

## PARADOXE DE LA PEDAGOGIE, PEDAGOGIE DU PARADOXE

Par Yves BAREL & Nicole MITANCHEY (1990)



Ndlr : Cet article d'Yves BAREL, rédigé avec le concours de sa Collègue Madame Nicole MITANCHEY, fut sans doute un de ses derniers écrits, peu après la parution de **Le Paradoxe et le système : Essai sur le fantastique social.** (On trouvera [l'avant propos ici.](#))

Il devait décéder le 18 octobre 1990, à Paris, la veille d'un colloque du CNRS auquel il se rendait. Cette contribution lui avait été demandée pour un "Traité de Pédagogie", ouvrage collectif alors en projet, projet que les éditeurs abandonnèrent ultérieurement. Si bien qu'il ne fut jamais publié. Nous remercions vivement Madame Nicole Mitanchey qui a pu retrouver le manuscrit et nous a autorisé à le reproduire.

\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*

### LE PARADOXE

Le paradoxe, dans l'acception qui est la nôtre, désigne une situation, une conduite, une stratégie, une attitude que l'on peut présenter ainsi : soit une alternative dont les deux pôles sont contradictoires, s'excluant mutuellement du fait de leur incompatibilité. Il y a paradoxe lorsque le fait même de choisir l'un des pôles déclenche un processus qui conduit au choix du pôle inverse, lequel ramène au choix premier, et ainsi de suite. C'est ce mécanisme de renvoi, en principe interminable si ce n'est lorsque certaines conditions sont réunies, qui, entre autres choses, différencie le paradoxe de phénomènes avec lesquels il a par ailleurs beaucoup d'affinité : le conflit, la contradiction, l'opposition, etc. Face à un conflit ou une contradiction, il est possible de choisir l'un des termes et de s'y tenir ; la contradiction peut être annulée, "dépassée", de par son propre mouvement interne. Le paradoxe peut seulement être maîtrisé, c'est-à-dire rendu vivable, supportable, parfois même agréable à vivre, grâce à une stratégie qui, le plus souvent, est elle-même paradoxale ; c'est seulement par une rupture totale avec l'univers du paradoxe qu'il est parfois possible d'y échapper ou de la supprimer, quitte, le cas échéant, à trouver ou engendrer d'autres paradoxes. Pour adopter une expression elle-même paradoxale et un peu provocante du paradoxe, il désigne les cas où le choix est à la fois nécessaire et impossible ; ou bien encore, il est l'obligation ou l'art de faire face à l'impossible.

Le double bind, découvert et théorisé par Gregory Bateson - mais signalons au passage que, sans porter de nom spécial, il se trouve déjà décrit de manière saisissante dans la "lettre à mon père" de Kafka - est une forme particulière de paradoxe. Le double bind, traduit de façon plus ou moins heureuse par le terme de double contrainte ou de double injonction, consiste à placer quelqu'un devant un choix qu'il ne peut ni effectuer ni refuser d'effectuer sans être puni, une disposition-cliquet interdisant à la victime d'échapper au double bind.

Une anecdote zen décrit parfaitement la situation. Le maître dit au disciple : "Tu vois ce bâton que je tiens ? Si tu dis que c'est un bâton, je te frappe. Si tu dis que ce n'est pas un bâton, je te frappe. Si tu ne dis rien, je te frappe". Parfois le disciple trouve la porte de sortie du double bind : il se saisit du bâton et en frappe le maître. C'est la fin de la relation maître-disciple, c'est-à-dire la menée à son terme de la pédagogie zen. En dépit de son apparent arbitraire, cette anecdote contient en germe la plupart des remarques que nous aurons à faire sur la relation entre le paradoxe et la pédagogie.

Contrairement à l'idée reçue, le paradoxe n'est pas seulement un jeu ou une pathologie de l'esprit n'intéressant que quelques logiciens ou thérapeutes. Certes, il arrive que les erreurs d'un raisonnement mal formé créent des paradoxes qui disparaissent lorsque ces erreurs sont détectées. Beaucoup de double binds - y compris le double bind zen évoqué ci-dessus, apparaissent comme une sorte d'artefact humain plus ou moins pervers, quelque chose qui n'existerait pas si l'arbitraire humain ne lui donnait naissance.

Nous nous inscrivons en faux contre cette vision réductrice et un peu frileuse du paradoxe. C'est un trait anthropologique fondamental qui a sa place dans l'étude de la psychologie, du social, du politique, etc. Quand Soljenitsyne, par exemple, démonte le double bind dans lequel l'accusation veut enfermer les inculpés du "Parti industriel" dans l'URSS des années 30, il omet de préciser - mais nous pouvons le faire à sa place -, que ce double bind n'est pas une création ex nihilo, mais trouve sa source dans les paradoxes de la lutte contre le sous-développement, c'est-à-dire dans une réalité indépendante du procès. Quand les juges de Jeanne d'Arc cherchent à la coincer dans des double binds tirés de la théologie de la grâce ou de celle de l'Eglise triomphante confrontée à l'Eglise militante, il s'agit bien de faire payer à Jeanne des paradoxes, spirituels et socio-politiques, qui existent bel et bien et qui sont ceux de l'Eglise tout entière.

Le vrai danger épistémologique serait ici de s'enfermer dans la question-piège de savoir si le paradoxe, "réellement", existe ou n'existe pas. Le paradoxe n'est pas un objet extérieur à soi, dont on a simplement à constater ou nier l'existence. C'est une relation de soi à soi, et de soi au monde. Les paradoxes du sous-développement ne naissent qu'en présence d'une stratégie humaine de développement. "Soi", à tort ou à raison, fait comme si le paradoxe existait, et ce "comme si", d'une certaine manière, vaut comme acte de genèse du paradoxe. Le croyant qui se réfère à un Dieu Absent (Deus absconditus) est dans une situation paradoxale puisqu'il faut que ce Dieu absent soit malgré tout présent, et il y est dans tous les cas de figure ; et donc le paradoxe qu'il fait naître, existent ou n'existent pas. Le croyant est l'objet et le sujet du paradoxe, son auteur et son produit. Il faudrait quand même que nous parvenions un jour à sortir de cette impasse où la logique formelle et notre éternel "ou bien...ou bien" sont systématiquement confondus avec le réel et avec la vie.

Le paradoxe, ainsi délimité, remplit ou peut remplir une double fonction : fonction d'intelligibilité et fonction initiatique.

