



Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance

Frédérique Lerbet-Sérén
Dominique Violet

Les processus complexes et souvent paradoxaux que l'alternance met en jeu chez l'apprenant se révèlent de possibles points d'appui des apprentissages signifiants. Une pédagogie qui ne tente pas de les éliminer amène alors à concevoir le travail de l'enseignant comme un travail de médiation elle aussi paradoxale. Une telle conception de l'alternance, loin d'enfermer celle-ci dans un rapport sclérosant à la tradition et sans pour autant l'en couper, montre en quoi l'articulation d'espaces et de temps contradictoires peut être pédagogiquement dynamique. Ce qui, en retour, ne manque pas d'interroger l'enseignement/apprentissage dans l'école dite traditionnelle.

INTRODUCTION

Méthodologie archaïque en éducation et en formation, l'alternance, après avoir connu une longue période de quasi obsolescence, sauf pour certaines institutions, s'annonce actuellement comme une ressource nouvelle pour former tous ceux qui ne sont pas parvenus à apprendre avec un enseignement « classique ». Peu à peu, l'alternance reconquiert donc ses lettres de noblesse dans le vaste champ de la formation générale et professionnelle, initiale ou continue. De façon très globale, dès que l'on argumente en faveur d'une formule pédagogique par alternance, on évoque plus ou moins explicitement l'idée de construction de connaissance par articulation du pratique et du théorique, du « réussir » et du « comprendre » pour dire comme Piaget. Cela conduit notamment de

nombreux praticiens et théoriciens de l'alternance à se revendiquer plus proches du paradigme constructiviste que de celui de la philosophie positiviste. En outre, on perçoit les intentions rogériennes motivant les dispositions pédagogiques de certaines institutions qui placent l'élève au centre du système éducatif et présentent l'enseignant comme un médiateur, un passeur, un accompagnateur, un guide, etc. À première vue, cette conception de l'enseignant et de l'enseignement paraît généreuse, empathique, libératrice, humaniste et citoyenne pourrait-on dire. Mais il suffit souvent d'un tout petit rien pour que médiation rime davantage avec aliénation qu'avec libération.

Dans une première partie, nous tenterons de comprendre en quoi l'enseignement et la formation par alternance peuvent relever de la complexité, et ce que cela ouvre comme possibilités, tant en

termes de cognition que de relation. Dans une seconde partie, nous essaierons de voir en quoi l'alternance permet de reconsidérer le rapport à des temps multiples dans les apprentissages. Notre projet d'ensemble est de poser le rapport de l'enseignement/apprentissage à la tradition et à la transmission : dans cette approche, l'alternance nous apparaît comme révélateur de la complexité propre à toute situation d'enseignement et de formation, complexité que nous nous efforçons d'aborder par la dimension paradoxale qui lui est inhérente.

COMPLEXITÉ PARADOXALE DE L'ALTERNANCE

En éducation comme ailleurs, il est dorénavant assez fréquent que l'on se rattache à l'idée de complexité pour exprimer une certaine difficulté à expliquer en détails des phénomènes quotidiens. Inexplicables à partir des principes fondamentaux de la logique aristotélicienne, ces phénomènes complexes sont néanmoins compréhensibles par le biais d'approches moins conventionnelles qui s'appuient sur le paradoxe.

Approche paradoxale de la complexité

Dans *Introduction à la pensée complexe* (1990, p. 93), E. Morin ne refuse pas que l'on aspire à l'explication à condition que l'on accepte aussi de jongler avec ce qui nous paraît inexplicable. Avec cette même perspective épistémologique, J.-L. Le Moigne (1990, p. 25) s'applique à distinguer le compliqué du complexe. De façon succincte, nous pouvons retenir qu'un système compliqué peut être assimilé à un objet que l'on démonte et remonte minutieusement sans perturber son fonctionnement ; un système complexe n'est pas réductible à la juxtaposition de ses parties, on ne peut pas le démonter et le remonter sans perturber son fonctionnement.

En matière de recherche, la position systémique de J.-L. Le Moigne conduit à considérer la modélisation comme un processus scientifique grâce auquel les systèmes complexes deviennent intelligibles. Mais les modèles scientifiques, aussi pertinents soient-ils, demeurent des approximations de la complexité du « réel ». Ainsi, R. Thom (1993) considère que « la théorie des catastrophes » est une « aporie » qui convient temporairement pour comprendre partiellement certains phénomènes naturels. Partant des travaux de G. Durand (1996), on peut souligner la puissance cognitive et la per-

tinence sociale des « apories » qui s'appuient conjointement sur l'intention compréhensive des herméneutiques « instauratives » et sur l'intention explicative des herméneutiques « réductrices ».

