

AFFRONTER LA COMPLEXITÉ ET LA CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE EN ÉDUCATION

Georges Lerbet

Aussi loin que je peux scruter ma propre histoire, l'élément invariant que j'y décèle est mon goût pour la soupe. Non pas ces soupes sophistiquées, faites de produits rares. J'aime simplement la soupe ordinaire : celle des paysans de mon Berry. J'aime la soupe de légumes, de tous les légumes communs que, seules, l'audace et l'habileté culinaires savent mélanger harmonieusement.

Je n'ai pas vraiment le souci de faire plaisir à quelque exégète de l'esprit en livrant ce petit aspect oral de moi-même, cependant, plus j'y réfléchis et plus il me semble se révéler être un bon indicateur de ma façon d'être : la soupe que j'aime est, avant tout, cet aliment où, paradoxalement, on l'identifie d'autant mieux que tout se mêle comme si l'on était guidé par une invisible Métis. En effet, le consommateur se trouve devant quelque chose d'apparence et de consistance homogène et variée ; comme dans un hologramme, ici, chaque cuillerée rend compte du tout, et, dans le même temps, les saveurs fines et nuancées laissent supposer l'existence d'une grande richesse de composants. Pour le profane, leur association demeure indéfinissable mais l'habitué de nos jardins saura les discriminer. Au premier fument

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993

et à la première gorgée, il saisira les liens qui les font se rencontrer en des guirlandes gustatives que l'on peut filer telles qu'en elles-mêmes et dont on ne pressent pas la fin, tant ces soupes laissent toujours des traces dans l'assiette.

Mon goût pour ces sortes de soupes m'apparaît encore plus nettement comme une bonne caractéristique de moi-même quand je le distingue de celles qui me laissent plus indifférent. J'aime beaucoup moins les soupes "élémentaires" où l'on trouve des morceaux de légumes mal écrasés. Elles sont compliquées tout en se prêtant trop facilement à des décompositions simplifiées. Il leur manque ce "liant" qui fait la richesse de l'indéfinissable quand on fait l'effort de la reconstruction des saveurs.

Si ce penchant pour les soupes complexes (1) me paraît traduire le fonds même de mon penchant cognitif pour les interrelations, pour les processus, les systèmes bouclés et pour le constructivisme autant qu'il traduit mon aversion pour l'analytique strict et pour le positivisme, il serait abusif de croire que cette constante a toujours été transparente dans mon esprit. L'exercice analogique auquel je me livre ici a largement contribué à ce gain en lucidité envers moi-même, comme c'est souvent le cas quand on accepte de jouer le jeu de se dire, voire de s'écrire.

Pourtant, je n'aime pas beaucoup me raconter. Pas plus que je n'aime écouter les confidences d'autrui. Si j'opère ce genre d'écoute, ce ne peut être que dans un cadre où les rôles sont définis par les quelques règles qui engagent et canalisent les partenaires sans sombrer dans les règlements qui rendent l'institué inerte. C'est ainsi que j'ai pu travailler en thérapie et que je le fais aujourd'hui encore en formation, dans la vie professionnelle, dans des institutions – si peu structurées soient-elles – où les échéances sont posées. En revanche, je ne m'exprime pas dans les domaines plus autonomes de la vie familiale ou amicale où, souvent, seule la disparition physique marquera le terme du parcours commun.

Cette faible propension à me dire et à me complaire dans l'évanescence du verbe, marque aussi ma façon d'être au savoir. Ainsi ne suis-je pas un fanatique des colloques ou des réunions de concertation. En revanche, j'aime prendre connaissance des "actes" de ceux-là. En effet, je me suis bien vite aperçu que j'en apprenais beaucoup sur les sujets qui me concernent. De même, en corollaire, je me suis aperçu que ma façon la plus efficace d'enseigner consistait à accompagner les

autres dans leur propre démarche, sans faire des discours trop longs mais en les aidant à produire.

Produire du savoir demeure donc la façon personnelle la plus efficace de me former. Non pas que je la croie exclusive et générale, mais c'est celle qui me convient et c'est pour lui revendiquer une place au soleil de l'éducation que je me suis longuement battu dans la marginalité séquente de l'école la plus classique. Ma démarche de lecteur s'inscrit au cœur même de cette entreprise intellectuelle et personnelle et, comme il fallait s'y attendre, elle va vite se changer en démarche d'auteur, où les lectures constituent des partenaires qui alimentent un dialogue critique et réactif intériorisé.

De la lecture à l'écriture

Quand j'étais enfant, je n'étais pas un gros consommateur de livres ; je ne me précipitais pas sur les journaux ou sur tout ce qui aurait pu me tomber sous les yeux dans la rue ou ailleurs. Il fallait me forcer pour que je lise ce qui devait être lu en primaire ou au lycée jusqu'en classe de troisième. Ce n'est pas de moi-même que j'allais aux romans. Leurs histoires m'ennuyaient ; je voulais tout de suite être dans le sujet et je lisais bien vite la fin pour que ma curiosité fût assouvie. En bref, j'étais un lecteur "utilitaire" qui a développé une pragmatique de la lecture dont je veux dire quelques mots qui me paraissent être éclairants pour la suite de ce texte.

Si je me suis mis à lire en seconde, lors de mon entrée à l'École Normale d'instituteurs, c'est avant tout parce que j'avais du temps imposé en études. C'est aussi parce que j'avais à cœur de ne pas m'en laisser compter par les manuels et que je voulais lire en entier ce dont on me proposait des extraits. À partir de là, j'ai pris l'habitude de lire en ayant de quoi écrire à côté de moi, pour prendre des notes (citations, table des matières...) et surtout pour reconstruire la pensée sous-jacente, en faisant souvent des petits schémas fléchés qui me permettent de m'approprier du sens en le produisant comme je l'entends.

Depuis lors, j'ai accumulé ces notes. Au début, j'ai rempli des cahiers puis, rapidement, j'ai fait des fiches qui constituent ce "dictionnaire tout à part soi" qu'évoquait Montaigne (*Essais*, livre III, cha-

pitre XIII) à un autre propos et qui sont, chez moi, plus qu'un passe-temps.

Dire que je vis de fiches serait abusif ; dire que je pense en écrivant, et que les fiches sont la part des informations que j'exploite singulièrement dans le monde que je reconstruis, pour penser, me semble plus judicieux. Il faut y associer ce qui vient du dedans de soi-même, ce symbolique et cet imaginaire que le savoir scolaire – "épistémé" – néglige trop, voire scotomise, pour que tout cela prenne corps en des connaissances et en un savoir consistants.

Comme je l'ai laissé entendre depuis le début de cet exposé, je m'en tiens au monde extérieur, social, pour structurer ma vie communicable. Aussi, je vais m'appuyer sur des repères communs, chronologiques, pour distribuer le sens que je donne à mon parcours de lecteur, même si les boucles récursives vont rendre à ce parcours chronologique un tracé sinueux et parfois anachronique, indicateur de mon autonomie.

Dans les pages qui vont suivre, je vais donc esquisser ce qui me semble, aujourd'hui, devoir être retenu. Certes, dans la reconstruction à laquelle je me suis livré, il y a l'effet important du montage *a posteriori*. Cette reconstruction n'échappe donc pas aux refoulements, aux besoins de gratifications et aux autres processus bien décrits par la psychanalyse. Comme dans toute écriture de l'histoire – ici de *son* histoire, fût-elle intellectuelle – on risque de faire la part belle à ce qui convient. Je me suis pourtant efforcé de lutter contre ce penchant pour la complaisance. J'ai alors mené la lutte sur deux terrains. Comme je l'écrivais plus haut, le premier a consisté à exclure du discours tout ce qui était intime dans la mesure où ce n'était pas, à mes yeux, forcément en relation manifeste avec l'objet de ce texte qui est du domaine de l'éducation prise au sens large. Le second terrain génère plus directement cette tentative : c'est celui de l'abstraction logique. Elle concerne la dialectique de mon histoire vécue et des idées que je me suis appropriées en croisant lecture et écriture. La conséquence du choix de me situer sur ce second terrain est que je vais chercher à dégager, au fil des pages, l'organisation des "axiomes" fondateurs de ma vision de l'éducation et de la formation.

Mais si les axiomes de ma vie s'imposent en des sortes d'invariants progressivement et partiellement élucidés, comme je m'impose en tant qu'être irréductible à autrui, ces axiomes ne sont ni exclusifs ni exhaustifs. Ils ne sauraient être exclusifs parce que cela supposerait

que j'ai atteint le "vrai" dans leur exposition. Ils ne sauraient être davantage exhaustifs parce que l'exhaustivité impliquerait que ce "vrai" personnel serait absolu, pur et sans tache, et qu'il ferait de l'homme l'égal du divin. Or, on sait bien, depuis Gödel, que cette vision exhaustive ne saurait être qu'une illusion d'où le doute serait absent. Mon axiomatique personnelle demeure donc ouverte. Voir les choses autrement reviendrait à s'y réduire soi-même absolument ou réduire le monde à soi ; ce qui risquerait de faire le vide de soi ! Cette axiomatique personnelle, que je prétends développer maintenant, va s'arc-bouter sur ce qui me paraît constituer les temps forts de mon expérience d'acteur, de lecteur et d'auteur.