Au niveau de l'intelligibilité, le paradoxe est un instrument qui réduit le réductionnisme de la compréhension humaine, du moins de la pensée humaine telle qu'elle s'est forgée à l'Occident depuis des siècles, parfois des millénaires. Le réductionnisme de cette pensée consiste précisément dans le fait qu'elle n'admet pas la coincidentia oppositorum, la "vérité" de deux termes exclusifs l'un de l'autre. Ne l'admettant pas, elle simplifie et déforme la "réalité" jusqu'à ce que le paradoxe disparaisse. Elle est donc instrument d'occultation. La prise en compte du paradoxe est ici mise au jour d'une richesse insoupçonnée, stratégie de prise en compte sans réticences de la complexité, celle dont J. Ardoino dit qu'elle est vitale pour la compréhension de la pédagogie. On se demande où en serait la psychologie - celle de l'être "normal" comme celle de l'être pathologique -, s'il fallait en chasser le paradoxe (l'hypothèse est-elle si illusoire ?). La physique des "particules" et la théorie des quantas est presque sûrement paradoxale, et la mathématique, dans son fondement même, l'est peut-être. Il n'y a que les sciences du social, dans leur entreprise de singer la "vraie" scientificité, qui soient résolument allergiques au paradoxe, comme l'est une logico-mathématique qui préfère encore la tristesse d'une tautologie devenue stérile au scandale de l'admission du tiers exclu.

Comme mode d'intelligibilité, le paradoxe repose sur un examen plus approfondi que ce n'est

le cas habituellement, des modalités des choix humains. Il y a des cas où le choix d'un terme détruit le terme alternatif et, dans ce cas, il est difficile d'imaginer qu'un paradoxe pût exister. Mais il existe d'autres cas où le choix d'un terme ne détruit pas, voire même reproduit le terme alternatif, en ce sens que les conditions des choix contraires sont reproduites du fait même de l'adoption d'une solution déterminée. Le jeu paradoxal met ici en œuvre un jeu d'actualisation-potentialisation des choses. La prise en compte des possibles, dans une situation d'où, apparemment, ils sont exclus, est la voie royale de l'admission sans réticence de leur complexité, et, par conséquent, de leur intelligibilité.

Le paradoxe est aussi mode d'éducation, d'apprentissage, d'initiation. Le "double bind balinais" de Bateson (une mère alterne les gestes qui repoussent son enfant loin d'elle, et ceux qui l'attirent), n'est pas un effort pour rendre l'autre fou. C'est vraisemblablement une pédagogie de la "bonne distance" entre l'enfant et la mère. Le contre-paradoxe des thérapies familiales est un outil de déstructuration-restructuration du "malade mental". Les kôans de la pédagogie zen désignent un au-delà de "l'absurde" paradoxal, par exemple le fait que tout ne s'enseigne pas et ne peut s'enseigner par la parole, les mots, le digital. La théologie et la doctrine chrétiennes, avec les paradoxes de l'Incarnation, du Christ homme-Dieu, du Dieu unique et trinitaire, sont une pédagogie de l'homme chrétien dont le but et le sens sont, plénièrement, de tuer le vieil homme et de faire naître un homme nouveau. Là est le côté initiatique du paradoxe : dans un parcours lui-même paradoxal où la nouvelle naissance, comme dans la quête du Graal, est le résultat de la poursuite impossible d'un but impossible.

## **LE PARADOXE PEDAGOGIQUE**

Ce que nous désignons ici sous le terme de pédagogie mérite d'être précisé. En dehors de toute prétention à voir dans notre acception la seule ou la meilleure - elle n'est que la mieux adaptée aux questions que nous souhaitons soulever -, nous visons la relation, pédagogique, c'est-à-dire le rapport qui s'établit entre deux êtres (simplifions le cas de figure) dont l'un doit apprendre quelque chose à l'autre. Cette acception est à la fois plus étroite et plus large que d'autres acceptions courantes. Elle ne voit pas dans la pédagogie une "science" de l'éducation, une philosophie ou une technologie générale de l'art de communiquer un savoir. Par contre, la pédagogie n'est pas limitée à l'éducation ou à l'enseignement, aux sens habituels de ces termes. Il y a mille occasions, en des temps et des sociétés très variés, d'observer la pédagogie à l'œuvre, dans des situations d'éducation bien sûr, mais aussi dans des situations de formation, d'initiation, dans la famille, la profession, l'action militante, la guerre, la négociation sociale, etc. Simone Weil, sans forcer sur les mots, pouvait ainsi parler de l'existence d'une "pédagogie divine". Weber, de son côté, distinguait au moins trois formes importantes de pédagogie : la formation spécialisée d'experts, l'initiation liée au charisme de l'initiateur, la préparation à un style de vie. Dans tous ces cas de figure, nous trouvons au cœur du dispositif la relation pédagogique ainsi conçue : elle est une forme parmi d'autres, asymétrique (c'est-à-dire reposant sur une inégalité de droit ou de fait entre le pédagogue et son partenaire), de rapport interindividuel et social, noué à l'occasion de la transmission d'un savoir ou d'une pratique quelconques.

Mais la relation pédagogique n'est pas seule. Elle s'accompagne d'activités d'organisation, de gestion, d'orientation..., qui entrent en système avec elle. Convenons d'appeler ces activités la péri-pédagogie. Pédagogie et péri-pédagogie ont chacune leur spécificité. Mais autant la distinction vaut d'être posée (pour être sûr, en particulier, que les problèmes pédagogiques ne soient pas escamotés au profit des problèmes péri-pédagogiques), autant il est important de prendre conscience de l'inévitable interpénétration des deux activités : ce qui se passe dans la péri-pédagogie retentit directement sur la pédagogie qui est, ne l'oublions pas, un rapport social et une

des voies de la socialisation ; et la pédagogie se retrouve dans la péri-pédagogie, à la fois comme problème et comme activité de plein droit (il y a une pédagogie de la péri-pédagogie, existence dont la prise en compte du paradoxe permet peut-être de prendre conscience).