Ainsi, dès que l'on adhère à de telles visées systémique, mathématique et anthropologique, la richesse du complexe se conjugue avec l'inexplicable. En conséquence, le travail d'élucidation de la complexité appelle une méthodologie compréhensive qui s'applique à modéliser le quotidien de la classe. Partant de l'axiomatique selon laquelle le complexe résonne avec une logique non réductible aux principes aristotéliciens, il semble possible d'esquisser une herméneutique paradoxale afin de comprendre l'originalité de l'enseignement et de l'apprentissage par alternance.

Si enseigner et apprendre sont bien les deux facettes d'une même situation, nous ne devons toutefois pas confondre ce qui procède des processus cognitifs avec ce qui relève de la communication pédagogique et de la pragmatique de l'enseignement. En conséquence, pour étayer notre conception paradoxale de la complexité de l'apprentissage par alternance, nous allons commencer par nous appuyer sur des bases piagétienne. En écho avec la mythologie grecque, nous tenterons ensuite d'élucider une stratégie pédagogique caractéristique de l'alternance.

Réussir et comprendre : une construction cognitive paradoxale

Chaque fois que l'on se préoccupe de cognition, l'épistémologie génétique demeure une base féconde pour la réflexion. Dans *Réussir et comprendre*, J. Piaget présente le développement cognitif comme une conjonction de l'action pratique et de sa compréhension conceptuelle (1974, p. 242).

À l'évidence, la thèse piagétienne ne néglige pas le savoir en action (pratique), mais celui-ci apparaît surtout comme une sorte de préliminaire au *supremum* cognitif que constitue la conceptualisation (théorie). Outre les priorités significatives des étapes du développement intellectuel, J. Piaget accepte qu'au stade formel supérieur, le sujet puisse réussir pour comprendre et/ou comprendre pour réussir. Cela offre la possibilité d'entrevoir le processus de construction de la connaissance comme un jeu d'alternance de la compréhension et de l'action.

Au-delà de l'ambiance structuro-constructiviste qui caractérise l'épistémologie génétique, le paradigme de la complexité autorise à appréhender cette alternance sous un angle paradoxal afin de mettre davantage en exergue la subtilité des phénomènes cognitifs. Avec un regard qui s'autorise à dépasser la logique aristotélicienne afin de penser simultanément l'actualisation des contraires (haut et bas, droite et gauche, abstrait et concret, vide et plein, ...), le diptyque « réussir (pratique) et comprendre (théorie) » peut se distancier de l'alternative structuraliste et ainsi résonner avec la pensée paradoxale. Dès lors, il devient possible de considérer que la construction du sens dépasse le primat de l'action ou de la compréhension, pour s'enrichir de leur conjonction. Autrement dit, plus l'action s'actualise, plus la conceptualisation s'actualise, plus l'action s'actualise... Ainsi formalisée à partir des bases piagésiennes, l'alternance cognitive se présente sous les traits d'une boucle étrange, d'un paradoxe, d'un cercle créatif pour dire comme F. Varela (1988).

Partant de cette nouvelle base bio-cognitive paradoxale, il est facile d'imaginer au moins deux scénarios respectivement compatibles avec la réussite et l'échec effectifs ou latents de la personne en formation. En ce qui concerne la réussite des apprentissages signifiants (généralement sanctionnée par une bonne note en classe), nous pouvons conjecturer qu'elle finalise un processus cognitif paradoxal qui advient quelles que soient les modalités de l'enseignement. Dans le système scolaire traditionnel, cela s'illustre assez bien avec les cas de nombreux apprenants qui parviennent à réussir et comprendre en classe sans être perturbés ni par les enseignants ni par leurs options pédagogiques. On peut alors s'attendre à ce que ces « bons élèves » sachent également tirer profit d'une formation dite par alternance (certaines formations d'ingénieurs, par exemple).