J'ai découvert Montaigne lors du premier trimestre passé à l'École Normale et depuis lors, il ne m'a jamais quitté. J'aurais beaucoup à dire sur cette attirance et même sur cette affection, pour mon vieux maître spirituel girondin. Je ressens ses écrits comme une véritable coïncidence avec mes propres réflexions. Cette coïncidence s'étend aussi à ma quête d'un style de vie comme on peut en chercher quand on se trouve pour la première fois dans un groupe qui, par la promiscuité de chaque promotion, aide à accéder au sevrage familial des parents.

Montaigne fut mon compagnon de lecture. Dès 1953, j'ai lu les *Essais* et le *Voyage en Italie*. J'ai appris par cœur des chapitres entiers de ceux-là au point qu'encore maintenant je peux enchaîner des passages. Depuis ces moments où il fallait meubler les heures d'études, la philosophie que Montaigne a de la vie est devenue largement la mienne par la familiarité que j'ai entretenue avec elle et dont je ne me suis pas départi.

On comprend aisément la rupture que produisirent ces textes avec tout ce que j'avais pu lire jusqu'alors. J'avais beaucoup pris goût à Rabelais. Les poètes du seizième siècle me charmaient, Villon m'émouvait autant par le fond que par la forme de ses vers. Mais je ne les reconnaissais qu'intellectuellement et esthétiquement sans toutefois être touché au plus profond de ma sensibilité.

Chez Montaigne je trouvais l'homme, la personne. Derrière l'œuvre, il m'engageait. Enfin, avec lui, j'avais affaire à des écrits qui n'étaient pas, en dernière instance, que de simples jeux littéraires. Sans que je puisse le dire comme aujourd'hui, je parlais alors de "savoir autonome", de savoir qui me concernait quand j'étais amené à traduire ce que je pensais et que je retenais sans difficulté. Dans le

même temps, le reste de la littérature gardait, chez moi, une connotation scolaire qui la plaçait à l'extérieur de mon esprit. Quoiqu'on en dit et quoi qu'on fit, quand je parlais des autres auteurs et de leurs textes, je ne les traitais finalement qu'en élève et pas en mon nom propre.

C'est, je crois, de cette rencontre littéraire avec Montaigne que m'est venue l'expérience assez lucide de l'engagement intellectuel et personnel à des niveaux variés de savoirs avec, en concomitance, une production de sens plus ou moins forte selon ce que je m'approprie. Je ressentis cela si nettement que je commençais à pouvoir en parler. Et cette expérience fut confortée plus tard quand je découvris, en 1962, l'autre auteur qui a joué le même rôle que Montaigne : Carl Rogers, dont il sera bientôt question.

Dans mon esprit, il existe un parallèle évident entre l'œuvre de Montaigne et celle de Rogers : même humanisme personnaliste, même empathie si fortement exprimée qu'elle résonne en moi sans aucun effort. Dans le domaine de la formation, je les considère, l'un et l'autre, comme les elucidateurs de la mienne (2). Montaigne et Rogers m'ont servi de référents puissants. Ils ont été les déclencheurs authentiques de ma réflexion.

Montaigne fut donc le grand maître spirituel de ma formation et de mon goût pour la formation. Mais si sa rencontre littéraire eut lieu dans le cadre institutionnel de l'École normale, elle aurait pu aussi bien se produire dans un autre établissement du second degré. En effet, il n'y eut pas d'intention professorale particulière pour que les normaliens privilégient Montaigne dans leur expérience et dans leur réflexion de futurs maîtres d'école. Accident donc. Accident heureux et singulier dont l'effet ne tint, pour une bonne part, qu'à des prédispositions intellectuelles et affectives du récepteur du message à travers le temps.

C'est qu'à l'EN, la stratégie pédagogique était des plus classiques : nous vivions des leçons magistrales et nous faisons ensuite des exercices et des compositions, ces belles pratiques héritées des jésuites et reprises par les tenants de la "laïque". En philosophie, ce genre d'éducation me devint vite insupportable. Je décidai donc de ne pas être autrement attentif à des cours où il s'agissait passivement de consommer du savoir pré-digéré. J'optai donc pour lire les auteurs dont j'avais entendu parler dans les manuels. C'est ainsi que je découvris et que je me pris de passion pour deux philosophes français :

Bergson et Bachelard. Le professeur avait dû nous parler de l'intuition et de la durée. Je lisais alors *Essai sur les données immédiates de la conscience*, *L'évolution créatrice*, *Matière et mémoire* et *Les deux sources de la morale et de la religion*. J'en retins, dès lors, une ouverture sur la subjectivité et sur la qualité. Elles m'ont mieux armé envers la mesure quand elle est considérée comme l'accès exclusif à la connaissance (3). Je suis redevable à Bachelard d'avoir pu supporter les inepties de l'enseignement scientifique en classe de "sciences expérimentales" où les pseudo-expériences de physique, de chimie et de biologie étaient pré-programmées au point que la curiosité des résultats était si dérisoire qu'elle rendait ces travaux assimilables à des actes de magie ou à du grand spectacle. Je dois beaucoup au *Nouvel esprit scientifique* dont je consulte les fiches de lecture en écrivant ces lignes. Je lui dois en particulier la reconnaissance d'une appropriation-reconstruction du savoir plutôt que d'une simple contemplation extérieure de l'objet comme l'enseignement tendait à le laisser croire. Mais cette dialectique sujet-objet dans la méthode scientifique dont l'appréhension fut, pour moi, libératrice vis-à-vis du carcan scientifique, n'aurait peut-être pas pu s'actualiser sans la découverte conjointe du Bachelard de l'imaginaire qui associe raison et imagination. *La psychanalyse du feu* et surtout *L'eau et les rêves* demeurent des ouvrages déterminants. C'est grâce à eux que j'ai osé être moi-même, penser l'objet en me pensant et, par là, ne pas subir les leçons et l'école en général dans la tradition didactique herbartienne.

Je dirai peu de choses de l'année suivante, celle dite de formation professionnelle (4). Je me suis beaucoup ennuyé. Je faisais la classe de temps à autre tout en suivant des cours comme par exemple en psycho-pédagogie (5). Je n'en ai rien retenu d'intéressant si ce n'est peut-être que l'écart entre le passage sur le terrain et les théories présentées dissonait dans la perspective d'une pragmatique de l'éducation (6) qui m'intéressait. Nous passâmes de longs moments sur le "jeu chez l'enfant", nous entendîmes parler de Montessori et de Decroly..., mais je ne me sentis pas encouragé à aller y voir de trop près à ce moment-là. Ces longs moments de leçons sur l'école moderne m'ont aidé, en partie, à esquisser intérieurement, la distinction entre le didactique informatif et le pédagogique relationnel que j'ai formalisée plus tard. Dans le même temps, le croisement de ce vécu et la lecture de ces auteurs, comparée à celle de la lecture de Montaigne a contribué à générer cette distinction. Elle s'est renforcée quand j'ai eu

repéré qu'il y avait peu de choses à attendre des "pédagogies" dites nouvelles ou actives. En effet, sans faire un grand effort théorique qui doit beaucoup à ma lecture précoce de Rousseau et à mon aversion pour ses idées quand elles sont prises trop au sérieux, je compris que ces pédagogies ne reposaient pas sur quelque chose de bien solide. Faute de pouvoir être la panacée comme le croyaient certains collègues aussi généreux qu'utopistes, elles reposent, selon moi, au mieux sur un voyeurisme inavouable qui s'appuierait sur le mythe d'une connaissance objective de l'élève, et au pire sur un projet idéologique : contribuer, par l'école, à construire un homme nouveau pour une société nouvelle paradisiaque qui ferait l'économie des rapports darwiniens du vivant et de leur contrôle par le droit. De cette année, dite de formation professionnelle, il ne me reste plus aujourd'hui que l'œuvre d'Alain qui soit solidement ancrée dans mon esprit. J'ai beaucoup apprécié l'humour caustique de ses *Propos* et aussi quelques formules que je porte depuis lors, à chaque instant, comme autant de cléricatismes (7) religieux ou politiques, et que je rappelle de mémoire : "L'esprit ne doit jamais obéissance", "les pensées des autres,... voilà les ennemis du chef."

Faute de trouver mon compte dans l'enseignement qui m'était dispensé, je consacrai donc mon année à me cultiver dans la perspective de faire un mémoire terminal pas trop "bateau". J'avais vu que Marivaux était au programme de l'ENS de Saint-Cloud ; sans l'espoir de pouvoir m'y présenter en ces temps de guerre d'Algérie, j'estimais cependant intéressant de me plonger dans la culture opportune du moment. Je fis donc un travail sur *Le marivaudage*. Je n'eus qu'un goût modéré pour l'auteur malgré ma familiarité avec son œuvre théâtrale et romanesque. En revanche, je fus davantage intéressé par la critique littéraire, dont je perçus la rigueur formelle et la relativité historique en allant de Gustave Larroumet à Marcel Arland, par exemple. Mais cette expérience m'apprit surtout sur moi-même : en écrivant des savoirs significatifs, je compris que j'apprenais surtout en les produisant et que cet apprentissage me concernait globalement en tant que personne et pas seulement comme l'élève d'alors ou comme l'enseignant que j'allais devenir bientôt.