D'une certaine manière, ce qui va suivre sur le paradoxe est un lieu commun récurrent du discours pédagogique depuis qu'il existe. On a l'habitude depuis longtemps de raisonner, sur ce point, en termes de tensions et d'exigences opposées qu'il faut rendre compatibles. Tension entre l'individu et la société, entre la tradition et l'innovation, entre la nature et la culture, entre le dressage autoritaire et la douce persuasion, entre pouvoir et influence, égalité et inégalité des partenaires, etc., etc.. Rousseau qui a poussé très loin ce travail de dichotomisation, n'en supposait pas moins une possible résolution de ces tensions dans une harmonie pacifiante, supposition à vrai dire inévitable dès lors que l'on traite les tensions pédagogiques comme de simples conflits, et la pédagogie comme une activité dont la réussite dépend de sa capacité à évacuer ces conflits, à les supprimer.

C'est ici que la prise en considération du paradoxe, sans tourner le dos à la tradition dichotomique du discours pédagogique classique, introduit, nous l'espérons, une façon un peu nouvelle de considérer les choses: d'abord parce qu'elle n'évacue pas le conflit par une sorte d'opération magique à jamais mystérieuse, sans laisser pour autant l'observateur face à une situation aussi plate que désolante de conflit nu, dont il n'y a rien à dire sinon que, si les choses se déroulent ainsi, on ne voit pas quelle pédagogie reste concevable (et pourtant elle tourne, la pédagogie existe et donne des effets) ; ensuite, parce que la prise en considération du paradoxe conduit à revisiter le contenu des dichotomies classiques, à mieux en percevoir l'essence et les relations qu'elles nouent.

Il est bien dommage que nous ne puissions nous en tenir à la merveilleuse définition de P. Gréco, qui dit le tout du paradoxe pédagogique de façon à la fois poétique et infiniment juste (1) : "La pédagogie, cette inévitable utopie qui revient à chercher perpétuellement les moyens de grimper sur ses propres épaules...<sup>1</sup>". Le paradoxe pédagogique revêt bien des formes, bien des visages, bien des contenus différenciés sans pour autant être étrangers les uns aux autres.

Au cœur du système, nous mettrions volontiers le paradoxe de l'autonomie, le "sois autonome mon fils" de l'historiette où, pour obéir à une injonction, il faut lui désobéir, où il faut accepter de se faire imprégner par l'autre pour devenir soi-même, ou l'égalité naît de l'inégalité et la liberté de la sujétion.

De ce point de vue, il serait passionnant de faire une lecture "symptomale" et symbolique du très beau et très discuté film qu'est "Le cercle des poètes disparus". La devise de l'établissement d'enseignement (collège) où est situé le film, montre que la finalité d'un système d'éducation ou de formation n'est pas nécessairement l'autonomie des élèves. En élargissant la remarque, on peut dire qu'il est relativement rare que l'injonction paradoxale "sois autonome" structure ouvertement et pleinement la stratégie initiatrice. A côté des discours et injonctions directs, il faut faire toute leur place aux gestes et aux détours mis en œuvre par l'initiateur. Le fait de monter sur un bureau ou d'inciter les élèves à jouer de tout leur corps (dans le film évoqué), n'est pas innocent de ce point de vue. Ou bien, pour emprunter un exemple concret à une pédagogie vécue, demander à des élèves de renoncer à leurs manuels pour aller apprendre l'économie dans la rue - c'est-à-dire leur enseigner, d'une certaine manière, ce qu'ils connaissent déjà -, est une approche indirecte, parfois

---

<sup>1</sup> 1 Article "Pédagogie", Encyclopedia Universalis, 1968, vol.12 p.669

très indirecte, de l'autonomie, en tout cas de l'autonomie comme injonction paradoxale.

Par contre, au-delà de l'aspect "maïeutique socratique" que revêt cette approche, on peut observer l'émergence d'un autre paradoxe : elle met en œuvre un jeu de ce qui est su et de ce qui est appris, de "l'intérieur" et de "l'extérieur", qui nie la coupure intérieur-extérieur en même temps qu'elle la pose. On retrouve ce paradoxe dans "Le cercle des poètes disparus" sous une forme un peu différente, lorsque la poésie, l'authentique poésie, y est montrée non pas comme l'absorption passive de poésie et de poètes morts, mais comme une découverte du monde qui est en même temps sa création.

Un tel paradoxe, convenablement maîtrisé, est structurant pour les élèves. Mais dans la mesure où il découle d'une pédagogie qui, devant se passer des habitudes traditionnelles de la notation, est marginalisée par le système pédagogique ambiant, il est également destructurant pour les mêmes élèves, placés dans la position schizoïde d'avoir à vénérer les notes et pourtant d'apprendre à s'en passer.

Il y a des paradoxes qui pèsent surtout sur l'initiateur, d'autres qui pèsent surtout sur l'initié.

Le paradoxe de l'autonomie redouble quand on observe que la pédagogie doit, directement ou indirectement, développer l'autonomie et la conformité voire le conformisme. Dans le langage du milieu, cela se dit sous la forme du couple inséparable "autonomie et responsabilité".

Certains traits du mouvement associatif secrété dans et autour de l'Education nationale en France, de même que certaines péripéties qui ont accompagné la réforme Savary, montrent que cette tension entre autonomie et conformité n'est pas seulement une manière de parler, mais un problème réellement perceptible au niveau de l'action et de la réflexion. Ces traits et péripéties montrent aussi que, dans l'ensemble, c'est la conformité qui gagne, en fin de compte, sur l'autonomie. En d'autres termes, ici, le paradoxe existe bien, mais il n'est pas réellement assumé et maîtrisé. Peut-être est-ce le signe d'un système en cours de vieillissement.

On le voit, s'inaugure ainsi un processus de généralisation-transformation du paradoxe, processus à l'œuvre au moins dans deux directions : 1) On y a fait allusion plus haut, le paradoxe de l'autonomie est une figure, parmi d'autres, du paradoxe de l'intérieur-extérieur, où la coupure entre l'un et l'autre est à la fois posée et niée. Ce paradoxe de l'intérieur-extérieur, nous avons eu l'occasion de l'observer dans bien d'autres domaines, est l'un des plus centraux et des plus omniprésents dans le domaine anthropologique, ainsi d'ailleurs peut-être que dans d'autres lieux. Ainsi le paradoxe pédagogique se trouve relié à une "paradoxologie" générale (tout entière à construire, il est inutile de le préciser) de l'humain et du social. 2) Le paradoxe éducatif se généralise dans une autre direction : il est une forme du paradoxe englobant tenant à ce que les choses ne marchent vraiment que quand les codes et lois qui les régissent sont à la fois respectés et transgressés. Tout le monde sait qu'aucune activité sociale ou économique ne pourrait fonctionner correctement à partir du seul respect du règlement, et que la meilleure manière de la paralyser est ce conformisme réglementaire. Si la "loi" pédagogique est l'autonomie, elle ne s'impose qu'à travers le viol de cette autonomie.

