-AKTION ("Enaction"), KOMPLEXITÄT, PÄDAGOGISCHE BEZIEHUNG, PARADOX, REGEL, RELATIONSYSTEME, SINN, SPIEL, TERNÄRE, LOGIK, UMGESTALTUNG, ZWIEFACH.

LERBET- SERENI Frédérique, 1992, Relation duale et tiers inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives.

Thèse de doctorat en Sciences Humaines (Sciences de l'éducation).
Tours, Université François Rabelais, 710 pages.

Le concept de relation duale, qui introduit les dyades dans l'espace du paradoxal et du ternaire, devrait ouvrir plus largement la porte de la pensée complexe sur l'interpersonnel, singulier ou pluriel.

Nous nous sommes donc posé la question de savoir ce qu'est un système relationnel qui se réorganise, comme on peut approcher et concevoir son autopoïèse et quand il y a lieu de parler de son autonomie.

L'ensemble de la réflexion est élaboré en référence à la pensée de D. W. Winnicott, F. Jacques, E. Morin, H. Atlan, J.P. Dupuy et F. Varela.

Un dialogue entre deux frères, et un parcours dans l'institution scolaire, constituent les deux champs dans lesquels la problématique est explorée.

C'est la relation, tiers inclus du système, formalisée en inter-transco-action, qui est à la fois point de départ et point d'arrivée de cette tentative d'analyse-compréhension de l'émergence du sens entre deux entités, expérience signifiante qui les constitue en propre et en commun.

MOTS- CLES :

AUTONOMIE, AUTOPOIESE, COMPLEXITE, DIALOGUE, DYADE, ENACTION, ENTRE DEUX, JEU, LOGIQUE TERNAIRE, PARADOXE, REGLES, REORGANISATION, TIERS INCLUS, SENS, SYSTEME RELATIONNEL, RELATION DUALE, RELATION PEDAGOGIQUE .