À propos des apprenants qui échouent malgré les efforts consentis par eux-mêmes et leurs professeurs, tout se passe comme si la théorie et la pratique ne s'articulaient pas convenablement. Focalisés tantôt sur l'une tantôt sur l'autre, ces apprenants rencontrent une situation assimilable à ce que Bateson définit comme un « double-bind » (1981). Caractéristique de l'abstraction « réfléchissante » chez J. Piaget (1974), ce « double-bind » tend à devenir intenable sous la pression d'une médiation pédagogique qui s'efforce en vain de satisfaire directement la demande de l'appre-

nant mis en difficulté. Ainsi, toujours plus de pratique n'améliore pas la pratique, toujours plus de théorie ne facilite pas la compréhension, toujours plus des deux n'aide pas l'apprenant dit « en difficulté » à tisser des analogies entre le plus pratique et le plus théorique.

Intenable pour les apprenants qui s'appliquent en vain à suivre des consignes, une telle médiation pédagogique, largement inspirée du mythe prométhéen, se révèle également intenable pour l'enseignant soucieux de contribuer à la construction des apprentissages signifiants. En prenant conscience du fait que son aide directe puisse « handicaper » certains apprenants, l'enseignant mesure les problèmes inhérents à son impossible métier (Freud) de médiateur.

Médiation paradoxale en alternance

Ancré sur des bases proches de celles de la philosophie positiviste d'A. Comte, on peut légitimement s'attendre à ce que notre système éducatif dit traditionnel développe une conception prométhéenne de la médiation pédagogique. De façon succincte, cette conception consiste à donner à l'enseignant le rôle de transmetteur d'un savoir épistémique et d'une méthode pour apprendre. Cela a pour incidences de mettre l'apprenant en contact indirect avec le savoir épistémique (ou encyclopédique) et de placer le médiateur en position de modèle à imiter. En outre, lorsque l'influence de la transmission ne permet pas de satisfaire l'attente du « désirant », le médiateur est exposé à son *insu* (1) au processus victimaire : le désirant éprouve de la haine à l'égard du médiateur qu'il s'est efforcé d'imiter en vain ; le médiateur (enseignant) devient responsable de l'échec du désirant (apprenant).

Dès que l'on appréhende ainsi les relations entre enseignant, apprenant et savoirs encyclopédiques, les limites d'une pédagogie trop focalisée sur la médiation prométhéenne (pédagogie de la transmission) sont mises en exergue. Sans doute conscientes de ces limites, plusieurs institutions d'éducation et de formation ont voulu varier leurs modalités pédagogiques à l'égard des élèves en ayant recours à l'alternance. En formation générale, technologique ou professionnelle, initiale ou continue, l'alternance se présente dorénavant comme un modèle pédagogique susceptible de permettre aux apprenants, souvent « en froid » avec le système éducatif classique, de réussir

autrement. Nouveau dans notre système éducatif classique, ce modèle archaïque enfouit ses racines philosophiques dans la tradition du voyage initiatique que les Compagnons ont su garder : « *Aucun apprentissage n'évite le voyage... le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance* », écrit M. Serres (1991, p. 25).

Du point de vue des modalités pédagogiques, le voyage et l'errance supposent que le médiateur en alternance se libère des tentations humanistes prométhéennes afin de pouvoir adhérer à une démarche d'accompagnement analogue à celle que le psychothérapeute systémicien (2) offre à ses clients. À la manière dont Hermès dirige le pèlerin égaré sans le diriger, on peut dire que le pédagogue en alternance, respectueux du principe rogérien de « considération positive inconditionnelle », développe une stratégie rusée et paradoxale afin d'accompagner le passage entre théorie et pratique. Cela suppose que le pédagogue en question n'est pas un simple passeur, ce n'est pas lui qui établit les mises en rapport, au plus il propose les éléments (théorie et pratique) conjoignables. Sa ruse consiste à répondre de manière indirecte, oblique, de façon à ne pas se présenter en modèle à imiter par copie. Par exemple, si l'élève cherche comment faire (réussir), alors le médiateur rusé saura lui proposer de s'orienter vers la théorie. Ainsi la pédagogie de l'alternance se présente comme une pédagogie du voyage entre réussir et comprendre, entre théorie et pratique.