Le paradoxe pédagogique a bien d'autres facettes, qui sont parfois comme la condensation, sur un point déterminé, de ces formulations générales. La pédagogie, avons-nous dit, est une relation asymétrique, une situation de rapports de forces (l'expression est de J.C. Passeron) avec un dominant et un dominé, dont on attend qu'elle soit abolie de par son fonctionnement même, le pédagogue et son élève devant se trouver un jour à égalité. L'un des aspects intéressants de ce paradoxe est qu'il ne peut donner d'effet qu'à condition que le rapport de forces n'apparaisse

pas comme tel (nous continuons ici à suivre J.C. Passeron), et prenne par exemple le visage d'une "légitimité" pédagogique censée prendre sa source ailleurs que dans le rapport de forces. Mais cette légitimité n'est pas autre chose que la forme trompeuse revêtue par une supériorité socialement construite, transmise et imposée.

Il serait passionnant - mais c'est hors de question dans le cadre d'une contribution nécessairement courte, d'observer la traduction concrète, sur le terrain, dans la pratique quotidienne, de ces paradoxes généraux qui ont l'air de s'épanouir au ciel de l'abstraction. En voici un exemple, tiré d'une expérience pédagogique vécue : soit le paradoxe général qui consiste en ce que la pédagogie doit à la fois ordonner et contraindre de l'extérieur, et faire jaillir la conduite à tenir du sujet soumis au travail pédagogique, de son intérieur même. Un jour, un élève pompait en classe : le professeur savait, les autres élèves savaient que le professeur savait ... Que faire ? Stigmatiser et punir l'élève, solution tentante et courante, mais qui a pour caractéristique de ne retenir qu'une face du paradoxe (la contrainte externe), donc de détruire ou nier le paradoxe *et* de faire preuve d'anti-pédagogie. L'enseignante a maîtrisé son paradoxe et sa pédagogie en procédant de la manière suivante : elle a révélé publiquement la transgression, mais a noté le travail de l'élève comme s'il n'y avait pas eu transgression. A partir de là, le problème est intériorisé par l'élève, qui doit faire avec, comme il le peut, doté, semble-t-il, d'une faible chance de recommencer au risque de voir se renouveler une situation finalement assez humiliante et désagréable, à la suite de l'initiative "perversive" de l'enseignante.

Une autre forme du paradoxe pédagogique, qui a sans doute quelque chose à voir avec la permanente confrontation du code et de l'innovation ou de l'inventivité, comme d'ailleurs avec les problèmes de maîtrise de ce paradoxe, est la suivante : dans la quotidienneté pédagogique, on est constamment confronté à des surprises, des situations inattendues ou insolites, qui obligent à tempérer le respect ou l'amour que l'on peut porter au code. Il faut apprendre à naviguer à vue, même lorsque les "nouveau-tés" auxquelles il faut faire face plongent probablement leurs racines, dans de nombreux cas, dans le plus profond et le plus "archétypal" de l'être humain. En même temps, le pédagogue n'accomplirait pas correctement sa tâche si, en dépit de sa disposition à vivre et à maîtriser l'instant, il perdait de vue toute préoccupation pédagogique à long terme, c'est-à-dire oublierait que quelque chose doit se forger lentement et progressivement à travers toutes les péripéties de la quotidienneté. Le pédagogue vit deux temporalités superposées, et cette tension n'est pas facile à gérer, parce que le temps, ici, c'est aussi du contenu. Bizarrement, on pourrait faire un rapprochement entre ce paradoxe pédagogique et ce qui s'est passé dans les quatre ou cinq premiers siècles de notre ère, à l'occasion de l'élaboration progressive de la théologie chrétienne : cette élaboration se présente à 1a fois comme une sorte d'empilement de bricolages réalisés à l'occasion des défis et des problèmes les plus divers qu'a rencontrés la religion naissante, et comme la réalisation "planifiée" d'une finalité spirituelle censée présente dans le christianisme dès le départ. Les deux impressions sont vraies, l'une et l'autre. Mais laissons à son mystère ce petit paradoxe, c'est-à-dire ne dévoilons pas la façon dont il a pu être maîtrisé, pour suivre un instant la technique du maître zen.

## **LA MAÎTRISE DU PARADOXE**

Rappelons que maîtriser un paradoxe ne consiste ni à le nier, ni à l'ignorer. Au contraire, elle suppose qu'on le regarde en face, qu'on prenne conscience pleine de toute son éventuelle "horreur" et de l'apparente ou réelle impossibilité de le rendre inoffensif, et qu'à partir de là on cherche le moyen d'en tirer parti ou, au moins, de le rendre supportable. Voilà ce qu'est la maîtrise du

paradoxe : une façon d'agir et de vivre qui puisse éventuellement rendre les gens heureux, au lieu qu'ils soient nécessairement et inévitablement les victimes du paradoxe. Nous n'avons pas le temps d'aborder la question ici : mais l'histoire est pleine de paradoxes heureux.

Nous avons évoqué également, plus haut, la condition générale de la maîtrise de tout paradoxe : l'existence d'alternatives où le choix de l'un des termes ne détruit pas le terme opposé, mais, au contraire, le reproduit, dans des conditions particulières où le "non-choix" se trouve potentialisé, comme neutralisé, sans pour autant cesser d'être disponible. C'est à cette condition qu'il est possible à la fois de choisir et de ne pas choisir, le refus du choix s'exprimant dans la potentialisation du terme laissé de côté. Nous avons conscience de nous exprimer ici de façon si abstraite qu'elle en devient incompréhensible. Aussi faut-il faire une petite digression montrant dans un cas concret comment les choses se passent. Au Moyen Age, les dirigeants des grandes villes (ce que les historiens appellent le patriciat urbain), avaient un paradoxe à maîtriser : ils devaient à la fois choisir entre deux stratégies de richesse et de pouvoir (une stratégie à base terrienne et territoriale, et une stratégie à base urbaine et commerciale), et pourtant refuser de choisir entre l'une ou l'autre de ces stratégies. Le patriciat médiéval a magnifiquement réussi à maîtriser son paradoxe pendant des siècles, jusqu'à ce que les conditions changent et rendent le paradoxe caduc. Il l'a fait en inventant et en rodant des techniques très particulières qui avaient pour résultat qu'à aucun moment le choix de la solution urbaine-commerciale, par exemple, ne barre la route à la solution terrienne-territoriale concurrente, ni même ne diminue ses chances de s'imposer. Quant au détail de ces techniques, hélas, il faut nous pardonner et nous croire sur parole : elles ont bien existé et ont marqué de leur empreinte toute la vie urbaine médiévale, même si nous n'avons pas ici la place d'en parler davantage.

