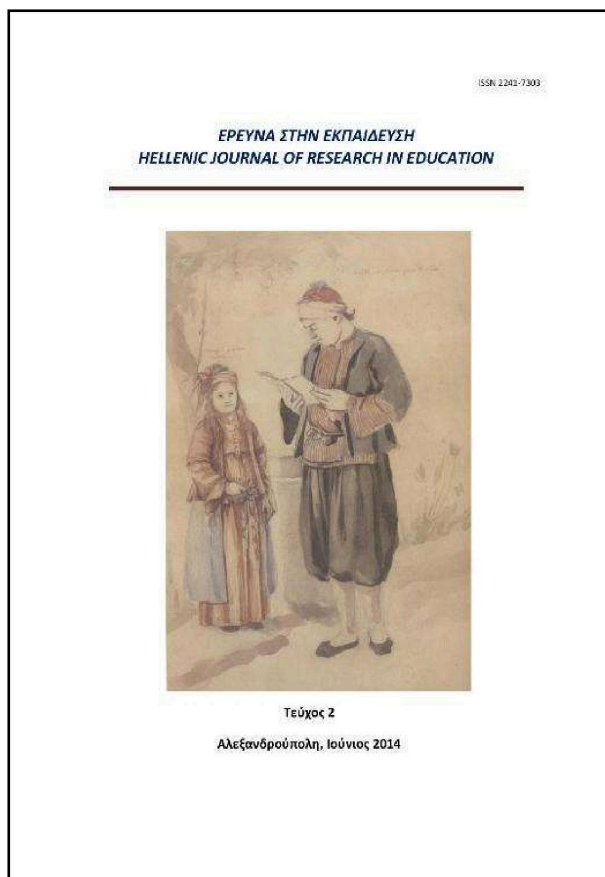


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 2 (2014)



La relation pédagogique : de l'effet Pygmalion à la figure d'Antigone

Frédérique Lerbet-Sereni

doi: [10.12681/hjre.8836](https://doi.org/10.12681/hjre.8836)

Copyright © 2016, Frédérique Lerbet-Sereni



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Lerbet-Sereni, F. (2014). La relation pédagogique : de l'effet Pygmalion à la figure d'Antigone. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 106–116. <https://doi.org/10.12681/hjre.8836>

La relation pédagogique : de l'effet Pygmalion à la figure d'Antigone

Frédérique Lerbet-Sereni

Professeur, Université de Pau et des Pays de l'Adour (France)

Laboratoire EXPERICE (Paris 8, Paris 13, Pau)

flerbet@yahoo.fr

Résumé

La réflexion qui est proposée ici s'inscrit dans la continuité d'une histoire de chercheur centrée sur la *relation* comme objet heuristique. Elle prend également place dans les transformations de regards et de paradigmes qui ont soutenu cette réflexion jusqu'à ce jour. Ce parcours sera succinctement repris, avant d'être prolongé par le propos actuel qui, étayé par la figure d'Antigone, vise à construire la problématique de la relation pédagogique dans le contexte des théories de l'autonomie. On verra alors sous quelles conditions la relation pédagogique peut être envisagée comme une relation d'*autorité* qui à la fois limite et permet la pratique de ce *métier impossible* (Freud), que la visée d'*autonomie* au sens fort permettrait de reconnaître comme *in-possible*.

Summary

The reflection which is set here fits in with the story of a researcher which is centered on relationship as a heuristic object. Similarly, it finds a place in the transformations of looks and paradigms that have sustained this thought until now. I will first sum up my past reflection and will then extend it to my current remarks. They are supported by the figure of Antigone and aim at building the problematic of educational relationship within the context of autonomy theories. I will further down explain *the* necessary conditions to consider the educational relationship as one authority which both restrict it and make it possible to practise this *impossible job* (Freud) and which a strict *autonomy* purpose would make *in-possible* to acknowledge.