Mon parti était pris. Enseigner et apprendre étaient en moi des processus interconnectés que je me proposais de mener de front autant que la vie me le permettrait.

A la rentrée suivante, il m'était confié une classe de CE1-CE2. Faire mon travail consciencieusement me laissait néanmoins assez de temps libre pour que j'envisage de faire des études universitaires à ma façon.

Une vision de l'éducation et de la formation

C'est quand je quittai l'Indre pour le Loiret, l'année suivante, que je préparai sérieusement "Propédeutique Lettres" à la Sorbonne. Comme j'enseignais, je n'allais qu'à quelques cours de méthodologie littéraire, le jeudi, jour de congé de l'époque, et je rédigeais autant de devoirs que je le pouvais, à mon compte et en suivant, au plus près, ce genre littéraire qu'est la dissertation dont, enfin (8), un professeur de Khâgne expliquait le fonctionnement aux instituteurs qui, comme moi, voulaient se cultiver.

Les deux années de licence qui suivirent se passaient par certificats. Elles ne m'ont pas laissé de souvenir impérissable qui marquerait une bifurcation dans l'itinéraire de mes idées. Elles correspondent surtout à une période de confortation intellectuelle.

Après les études littéraires en propédeutique, je ne savais pas trop quelle licence préparer. Mon détachement au CNPS de Beaumont-sur-Oise, pour devenir enseignant en classe de perfectionnement, joua un rôle déterminant. J'y rencontrai, en effet, deux personnes qui allaient influencer sur mon choix.

René Zazzo venait faire des conférences aux stagiaires. Sa grande honnêteté intellectuelle et son attitude scientifique transparaisaient dans ses exposés. À l'entendre, je me mis à penser que cette façon d'être au savoir que l'on construit, était convaincante. Sans qu'il n'en sut jamais rien, évidemment, il avait marqué d'une pierre blanche mon univers en construction, d'une façon suffisamment adéquate à mon esprit pour me propulser vers des choix.

La seconde personne joua un rôle plus explicite. Il s'agit de Michel Lobrot, qui venait d'être nommé au CNPS et qui nous initiait à la psychologie sociale, en cet automne de 1958. Je m'ouvris à lui du choix que je devais opérer. Sans vouloir m'influencer, il me fit sentir l'intérêt de cette discipline encore jeune en France. Je m'inscrivis donc en "psychologie sociale" et en "psychologie de l'enfant et de l'adolescent.". En fait, comme eut pu dire H.E. Simon (9), j'opérai le choix qui

me convenait le mieux. Je ne suivis pas beaucoup de cours cette année-là encore, pas plus que je ne le fis celle d'après ; heureusement, j'avais la chance de disposer de ceux publiés dans le *Bulletin de psychologie*. De plus, l'enseignement du CNPS de Beaumont avait constitué une bonne introduction à la formation universitaire envisagée ; il avait favorisé cette familiarité conceptuelle qui pèse si lourd pour produire un sens propre, en offrant le soubassement nécessaire à toute culture spécialisée en construction. Je lus beaucoup d'ouvrages. Je fis des fiches sur chacun d'eux et sur tous les enseignements trouvés dans le *Bulletin*. Tout cela m'enrichit intellectuellement sans me marquer beaucoup. En revanche, c'est l'enseignement de Piaget que j'avais la chance de pouvoir suivre le jeudi après-midi, qui me laissa le plus de traces : il portait sur l'image mentale (10).

Est-ce parce que je pris l'habitude de rencontrer, pour la première fois, la plupart des enseignants, le jour de l'oral de chaque certificat, que je ne m'en souviens pas ? c'est peu probable. Le fait est, cependant, que je ne me souviens vraiment que de celui que j'ai passé avec Piaget. Il fut d'un style très différent de tous les autres. Piaget ne me posa pas de questions sur son enseignement mais il commença par me demander qui j'étais. Je lui décrivis mes conditions de travail et j'évoquai devant lui ce que j'avais pris en compte de ses ouvrages que j'avais lus (grosso modo ceux qui traitaient de l'épistémologie génétique et qui furent publiés entre 1936 et 1955). Je lui dis aussi combien j'avais été attentif à son rare texte de méthodologie qui est en préface de la *Représentation du monde chez l'enfant* (11). Je lui fis part de mes difficultés cliniques quand j'avais cherché à effectuer, avec mes élèves de classe de perfectionnement, des manipulations prises parmi celles qu'il avait décrites dans ses travaux. Nous discutâmes un bon moment du statut de l'élève, sujet-objet de la recherche cognitive. Je lui dis aussi que j'avais trouvé de grands écarts dans les stades, surtout chez mes élèves "caractériels". J'osais parler d'hétérogénéité des performances au point de m'interroger à haute voix, sur ces repères globaux d'équilibre structurel que sont les stades, au moins dans ma population. Piaget m'écouta avec une attention très bienveillante et il me dit que ces observations avaient sans doute à voir avec les perturbations caractérielles. Ce fut la seule véritable occasion que j'eus de parler à celui dont les travaux me semblent si fondamentaux dans la pensée contemporaine. Au-delà du professeur-examineur, j'avais trouvé un homme à l'écoute de l'autre, fût-ce un jeune étudiant dont

les recherches isolées sont forcément hésitantes et c'est ce qui m'a laissé la trace mnésique la plus forte.

Pour intéressants qu'ils furent, ces enseignements de licence ne représentent pas ma "grande affaire universitaire" pendant cette année 1958-1959. Ma grande entreprise intellectuelle d'alors fut la découverte des statistiques. Je n'en avais pratiquement jamais fait. Je m'y mis seul grâce au "Faverge" (12) qui a été mon guide pour apprendre à gérer des algorithmes de résolution, tout en devant gommer les heuristiques propres au travail singulier. J'ai beaucoup tâtonné, mais j'ai aussi beaucoup appris à ne pas me laisser piéger par des concepts qui devenaient enfin significatifs une fois que j'avais trouvé le moyen, *mon* moyen, de résoudre les exercices situés à la fin du livre.

À travers cette expérience, cette année-là me permit donc de clarifier largement ma méthodologie personnelle de résolution des problèmes dont les concepts sous-jacents devenaient triviaux une fois que je les avais mis en œuvre positivement. Si, dès cette époque, une bonne part de ma pragmatique cognitive était avérée, j'ignorais cependant qu'elle jouerait un rôle si grand dans mon travail ultérieur de chercheur. J'en soupçonnais l'enjeu sans doute cependant puisque j'étais à l'affût des auteurs qui pourraient entrer en consonance avec ma façon d'être au monde et au sens.

La fin de la licence, l'année suivante, me conduisit à préparer deux autres certificats : "psychologie générale" et "pédagogie" puisque des TP obligatoires m'interdisaient de pouvoir suivre les enseignements de "psycho-physiologie". Si j'ai préparé ces certificats en comptant surtout sur mes acquis, cette année fut cependant déterminante dans ma vie puisque j'y ai rencontré comme un de mes mentors (13) : Monsieur Vial. Quelle rencontre ! Epistolaire d'abord, puis physique, le jeudi, en fin d'après-midi, lors des TP que Monsieur Vial avait déplacés pour que les instituteurs puissent y participer. Et quelle sympathie ! Si je me suis définitivement orienté, plus d'une décennie après ces journées, vers les Sciences de l'éducation, c'est à la chaleureuse relation humaine et intellectuelle avec Jean Vial que j'attache mon choix dans mon esprit. Avec lui, je découvris l'humanisme en pensée et en action pédagogique, au service de l'école de la République à laquelle nous sommes, l'un et l'autre, si attachés. Dans son enseignement, cette école vivait, elle n'était pas figée dans des théories pleines de ces illusions positivistes où l'enfant, devenu élève,

était disséqué dans des discours trop behavioristes ou surdéterminé par un sociologisme impénitent. Dans l'enseignement de Jean Vial, la personne de l'enfant émergeait derrière l'élève et son institution était foncièrement respectueuse du sujet. Ces cours furent pour moi autant d'heures d'une grande leçon authentiquement magistrale dans une bonne acception. Au contact de ce maître, avec qui j'ai plaisir, plus de trente ans après à échanger des impressions et des souvenirs, j'ai accepté d'être guidé dans la voie de l'éducation réfléchie et engagée, fondée sur l'espoir respecté chez l'Autre, fût-ce au prix de l'apprentissage d'un tragique à assumer.

C'est à la suite de cette rencontre avec la pédagogie vivante que, l'année suivante, je décidai de préparer un DES de *philosophie* sous la direction du Professeur Debesse. Je me trouvai ainsi amené à prolonger ma réflexion sur l'éducation, élargie, cette fois, à la vie associative des mouvements de jeunesse, dans l'optique d'une thèse qui ne vit jamais le jour autrement que sous la forme d'un petit ouvrage (14).