Nous souhaitons seulement compléter ces considérations générales par l'évocation d'un autre moyen de maîtriser les paradoxes qui nous intéresse particulièrement ici parce qu'il semble jouer un rôle important dans le paradoxe pédagogique, comme d'ailleurs dans des domaines qui ne sont pas sans témoigner d'un certain cousinage avec la pédagogie, notamment plusieurs thérapies<sup>2</sup>. Il s'agit du recours à la procédure mentale et langagière de la métaphore, ou, plus largement, à ce que nous appelons ailleurs le mode métaphorique-symbolique ou bien encore la "règle du comme si" (pour emprunter une expression de Michel Deguy).

Si l'on refuse de s'engager dans les querelles de spécialistes, la procédure métaphorique se présente comme une chose relativement simple : elle consiste à emprunter certains éléments appartenant à un univers (réel ou fictif), pour exprimer quelque chose à propos d'un autre univers (réel ou fictif), dans des conditions où ce quelque chose ne peut pas ou difficilement se dire dans le langage propre à l'univers concerné. "L'homme est un loup pour l'homme" est une métaphore, peut-être pas pleinement illustrative de ce que nous évoquons, car rien n'oblige à vrai dire à évoquer l'univers du loup pour parler de l'homme, sinon peut-être la beauté et la concision de la formule (parfaitement injuste pour le loup, soit dit en passant).

Or la métaphore entretient un rapport presque organique avec le paradoxe. Ce n'est pas par hasard si Catherine Guitton construit sa thérapie sur la métaphore, dans un domaine où la

---

<sup>2</sup> On peut consister, par exemple, l'excellent livre de Catherine Guitton-Cohen Adad : "Instant et processus, analogies en thérapie familiale systémique", les éditions ESF, Paris, 1988

technique du contre-paradoxe a été inventée pour triompher de certains paradoxes à l'origine de troubles mentaux. Et chaque fois qu'il est question de métaphore, dans un contexte quelconque, on sent que le paradoxe rôde inévitablement autour de cette métaphore, si même il ne l'a pas déjà pénétré. Ce rapport quasi-organique a une explication. La procédure métaphorique a, lorsqu'elle est valablement et judicieusement employée (pour des raisons qui vont au-delà de l'esthétisme littéraire, notamment), un contenu paradoxal dont l'existence donne son efficacité à la métaphore, tout autant que l'oubli de cette existence dans le non-dit et dans l'impensé. Ce contenu est : toute métaphore suggère l'existence d'une ressemblance entre deux univers mais, en même temps, nie cette ressemblance. L'éternelle confrontation entre le sens littéral et le sens figuré d'une expression, est une des manières - mais seulement l'une d'entre elles-, dont se manifeste la tension métaphorique entre une affirmation et sa négation. La métaphore est une attitude d'oscillation permanente et camouflée que l'on peut décrire ainsi : oui, ce que je dis est vrai, mais...; non, ce que je dis n'est pas vrai parce que sinon je n'aurais pas besoin de recourir à la métaphore, mais ... La ruse métaphorique va si loin qu'elle est capable d'exprimer du sens, même si l'un des deux univers concernés, voire les deux, n'existent pas et sont un pur produit de la fantaisie humaine : "Car le Snark était un Boujeum, voyez-vous", a écrit Lewis Carroll. Cette merveilleuse trouvaille est une métaphore, et il n'est pas si sûr que cela qu'elle n'ait aucun sens pour quiconque a lu "La chasse au Snark" (un sens qui, au surplus, varie avec la lecture et le lecteur).

Les premiers siècles du christianisme auxquels on a déjà fait allusion, ont vu se développer systématiquement un mode métaphorique-symbolique, une règle du comme si, pour faire face au paradoxe central de cette religion (et de bien d'autres) : comment affirmer une transcendance absolue de Dieu et, pourtant, faire que ce Dieu soit présent sur terre ; ou bien : comment parler quand même d'un Dieu dont on sait et dont on affirme par ailleurs qu'on ne peut rien dire ? La réponse est : en métaphorisant, c'est-à-dire en affirmant des choses dont on dit en sourdine qu'elles ne sont pas comme on les présente, et en niant ces mêmes choses tout en disant en sourdine qu'elles touchent peut-être à la vérité. Ajoutez une pincée de "mystère" chrétien (lequel mystère est un autre contre-paradoxe éblouissant servant à maîtriser le paradoxe de la transcendance), et vous obtenez une théologie et une pédagogie chrétiennes dont on comprend qu'elles aient pu fasciner et qu'elles fascinent encore.

Le rapprochement entre pédagogie et métaphore a déjà été effectué, notamment dans un certain nombre de contributions à un ouvrage collectif<sup>3</sup>. La contribution de Hugh G. Pétie<sup>4</sup> notamment est une des plus explicites à cet égard. Pétie conçoit le paradoxe pédagogique sous un angle que nous n'avons pas évoqué ici<sup>5</sup>, qui est : comment quelqu'un peut-il apprendre quelque chose d'entièrement nouveau à quelqu'un d'autre ? Ou bien : comment est-il possible d'inculquer une structure mentale nouvelle à quelqu'un qui ne dispose, pour l'assimiler, que d'une structure mentale inadéquate qu'il faut précisément éliminer (ou neutraliser) si l'on veut que la structure nouvelle taille sa route ? Pétie répond : grâce à la métaphore. Pas une seule fois Pétie ne prononce le mot de paradoxe. Il est pourtant constamment là, notamment dans la persistante (et parfois un peu trop longue) confrontation de Pétie entre métaphore comparative et métaphore interactive : ce qui se cache sous cette confrontation, c'est le

---

<sup>3</sup> "Metaphor and Thought", Andrew Ortony, éd., Cambridge University Press, 1982. Voir notamment les contributions de Hugh G. Pétie, Thomas F. Green, Thomas G. Sticht

<sup>4</sup> "Metaphor and Learning", in "Metaphor and Thought", op. cit.