CONSERVER ET TRANSFORMER : ALTERNANCE, TRADITION ET AUTONOMIE

L'une des questions importantes que soulève la réflexion sur l'alternance conçue dans ses relations avec son modèle d'origine du compagnonnage pourrait ainsi se traduire en termes de confrontation entre tradition et transformation dans le rapport de chacun au monde, rapport médiatisé par les savoirs et leur statut dans la relation pédagogique et/ou de formation. Il s'agit alors d'essayer de comprendre dans quelle mesure le médiateur peut tout à la fois assumer d'être garant de la tradition épistémique (d'en être donc responsable) et point d'appui pour que s'ose une interrogation (et, partant, une possible transformation) de ladite tradition. À travers quelle posture de référence peut-il être le sup-

port d'une relation telle qu'elle fera place à, et prendra appui sur, un couple (des couples) de positions contradictoires ? La perspective paradoxale précédemment abordée pour penser l'émergence de processus cognitifs intégratifs entre théorie et pratique (ou entre savoirs savants et savoirs d'expérience) peut ainsi se compléter d'une perspective, elle aussi paradoxale, pour penser l'émergence de processus réorganisateur du rapport au monde, aux autres et à soi, dans les situations de formation où l'alternance est prise en compte. Parce que l'alternance reconnaît des espaces doubles/dédoublés, elle questionne alors le rapport à la temporalité dans la formation.

Tradition et innovation

L'opposition entre tradition et innovation, entre transmission et création, a toujours parcouru les discours scolaires, dans des polarisations alternatives que l'on pourrait rapporter aux contextes politiques. Au XX^e siècle, le mouvement des pédagogies nouvelles, inspiré du constructivisme piagétien, avait pour slogan « l'école pour la vie, l'école par la vie », revendiquant ainsi de ne plus séparer radicalement le monde des savoirs et les expériences vécues, mais d'adosser les apprentissages à ce qui pouvait s'éprouver par l'élève. H. Arendt, au contraire (3), restaure et réhabilite une école séparée de la vie, au nom de la tradition... à faire vivre.

En posant l'école comme une sphère intermédiaire entre le monde privé de la famille et le monde public de la sphère politique, H. Arendt suggère que le rapport au monde serait à construire dans une temporalité marquée à l'ordre de la succession. Pour que chaque citoyen, adulte, puisse être co-responsable du monde, l'école a d'abord cette fonction conservatrice, où les places sont hiérarchiquement marquées entre maître et élève : l'élève doit pouvoir y trouver un espace/temps aussi séparé que possible du privé et du public, et placé sous le sceau de la culture et de la tradition comme n'appartenant en somme à personne en particulier, mais constituant l'histoire de tous en commun, provisoirement médiatisée et donc endossée par le maître. De ce point de vue, le temps scolaire dont il est question n'est pas un temps parcouru des tensions entre passé et futur, ni entre instant et durée, mais plutôt un temps suspendu, un temps hors temps, maintenu artificiellement tel pour que soit possible l'accès au savoir et à la culture. L'école n'y serait alors

plus tant pensée comme une sphère intermédiaire où se jouerait en son sein du dedans/dehors, mais comme une sphère tout autre, qui doit être tenue à l'écart, préservée de la vie, pour que la vie puisse se construire et se développer dans des ailleurs. Elle est intermédiaire en tant que posée « entre », mais ce qui se joue aux frontières, aux interfaces entre elle et les autres sphères ne ferait pas partie des questions scolaires.

Ce débat est aujourd'hui encore très actuel, même si les termes à partir desquels il s'exprime se sont en partie déplacés : savoir si l'école doit retrouver sa tradition de valeurs républicaines pour être le lieu sanctuarisé du savoir ou si elle doit permettre que se fassent en son sein des expériences de vie lycéenne démocratique n'est qu'une autre façon de dire cette même question. Dans tous les cas, on serait soit dans une séparation stricte, soit dans une confusion et un aplatissement des temps et des lieux de transmission, qui débarrasseraient l'éducateur, le médiateur, de la complexité paradoxale de sa fonction. Le temps n'y est plus tourbillonnaire, multiple, et dense, mais seulement déployé.