1. D'un constructivisme, l'autre

Les travaux sur les dynamiques relationnelles en situation d'apprentissage, dès lors qu'ils visent à s'affranchir d'un positivisme classique de type behavioriste, se réfèrent souvent à

l'expérience princeps de Rosenthal et Jacobson qui, en psychologie sociale, inaugure de nombreuses autres recherches tant en pédagogie qu'en psychothérapie. Bien connue sous le nom de « l'effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1971), cette expérience montre que l'enseignant « construit » la réussite de l'élève au travers du regard qu'il porte sur elle. Ainsi, ce serait la représentation que l'enseignant se fait de cette possibilité de réussite qui génère la réussite elle-même : l'élève se comporte, dans ses apprentissages, comme le maître, plus ou moins lucidement, attend et pronostique qu'il se comporte. Cette prophétie auto-réalisatrice, dont les instruments de pilotage se trouvent entre les mains de l'enseignant, interdit alors de statuer sur une quelconque « réalité » de l'élève (qui serait en lui-même performant dans telle ou telle matière), puisque cette « réalité » devient celle construite par l'enseignant. Dans cette relation, l'élève « répond » à l'effet d'attente de la figure d'autorité, dans un jeu spéculaire de réciprocité symétrique, et, finalement, de conformisation pédagogique. La réalité de l'élève est celle que le maître lui impose de lui-même, au travers d'étiquetages implicites ou explicites multiples (notes, jugements, conseils,...), attendus eux-mêmes de l'enseignant par l'institution, relais des visées socio-politiques.

En même temps que le constructivisme piagétien restituait à l'élève l'élaboration cognitive des savoirs, l'effet Pygmalion rappelait à quel point l'enseignant était loin d'être neutre dans cette élaboration. On peut alors lire l'entreprise rogorienne (Carl R. Rogers, 1972) comme une volonté de tirer le plus profondément possible les leçons de ces deux approches : la considération positive inconditionnelle, de la part du maître, s'efforcera de proposer à l'élève un regard dont le pronostic sera, en quelque sorte, inconditionnellement favorable à sa réussite. Position éthique forte, qui restitue à l'enseignant sa responsabilité, celle de construire un espace relationnel le plus favorable (inconditionnellement positif) à l'élève, afin que celui-ci y construise ses apprentissages, qu'il s'y influence lui-même, plutôt que de subir les influences de l'enseignant. La prise de risque cognitive que supposent, pour un sujet, des apprentissages, se jouera d'autant plus assurément que le climat et l'assurance affectifs y seront chaleureux et bienveillants : l'auto de l'un ne se situe plus au même niveau que celui de l'autre, n'y sont pas mis l'un à la place de l'autre, et n'entretiennent pas non plus de lien de cause à effet direct et linéaire.

Le courant systémique, tant en psychothérapie familiale qu'en pédagogie, s'efforcera alors, quant à lui, de repérer des nouages relationnels complexes, multiples, enchevêtrés, souvent contradictoires, s'appuyant pour l'essentiel sur l'identification des logiques communicationnelles à l'œuvre. Comment, dans une situation d'enseignement/apprentissage dont on reconnaît qu'elle est un construit psycho-socio-pédagogique individuel et collectif, s'élaborent des dynamiques de

régulation favorables aux apprentissages ? C'est dans ce champ de référence que se sont situées mes premières recherches sur la relation éducative et pédagogique (Lerbet-Sereni, 1994 et 1997)¹, faisant apparaître la nécessité d'assumer les dimensions paradoxales des processus relationnels dans ces dynamiques de régulation², la relation comme espace tiers à l'œuvre se révélant comme paradoxal. La « réalité » qui s'invente (Watzlawick et al., 1988) peut, sous certaines conditions, devenir une co-construction auto-régulée et auto-régulatrice.

Devenant ensuite enseignant-chercheur, et travaillant de plus en plus avec des étudiants engagés dans des parcours nécessitant de leur part qu'ils produisent eux-mêmes des recherches (mémoires ou thèses), ma centration sur les problématiques relationnelles s'est trouvée reformulée en termes d'*accompagnement* : comment accompagner quelqu'un vers une production de lui-même ? A dire vrai, ainsi énoncée, cette problématique est identique à la préoccupation rogérienne, et Rogers lui-même, dans sa réflexion sur la triple posture de l'enseignant facilitateur, avait bien repéré en quoi elle relevait d'une posture paradoxale. La perspective que je tente de développer, si elle s'appuie avec fermeté sur le sol construit par C. Rogers, essaye peut-être de porter encore plus avant ce qu'il nous a laissé, en radicalisant le paradoxe et en prenant également appui sur les théories de l'auto-organisation et de l'auto-référence (Atlan, 1979. Hofstadter, 1985. Morin, 1977-2004. Varela, 1989, 1993).