<sup>5</sup> Parce qu'il nous apparaît pédagogiquement moins central qu'à Pétie. Quand peut-on dire que la pédagogie est chargée de transmettre de l'entièrement nouveau ?



paradoxe de la métaphore qui a pour fonction à la fois de dire la vérité et de la nier. C'est la forme sous laquelle le paradoxe s'impose malgré tout à un esprit qui n'en veut pas, ou qui ignore tout simplement son existence.

La démarche de Pétrie pourrait être reprise à nouveaux frais, à propos du paradoxe pédagogique tel que nous avons essayé de le décrire plus haut. Il est probable qu'on s'apercevrait alors que la pratique pédagogique utilise la métaphore, se fait métaphorique, pour maîtriser son paradoxe. Il s'agit de faire comme si l'autonomie existait déjà pour la faire naître, comme si l'extériorité n'était que de l'intériorité retournée (songeons au ruban de Moebius), comme si le pouvoir était de la légitimité, comme si l'inégalité portait en elle l'égalité, etc. Le plus extraordinaire est que cela marche parfois! L'enfant qui se fabrique un avion avec deux chaises et une planche à repasser et se met à le piloter, sait très bien qu'il n'y a ni avion, ni pilote. En même temps, il est tout aussi vrai qu'il connaît réellement les joies du pilotage. Naturellement le "comme si" n'est pas une recette miracle. Il faut réunir bien des conditions pour qu'il soit efficace. L'histoire et le monde sont un cimetière de métaphores maladroites, de "comme si" impuissants, de maîtrises avortées de paradoxes. Mais il vaudrait la peine d'examiner la question de la maîtrise du paradoxe pédagogique à partir de la métaphore et du "comme si". Tout le travail reste à faire, mais nous sommes persuadés que la pêche serait bonne. Rappelons-nous l'extraordinaire impact socio-politiques (et, bien entendu, pédagogique) du travail des instituteurs dans l'œuvre d'enracinement de la République à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. Il est amusant d'observer qu'on a rendu compte de cet impact en surnommant ces instituteurs les "Hussards de la République", c'est-à-dire en recourant à une métaphore.

## **RONDE DES METAPHORES ET VALSE DES RESPONSABILITES**

Quand on traite du paradoxe avec une préoccupation sociologique et anthropologique, on s'aperçoit très vite qu'une question se pose : qui supporte le poids du paradoxe pour en pâtir ou pour en profiter, le cas échéant ? Si la question se pose, c'est parce qu'un paradoxe peut bien sourdre de tel ou tel milieu humain ou social, et ne pas être pris en charge par ce milieu, ou ne l'être que par une fraction du milieu. Tous les cas de figures sont possibles, tout le monde (en général par direction politique interposée) prend en charge le paradoxe, personne ne le prend en charge, ou bien un individu ou groupe qui n'a rien à voir avec le milieu d'émergence du paradoxe, ou bien enfin une fraction seulement dudit milieu. Bref, les paradoxes voyagent et, d'ailleurs, se transforment parfois au cours du voyage. Il faut le cas échéant distinguer entre le lieu de gestation et le lieu de manifestation du paradoxe.

Il existe au moins deux phénomènes qui rendent possible et compréhensible la ronde des paradoxes, c'est-à-dire le fait que le paradoxe se traite (ou ne se traite pas) ailleurs que là où il naît. En premier lieu, nous retrouvons le double bind. Le double bind "Soljenitsyne" aboutit à rendre responsables du paradoxe du sous-développement et de ses mésaventures, une poignée d'ingénieurs et de techniciens, alors que le responsable véritable, en l'occurrence, est évidemment l'ensemble du pouvoir politique et économique qui a la prétention d'assumer la stratégie de sortie du sous-développement. L' évêque Cauchon et ses acolytes font porter à la seule Jeanne d'Arc une bonne dose des paradoxes de l'Eglise. On comprend mieux maintenant pourquoi le caractère "artificiel" et "arbitraire" de nombreux double binds ne renforce en rien la théorie selon laquelle le paradoxe n'est pas "réel", mais résulte uniquement de la fantaisie, de la maladresse, ou de la perversité humaines. Il arrive que le double bind soit une technique sociale

de transfert des responsabilités, à distinguer soigneusement des conditions de production du paradoxe. Si Bateson (et d'ailleurs aussi l'école de Palo Alto) n'ont pas perçu ce point, c'est à cause de leur centration psychologique et même psychiatrique (bien qu'à la fin de sa vie, Bateson ait clairement perçu qu'il fallait sortir le double bind du ghetto de la théorie de la schizophrénie et de la psychologie individuelle).

Il existe une "technique" encore plus simple de transfert du paradoxe, et là nous pénétrons tout droit dans notre quotidien politique, social, culturel. Dans une situation caractérisée par l'existence d'un paradoxe, il suffit qu'une des parties prenantes de cette situation (un individu, un groupe, une institution, un acteur social quelconque) fasse comme si le paradoxe n'existait pas. S'amorce alors un déplacement du paradoxe (le refus de responsabilités de l'un ne garantissant pas, évidemment, leur acceptation par d'autres). Faire comme si le paradoxe n'existait pas est, après le bon sens, la chose du monde la mieux partagée. Un esprit un peu trop simple, un abus de cartésianisme de super –marché, un peu trop d'engouement pour le management, l'évaluation, l'efficacité, l'optimisation des décisions et autres gadgets de la modernité et de la postmodernité, facilitent les choses dans ce domaine, pour ne pas évoquer le cas évidemment illusoire où un individu parfaitement informé et capable de saisir la situation, obéit alors à on ne sait quelle lâcheté sociale. Faire comme si le paradoxe n'existait pas se traduit concrètement par l'adoption d'une stratégie linéaire dans une situation qui ne l'est pas, ou bien d'une stratégie qui choisit l'un des termes du paradoxe en ignorant l'autre terme, ou bien encore d'une stratégie d'abstention d'action là et quand l'action s'impose.

En matière pédagogique, on observe cette ronde des paradoxes et ces mécanismes de renvoi de la balle qui mettent en situation de connivence-conflit les différentes parties concernées : les pédagogues, la péri-pédagogie, les élèves, les parents d'élèves, etc. Evoquons quelques cas concrets pour soutenir cette opinion.

Le premier est archétypal tant il exprime la nature même du mécanisme de déplacement des paradoxes et des responsabilités. Un petit chef poursuit de sa vindicte un pédagogue, au nom de l'ordre hiérarchique et bureaucratique, et au risque très réel de rendre impossible la poursuite de l'œuvre pédagogique. Il supprime, en la niant, la tension entre l'ordre et l'innovation et ses paradoxes<sup>6</sup>. C'est au pédagogue que revient, s'il le peut, la tâche de maîtriser le paradoxe : respecter le code sans stériliser la liberté pédagogique nécessaire. En prenant parti pour le petit chef, son supérieur aggrave les choses, à un niveau où il devient plus difficile de tout expliquer par les limites intellectuelles et personnelles de tel ou tel individu. Le déplacement du paradoxe et de la responsabilité perd de son innocence première. Informée de la situation, l'administration concernée joue l'innocence réglementaire, se renseigne en s'assurant que les réponses lui conviendront, répond à côté ou ne répond pas, bref, pour la troisième fois, à sa façon, confirme et renforce le déplacement de responsabilité. Comme, malgré tout, nous ne sommes pas dans le domaine de la fatalité grecque, un responsable important a l'intelligence de saisir tous les enjeux sous-jacents et le courage de soulever le lièvre, au nom de la raison politique et étatique (qui, on s'en doute, n'est pas ici la raison d'Etat). La partie n'est donc pas complètement jouée, encore que notre

---

<sup>6</sup> Bien entendu, ce qui est décrit est le résultat d'une conduite, et non pas son déroulement psychologique et "épistémologique" réel. Nous ne prétendons pas que le petit chef se soit dit : "Tiens, voilà un paradoxe, c'est bien ennuyeux, je vais tâcher de m'en débarrasser". Il en serait ainsi que le petit chef aurait au moins à son actif une lucidité couarde, ce qui voudrait dire qu'il n'est pas totalement défini par sa désignation comme petit chef.

petite histoire commence à montrer à quel point l'assumption des paradoxes par leurs responsables naturels est probablement un phénomène rare, caractéristique du politique et de l'homme d'Etat de haute volée, des grands mouvements sociaux, des grands moments de l'histoire : d'autant plus que la "clandestinité" des paradoxes, l'existence d'un véritable inconscient collectif à cet égard (sur l'innocence duquel il serait intéressant de s'interroger), permettent facilement de méconnaître le sens de ce qui se joue entre les "décideurs" et sous leurs yeux.

Pour prendre un autre cas, nous nous trouvons devant une situation où un enseignant s'aperçoit que la meilleure façon de préparer l'insertion économique et sociale des jeunes, est de les ouvrir à un savoir-faire mal pris en compte par les nomenclatures de métiers ou spécialités et pourtant indispensable à la production et à l'économie. Tout va bien, dans la perspective où la finalité officielle du système est précisément la recherche de l'autonomie et de l'insertion. Mais voici qu'on "réforme" cette pratique en l'assujettissant à des filières de spécialisations traditionnelles. L'enseignant et/ou l'élève se voient contraints de chercher à gérer le paradoxe qui naît du choc de deux logiques, celle de l'intelligence de l'enseignant, de l'établissement qui soutenait l'initiative et de l'intérêt des élèves d'une part, celle de l'institution, d'autre part, qui se satisfait mieux de la contrainte traditionnelle du diplôme (diplôme de type ancien ou diplôme de type nouveau) . C'est l'institution qui est en proie à la tension d'une double logique, mais ce n'est pas elle qui la prend en charge.

Arrêtons-nous un instant sur un dernier cas de figure. La langue de bois pédagogique est en train d'évoluer : on parlait d'autonomie, de responsabilité, etc. Aujourd'hui, on parle plus volontiers de projet, de contrat, ... l'évolution dans le vocabulaire est sans doute à mettre en relation avec les réformes en cours qui portent sur la promotion de l'établissement comme acteur pédagogique à part entière, la création d'un conseil d'administration de l'établissement avec représentation des parties concernées (parents, enseignants, personnel administratif), la création parallèle et la mise en place depuis 1989 d'un conseil des délégués élèves. Ces réformes sont justifiées par des considérations fort honnêtes et fort justes sur le souci de faire participer les élèves et de reconnaître institutionnellement la réalité de l'établissement comme acteur pédagogique, en raison de la spécificité des établissements les uns par rapport aux autres, et aussi du fait que le niveau de l'établissement est effectivement un niveau important et original de prise de décisions et pas seulement le niveau du rapport enseignant-élève, celui de l'administration centrale ... On demande donc aux établissements de se doter d'un projet dont on attend qu'il harmonise les éventuels sous-projets des individus et groupes associés à la vie de l'établissement.

Sous un angle un peu différent, il nous paraît possible d'analyser la réforme portant sur l'établissement et la création du conseil des délégués élèves, comme une tentative pour créer, dans un service public et dans un domaine, l'éducation, tout à fait étranger jusque là à ce genre d'initiatives, quelque chose qui, avec toute la spécificité requise, s'inspirerait de l'entreprise comme modèle d'organisation et de fonctionnement : sinon de l'entreprise réelle, du moins de l'entreprise un peu idéale qu'on voudrait voir s'instaurer. "L'imitation", toute relative, il va de soi, porte sur deux points au moins. En premier lieu, apparaît un souci évident de donner à la politique éducative un contenu et une ritologie plus "managériales" , en espérant ainsi infléchir les priorités traditionnelles de l'éducation dans un sens plus conforme aux "faits", accroître son efficacité, faciliter "l'évaluation" du travail accompli, etc. En second lieu, on conçoit un peu la vie de l'établissement comme celle dont on souhaite qu'elle prévale dans l'entreprise, c'est-à-dire comme un

processus de négociation et d'élaboration d'un consensus, autour du projet d'établissement bien entendu, mais aussi autour de l'exécution quotidienne de ce projet : la création du conseil des délégués élèves prend ici tout son sens, comme l'affichage d'une volonté de promouvoir l'élève comme un acteur social de plein droit dans le jeu institutionnel de l'établissement. On devine même, dans les premiers pas de la mise en route de la réforme, des phénomènes intéressants, comme l'amorce de discussions bilatérales entre les élèves d'une part, l'administration et la direction de l'établissement d'autre part, discussions marginalisant à l'occasion des enseignants un peu déconcertés<sup>7</sup>