Ce changement d'orientation tient au fait que je fus détaché, cette année-là et l'année suivante, à l'Institut de psychologie pour devenir psychologue scolaire. Ma licence me valut de préparer le "diplôme de psychologie pédagogique" dès 1960-61 ; ce que je fis très tranquillement. Comme pendant la quatrième année d'École normale, je passai surtout mon temps à travailler du savoir à produire : mon DES cette fois. Je pris aussi beaucoup d'intérêt à suivre l'enseignement de statistiques. Enfin, j'en entendais parler après me les être appropriées par l'activité isolée du cabinet de travail ! Par chance, dans le même temps, je conduisis une enquête auprès d'associations d'éducation populaire pour mon mémoire de diplôme. Reprendre des concepts opératoires autrement que par le livre et, conjointement, les rendre opérationnels pour traiter des données "en vraie grandeur", me permit de me construire un outillage mathématique qui me fit comprendre cette discipline au-delà de la simple application, comme c'est souvent le cas en sciences humaines. J'y pris tellement de goût que l'année suivante, devenue sabbatique, je choisis de préparer un autre diplôme de l'Institut où la mathématisation des faits psychologiques n'était pas absente : "psychologie expérimentale et comparée".

Cette année fut déterminante sur bien des plans. Elle me permettait, enfin, de découvrir la psycho-physiologie dont je vivais l'ignorance comme une carence ; ce qui me permit aussi de régler définitivement des comptes épistémologiques avec les dangers du

réductionnisme psycho-physiologique. Cette année fut aussi celle où je vécus l'expérience prolongée sur toute la période universitaire, d'un groupe de travail de TP, riche intellectuellement, harmonieux et sympathique. Enfin, elle fut celle de ma rencontre avec mon autre mentor : Monsieur Fraisse. C'est avec lui et avec toute son équipe, que j'ai eu le sentiment d'avoir vraiment appris à faire de la recherche. J'ai appris ce que je sais de solide en méthodologie, c'est-à-dire non pas des démarches rigides mais tout ce qui implique de la rigueur et de la souplesse pour traiter des données que l'on peut identifier comme des objets sans tomber dans l'illusion que ces objets ne procéderaient pas d'une construction opérée par le chercheur. C'est aussi l'année où je découvris significativement l'œuvre de Kurt Lewin.

J'avais déjà lu des textes de cet auteur (en 1958). Il s'agissait du chapitre qu'il avait donné au Manuel de L. Carmichael (15), mais ce texte ne m'avait pas touché en profondeur sur le moment. Sans doute étais-je trop préoccupé par les travaux de Piaget et trop "adolescent" dans mes études, pour être attentif aux paradoxes qui m'apparaisaient en cette fin de 1961. En revanche, quand je lus et relus *Psychologie dynamique* (16), mon intérêt se mêla d'emblée à du sens critique face aux paradoxes que je décelais cette fois. Intérêt donc, parce que des concepts comme ceux de structure, très gestaltiste, et de personne (P) prenaient corps dans l'espace topologique, et sens critique, donc, aussi, parce que le rapprochement que je faisais entre cet espace appliqué au sujet et celui de concept galiléen pour définir un objet scientifique humain, ne me donnait pas satisfaction. Il allait même m'interroger pendant de si nombreuses années que je le mets encore au cœur même de ma problématique épistémologique, y compris jusqu'aux travaux actuels qui prennent en compte les théories de l'autonomie.

Cet engagement méthodologique dont je suis redevable à Monsieur Fraisse et cette ouverture aux macro-interrogations sur le statut de la personne en sciences humaines dont le second chapitre du premier fascicule du *Traité de psychologie expérimentale* me semble constituer un balisage significatif dans les années 60, me firent entreprendre une nouvelle thèse de troisième cycle sous la direction de Monsieur Fraisse, cette fois. J'y traitais de la latéralité (17) qui a toujours été, pour moi, une source de préoccupations parce que je suis très maladroit. Achevée pour être soutenue en... mai 68, alors que

j'étais assistant dans son Laboratoire, je la soutins au printemps 1969 alors que j'enseignais désormais la psychologie génétique à Tours. Ce nouvel enseignement témoignait de mon évolution en cours.

Cette évolution ne faisait qu'actualiser de nouvelles préoccupations qui me centraient de plus en plus sur et autour de la pensée de Piaget dont je guettais les nouvelles publications. Parmi celles-ci, deux très grands ouvrages synthétiques me semblent marquer la fin des années 60 : *Biologie et connaissance* (18) et *Le structuralisme* (20). À regarder de très près, le premier contient les germes de l'ouverture paradigmatique de la pensée de Piaget durant le reste de sa vie (20) et le second fait davantage le bilan d'une méthodologie alors cardinale. Ouverture là, en effet, en ce qu'on y trouve, en particulier, des références qui furent fondamentales pour le développement ultérieur des sciences humaines en cette fin de siècle. Ainsi, l'accent mis aussi sur les travaux de L. Von Bertalanffy, en particulier à partir des problèmes de l'organisation organisante et de la fermeture des systèmes dans le domaine cognitif qui prolonge (en abstraction) le biologique et en est une illustration. Quant au structuralisme, il se présente comme une méthodologie qui tend à faire l'économie de ce que la systémique prend en compte : des transformations d'énergie et d'informations selon une véritable "inforgénétique" (Le Moigne). C'est une nouvelle méthodologie plus puissante ; elle élargit le sens aux dimensions vitales des sujets singularisés, en ne négligeant pas les contenus qui se transforment.

Si j'ai insisté jusqu'ici, dans mon itinéraire universitaire, sur les travaux à tendance méthodologique et cognitiviste, il serait faux de croire que j'ai négligé tout ce qui a trait à la psychologie existentielle dont je me suis préoccupé en parallèle.

Je n'aime pas l'hémiplégie intellectuelle, aussi je ne fis jamais de la méthode expérimentale autre chose que ce qu'elle est : un domaine méthodique qui vaut par les transferts de démarches qu'il permet, pour peu qu'on ait compris que l'essentiel tient à la scientificité sous-jacente qui tend à favoriser la critique sur des données "objectives", manifestes (21), sans se contenter des proclamations introspectives ou doxales (22). Mon souci constant d'approche "macro" de la personne, déjà amorcé avec l'œuvre de Lewin, fut conforté par la participation à un Colloque organisé à Paris en 1962 autour des travaux de Carl Rogers par l'ARIP, et principalement dans les communications d'André de Peretti et de Max Pagès (23). En rencontrant, dès cette

époque, l'œuvre rogérianne, j'entendais, enfin, parler, en sciences humaines, d'un auteur dont les intérêts faisaient sens avec les miens. Comme je l'ai écrit plus haut, j'y retrouvais mon cher Montaigne avec la quête du sujet autonome irréductible à autrui. Je lus très vite tout ce qui, de Rogers, me tombait sous la main. *Psychothérapie et relations humaines* (24) éclairait ma subception que la personne est à appréhender de façon "bouclée" et non vide des contenus psychiques originaux qu'elle vit et construit. Je sentais là combien le modèle structuraliste était battu en brèche et combien je craignais parfois que des travaux, comme ceux de Lévi-Strauss, soient desséchants à force d'être réduits à un jeu d'interrelations sans chair. De même, ceux de Piaget pouvaient-ils être ramenés au fonctionnement d'un structuralisme – constructiviste et dialectique certes – à travers la description de la montée en abstraction d'un sujet épistémique que l'on ne rencontre jamais, même si l'on ne prétend épuiser la connaissance extérieure d'un individu quelconque. Pendant tout ce cheminement interactif de mon esprit, les ouvrages de Max Pagès (25) et d'André de Peretti (26) me confortaient dans mes intérêts pour faire émerger l'épistémologie d'une pédagogie, existentielle elle aussi.

Je ne fus donc pas très surpris par les événements de 1968 que je lis encore aujourd'hui avec les grilles que je m'étais construites alors. Sans négliger les paramètres économiques, sociaux et politiques, je pense que la reconnaissance (plus ou moins lucide) par les personnes de leur irréductibilité à autrui et le "poids" de la relation en cours de formalisation (donc la place théorique de la psychologie sociale dans la culture) constituent des paramètres majeurs qui continuent, encore aujourd'hui, de marquer notre époque (27).

Ces événements et ces convictions inscrites dans le champ éducatif, m'amènèrent à écrire un petit livre (28) où je croisais mes idées inspirées autant par la psychologie existentielle que par mes approches cognitivistes, avec la théorie de l'information, pour discriminer la didactique (rapport au savoir d'un sujet apprenant) de la pédagogie, dont l'objet me semble être de l'ordre de la pragmatique relationnelle facilitatrice de l'apprentissage (29). Ce livre, souvent inutilement polémique et d'inspiration encore très structuraliste dans la modélisation, eut, pour moi, le mérite d'avoir constitué un travail propédeutique à la thèse d'État que je venais d'entreprendre. Dans cette thèse, je voulais tenter de décrire les relations qu'il me semblait possible de mettre en évidence entre la pensée de Rogers et celle de Piaget (30)

puisque je les rapprochais plus que par simple syncrétisme dans mes réflexions.