Depuis mes premiers pas de chercheur avec le terme d'*accompagnement* jusqu'à son affirmation officielle par l'intitulé de notre laboratoire « Processus d'Accompagnement et de Formation », ce terme est devenu en quelques années, sur la scène professionnelle des métiers de la relation à l'autre (soin, formation, insertion sociale, orientation, consultance), la nouvelle étiquette pour identifier une professionnalité que tout le monde est bien en peine de définir. Tout le monde accompagne tout le monde, du plus bas au plus haut niveau de qualification, et l'immense difficulté qu'il me semble receler est comme déniée par le seul fait de son institutionnalisation. Le mot-valise efface la difficulté de l'exercice de conceptualisation, et quand des professionnels essayent d'en dire un peu plus, c'est l'étiquette « Rogers » qui est proclamée, un Rogers qui aurait parfois bien du mal à s'y reconnaître lui-même. Ce qui en est retenu peut en effet se résumer à peu près ainsi : « je suis celui qui est capable de comprendre l'autre », en référence bien sûr à la compréhension empathique. De là, il va de soi que je peux le conseiller, puisque je sais ce qui va être le mieux ajusté à son problème que j'ai très bien compris. La centration sur l'autre (le client dans la terminologie de Rogers) conduit ainsi, bien souvent, à l'illusion qu'être bon professionnel c'est devoir le comprendre, ce qui suppose que nous le pouvons. Et nous voilà devenu lui. Dans la dynamique relationnelle en

¹ *La relation duale* (Paris, L'Harmattan, 1994) et *Les régulations de la relation pédagogique* (Paris, L'Harmattan, 1997).

² Distinguées bien sûr ici des processus de régularisation.

jeu, la séparation n'a plus cours (Pagès, 1984) : la relation a tout absorbé, et je sais qui est l'autre. Croyance qui peut, tout aussi bien, le charger de nombre de mes propres projections.

Epistémologiquement, nous voici revenus jusqu'avant l'effet Pygmalion. La visée humaniste attenante à cette compréhension d'autrui qui nous place sous le sceau de la rencontre interpersonnelle comme celle qui lie deux humains et qui, ce faisant, les humanise, contient finalement, à mes yeux, quelque chose de réducteur au regard de ce que met en jeu une relation d'accompagnement. Elle en oublie qu'une fonction d'autorité est en jeu dans ces métiers impossibles (c'est-à-dire selon Freud : le soin, l'éducation et le politique), fonction qu'elle réduit au pouvoir de savoir ce qui convient à une autre personne que soi, proclamée pourtant comme autonome.

2. Re-problématisation

Ainsi, je propose de reformuler la problématique de la relation pédagogique de la façon suivante : en quoi la fonction d'autorité est-elle susceptible de contribuer à l'humanisation en jeu dans la pratique des métiers impossibles ? En recentrant ainsi la problématique sur la question de l'humanisation en jeu dans le champ éducatif, il s'agit de contribuer à ce que l'on pourrait appeler une anthropologie de l'éducation. L'école, l'université, ne sont pas des usines de traitements de l'information. Elles le sont même de moins en moins, les informations étant accessibles à tous, à tout moment, au travers des nouveaux outils de communication. Elles sont des lieux de mise en scène de nos rapports au savoir, ces rapports au savoir, dans leur mouvance et leur multiplicité, contribuant à notre humanisation. Elles engagent donc des raisons à l'œuvre, mais aussi des corps, des imaginaires, des histoires, chaque fois singuliers, et pourtant bien universels dans leur humanité. La « réalité » des situations pédagogiques relève de cette complexité-là, bien opaque à un quelconque observateur, et en partie opaque, aussi, aux personnes qui pourtant la rendent « réelle ».