La réforme en cours a, à son actif, des premiers résultats encourageants et un avenir intéressant. Il n'empêche qu'elle se présente parfois comme une sorte d'acte manqué social, comme si l'on faisait ce qu'il faut pour que la réforme échoue. L'acte manqué social n'est pas une invention de sociologue et s'il ressemble superficiellement à l'acte manqué freudien, il en diffère aussi principalement dans le fait que ce qui est manqué, ce sont les finalités affichées d'une politique, alors que cette politique poursuit parfois aussi des finalités moins visibles, et peut-être moins manquées. A une certaine époque, la politique française de la vieillesse a été un acte manqué de cette nature : cette politique faisait comme si elle visait à réintroduire réellement le "troisième âge" dans la vie active et productive de la cité, alors qu'il s'agissait en fait d'une simulation (au sens cybernétique du terme) d'activité, non dénuée d'ailleurs de sens et de portée sociale : mieux vaut, dans certains cas simuler une activité que vivre une exclusion progressive de la famille et de la cité.

Dans le cas de la réforme que nous évoquons, deux points font penser à un acte manqué. Le premier est la méconnaissance entêtée du caractère souvent conflictuel des rapports entre les différents "partenaires" de l'établissement. Tout se passe conformément à une vieille tradition pédagogique, comme s'il était intellectuellement impensable de supposer une quelconque disharmonie entre les intérêts et les préoccupations des partenaires. De ce point de vue, le monde de l'entreprise est en général mieux préparé à se concevoir comme un monde conflictuel (même lorsqu'on n'aime pas trop le reconnaître ouvertement). C'est même ce caractère conflictuel qui donne toute sa raison et sa portée à un mécanisme de négociation fondé sur la discussion et le rapport de forces, et qui doit provisoirement et partiellement créer du consensus. De sorte qu'une réforme éducative qui met en place, ou fait comme si elle mettait en place un mécanisme de ce type, mais qui maintient la fiction (socialement agissante et efficace) de la non-conflictualité, est une réforme dont l'objectif devient difficile à percevoir, à moins qu'il ne s'agisse, comme dans la politique de la vieillesse, d'autre chose.

Le second point a trait au rôle et à la place des élèves dans le système. François Dubet en propose une analyse fine<sup>8</sup> (8) Faire de l'élève un authentique acteur social de l'établissement et de l'éducation suppose un changement assez radical du statut de l'élève et de la vision qu'ont de lui les enseignants, les administrateurs, les chefs d'établissements, peut-être même parfois, les parents d'élèves. Le lapsus du PDG de Peugeot parlant un jour de "ses" ouvriers,

---

<sup>7</sup> Un phénomène un peu comparable a été observé dans une institution accueillant des jeunes délinquants et/ou prédélinquants : le directeur de l'établissement noue alliance avec les jeunes en passant délibérément par-dessus la tête des formateurs et éducateurs. Il serait naïf d'imaginer que des comportements de cette nature n'expriment que de la maladresse ou la volonté de nuire.

<sup>8</sup> Aux "Assises Nationales FOEVEN" de mai 1990

montre à quel point la reconnaissance de l'autre est toujours difficile, dans un domaine où, pourtant, le long combat ouvrier, la pratique syndicale rodée, ont modifié un rapport de forces de façon beaucoup plus évidente que ce n'est le cas pour ces pauvres élèves, qui n'ont jamais vraiment cherché et qui ne cherchent pas à s'auto-instituer acteur social à part entière. Ceci étant, comme le dit Dubet, les élèves ont conquis la "liberté juvénile", mais n'ont pas pour autant été dotés de véritables droits. Le contrôle social a disparu (?), mais la "démocratie" éducative n'a pas pris sa place pour autant. L'élève n'est pas un authentique partenaire, et, de ce point de vue, le délégué d'élèves est menacé d'une évidente schizoïdie. L'une des conséquences, brutale mais réelle, de cette situation, est que, quand il y a litige et discussion, l'élève, en fait, a toujours tort, comme par le passé.

Dans ses aspects d'acte social manqué, la réforme donne l'impression que sa finalité véritable n'est ni, comme le dit l'alternative proposée par Dubet, de construire ou bien une communauté éducative non conflictuelle, ou bien un système politique local où le conflit a sa place. On a l'impression que ce dont il s'agit, c'est de construire un cadre permettant une redistribution des problèmes, des responsabilités et, par conséquent, des éventuels paradoxes à gérer et à maîtriser. En même temps, le côté "manqué" de l'acte suggère une sorte de prise de conscience sourde, de la part des auteurs de la réforme, de l'impossibilité ou de la difficulté de maîtriser réellement lesdits paradoxes.

Les pages précédentes n'ont évidemment pas la prétention de décrire, fût-ce schématiquement, tous les paradoxes sans doute à l'œuvre en matière d'éducation, de formation, ou d'initiation. Elles visent un seul but : éveiller l'intérêt et l'attention sur l'utilité d'une approche paradoxale des choses, tant au niveau de l'identification des paradoxes, qu'à celui des conditions de leur maîtrise.

De ce point de vue, nous avons l'impression que la note dominante de notre époque est l'absence de maîtrise des paradoxes de la pédagogie. Cette absence nous paraît s'expliquer par le fait que le système ou les systèmes pédagogiques ne peuvent pas ou ne veulent pas traiter les problèmes là où ils se posent, c'est-à-dire aux deux extrémités sociales de la pédagogie : la relation pédagogique d'une part, dont il est frappant d'observer le processus systématique d'évitement ; la présence, d'autre part, à l'intérieur même du système pédagogique des problèmes économiques, sociaux, culturels, de la société française tout entière, problème qu'il serait évidemment stupide d'imaginer qu'ils peuvent être réglés par la pédagogie, à la place d'un travail de la société globale sur elle-même. Or la société française, comme d'autres sociétés occidentales et peut-être comme toute société moderne ou "postmoderne", a manifestement du mal à maîtriser ses propres paradoxes. Mais ceci est une autre histoire.

Yves BAREL - Nicole MITANCHEY 6.X.1990