Avant de me lancer plus à fond dans la rédaction de cette thèse qui correspondait, pour une bonne part, à l'exploitation de matériaux documentaires et de terrain que j'accumulais depuis longtemps, je répondis à une demande éditoriale en écrivant un petit livre sur Piaget puisque rien n'existait de la sorte, en français, en 1970 (31). Ma relative familiarité avec ses écrits et mon enseignement à Tours largement centré sur son œuvre, me permirent de remplir mon contrat pendant l'été de cette année-là. Je crois pouvoir dire que j'avais lu à peu près tout ce qui avait été répertorié et ce qui était accessible un peu partout, des travaux de Piaget. Pour mener à bien mon entreprise (qui ne devait pas dépasser 110 pages !) je ne me servis que de mes fiches et j'emportai aussi un seul livre : *Logique et connaissance scientifique* (32) parce que j'avais reçu, en son temps, cet ouvrage comme une des plus belles sommes épistémologiques.

À la rentrée de 1970 – sans doute ce petit livre sous presse y avait-il largement contribué – je fus nommé sur un poste de rang A, toujours en psychologie génétique, à l'Université de Clermont-Ferrand.

C'est pendant la décennie où j'ai enseigné dans cette ville que j'ai vécu ce qui me paraît être, rétrospectivement, une transformation épistémologique et pratique. En peu de mots, elle me paraît correspondre à l'actualisation des ferments intellectuels antérieurs par la conjonction des changements dans deux domaines. Il s'agit, en premier, du passage du paradigme structuraliste à la pensée systémique. En second, la transformation s'est accomplie sur le terrain de l'objet d'étude : c'est dans ces années 70 que j'ai progressivement opté pour passer du statut universitaire de psychologue à celui d'enseignant des Sciences de l'éducation. Même si, pour des raisons administratives, ce changement s'est opéré plus tard, sa raison principale et très claire, est que le domaine des Sciences de l'éducation m'a paru ouvert aux courants de pensée variés, compte tenu de sa position de carrefour des disciplines envisagées dans la perspective éducative et formative. Carrefour aux voies multiples mais risquées parce que, sans la constitution d'un "domaine épistémologique interne" (Piaget, 1967), les sciences de l'éducation pouvaient sombrer dans l'indigence de la *doxa* plus ou moins structurée en idéologies ou dans la répétition des pratiques conservatrices du positivisme ancien.

En ce début des années 70, mon malaise envers les structuralismes commençait à s'affirmer avec force. Dans cette affaire, l'un des meilleurs ouvrages d'alors, encore à mes yeux, aujourd'hui, est *L'intelligence et ses formes. Esquisse d'un modèle explicatif* (33) m'a aidé à donner de la consistance en lucidité à mes critiques. C'est en effet ce livre de Michel Lobrot qui marqua ma contestation définitive contre l'expulsion des contenus psychologiques (sens) et des affects (énergétique) dans les processus cognitifs. Cette contestation me conforta dans l'extension *de facto* de toutes ces démarches à la totalité de la personne.

Dans les mêmes moments, Piaget publia ce qui m'apparaît comme un texte révolutionnaire dans son œuvre et pour les sciences psychologiques ultérieures : "Inconscient affectif et inconscient cognitif" (34). Enfin, la fonction entre la pensée et l'affectivité, via la reconnaissance d'une part d'inconscience ici et là, devenait-elle un projet scientifique envisageable. Ce rapprochement ne manquait pas, en retour, d'expulser l'idée de stratégies cognitives uniformes. L'abord de leur progressivité allait conduire à deux grands textes qui sont *La prise de conscience* et *Réussir et comprendre* (35). Ainsi, les contenus mentaux réintégraient-ils les structures cognitives au point que celles-ci risquaient de prendre un tour plus singulier dans le fonctionnement psychique de chacun et que le concept même de structure risquait, aussi, de ne pas y résister.

Dans mon propre parcours, ces travaux et la rencontre avec Henri Desroche avec qui je commençais à collaborer à l'EHESS, allaient devenir décisifs.

J'avais maintenant clairement à l'esprit que l'idée de structure n'était plus le pivot de ma réflexion. Je développai ainsi le projet d'écrire la mouture définitive de ma thèse d'État en m'appuyant sur ces premiers ajustements épistémologiques les plus externes (36). Le terrain de la jeune formation permanente d'alors, pas trop envahi par les conservatismes pédagogiques, me parut devoir être fécond. Je tentai de l'appréhender pour voir comment peut s'y exercer une démocratie relationnelle où joueraient au mieux les "vécus" des acteurs et les invariants réguliers selon une dialectique constructiviste. J'envisageai ainsi de montrer comment la pensée de Rogers – quand elle n'est pas pervertie par l'obscurité idéologique – constitue le soubassement conceptuel cardinal pour coder ce que j'entrevois comme une évolution possible de la pensée pédagogique.

C'est quand j'eus terminé l'écriture de cet ouvrage, au début de 1974, que je rencontrai Henri Desroche. De notre sympathie naquit une collaboration et une fructueuse réflexion. Il me fit approfondir les utopies à partir de son œuvre monumentale (37). Je fis de même à son endroit pour celles de Piaget et de Rogers. Quand on sait que, d'une part, l'enseignement par production de savoir caractérise celui de l'EHESS et que, d'autre part, la pensée de Desroche sur la coopération était au centre de son collège, on comprend aisément comment je me sentis incité à développer ces petites coopératives de production de savoir que peuvent être des groupes où des personnes travaillent ensemble, régulièrement, pendant le temps nécessaire à l'élaboration d'un mémoire conséquent par chacun. C'est au Collège Coopératif que je rencontrai aussi André Duffaure qui dirigeait et animait depuis longtemps le mouvement des Maisons Familiales qui ont pragmatiquement construit l'alternance dès les années 35-40. Cette conjonction d'événements fit que nous décidâmes de développer, non pas en discours mais en action, des pratiques d'alternance dans l'enseignement supérieur tout en essayant de formaliser cette entreprise d'action-recherche (38).

Je pouvais alors m'essayer à montrer et à théoriser que les mêmes niveaux de conceptualisation peuvent se construire en développant des stratégies d'apprentissage fondées sur le primat des $R \rightarrow C$ (processus : Réussir \rightarrow Comprendre), alors que l'école classique s'appuie plutôt sur les $C \rightarrow R$. Enfin, sans vouloir dichotomiser les stratégies et les populations d'apprenants, mais, au contraire en cherchant à accroître la complexité générale des modélisations théoriques, je m'orientai vers la défense de la variété pédagogique et didactique. C'est, en effet, pour moi, une réponse convenable pour respecter les façons d'apprendre de chacun que de lutter contre l'uniformisation des pratiques.

Mon peu de goût pour les utopies et mon refus délibéré d'expulser le tragique de ma réflexion avaient commencé à prendre de la consistance à la lecture de l'édition française de *Théorie générale des systèmes* (39). Cet ouvrage m'avait convaincu que le texte que j'avais mis en chantier depuis deux ou trois ans conjointement à mon entreprise doctorale, sur une tentative ouverte de formalisation du concept de personne, devait être poursuivi. La suite des livres de Rogers, ceux de Piaget, de de Peretti (40), étaient autant de pierres qui confortaient l'élaboration de mon édifice. Cependant, ce furent les travaux

d'Edgar Morin avec le premier tome de *La méthode* (41) paru en 1977, de Jean-Pierre Dupuy (42), de Jean-Louis le Moigne (43) et d'Henri Atlan (44) principalement, qui me permirent d'aller vers une mouture fondée sur la pensée systémique. Dans ces mêmes années, les actes du Colloque de Royaumont sur *L'unité de l'homme* (45) qui marquent, selon moi, le coup d'envoi de la pensée post-moderne, me convainquirent définitivement. Enfin, l'accent mis sur l'incomplétude inexpugnable avec les travaux de Gödel au centre du dispositif logique (travaux que j'avais découverts dix ans auparavant à partir des références qu'y faisait Piaget) et ceux de Bateson guidant les lecteurs vers une *écologie de l'esprit* (46), m'aident à armer ma réflexion.

Depuis 1975, ces pistes de recherche apparaissaient dans mes articles. Par ailleurs, mes travaux sur l'alternance m'avaient permis de montrer que cette démarche prenait corps pour autant que le sujet-apprenant produisait explicitement un savoir qu'il "bouclait" avec son expérience selon les stratégies "informelles" de sa Métis. J'esquissai mes premières références explicites à la pensée systémique en formation. Le projet y jouait un rôle depuis que la seconde théorie de l'équilibration de Piaget (47) m'avait convaincu qu'il convenait de mettre l'accent sur les finalisations (48). J'osai alors une première rédaction sur l'approche systémique de la personne (49) dans le même temps que je mettais un terme à ma réflexion plus "classique" sur les progrès en pédagogie (50).