D'un point de vue heuristique, la façon de prendre en compte cette universalité anthropologique a été de m'appuyer sur le mythe, identifié comme passeur de ces deux dimensions (Lerbet-Sereni & Vialle, 2012). C'est ainsi qu'Antigone étayera mon propos. Le référentiel théorique se trouve à la fois du côté des théories de l'auto-organisation, de la phénoménologie, et des traditions orientales. Des auteurs comme J F. Billeter posent explicitement le lien entre la philosophie de Tchouang-Tseu et le projet phénoménologique (Billeter, 2002). F. Varela, pour sa part, les relie toutes trois (Varela, 1993). Ces références ne seront pas développées dans cet article : elles en constituent la trame, au travers des concepts d'incomplétude, d'indécidabilité ou d'inconnaissable,

qui donnent à « auto » ou à « se » une valeur épistémologique forte. C'est dans ce paradigme que j'entends la formule freudienne de « métier **impossible** » : impossible, parce qu'il s'agit de la rencontre de deux autonomies liées par une relation elle aussi susceptible d'autonomie ; impossible donc d'en prédire quelque résultat (indécidabilité), impossible qu'il parvienne à une forme complète achevée, sauf à mourir (incomplétude), impossible de le connaître totalement, la connaissance produite d'un certain point de vue transformant ce point de vue en même temps qu'elle ne peut se prononcer sur elle-même (inconnaissable). Dans les affaires relationnelles, c'est-à-dire humaines, personne n'occupe un méta point de vue qui les connaîtrait sans y prendre part, sauf à se confondre avec Dieu.

C'est pour ne pas lâcher sur ce cadre de référence que, dans ce propos, le trait sera forcé dans une direction, celle de l'impossibilité de savoir, considérée comme indicateur de la reconnaissance de l'autonomie du sujet : impossibilité de savoir qui je suis, qui est l'autre, impossibilité de savoir tous les savoirs, impossibilité de savoir ce qui chez l'autre opère comme ceci ou comme cela. Il va de soi que tel n'est pas absolument ce que nous vivons. Nous savons...un peu. Mais la préoccupation est ici de réfléchir à ce qui demeure possible sur fond d'impossible.

Dans la problématique reformulée, **autorité** s'entendra au plus près de son étymologie : du latin *augeo*, qui signifie « j'augmente », je fais autorité pour l'autre si, d'en passer par moi, il s'augmente. Mais comment cela opère, et même si cela opère, je n'en sais rien. Je ne peux pas décider pour l'autre d'être une figure d'autorité pour lui. Je le suis pour certains, pas pour tous. C'est en cela aussi que la pluralité d'enseignants est importante. Il y a ainsi, dans cette relation d'autorité, un mystère qui opère, celui qui scelle toute rencontre³. Que je tente de le raisonner, de l'élucider, de l'analyser, de le verbaliser, plutôt que d'accueillir ce qui se passe, et j'essaye, alors, peut-être, de prendre le pouvoir relationnel. Ce faisant, je perds la possibilité d'autorité. Dans cette acception, le pouvoir est le contraire de l'autorité.

Quant à **métier**, son étymologie révèle un sens double : celui de *ministerium*, c'est-à-dire « la charge » et celui de *mysterium*, le « mystère ». La charge, c'est cette responsabilité de « pilotage », de guide dans les affaires pédagogiques, où l'expertise de l'enseignant légitime la charge des décisions, - le ministère -, quand, dans le même temps, opère le mystère de l'autorité. Parfois adossés respectivement l'un à l'autre, parfois enchevêtrés, parfois écartelés...Ce que l'élève en fera n'est pas l'affaire de l'enseignant. Appelons cela désir, liberté, autonomie : la possibilité d'apprendre pourrait se nicher dans des pratiques du métier d'enseigner qui ne cherchent pas à faire toute lumière sur elles-mêmes, qui acceptent leur part d'ombre, et qui, quand elles se réfléchissent et lèvent un coin de leur voile, pressentent qu'elles en recouvrent aussi une autre partie, indéfiniment.

³ Au sens d'Alexandre Kosmopoulos : La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative, in *Revue française de pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre 1999, pp. 97-106.

L'auto-réflexion sur les pratiques s'y reconnaît sans visée d'épuisement du sens, mais plutôt comme réouverture constante de sens advenants, de façon inachevable.

3. Vers l'in-possible métier

Quels points d'appuis pouvons-nous envisager, qui ne dénatureraient pas ce que le mystère a de mystérieux, et qui fonderaient ainsi l'impossible métier ? Voilà une façon de formuler l'entrée dans la réflexion pédagogique sous le sceau des sciences de l'autonomie, nous invitant ainsi à concevoir relation et communication pédagogiques dans ce nouveau paradigme, post-moderne plutôt que moderne.