Cette perspective peut être illusoirement tenue quand il s'agit de l'école dite traditionnelle : elle y est même revendiquée et validée au nom du respect de la liberté de l'élève, sur laquelle on empiéterait d'autant moins qu'on ne se soucierait pas de ses articulations plus ou moins heureuses entre ses mondes opposés. Les exclusions et déscolarisation, aujourd'hui de plus en plus fréquentes, qui accompagnent ces illusions, pourraient bien témoigner à leur façon d'une sorte de confusion entre le travail d'autonomisation (qui est reconnaissance, interrogation, élucidation et fécondité, sous certaines conditions, de liens complexes entre soi et soi, soi et les autres, soi et le monde, travail que le médiateur doit considérer comme le concernant), et la proclamation d'une liberté en somme déjà là et non pas en construction, qui saurait jouer seule de ses passages entre ses mondes (permettant au médiateur de ne s'assigner qu'à une seule place lui aussi, place qui peut en outre faire l'économie de l'ambivalence de sa tâche). Elle n'est plus aussi facilement tenable quand il s'agit de penser les dispositifs pédagogiques qui prennent appui sur l'alternance. C'est pourquoi l'alternance pourrait être tenue pour la situation exemplaire à travailler, à partir de laquelle, peut-être, les failles de l'école dite traditionnelle se trouveraient inter-

rogeables en des termes différents, d'autant plus exemplaire qu'elle s'appuie sur un statut de la tradition pédagogiquement central, et paradoxalement investi.

L'alternance dans la sphère scolaire

Introduire l'alternance dans la sphère scolaire, cela revient à révéler la nécessité et la fécondité de la tension entre des mondes et des temps différents : l'expérience et les savoirs, le travail et l'école, le faire et le dire, etc. S'intéresser à l'alternance, c'est tenter de comprendre cet « entre » qui à la fois les relie et les sépare, c'est-à-dire investir un lieu d'entre-deux dans ce qu'il a de paradoxal en lui-même (D. Sibony, 1991), lieu des tensions repérées et travaillées pour autant qu'elles soient en partie partageables, plutôt que non-lieu devenant envahissant au point qu'aucun des pôles ne pourrait être investi, ou que l'un absorberait l'autre. L'alternance, ce serait donc la reconnaissance à la fois de la séparation et de la non-séparation, et le déplacement du regard vers des enchevêtrements bien plus complexes, tels que l'expérience de l'expérience, le savoir des savoirs, l'expérience des savoirs, les savoirs d'expérience, enchevêtrements somme toute assez banals et qui sous-tendent la vie de chacun, mais qui occuperaient alors des statuts opérationnels dans un dispositif pédagogique.

Prétendre médiatiser de tels processus pour qu'ils deviennent points d'appui pour des jeunes devient alors une tâche qui ne peut plus se réduire au seul fait d'endosser la responsabilité de la transmission du monde (donc du passé) afin qu'après ils soient en mesure de l'interroger et de le transformer, comme si rien ne se jouait vraiment en propre dans le présent, l'instant plein et pourtant déjà absent. C'est au contraire dans un rapport au présent comme ce qui articule passé et futur singulièrement pour chacun, que travaille aussi l'alternance, une articulation que le médiateur s'efforce d'accompagner. Mais pour qu'il y ait articulation, il faut qu'il y ait écart, jeu possibles, et aussi points de passages. S'il a alors une responsabilité à assumer, elle devient double, et contradictoire : celui qui ouvre et celui qui ferme, celui qui dit et celui qui se tait, celui qui transmet et celui qui ignore, celui qui exige et celui qui veille, celui qui détruit et celui qui construit, de telle sorte que chacun soit à lui-même son propre écho de ses propres errances et pourtant réapparaisse.

Alors, comment savoir ? Comment savoir s'il était juste de se taire ou de parler, juste de répondre « ailleurs » ou « dedans », hier, avec Pierre ou avec Paul ? Mais être éducateur, n'est-ce pas ne jamais savoir cela absolument, et, peut-être, ne jamais chercher à le savoir, assumant ainsi notre responsabilité, de ne pas laisser croire qu'une Vérité concernant l'autre, sujet libre, serait possible ? Il reste que la relation pédagogique dans l'alternance n'est pas totalement renvoyée à l'incontrôlable aléatoire des enchevêtrements de sens singulier chez l'autre : elle s'ajuste, au regard d'une autre forme de médiation, devenant ainsi médiation de médiation, si l'on veut bien ne pas la couper de ce qui traditionnellement la retient (4), à savoir la production d'un chef-d'œuvre, conduite sous l'autorité de maîtres, partagée avec des compagnons, et pourtant solitairement signée.