Il me faut m'arrêter un peu sur cet ouvrage paru une première fois en 1981 et qui était la enième mouture de ma conception du développement personnel (51). Pour tout dire, il me paraît déterminant à plus d'un titre. Il repose d'abord sur l'hypothèse que la modélisation cognitive peut servir à décrire la totalité du sujet, sans réduire cependant celui-ci à celle-là (52). Ensuite, en envisageant la personne comme un système ouvert qui se ferme en s'organisant de façon de plus en plus complexe pour en abstraire le cognitif, il importe de trouver le moyen de décrire cette fermeture progressive. C'est le concept de milieu, différencié de celui d'environnement extérieur au système dans la systémographie de Jean-Louis Le Moigne (1977), qui fut déterminant. En effet, avec ce concept de milieu, interface du système avec l'environnement mais non-réductible à ce dernier et néanmoins constitutif du système-personne lui-même, j'en venais à distinguer ce que la personne prend en compte dans cet environnement (et pas nécessairement avec beaucoup de lucidité) de ce qui

constitue le monde propre du sujet. Avec ce concept pris dans une perspective systémique, il me semblait que j'étais donc à même d'aller dans la voie d'une clarification plus grande que ne l'avait fait Piaget lorsqu'il envisageait le rôle de "l'efficace du milieu" dans son constructivisme génétique, et surtout que ne le faisait Lewin quand il n'était pas en mesure de spécifier de quel ordre est l'espace de vie de la personne.

Cette position théorique interfaciale du milieu m'incita à considérer celui-ci comme un tiers qu'on ne saurait exclure de la modélisation provisoire de la dynamique personnelle. Cette modélisation prit forme quand je m'aperçus, par une sorte de nécessité intime, que, pour décrire le fonctionnement personnel, une structure logique isomorphe du groupe INRC (53) piagétien (IDEC) pouvait constituer une piste sérieuse de réflexion (54).

Dans le même temps que je posais cette organisation conceptuelle, les travaux de Atlan, de Morin (55), de Dupuy (56) faisant suite à ceux de Maturana et de Valera, me laissaient entrevoir que cette structure de groupe (IDEC) traduisait des processus significatifs de l'autonomie du vivant (57).

C'est à la suite de ce travail sur la personne conçue comme un système, que mes recherches se sont approfondies dans le domaine des pratiques de formation. L'ouvrage de J. Legroux (58) publié à la suite d'une thèse soutenue deux ans plus tôt et où l'auteur distingue l'information externe et quantifiable, la connaissance intime qualifiable et ineffable et le savoir, interface fragile et instable, m'a paru être d'une grande fécondité pour décrire la communication pédagogique et les processus limités des transferts cognitifs interpersonnels. Cela m'a conduit aussi à approfondir les processus d'apprentissage et de production de savoir (59).

Ainsi, en cette première moitié de la décennie 80, avais-je à ma disposition tout un matériau sur lequel il me semble bon de faire le point avant d'aborder les années actuelles. Ces dernières années prennent du sens au rythme de publications biennales d'ouvrages qui spécifient une nouvelle étape dans l'évolution de mes préoccupations.

En ce milieu des années 80, j'étais désormais de plain-pied dans la pensée systémique. Cependant, cette pensée ne s'apparentait pas à la cybernétique de premier ordre (60) dont J. Petitot (61) a eu raison de dire qu'elle lui semblait être le dernier avatar de la "Big Science". Ma

conviction, très rogérienne, de l'irréductibilité des personnes entre elles, et la prise en compte des finalités originales de chaque acteur dans ses stratégies (assez proches de l'acception que leur donne Crozier), me confortaient dans l'idée qu'il convenait de marier l'appréhension la plus macro (la personne) à celle de singularités (chaque personne) dans l'approche cognitive. Cela me conduisit à prendre de plus en plus en compte les significations particulières que chacun construit dans son milieu propre, à partir de l'environnement. En bref, associer paradoxalement le plus général au plus particulier était devenu ma préoccupation majeure. S'ouvrait devant moi le champ du contradictoire dont je commençais à me préoccuper activement ; ce qui allait alimenter la voie logique et épistémologique en éducation de mes réflexions.

Si la physique newtonnienne est suffisante pour envoyer Ariane dans l'espace, sa descendance physicaliste positiviste et scientiste est bien insatisfaisante pour l'astrophysicien ou pour le mécanicien quantique. Non pas que l'un ou l'autre la renient, mais ils cherchent à aller plus loin dans leurs théorisations de la matière. Le mécanicien quantique, en particulier, sait depuis longtemps que, dans ses investigations scientifiques, le sujet et l'objet sont étroitement interconnectés.

J'ai toujours été convaincu que mon malaise à l'égard des sciences humaines en général et de celles sur lesquelles j'ai jeté un regard un peu plus attentif en particulier, avait beaucoup à voir avec cette insatisfaction épistémologique qui apparente l'appréhension du sujet à une démarche newtonnienne. Ma lecture critique des structuralismes tient, pour une bonne part, au refus de cette binarité majeure sujet-objet qu'ils véhiculent (62). Mais c'est le concept poppérien de monde III (63) qui m'a aidé à consommer définitivement l'idée qu'une approche structuraliste à relents positivistes dans les sciences humaines ne convenait plus. Non pas que Popper ne fasse pas, par ailleurs, une approche néo-positiviste et strictement déductiviste de la science. Mais sa théorisation des trois mondes a contribué à me convaincre qu'il fallait cesser d'appliquer des modèles binaires (reposant sur la logique "aristotélicienne" du tiers exclu) et, par là, très réductionnistes, pour la bonne raison que sujet et objet sont de même niveau potentiel de complexité quand il s'agit d'humain (64). Cette idée n'est pas neuve – et Jacques Miermont me rappelait récemment que Niels Bohr l'avait déjà exprimée – ; mais qu'elle réémerge aujourd'hui pour fonder, en partie, les sciences humaines dans

l'esprit du paradigme des nouvelles sciences qui sont celles de la complexité, voici qui me paraissait fort important. Dans cette même perspective de renouvellement théorique, je me donnai alors pour tâche primordiale de faire émerger de Nouvelles Sciences de l'éducation (NSE) à partir de nos SE, celles-là me paraissant, de plus en plus, devoir constituer une pragmatique (une ingénierie d'un nouveau genre) non-positiviste ou de simulation à l'instar de ce que développe avec tant d'acharnement et de pertinence J.-L. Le Moigne depuis quelques années (65).

Cette réflexion non positiviste s'est renforcée au fil du temps grâce à – et dans – tout un ensemble de travaux au cours desquels j'ai rencontré la logique contradictoire de Lupasco (66) et approfondi les recherches sur l'autonomie de la personne à la suite principalement des travaux de Varela.

Dire, après Lupasco, que la matière-énergie III, centrale dans le vivant, est de l'ordre des tensions contradictoires, n'avait d'intérêt pour moi que si je parvenais à intégrer ce discours à mon approche du système-personne. Il fallait donc aller plus loin dans l'investigation logique que j'avais amorcée. Jusqu'alors en effet, j'étais parti du groupe INRC piagétien qui s'inscrivait globalement dans une logique aristotélicienne classique. Or, ce qui m'apparaissait à la fois comme pertinent pour décrire théoriquement le système-personne et comme insuffisant en raison d'un enfermement dans une logique étroite, devait être dépassé. Je devais donc dégager de nouvelles cohésions qui tiennent compte de ce tiers inexpugnable avec son flou concomitant, dans toute approche de l'humain. C'est la tentative de lecture de la matière-énergie III dans le cadre du groupe INRC qui allait m'y aider.

En opérant un tel rapprochement (67), je retrouvais les travaux de Bateson et de l'école de Palo Alto, de H. A. Simon sur la décision et ceux de Varela sur l'autonomie (68). Du même coup, j'essayais de formaliser concrètement une opérativité (69) logique incluant le tiers dans l'approche des systèmes vivants (personnels et sociaux), ce qui me faisait critiquer toute tentative d'uniformisation du monde dans des utopies pratiquées de sociétés-cristal.

Il est banal de dire que cette attitude met en évidence l'inhérence du tragique dans le vivant. En revanche, le mettre au cœur des Sciences Humaines et des Sciences de l'éducation au lieu de rêver de société et/ou d'école idéales ou parfaites, me paraît être fondateur de

nos disciplines selon une vision complexe (70). Réalisme ? Que sais-je ? En tout cas, selon moi, dans les Sciences de l'éducation devenues Nouvelles Sciences de l'éducation, je ne quête pas l'hypothétique "vrai" intime. Quand il se développe en moi, pour moi, il ressemble à du sens en creux, présent-absent. Il alimente mon tragique. Cela me conforte, comme le laissait entendre Mounier, dans un optimisme qui consiste à tenter de construire sans cesse l'inconstructible perfection. Optimisme tragique, science du non-désabusé qui s'efforce d'intégrer les abus à la réflexion, telles sont aujourd'hui, ici et maintenant, les perspectives d'une démarche et d'une éthique de la tolérance et de la laïcité respectueuses du temple intérieur de chacun. En toute occurrence, ce n'est pas une démarche pour avoir raison. C'est une démarche de raison provisoire, qui se veut rationnelle, d'une rationalité ouverte (71) et limitée qui ne s'inscrit donc pas dans un rationalisme idéologique. Une démarche qui a pour sens profond l'aide solidaire pour assurer le passage d'une génération à l'autre, d'une personne à l'autre. Une démarche qui s'efforce de faire en sorte que cet autre se construise avec l'espoir de faire de son mieux, dans son sens, à sa façon.

Me voici en train de boucler cet exposé que je regarde du balcon de mes cinquante-sept ans tout en me trouvant, autant qu'hier, dans ma rue de la recherche. Pour autant que je puisse y voir un peu clair, j'ai le sentiment que mon rapport aux lectures a beaucoup évolué surtout depuis quelques années. Les textes que je repère semblent peut-être moins constituer des écrits fondamentaux comme ceux qui ont alimenté mes premières curiosités. Ils deviennent davantage des occasions de dialogues intérieurs mais aussi interpersonnels comme j'ai l'occasion d'en vivre avec quelques amis (72) quand nous sommes amenés à nous entretenir de nos écrits respectifs. Plus que jamais, l'auteur prime alors sur le lecteur et j'y trouve une intense satisfaction de m'assumer en projet irrésolu.

Georges Lerbet
Professeur de Sciences de l'éducation
Université de Tours

Notes

- (1) J.-L. Le Moigne (*La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990, p. 24 et sqq) distingue à juste titre la complication inutile et que l'on cherche à simplifier pour être efficace de la complexité dont le processus d'implexion donne une sorte de résumé, pour la rendre accessible à l'esprit dans un souci d'"effectivité" qui ne mutile pas l'objet. Ces saveurs entremêlées que l'on discerne dans chaque cuillerée me paraissent donner une bonne image de cette implexion.
- (2) En relisant "L'archéo-pédagogie" (*Revue française de Pédagogie*, juillet - août - septembre 1980, n° 52, p. 4-18), je retiens de cet article que la partie consacrée à Montaigne est, à mes yeux, la plus intéressante.
- (3) J'ai été heureux de trouver un retour à Bergson avec l'émergence de la science du complexe qui implique le rôle du sujet dans la production du sens à partir de ce dont il dispose pour inventer. Dans cette perspective, je pense plus particulièrement à *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science* (Paris, Gallimard, 1979) où I. Prigogine et I. Stengers montrent la profondeur de la pensée bergsonienne pour appréhender le temps de la science actuelle. Je n'ai pas trouvé cette ouverture chez Piaget. Cela a eu, sans doute, à voir avec le rejet du dualisme matière-vie qui remontait à sa jeunesse. Aussi est-ce sans sortir de ce débat ancien que, comme il l'écrivait dans la post-face à la seconde édition de *Sagesse et illusions de la philosophie* (Paris, PUF, 1968), il ne s'intéressait qu'au sens "cognitif" et non "vital" (p. 294), qui est constitutif de la "vérité" par le jeu de la "trilogie réflexion x déduction x expérimentation" (ibid, p. 307).
- (4) La référence au spectacle que je viens de faire, ne m'a plus quitté quand je pense à ce que peut être une formation normalisée. C'est ce que peut devenir, très vite, toute formation que l'on chercherait à traduire en algorithmes "objectifs" qui feraient l'économie de la personne des acteurs. Ces acteurs irréductibles à des modèles univoques et non-paradoxaux et que l'on risque de saturer d'extériorité si l'on veut à tout prix en faire des objets positivistes.

Qu'attendait-on de nous en effet ? Plusieurs choses très simples :

Premièrement : que nous enseignions des contenus pris dans un programme officiellement bien précis.

Secondement : que nous appliquions le rituel de la leçon de façon assez visible pour que les "évaluateurs" puissent en repérer les moments-clés et les commenter ensuite avec une teinture en plus ou moins noir ou en plus ou moins blanc, selon des indicateurs empruntés à leur seule subjectivité et sans contre-épreuve possible.

Jouer à faire la classe et savoir médiatiquement bien jouer, sans grand souci d'être efficace, m'apparut très vite comme une des exigences majeures d'une administration qui se souciait peu du rendement.

- (5) L'enfant censé être théorisé dans ces cours, à partir des sciences humaines, n'avait aucun sens pour moi, si ce n'est celui de risquer de servir d'alibi rationalisé face aux échecs, dans la pratique au quotidien.
- (6) J'entends "pragmatique" dans l'acception d'une discipline qui suppose, au préalable, une théorie et une méta-théorie de l'action. Cette pragmatique ne se confond donc ni avec une praxéologie ni avec une philosophie ou une idéologie de l'action (ici éducative).
- (7) Je rappelle que le cléricisme se caractérise par la substitution des hommes aux idées qu'ils émettent.
- (8) Je dis "enfin", parce que pendant tout mon passage dans le second degré, personne n'avait cherché à décrire la pratique de cet exercice obligé. Les choses avaient peu changé vingt ans plus tard. Parmi tous les professeurs de lettres qu'eurent mes trois enfants, au lycée, un seul eut le souci de cette nécessaire présentation des règles du jeu.
- (9) Cette adéquation (satisficing) du choix au plausible, largement implicite et propre à notre rationalité limitée, me paraît constituer une des idées majeures de tout modèle qui vise à appréhender la pragmatique cognitive. (cf., en français, de H.A. Simon, *Le nouveau management*, Paris Economica, 1981, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, éd. de 1990, Paris, Dunod, etc.)
- (10) On le retrouve en grande partie dans le *Traité de Psychologie expérimentale et comparée* ("Les images mentales", VII, ch. XXII, Paris PUF, 1963) et dans *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, PUF, 1966) publiés ensuite avec B. Inhelder.
- (11) Paris, Alcan, 1926.
- (12) J.-M. Faverge, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, tomes I et II, publiés à cette époque (Paris, PUF).
- (13) J'emploie ce concept après D.J. Levinson (*The seasons of a man's life*, New-York, A.A. Knopf, 1978) pour caractériser les personnes qui accompagnent une autre, plus jeune, pour son entrée dans la vie sociale et professionnelle.
- (14) Il s'agit de *Loisirs des jeunes*, publié en 1967 (Paris, Éditions Universitaires). Avec mon DES, ce travail sera cependant, mais indirectement, à la base du choix de mon terrain de curiosité en thèse d'État : la formation permanente, dans la mesure où les relations entre les loisirs "développement" et cette sorte de formation ne m'ont pas été indifférentes. L'article rédigé trois ans après cette thèse témoigne, aussi, de ces mêmes préoccupations ("Loisir et formation permanente", in *Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris*, XXXI, 337, 1977, p. 933-951).

- (15) "Comportement et développement comme fonction de la situation totale", in *Manuel de psychologie de l'enfant*, tome II, Paris, PUF, 1952, p. 1254-1337.
- (16) Paris, PUF, 1959.
- (17) cf. "La dominance latérale", in *L'année Psychologique*, 1965, n° 2, p. 411-438, et *La latéralité chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Éd. Universitaires, 1969.
- (18) Paris, Gallimard, 1967.
- (19) Paris, PUF, 1968.
- (20) J'ai insisté sur cette évolution de la pensée piagétienne dans "Actualité de Jean Piaget" (*Revue Française de Pédagogie*, n° 92, juillet - août - septembre 1990, p. 5-14), article écrit 10 ans après sa disparition.
- (21) Cette ouverture méthodologique et cette exigence de rigueur ont justifié des articles que j'ai écrits plus tard, comme : "Recherche-action développement de la personne et conduites coopérantes" (*Rev. des Études Coopératives*, 1977, n° 182, p. 105-114) ou "Recherche-action, animation heuristique et facilitation pédagogique" (*Arch. des Sc. Soc. de la Coop. et du Dév.*, 1979, n° 48, p. 52-63).
- (22) Si je suis sensible par ailleurs à la pensée décapante de P. Feyerabend (*Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil, 1979) quand il s'agit de ne pas prendre une attitude contemplative à l'égard des théories, je retiens que le mouvement intellectuel de décentration qu'imposent les tentatives de poser là un corpus mis en contestation, est indispensable pour tenter de corroborer, partiellement, les investigations cognitives.
- (23) On trouve l'essentiel de ce colloque dans ARIP, *Psychologie et pédagogie des groupes*, Paris, Epi, 1966.
- (24) Paris, Nauwelearts, 1962.
- (25) *L'orientation non-directive*, Paris, Dunod, 1965.
- (26) *Liberté et relations humaines*, Paris, Epi, 1967, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Epi, 1969.
- (27) L'ouvrage de L. Ferry et A. Renault (*La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1985) me paraît, à cet égard, des plus convaincants.
- (28) Cf. *Introduction à une pédagogie démocratique*, Paris, Le Centurion, écrit en 1969 et publié en 1971.
- (29) Il est bien évident que *Le développement de la personne* (Paris, Dunod) paru en français en 1967, m'a aidé beaucoup à formaliser et à corroborer ma réflexion.

- (30) J'ai appris par la suite, de la bouche d'André de Peretti que Rogers avait accordé beaucoup d'attention à l'auteur genevois.
- (31) Il s'agit de *Piaget*, paru dans la collection "Psychothèque", aux Éditions Universitaires en janvier 1971.
- (32) Paris, Gallimard, "La Pléiade", 1967.
- (33) Paris, Dunod, 1973.
- (34) Paru dans *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Gonthier-Denoël, 1972.
- (35) Paris, PUF, 1974.
- (36) Piaget définit à ce niveau de généralité, une épistémologie externe dérivée.
- (37) Parmi tous ses travaux, je cite celui qu'il publia à ce moment-là : *La société festive. Du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiqués*, Paris, Seuil, 1975.
- (38) Évidemment, il y a, derrière tout cela, la référence à Lewin. Mais, comme je l'ai déjà indiqué, j'y mets aussi mon expérience de la méthodologie expérimentale qui m'a aidé à formaliser les conditions de scientificité de l'action-recherche ainsi que ses limites. (cf. plus particulièrement : "Essai sur un complexe d'Athéna". "De la recherche-action comme révélateur des blocages heuristiques", *Arch. des Sc. Soc. de la Coop. et du Dév.*, n° 51, 1980, 25-38 et "Approche systémique et recherche-action", *Arch. des Sc. Soc. de la Coop. et du Dév.*, n° 59, 1982, p. 65-77).
- (39) L. Von Bertalanffy, Paris, Dunod, 1973.
- (40) Parmi les travaux de ces trois auteurs, je tiens à faire une place particulière à *Pensée et vérité* de Carl Rogers, (Toulouse, Privat, 1974) qui constitue, à mes yeux, une des meilleurs introductions pour pénétrer dans les sciences humaines post-positivistes.
- (41) Paris, Seuil.
- (42) Avec J. Robert, *La trahison de l'opulence*, Paris, PUF, 1976.
- (43) Plus spécialement : *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris, PUF, 1977.
- (44) *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil, 1979.
- (45) Paris Seuil, 1974.
- (46) Paris, Seuil, 1977 et 1979.
- (47) *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*, Paris, PUF, 1975.
- (48) "Une forme efficace d'éducation permanente : la formation par le projet", *Humanisme et Entreprise*, 1979, n° 118, p. 61-74.

- (49) "Formation permanente, recherche-action et développement de la personne", in *Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris*, XXXIV, n° 348, 1980, p. 97-110.
- (50) "Peut-il y avoir des progrès en pédagogie ? Les avatars épistémologiques de la leçon", *Bull. de la Soc. A. Binet et T. Simon*, 1979, n° 572, p. 405-418.
- (51) Ce livre fut publié en 1981 avec pour titre : *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne* (Mésosonance). Une nouvelle édition (parue en 1993 avec une post-face) s'intitule : *Système, personne et pédagogie* (ESF, Paris).
- (52) Le fait que des modèles de la cognition fournissent des "recadreur" privilégiés pour décrire un objet-sujet vivant, s'impose dans la mesure où ces modèles qui marquent les limites abstraites du développement personnel, peuvent, récursivement, servir à l'interroger.
- (53) Depuis sa publication en 1971, je me plongeais fréquemment dans cette nouvelle mouture du *Traité de Logique* qu'est *Essai de logique opératoire* (Paris, Dunod).
- (54) Je décrivis la marche hyper-complexe de la personne vers l'abstraction en postulant que sa complexification propre (celle de son Ego) était sans doute redevable de processus de décentration (D) de cet Ego dans le milieu personnel et que la complexification de ce dernier procédait d'un corrélât intériorisateur (I : complexification du milieu par "appropriation" dynamique et significative de l'environnement). Inversement et réciproquement, je faisais l'hypothèse que deux processus antagonistes tendent simultanément à réduire la complexité personnelle : la centration (C) et l'extériorisation (E) corrélative. Ainsi, étais-je en mesure de mettre en œuvre un modèle logique (IDEC) qui décrivait macroscopiquement et de la façon la plus générale qui soit, le système que peut constituer un être vivant.
- (55) Il s'agit de la suite de *La méthode* et particulièrement du tome II, *La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.
- (56) cf. *Ordres et désordres*, Paris, Seuil, 1982.
- (57) L'ouvrage de D. Hostadter (*Gödel, Escher, Bach, les Brins d'une Guirlande éternelle*, Paris, Inter Éditions, 1985) me conforta ultérieurement dans ma démarche. Celui d'André de Peretti (*Du changement à l'inertie*, Paris, Dunod, 1981) m'aida aussi beaucoup, ultérieurement, à clarifier ma pensée par l'appréhension des liaisons entre la personne et le social.
- (58) *De l'information à la connaissance*, Mésosonance, 1981.
- (59) cf. *Approche systémique et production de savoir*, Paris, Éditions Universitaires et sa nouvelle édition (avec une post-face), Paris, L'Harmattan, 1993.

C'est un peu plus tard que je découvris, par l'entremise d'Henri Desroche, l'excellent ouvrage que Gaston Pineau venait de publier au Québec (*Les combats aux frontières des organisations*, Ed. Sciences et Culture, Montréal, 1980). J'eus la chance de rencontrer l'auteur lors d'une tournée de conférences dans des universités canadiennes et, par la suite, j'ai eu la joie de l'accueillir à Tours. Depuis lors, notre collaboration est, pour moi, très stimulante. C'est elle qui m'a permis d'approfondir mon sillon sur la personne en formation, en particulier en percevant le rôle auto-organisateur et elucidateur que peuvent jouer les pratiques de l'histoire de vie dans cette affaire.

- (60) À distinguer, après H. Von Foerster, de celle de second ordre, qui est une cybernétique de la cybernétique permettant la prise en compte du pilotage par un sujet autonome de son propre fonctionnement.
- (61) "Vers une bifurcation de l'esprit scientifique", in *Le point critique*, sous la dir. de C. Morazé, Paris, PUF, 1980, p. 221-234.
- (62) La lecture plus tardive du livre de D.-R. Dufour (*Le bégaiement des maîtres*, Paris, F. Bourin, 1988) m'a beaucoup conforté dans cette vision critique.
- (63) cf. *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy, 1981 et surtout *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris, Hermann, 1986.
- (64) L'approche scientifique de l'objet participe alors d'une même axiomatique ouverte et incomplète que celle dont procède le sujet (cf. à ce sujet, mon livre *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*, Paris, Éditions Universitaires, 1986).
- (65) Je retiens trois repères de cet auteur avec qui j'ai le plaisir de collaborer très amicalement dans son équipe du GRASCE (Groupe de recherche en analyse de système et calcul économique) : "Sur les processus d'autonomisation des sciences du génie", (avec H. Vérin), in *Cahiers STS, CNRS*, n° 2, 1984, p. 42-55, "Sur les fondements épistémologiques de la science de la cognition : contribution de la systémique aux constructivismes", in *Systémique et cognition*, Paris, Dunod, 1991, p. 11-49 et "Sciences de l'artificiel, science de la conception. Sciences de l'ingénierie, sciences des systèmes", Post-face à *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel* de H.A. Simon, Paris, Dunod, 1991.
- (66) L'œuvre de Lupasco ne m'était pas totalement inconnue. Mais je ne l'avais pas examinée de très près, sans doute par conformisme inconscient puisqu'elle n'avait pas tellement droit de cité dans les milieux universitaires les plus classiques. À moins que ce ne fût aussi parce qu'elle avait de l'avance sur les paradigmes dominants et qu'il était facile de se satisfaire du sens commun. Je relis donc *Les trois matières* (Paris, Julliard, 1960) quand parut *L'univers psychique* (Paris, Gonthier-Denoël, 1979).

C'est par la suite, au milieu de la décennie, que je complétais ma lecture de cet auteur.

- (67) Via le groupe INRC dont j'ai montré qu'au moins un quaterne particulier est utilisé (celui qui prend en compte la bi-conditionnelle).
- (68) Mes travaux en cours qui tentent de relier l'arithmétique de Spencer-Brown, qui est à la base des modélisations de Varela, avec mes propres recherches à partir du groupe INRC piagétien, se situent dans le même esprit.
- (69) Il s'agit de l'opérateur *versus* (cf. *L'insolite développement. Vers une science de l'entre-deux*, Paris, Éditions Universitaires, 1988).
- (70) Les ouvrages de F. Varela parus en français, au Seuil, en 1989 : *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives* et *Autonomie et connaissance* ainsi que celui sorti l'année précédente, chez le même éditeur, sous la direction de P. Watzlawick : *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions aux constructivismes*, furent des auxiliaires indispensables à ma réflexion.
- (71) Cette ouverture me conduit à penser une rationalité symbolique autant que sémiotique génératrice d'un savoir-gnosis qui constitue un support cognitif non négligeable mais souvent trop négligé en éducation principalement scolaire (cf. *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe* Paris, Éditions Universitaires, 1990, et *L'école du dedans*, Paris, Hachette-Éducation, 1992).
- (72) Je pense particulièrement à mes échanges épistolaires ou oraux, vécus, personnellement, comme de véritables solidarités intellectuelles, avec Jean-Louis Le Moigne, Gaston Pineau et Jean-Claude Sallaberry.