3.1. Sortir du paradigme de l'ajustement et de la compréhension de l'autre

D'une façon un peu provocante et paradoxale, il s'agirait, contrairement à ce qu'envisage Rogers, de renoncer à « comprendre empathiquement l'autre », de ne pas chercher à « pénétrer son monde intérieur », et de ne pas considérer qu'une situation de communication est pédagogiquement bonne, ou juste, si les personnes se comprennent bien, s'ajustent l'une à l'autre de façon claire et non ambiguë, sur fonds de transparence, s'épuisant en reformulations successives pour se stabiliser à leur point de vérité commune.

Disponibilité au fait d'entendre ce qui n'est pas dit pour ne pas y répondre, sans chercher, donc, à valider sa propre écoute, il s'agirait seulement d'une disponibilité à ce qui advient, en considérant que cela fait sens tel que cela advient. Alors, la part de mystère pourrait se laisser reconnaître sans pour autant que son voile soit levé (demeurant en cela opérant en tant que mystère), au travers des silences, quiproquos, bruits (inaudible) du dialogue (Lerbet-Sereni, 2003). Tant que l'ajustement opère, tant que rien d'étonnant, de « non ajusté » ne surgit, reconnaissons que, en tant qu'éducateur, nous sommes aux prises avec bien peu de prises. Mais de la même façon quand, face à la surprise, nous cherchons à reprendre prise (la remettre au service du droit fil que nous poursuivons) et à ajuster à l'entreprise pédagogique, nous tentons encore de supprimer l'écart propre à cette surprise, à supprimer de la surprise ce qu'elle a de proprement surprenant. Le contrôle, ainsi, reprend ses droits sur l'autonomie. Laisser enfler la surprise, ne pas l'explicitier, - sous peine de vouloir faire tomber l'autre dans notre sens ou dans un sens commun -, pourrait alors ouvrir à autre niveau de sens possible, quand justement sens (au sens plein) se fait quand de l'éprouvé non

explicitable se vit. On parierait là sur le mystère, celui par lequel *ordo ab chaos*, l'ordre par le bruit de l'auto-organisation, trouve une opérationnalité.

Le paradoxe y serait dans cette sorte de renversement de la perspective commune, celle qui voit dans les moments de confusion communicationnelle ce qu'il y a de « raté » dans l'échange, qu'il faudrait parvenir à supprimer pour être pleinement efficace, pour être un bon enseignant, un bon directeur de recherche, un bon éducateur. Là, au contraire, ces « ratés » y deviennent ce qu'il y a de réussi, de plus potentiellement porteur d'apprentissage, de nouveauté, de transformation, et les échanges clairs seraient l'ordinaire superficiel, la « sauce » pour que l'autre face du discours, la face opaque, trouve éventuellement place. De ces deux faces de la même chose, l'une et l'autre vitale, humainement nécessaires, on se propose seulement d'envisager que, loin de perturber le sens de l'échange ou de l'annuler, le bruit, le silence, le dynamisent.

Suspension du jugement de l'époché phénoménologique, lâcher prise des sagesse orientales : Pygmalion, qui agit sur l'autre « en direct relationnel » accepte ici de ne plus avoir prise, pour que cela fasse surprise. Antigone en est exemplaire, puisqu'elle lâche prise absolument, à en mourir. Ce qu'elle engage d'elle dans la relation n'a pas de visée pour l'autre ou à propos de lui : Polynice, en effet, est déjà mort, et elle ne saura jamais rien de ce qu'il pense, de même qu'elle ne veut rien pour lui. Elle ne cherche pas non plus à le comprendre. Ce qu'il a fait n'a rien à voir avec ce qu'elle fait elle. Pour autant, sa responsabilité d'humaine est d'accomplir ce geste symbolique, qui ne s'ajuste qu'à elle-même. Ses interlocuteurs, là, sont muets, et elle parle avec eux en silence : ce sont les dieux, et les morts. D'ailleurs, à Créon⁴, son interlocuteur principal dans la pièce, elle ne répond pas. Elle ne lui parle pas. Au mieux elle s'énonce, sans volonté de convaincre. Antigone déploie là cette éthique de la responsabilité, qui pourrait faire passer pour aveugle et sourd à l'autre, alors qu'il y est celui que l'on en-visage, pour reprendre la position de Levinas (1982). Mais dans ces jeux d'ombre et de lumière, l'ombre peut aussi en elle-même devenir lumière, tel Œdipe qui voit enfin clair quand il devient aveugle.