En conservant à ce chef-d'œuvre sa place, on peut toutefois le concevoir de formes et de nature variées (cahier d'études, mémoire, objet matériel...). Il devient alors vecteur, support, point de départ, de détours et de retour des questions et réponses de son auteur, des contradictions qui l'animent, de ses doutes, ce qu'il transporte dans ses différents mondes et par quoi il peut aussi s'y rendre visible, peu à peu, autant qu'il y dissimule ce qui profondément le transporte, et qui pourtant alimente son travail. C'est alors par l'élaboration de cet « objet », par la façon dont son auteur se l'approprie et le met en pièces, le conteste et le défend, et parfois aussi, à son tour, ne peut plus rien en dire, que le médiateur peut ne pas être totalement renvoyé à l'opacité du quant-à-soi de l'autre, sans pour autant prétendre en percer le mystère. Pourvu que le maître ait lui aussi fait son propre chef-d'œuvre, seule condition *sine qua non* d'un accompagnement paradoxal à son tour possible, qu'il ait souffert de supporter sa propre signature, et qu'il ait réfléchi à ce que son maître lui avait proposé, dans leurs jeux de nouages entre transmissions et questionnements d'ouverture, où son chef-d'œuvre à la fois les reliait et les séparait l'un et l'autre, et où leur relation les rassemblait et les différenciait au regard de l'objet.

L'école dite traditionnelle apparaît alors justement comme celle qui se situerait hors de la tradition, dans la mesure où elle désinvestit le temps que chacun peut éprouver au plus profond de lui et qui le relie à celui de l'histoire de l'humanité, pour mettre entre les deux toute la masse de savoirs scolaires juxtaposés, désincarnés et déshis-

toricisés. Dans cette école-là, qui ne protège plus, c'est chacun qui se protège contre chacun et contre tous, au prix d'agressions et de rejets multiples, peut-être parce que l'idée d'une posture paradoxale où les temps s'enchevêtrent sans que pour autant les places ne se confondent y est réduite à une linéarisation du temps pour préserver les places. Pourtant, c'est bien dans la tension entre protection et exposition, entre risque et réserve, de la part du médiateur, que l'espace d'un apprentissage lui aussi protégé et risqué pourrait advenir, un espace où l'autonomie n'est pas simplement intime, mais aussi mise en jeu (5).

L'alternance dans la formation d'adultes

Si la question de l'alternance dans la sphère scolaire peut se poser comme la nécessité d'investir un présent qui n'œuvre pas que pour un futur, en n'isolant pas absolument la sphère scolaire d'autres sphères d'expérience, l'alternance dans la formation d'adultes semble davantage prendre appui sur, et se heurter à, la question d'un investissement signifiant du passé expérientiel dans le présent de la formation. Il s'agit alors que ce passé expérientiel puisse à la fois être objet de questionnement critique professionnel, de questionnement critique théorique, et de questionnement critique personnel, chacune de ces trois dimensions étant distincte des deux autres, et l'élucidation et l'opérationnalité de leurs relations entre elles faisant l'objet de la situation de formation. L'analyse de pratiques professionnelles, les groupes Balint, la formation par la recherche, partagent ce même présupposé : c'est en remettant sur le chantier notre ouvrage, et en le nourrissant, que nous pouvons faire retour sur nous, et ainsi avancer. Travail de *RE* multiples, éventuellement contradictoires eux aussi, où c'est paradoxalement en « revenant sur » que l'on agit, en se répétant que l'on se transforme, et où la chaîne « répétition, re-organisation, re-production, re-génération, remémoration, réflexion, récursivité » (Morin, 1980) est bouclée et génératrice de nouveau pour le sujet qui s'est engagé dans ce travail, chaîne paradoxale où le même s'engendre lui-même comme autre en revenant sur lui-même (Ricœur, 1990, Varela, 1988).

Le médiateur, s'il faut le figurer, serait peut-être alors passeur, dans une dialectique contradictoire passeur/passant. N'étant plus directement chargé d'endosser la responsabilité du monde comme

dans le cadre scolaire, puisqu'il le partage déjà à réciprocité de places avec les sujets-se-formant, il lui reviendrait alors de médiatiser le rapport de l'autre à sa propre tradition professionnelle, de telle sorte qu'à son tour celui-ci devienne passeur paradoxal, pour d'autres, de cette même tradition.

En même temps que j'introduis l'autre dans le monde des savoirs, et qu'à ce titre je me fais passeur, accomplissant un acte de transmission dont j'endosse la responsabilité, je me retire de ce monde à l'égard duquel je deviens passant, de telle sorte que ce monde offre à l'autre sa propre résistance. Celui-ci peut alors prendre appui sur cette résistance pour y construire ses propres passages, me permettant de devenir autre passeur, et aussi passeur autre, c'est-à-dire passeur pour d'autres passages qu'il tente d'opérer et qui l'ouvrent à sa propre tradition, la dévoilant en la voilant.

Le présent devient alors un confluent de temps multiples et contradictoires (6), le plus opaque et le plus transparent, le plus plein et le plus vide, le plus immanent et le plus transcendant, permettant au sujet-se-formant de faire de son expérience un rapport à la tradition dans ce qu'elle a d'universel. L'alternance serait alors retournement possible du rapport de chacun à cette tradition qui le constitue dès lors qu'elle est transmise, pour devenir aussi récursivement la prise de possession par un sujet historique singulier de son inscription propre dans l'ordre d'une tradition qui se donne l'éternité pour horizon : ce serait ainsi le nouage de l'anthropologique et du socio-politique, du profane et du sacré, à travers celui de l'expérience et de la pensée, nouage devenu possible dans un accompagnement socialisé et paradoxal. Mais la forme comme le sens que ce nouage peut prendre pour chacun ne sont ni prévisibles, ni même énonçables dans l'après-coup. On ne peut qu'en débusquer quelques traces, toujours incertaines et polysémiques, à travers les « chefs-d'œuvres » qui marquent ces formations, dès lors que ceux-ci sont justement investis par leurs producteurs (*i.e.* les sujets) comme inachevés et inachevables, à interroger et à poursuivre. L'alternance apparaît comme une pratique du problème à questionner, et non comme la recherche de vérités adaptées à une situation identifiée. Relevant du champ de la praxis, c'est-à-dire d'interactions conflictuelles, jamais assurées d'elles-mêmes, elle appelle un accompagnant qui non seulement en a fait pour lui-même l'expérience, mais qui la poursuit encore : son expertise

de médiation serait ainsi dans sa capacité à ne pas renoncer à l'incertain contenu dans toute tradition, sous peine d'un assujettissement des deux partenaires aux fantasmes de toute puissance du maître. La praxis est travail des valeurs, et à ce titre ne s'enseigne pas. Elle se ponctue, de toutes les ponctuations de l'interaction (. ; ... ! ? ,). Peut-être l'alternance est-elle le dispositif de transmission le plus traditionnel qui soit, au sens d'une tradition qui s'est toujours voulue ambiguë, porteuse d'un secret toujours plus lointain au fur et à mesure qu'on s'en approche, et qui pourtant ne nous fasse pas renoncer à en passer par d'autres pour... ne pas l'atteindre. Alors pouvons-nous espérer rencontrer ce que nous n'attendions pas, l'autre visage du secret. C'est pourquoi elle serait aussi le plus propice pour résister au mandarinate.

CONCLUSION

Souvent à son insu, Prométhée s'active à une médiation mandarinale fertile à l'émergence de transactions schizophréniques (Seivini-Palozzoli, 1990) entre les acteurs de la relation pédagogique. La vigilance et la ruse d'Hermès doivent donc veiller à ce que le médiateur de l'alternance occupe à la fois la place de guide, de compagnon et d'accompagnant, posture complexe et paradoxale dont il n'est jamais assuré qu'elle soit « juste » au sens d'ajustée à l'autre : il a comme seul garde-fou l'exigence de la question. Car il s'agit d'éduquer pour que l'autre s'éduque, et que s'éduquant, il soit en mesure d'assumer cette posture par laquelle d'autres s'éduqueront par lui, qui à leur tour, etc. Dans ces tours de « passe-passe », la vie et les objets culturels, l'expérience et les savoirs, réussir et comprendre, sont reconnus dans leurs tensions contradictoires, singulièrement signifiantes, et pourtant partagées, objets d'interrogation et de ré-flexion entre le médiateur et l'apprenant, sous certaines conditions. C'est un système complexe que l'alternance semble en mesure de ne pas nier, complexe peut-être surtout parce que chaque terme y est possiblement tiers pour les autres : le médiateur entre le sujet et les savoirs savants, les savoirs entre le sujet et le médiateur, le sujet entre les savoirs savants et le médiateur, pour qu'il y ait intégration possible par la personne entre l'expérience (personnelle, singulière, indicible souvent) et les savoirs (socia-

lisés et socialisants), dans une forme imprévisible, mais d'autant plus ferme que les articulations bouclées (7) présent/passé/futur et instant/durée auront été à l'œuvre dans le questionnement, restituant le présent dans ce qui le constitue paradoxalement : un jaillissement insaisissable, une évanescence qui contient tout, une inconsistance pleine, une immanence transcendante. Cette fermeté de la forme multiple, complexe, enchevêtrée, qui pourrait tout aussi bien être foisonnement, panique, confusion, est assurée par l'exigence de production, formalisée, assu-

mée par son auteur, forme dont il endosse à son tour la responsabilité : en répondant à ses interlocuteurs, il répond de sa pensée expérientielle ainsi que de son expérience conceptualisée et modélisée. Ce faisant, il prend sa place dans le monde, comme à la fois monde des idées et monde du vivre-ensemble.

Frédérique Lerbet-Sereni
Université François Rabelais - Tours

Dominique Violet
IUFM d'Aquitaine

NOTES

- (1) *Le processus victimaire se met en route alors que l'enseignant voulait aider l'apprenant. Du coup, l'un et l'autre des acteurs de la relation pédagogique tendent à s'accuser mutuellement des causes de leur échec commun.* Cf. R. Girard, 1961 prolongé in D. Violet, 1997.
- (2) (P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, 1975, p. 75).
- (3) Cf. *La crise de la culture* (1972, p. 242), titre anglais : *Between past and future* (1954) : « Normalement, c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde. Or, l'école n'est en aucune façon le monde et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde ».
- (4) Au sens où H. Arendt considère que le monde est « retenu » par la tradition. *Ibidem* p. 250.
- (5) Les perspectives de la pédagogie institutionnelle, qui instaure des espaces de travail de la parole individuelle et collective dans la sphère scolaire, sont assez voisines de ce que nous développons ici quant à la question de la médiation. Cf. F. Imbert, 1994, 1996, 1997.
- (6) Cf. M. Serres, 1981, qui évoque « un confluent de temps compliqué et qui tourbillonne », figurant « des îles de néguentropie dans l'entropie croissante », un ensemble aux mouvements multiples bouclé sur lui-même, qu'il nomme « syrrhèse ».
- (7) Au sens de Morin et Varela.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDT H. (1972). – **La crise de la culture.** Paris : Folio Gallimard.
- BATESON G. (1981). – **Vers une écologie de l'esprit,** Tome 2. Paris : Seuil.
- DURAND G. (1996). – **L'imagination symbolique.** Paris : PUF (3^e édition).
- GIRARD R. (1961). – **Mensonge romantique et vérité romanesque.** Paris : Grasset.
- IMBERT F. (1994). – **Médiations, institutions et loi dans la classe.** Paris : ESF.
- IMBERT F. (1996). – **L'inconscient dans la classe.** Paris : ESF.
- IMBERT F. (1997). – **Vivre ensemble, un enjeu pour l'école.** Paris : ESF.
- LE MOIGNE J.-L. (1990). – **La modélisation des systèmes complexes.** Paris : Dunod.
- LERBET-SERENI F. (1997). – **Les régulations de la relation pédagogique.** Paris : L'Harmattan.
- MORIN E. (1980). – **La Méthode II. La vie de la vie.** Paris : Points, Seuil.
- MORIN E. (1990). – **Introduction à la pensée complexe.** Paris : Seuil.
- PIAGET J. (1974). – **La prise de conscience.** Paris : PUF.
- RICŒUR P. (1990). – **Soi-même comme un autre.** Paris : Seuil.
- ROGERS C. (1968). – **Le développement de la personne.** Paris : Dunod.
- SELVINI-PALOZZO M, CIRILLO S, SORRENTINI A.-M. (1990). – **Les jeux psychotiques dans les familles.** Paris : ESF.
- SERRES M. (1981). – « Espace et temps » : **Sur l'aménagement du temps. Essai de chronogénie.** Paris : Denoël Gonthier.
- SERRES M. (1991). – **Le tiers-instruit.** Paris : Bourrin.
- SIBONY D. (1991). – **Entre-deux. L'origine en partage.** Paris : Seuil.
- THOM R. (1993). – **Prédire n'est pas expliquer.** Paris : Flammarion.
- VARELA F. (1988). – **Le cercle créatif.** In *L'invention de la réalité.* Paris : Seuil.
- VIOLET D. (1997). – **Paradoxes, autonomie et réussites scolaires.** Paris : L'Harmattan.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R. (1975). – **Changements, paradoxes et psychothérapies.** Paris : Seuil.