Le double entendre de soi *et* de l'autre en soi (autre de soi et autre(s) que soi) se nourrit de la déprise qui contient la surprise. De ce point de vue, Antigone est éducatrice de Créon : elle le surprend. Il en est tellement surpris qu'il la dit folle. Mais cela n'a pour elle aucune importance. C'est peut-être même le signe qu'elle l'a touché, que quelque chose est passé, et qu'il s'est augmenté. Imaginons qu'elle se soit mise à négocier avec lui, à lui dire qu'elle comprend bien la charge qu'il a, mais que justement, il peut prononcer l'exil plutôt que la mort, qu'elle a des circonstances atténuantes, etc., qu'elle ait donc cherché une forme d'ajustement acceptable, de compréhension réciproque entre eux. Peu importe d'ailleurs qu'elle y parvienne ou non : l'entrée dans l'échange, à

⁴ Ce que l'on trouve dans le titre de l'ouvrage de J. Bollack *La mort d'Antigone. La tragédie de Créon* (Paris, PUF, 1999). La tragédie est celle de Créon, celui qui n'a pas su ne pas comprendre.

visée de réciprocité, suffit seule à amoindrir, et donc, d'un certain point de vue, à déshumaniser ce dont la rencontre entre Créon et Antigone est exemplaire. Antigone n'explique rien, ne négocie rien, ne reproche rien, mais (se) dit, et se tait. Elle n'attend rien, sauf, peut-être, que Créon s'entende, quand son discours semble le rendre sourd à lui-même.

3.2. Réciproquement, accepter de ne pas être compris : assumer sa propre part de folie

Suivant toujours Antigone, l'éducateur serait aussi celui qui, acceptant de ne pas comprendre l'autre afin qu'il puisse se saisir de lui-même et se surprendre lui-même, assumerait de n'être pas compris de l'autre, de lui paraître fou, et de ne pas l'en détromper. Cette « faille » de sens que l'on assume d'endosser serait ainsi comme le moteur de désir d'apprendre, d'y revenir : sur ce manque (Lacan, 1986) se tient la possibilité d'augmentation, celle qui va faire autorité. Ce serait sur cette absence, sur ce vide que s'édifieraient les assises relationnelles dans leur fermeté éducative. Que moi, éducateur, je tente d'identifier la part de moi que l'autre perçoit comme manquante, que j'essaie de faire la lumière sur notre mystère, et que, pour moi, je l'élucide, voilà que je la comblerai de ce qu'elle n'est pas, et qu'elle pourrait bien cesser d'opérer. L'efficace de l'ombre se situe dans l'ombre de l'ombre, et non dans sa luminosité.

Le travail de l'éducateur sur lui-même ne se tiendrait pas, alors, dans sa seule capacité à s'élucider dans son rapport à l'autre, mais aussi dans le fait de continuer son chemin propre d'adulte, d'apprenant, de chercheur, d'humain. Ainsi préserve-t-il l'autre d'être la compensation de son propre non-travail, ou la réparation de son travail non élaboré, seulement fantasmatiquement investi. Plus je travaille (à mon projet, dans mon désir), plus ça travaille en moi, et plus l'autre peut se surprendre dans son travail à mon contact. Car là où il croit me trouver, je ne suis déjà plus. Que je sois décalée par rapport à sa demande, le voilà éprouvant son propre décalage, et il est en mouvement. Vers où, par quels chemins, cela ne me regarde pas : la démocratie est à ce prix, et l'éducation à la citoyenneté reposerait ainsi sur la capacité des éducateurs à passer pour « fous » aux yeux de leurs élèves ou de leurs étudiants. Qu'ils leur désignent la route à suivre, et l'éducation peut devenir cette fabrique de « chair à canons » que Freinet dénonçait au lendemain de la guerre de 14-18.

Alors, comment savoir si j'ai bien agi, si j'ai bien fait mon métier, si mon action a été juste ? Assurément, je ne peux pas le savoir par le truchement de l'autre, puisque lorsque je lui conviens, tout va bien, et lorsque je ne lui conviens pas, c'est que je le dérange, que je le surprends, et, donc,

que je sers à quelque chose. S'ajuster comme ne pas s'ajuster devient tout autant juste ou non juste : dans le paradigme de l'autonomie, les critères classiques de vérité volent en éclats. Voilà une des interprétations possibles de la formule de Freud « métier impossible ». Il nous faut ainsi construire d'autres critères, en cohérence avec ce paradigme de l' « auto », où devient valide, justement, ce qui échappe à être assurément validable de l'extérieur. S'il est donc « impossible » d'assurer des fondements stables et généraux à ce métier, entendons alors qu'il est peut-être **in-possible**, c'est-à-dire « possible *in se* », ne fondant ses possibilités que sur le « in », le « se », l' « auto » de l'éducateur, alors aux prises avec ce même « se » pour évaluer son action. La solitude est fondement de l'humaine condition : elle est ce que les hommes ont en partage quand ils se rencontrent.

Comme Antigone qui parle aux Dieux, aux oiseaux, aux morts, qui lui répondent dans l'indicible, l'éducateur peut trouver ses interlocuteurs silencieux et universels : les mythes en font partie. Qu'il se laisse surprendre par eux, et il pourrait entrevoir un travail non plus sur-, mais avec lui-même, des échos à ses propres ombres. Il verra alors peut-être que les interprétations qui se proposent à lui de sa propre pratique s'ouvrent toujours davantage, qu'il est donc encore en vie professionnelle, que le mystère de son propre métier l'agit aussi. Pour la lumière, en général, les institutions s'en chargent, qui s'autorisent des bilans normés et notés, notre assurance de ne pas être autistes.

Conclusions

Quand les sciences humaines assument d'être des sciences que des hommes produisent à propos des hommes, c'est-à-dire aussi d'eux-mêmes, qu'elles n'élucideront donc jamais absolument ce dont elles parlent, et que c'est ce non élucidé et non élucidable, ce mystérieux, qui fait l'homme, et qui fonde donc leur propos et la légitimité de leur entreprise, elles se retrouvent peut-être au plus près des poètes : dire le moins mal possible ce qui ne peut pas être dit, ou renoncer. Donner un statut scientifique au mythe qui parle en silence, c'est une façon de relever cet in-possible défi. C'est ainsi qu'Antigone a fait autorité pour moi, tant pour exercer (enseignante) que pour penser (chercheur) mon métier doublement impossible. Loin de sceller une fatale incompréhension réciproque entre soi et l'autre, qui renverrait chacun dos à dos⁵, la lecture que je défends ici est que la non compréhension assumée peut aussi fonder et horizonner la possibilité de la rencontre, comme la rencontre fonde et horizonne la possibilité de non compréhension, dans des rapports de contenus et de contenants qui ne cessent de s'inverser. La dynamique autonome ainsi engendrée me semble

⁵ Ce qui serait une manière de lire le conflit entre Antigone et Créon, conflit entre deux *hybris* au fond identiques, comme le propose C. Castoriadis, in *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Recherche en Éducation

Laboratoire de Recherche Pédagogique et des Pratiques Éducatives
Département des Sciences de l'Éducation pour l'Age Préscolaire
Université Démocrite de Thrace

plus consistante que celle qui s'appuierait sur la seule compréhension, qui, sans doute, ne tarderait pas à épuiser la rencontre, plutôt qu'à la soutenir.

Références bibliographiques

- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Seuil.
- Billeter, J. F. (2002). *Leçons sur le Tchouang-Tseu*. Paris: Allia.
- Hofstadter, D. (1985). *Gödel, Escher, Bach. Les brins d'une guirlande éternelle*. Paris : InterEditions.
- Kosmopoulos, A. La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. In *Revue française de pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre 1999, pp. 97-106.
- Lacan, J. (1986). *Le séminaire, livre VII, L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lerbet-Sereni, F. (2003). L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible. In *Les cahiers d'études du C.U. E.E.P.*, n° 50-51, Avril 2003, pp. 203-220.
- Lerbet-Sereni, F., Vialle F. (coord.), *Mythes et éducation*. Paris : L'Harmattan, 2012.
- Levinas, E. (1982). *Ethique et infini*. Paris : Fayard, 1982.
- Morin, E. (1977-2004). *La méthode de la méthode* (6 volumes). Paris : Seuil.
- Pagès, M. (1984). *La vie affective des groupes*. Paris : Dunod.
- Rosenthal A.R., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Carl R. Rogers, *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 1972.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thomson, E., Rosh, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expériences humaines*. Paris : Seuil.
- Watzlawick et al. (1988). *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil.