

AGIR ET RÉFLÉCHIR... À L'INFINI : LA FORMATION À L'APPROCHE SYSTÉMIQUE

J. PLUYMAEKERS

Résumé :

Que se passe-t-il dans un processus de formation systémique à l'action thérapeutique, pédagogique ou même politique ? Comment l'action et la réflexion peuvent-elles s'articuler ? L'action comme la réflexion, c'est d'abord, comme la phénoménologie l'a décrit, une rencontre, totalement singulière dans laquelle surgit du neuf, s'invente du -réel, se -crée une dis-tance non distante, émerge de la différence... Se former est alors quelque chose de l'ordre de la relecture, de l'a posteriori.

Mots-clés :

Formation

J'agis... puis je réfléchis.

Quand j'étais adolescent, un homme politique, plusieurs fois premier ministre, avait coutume de dire : « J'agis puis je réfléchis ». Était-ce là une façon de parler pour un premier ministre ? A l'époque, J'en avais souri comme les gens qui m'entouraient. Il est évident qu'un premier ministre se doit de réfléchir avant d'agir.

Je n'aurais d'ailleurs pas pu « penser autrement » sans m'opposer aux conseils de mes maîtres d'alors : les « bons pères ». Je les entends encore lorsqu'ils nous faisaient ânonner les déclinaisons rosa, rosa, rosae... ou les temps primitifs. « Mais enfin, réfléchissez avant de répondre ! » Vraiment, qu'y comprenaient-ils ? Réfléchir avant de parler... comme si ce n'était pas la résonance des premières syllabes qui nous disait comment poursuivre ... !

Je sais maintenant qu'Aristote, Thomas d'Aquin et Descartes

étaient leurs références. Formateurs d'hommes, ils nous inscrivait dans ce qu'aujourd'hui, bien irrévérencieusement, j'appellerais « pensée dominante ». Cette façon linéaire de penser, efficace par rapport à certains problèmes, positionne donc la réflexion avant l'action. Ce faisant, elle postule deux choses :

Premièrement, réfléchir est une façon de suspendre l'action. Il s'agirait d'ouvrir une parenthèse, d'arrêter le cours des choses pour mieux le maîtriser... après

En second lieu, réfléchir avant implique l'idée sous-jacente d'une référence à la norme ou au savoir établi. Bloqués dans la récitation des déclinaisons, qu'aurions-nous pu chercher d'autre que quelque chose de déjà donné, de déjà écrit... ! Ce donné, cet écrit, cette norme, un peu de discernement nous l'aurait fait mettre à jour et le déroulement des choses aurait gardé bon ordre.

Cette vision des choses n'a pas toujours fait loi et aujourd'hui la remise en question est largement répandue. Les choses sont processus, mouvement, écoulement, comme Héraclite l'avait pointé. Impossible de les fixer, de les voir « en soi », hors de leurs contextes, dit-on maintenant. L'action, par exemple, comment pourrait-elle se suspendre ? La norme, comment l'imaginer « hors de... » ?

Peut-être avait-il raison ce premier ministre tant décrié. En politique, tout comme en pédagogie, en thérapie, en formation, réfléchir ne prend son sens qu'en raison de l'action qui est en train de se passer. C'est d'ailleurs le premier sens de réflexion : renvoyer dans une direction différente. Cela suppose, à l'évidence, qu'il y ait quelque chose à renvoyer, à... réfléchir.

L'approche systémique comme nouvelle épistémologie nous met d'emblée sur ce terrain de la totalité où il est vain de vouloir distinguer ce qui appartient en propre à l'un et à l'autre, à moi et aux choses. Nous ne pouvons pas ne pas agir. Nous ne pouvons pas ne pas réagir. Nous ne pouvons pas ne pas réagir à la réaction... jeu interminable d'actions réfléchies et de réflexions agies !

Est-ce à dire que ce jeu n'aurait pas de règles, ou seulement la règle du déterminisme, que nous y serions livrés pieds et poings liés, rendant bien aléatoire tout projet de formation

C'est exact, la marge de manœuvre est étroite ! Si on accepte qu'on ne s'arrête jamais d'agir, quoi qu'on fasse, apparaît souvent le sentiment qu'il ne sert plus à grand chose de chercher à bien faire ! Et, si réfléchir suit l'action, à quoi cela peut-il donc servir ?

Une métaphore déjà pas mal exploitée, celle du miroir, peut nous

laisser entrevoir cette voie étroite où, c'est vrai, rien n'est simple mais où cependant le complexe devient tout-à-fait saisissable.

L'expérience de se voir dans un miroir a ceci d'intéressant en effet, qu'elle peut nous faire comprendre à la fois la nécessaire immédiateté, l'inévitable concomitance, la parfaite synergie entre action et réflexion, et à la fois la production dans l'expérience même d'un effet créateur: celui d'une distance paradoxalement toute entière dans l'expérience.

L'expérience devient encore plus saisissante si je me place entre deux miroirs. Le jeu, alors, entre l'objet (moi, en l'occurrence) et les miroirs ouvrent à une relecture infinie du même, toujours à - nouveau différent.

Et si la formation à l'approche systémique était cela : agir ET réflé-chir... à l'infini.

Agir et réfléchir (1)

Impossible de ne pas agir. Mais qu'est-ce qu'agir ? Que peut-on en dire pour autant qu'il soit possible d'être pertinent sur une totalité ?

Deux choses s'imposent dès lors qu'on approche la question. Premièrement, l'action, dès qu'on tente de la formaliser, s'échappe. Deuxièmement, l'action va toujours plus vite que la conscience qu'on en a. Elle est toujours en « régime automatique »

1. L'action s'inscrit dans un continuum. Chaque fois que nous essayons de la saisir, elle s'abstrait et, d'une certaine façon, elle nous file entre les doigts.

Ainsi donc, lorsqu'il nous faut préciser ce qui se passe (en formation, par exemple), nous n'avons d'autres moyens que de ponctuer ce continuum. Prenant la partie pour le tout, nous appelons «action» ce qui se joue pour nous entre les deux points tout d'un coup fixés. De ce processus, nous n'avons guère conscience même si nos ponctuations, elles, n'ont rien d'innocent.

Très jeunes, on nous a raconté des histoires (rappelons-nous : les cigognes, les choux, ...). Nous avons aussi appris à les raconter, à les inventer et à... en raconter ! Gamins, nous savions cependant que les commencer ici ou là n'avait pas les mêmes effets. Combien de fessées douloureuses n'aurions-nous pas de cette façon ... évitées ! Du moins, le pensions-nous ! Mais nos parents étaient-ils vraiment dupes ?

Aucune raison qu'il n'en soit pas de même dans nos pratiques pro-fessionnelles. Obligés d'agir sans discontinuer, nous ressentons cela sou-vent comme un tourbillon où rien ne s'arrête (2).

1. Nous aurions pu commencer par «réfléchir et agir » mais, voilà, le langage est discursif et nécessairement linéaire dans sa pro-duction. Un mot après l'autre...
2. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur la fonction de ce tourbil-lon dans nos institutions.

C'est peut-être ici que nous commençons à nous raconter des his-toires. Les événements eux, se suivent, se répètent, s'enchevêtrent, s'emmêlent au point où il nous devient difficile de « préciser » notre action. Alors, raconter, se raconter, se raconter des histoires,... bref, se former surgit comme une nécessité. La réalité y prendra forme, peut-être se donnera-t-elle à être maîtrisée. Nous y inventerons le réel (4) et au fond, pourquoi pas ?

Souvent, nous ferons commencer les choses, si nous sommes théra-peutes, avec le début de l'entretien; si nous sommes éducateurs, avec l'incident provoqué par l'enfant; si nous sommes médecins, avec le symptôme etc... Et très logiquement, nous poursuivrons nos descriptions en référence à ce point de départ. S'occultent ainsi non seulement ce qui précède mais surtout ce qui est adjacent. Et cependant, on sait que les coups de téléphone qui fixent les rendez-vous... fixent aussi déjà les règles du jeu ; qu'en allant en visite à domicile, les places de stationne-ment sont toujours aussi occupées... que les familles. On sait ainsi beau-coup de choses. On en prépare aussi beaucoup et on se trompe souvent comme des thérapeutes qui avaient préparé minutieusement l'entrevue avec telle famille... et, voilà qu'une autre se présente. Que faire de la pré-paration ou comment l'accorder à cet imprévisible ?

En fait, arbitraire pour arbitraire, le propos n'est pas de suggérer ici que telle ou telle ponctuation serait à privilégier. L'important est plu-tôt de voir comment différentes ponctuations ouvrent ou réduisent tel ou tel éventail de possibles, comment certaines peuvent participer à des contextes ouvrant au changement...

Impossible en formation, donc, de parfaire « une action » nécessai-rement déjà accomplie et finie. Ce qui s'est fait, s'est fait et c'est bien ainsi. Par contre, ce qui est possible et épistémologiquement plus cor-rect, c'est de

jouer après coup sur les ponctuations, d'en pointer les fonctions et d'en tirer les conséquences pragmatiques.

2. Même quand nous décrivons l'action comme un continuum, nous ne cessons en filigrane de la concevoir comme nôtre et, donc séparée, indépendante de l'action des autres. Aussi, n'est-il pas inutile de rappeler qu'il n'en est rien.

L'action vue comme continuum et comme totalité est d'entrée de jeu interaction. Nous sommes dans une danse permanente où chaque partenaire réagit à l'autre avant même qu'il s'en soit rendu compte. Nous nous modelons ainsi les uns sur les autres de manière si automatique qu'il est évidemment vain de prétendre savoir qui commence et, encore moins de calculer comment l'autre fera.

Ici encore, il est intéressant de remarquer que si le danseur professionnel sait bien qu'il en est ainsi, j'ai au contraire été formé par mon éducation familiale et sociale à croire que dans la danse, c'est au garçon de conduire ! Ponctuation linéaire s'il en est et qui me rendit le plaisir de la danse bien difficile car, à chaque pas s'imposait l'angoissante pensée: c'est à moi de conduire. N'est-ce pas là le risque de toute formation, de nous contraindre à croire que c'est à nous de conduire le processus, comme s'il fallait que l'un des deux conduise:

Ces deux points rappelés, c'est le rapport de l'action à la règle qu'il nous faut développer.

Faut-il voir l'action strictement dépendante de, règles Et alors, lesquelles ? Faut-il l'imaginer pour désir, hors toute loi ? Ces deux positions linéaires méritent d'être dépassées dans une vision circulaire où l'action est d'entrée de jeu indissociablement liée à la règle et au désir, comme on a d'ailleurs pu le dire du langage, lui-même en l'occurrence produit dans un acte.

Ce qui se joue, dès que cela se joue, se joue avec des règles. «L'action » comme toute danse intègre automatiquement les nombreux éléments des contextes environnants et de subtiles régulations s'opèrent.

Kierkegaard avait bien décrit cela dans son «Journal du séducteur»: «Quand un petit nombre de personnes s'assemblent souvent dans la même pièce, une tradition se crée aisément selon laquelle chacun aura sa propre place, son poste. Le tout devient un tableau qu'à tout instant on peut dérouler devant soi, une carte du terrain » (7).

« Une tradition se crée aisément » l'expression est jolie pour décrire *l'émergence d'une règle*, déjà là et cependant à apparaître. Elle n'a pas nécessairement à se dire. Elle joue, voilà tout, et elle est utilisable pour qui sait la lire. Ce qui n'est pas évident dans nos cultures où depuis Napoléon

tout passe mieux par des « codes ».

Nous ne nous arrêtons pas de danser, les régulations ne s'arrêtent pas de s'instituer. Émergeant, elles ont, pourrait-on dire, tendance à s'autonomiser,... en tout cas, progressivement, nos lectures les distinguent, une carte du terrain se fait jour. Au moment même, elles s'imposent à nous, dans la redondance, elles se transcendent à notre regard.

C'est ainsi qu'on a pu décrire des lois générales. Celles-ci décrivent le fonctionnement commun à de nombreux systèmes. D'autres régulations restent toujours propres à un système particulier, ce sont les règles intrinsèques. Mais la danse, elle, au-delà, en deçà de ces abstractions, restera toujours à nouveau originale. Elle demeurera totalement singulière, intégrant non seulement un mouvement signifiant pour les partenaires mais aussi des choses uniques qui ne leur appartiennent qu'à eux (4).

Nul besoin ici que ces choses soient explicites ou conscientes. L'important est qu'elles se jouent et parfois s'amplifient, émergeant alors pour devenir contexte possible de changement.

Peu importe donc l'attention qu'on y prête, elles « n'en constituent pas moins le lieu d'un autre possible à partir duquel pourra se déployer un avant et un après, des ruptures, des coordonnées d'espace, de temps, de substance » (5).

Seule l'action dans sa totalité, c'est-à-dire en acte, peut, me semble-t-il, « produire des singularités et par là de l'histoire » (5).

C'est en cela que ce niveau des singularités hétérogènes est intéressant. Il est toute action et totalement indissociable du processus interactif. Seule l'éventuelle amplification et sa relecture a posteriori, permettent d'imaginer que quelque chose s'est passé et a changé. Ainsi, se fait un peu d'histoire, un morceau d'histoire commune, seule voie possible en formation comme en thérapie.

Dès lors, on comprend mieux l'intérêt que les formations à l'approche systémique ont vu dans les simulations, les jeux de rôles, le sculpting, les supervisions en direct. Chaque fois, il s'agit d'actualiser, de mettre l'autre en situation et de s'y mettre, de croire qu'on travaille toujours par essais et erreurs. Pour le formateur, il ne s'agit pas de voir ce qui se passe mais de faire ce qui se passe.

Former, se former, c'est inventer un réel bien singulier: celui de la formation. C'est traquer l'émergence de la règle dans l'immanence de l'action.

Réfléchir et agir

« J'agis puis je réfléchis » marquait déjà un progrès conceptuel. Au moins était reconnue la stricte nécessité de l'action comme base d'une réflexion. La rapide lecture phénoménologique de l'action que nous venons de faire met déjà plus nettement l'accent sur la réciprocité du couple agir-réfléchir.

On peut affiner cette description et voir comment dans cette réci-procité, l'immédiateté qui y est entièrement liée peut nous aider à mieux cerner l'enjeu de l'action de formation et/ou de thérapie.

Agir ET réfléchir et réciproquement. Agir, c'est réfléchir, réfléchir, c'est agir.

L'immédiateté avec laquelle nous réagissons - avant même que j'aie dit (verbalement), j'ai dit (non verbalement), fait de nos actions en retour, de nos réactions, de véritables réflexions. Nous nous renvoyons automatiquement ce que nous émettons-recevons. Ce processus interactif où chacun intègre ce qui est reçu et utilise ce qu'il est, on peut le décrire en poursuivant la métaphore des miroirs et s'imaginer au palais des glaces. Les miroirs s'utilisent et vous utilisent au gré de leur pouvoir déformant, au gré de vos mouvements... et ni votre corps, ni les miroirs n'en tirent profit... l'effet est ailleurs. Comme dans la redondance de l'action, émergeait la possibilité de lire les règles, émerge ici un effet de distance.

Que l'on regarde donc les choses d'un point de vue ou de l'autre, on peut en tirer que sans rien enlever à la dimension totalement singulière de l'expérience, se constitue quelque chose de l'ordre de la lecture : je vois le même et je le vois différent. Plus je vois le même, plus il y en a de différents, plus existent des différences qui font la différence (Bateson).

Ainsi, dans l'immédiateté du processus interactif, il n'y a plus seulement les effets réciproques de l'un sur l'autre mais l'ouverture d'une distance indissociable du processus lui-même. « Cette distance, donc, scinde et affranchit de l'immédiateté, mais au sein même de l'expérience et sans que pour cela cet immédiat soit simplement et définitivement aboli » (3).

Je ne quitte pas, je ne peux quitter ce qui se joue, mais tout en ne quittant pas, je quitte par la lecture. S'ouvre à moi cette possibilité de relire ce que déjà je lis, de voir ce que déjà je vois, de faire ce que déjà je fais.

De Waelhens résume parfaitement le propos: « Celui qui voit se voit. Je me vois mais c'est ce voir qui me permet (me permettra) de dire « JE » » (3).

C'est pour les phénoménologues, l'expérience même de la rencontre.

Elle est au cœur de leur démarche philosophique. Entre moi et le monde, moi et les autres, moi et les choses la rencontre est toujours singulière. C'est peut-être aussi l'irréductible de la thérapie et de la formation. Et, c'est au sein même du singulier de cette rencontre que s'instaure la réalité, entre autre le langage comme réalité. Mais si le langage est des plus importants, il ne semble pas nécessaire de ramener ici la réalité au seul langage, que s'invente le réel jouant à plein de cette marge étroite qu'est l'émergence de cette distance, lieu de relecture.

Quand Félix Guattari critiquant la théorie des systèmes, insiste sur le singulier et que Mony Elkaïm parle progressivement de l'importance des singularités a-signifiantes et des intersections entre univers, je ne peux m'empêcher de faire des liens avec la thèse de la phénoménologie pour qui l'objet n'est jamais simplement donné, comme les sciences positives l'imaginaient, mais toujours révélé au sein d'une rencontre et d'une coexistence (6), qui sont « elles-mêmes, en vérité, susceptibles d'innombrables modalités correspondant aux diverses manières possibles d'apparaître pour l'objet et aux diverses manières pour moi de m'ouvrir à lui et de me comporter à son égard » (2).

Les choses se rapprochent encore pour moi lorsque débattant de la nécessité ou non d'une distance dans le travail thérapeutique, Mony s'exprimait en disant : « il n'est nul besoin de devoir mettre le système à distance pour pouvoir s'utiliser comme intervenant ».

C'est exact dans la mesure même où avec la phénoménologie, on peut penser une distance non distante.

En effet, cette coexistence qui fait le lien entre nous et le monde - ces intersections entre nos cartes du monde - « ne surgit que dans et par la médiation du corps ».

De Waelhens explicite: « Si, donc, nous ne pouvons nous définir que par les choses et dans les choses, comme les choses ne peuvent se définir que par nous et en nous, cette proximité radicale se développe et se forme au sein d'un milieu, d'un élément médiateur qui n'est ni moi, ni chose, (ou qui est, aussi bien, l'un et l'autre): le corps (2).

Déjà parlante, à propos des miroirs, l'expression « s'utiliser » prend ici tout son sens, son double sens

- celui de se servir de soi, de son corps, au sens transitif comme on se sert d'un outil, d'un marteau pour clouer... utiliser quelque chose pour.«..
- celui qu'ouvre la forme réfléchie où au delà de la nécessaire pré-sence du corps se joue notre présence au corps.

Du premier sens, tout simple quand il s'agit de n'importe quel objet du monde, il nous faut pointer l'illusion qui y est contenue quand l'objet est justement le corps. En effet, si nous le pensons simple instrument (à parler, par exemple), dès que nous nous en servons (en thérapie, en formation) nous le mettons en jeu, nous l'engageons. Nous le mettons en gage un peu comme on met un objet au Mont-de-Piété, le jeu y consiste à garder sans garder. Jeu d'illusionniste comme souvent en thérapie et parfois en formation où l'illusion de changer est plus importante que le changement. L'enjeu y est ainsi aussi de garder (ses règles) sans les garder. Ainsi le corps-objet est engagé - mis en gage - dans la thérapie la formation. Le problème sera, comme au Mont-de-Piété, la manière dont chacun récupérera son gage.

De la forme réfléchie, deux positions peuvent se dégager. La première est de s'imaginer dans une parfaite identification au corps. C'est donc la position contraire au distanciel radical du premier sens puisque le corps et moi ne faisons qu'un. Ces deux conceptions extrêmes, distanciel radical ou parfaite identification de moi au corps sont les conceptions qui le plus fréquemment ont inspiré les philosophies traditionnelles.

L'autre position qu'ouvre le sens réfléchi doit nous amener à voir le corps toujours et partout à cette charnière où il ne peut être pris tout entier comme moi ou tout entier comme monde. Il est à la fois moi et tout entier monde. Il est à la fois cette présence au monde et à moi-même où l'un ne va pas sans l'autre, où surtout dans la présence même existe l'absence. Avec mon corps, je puis être là sans être là, prendre distance dans la plus radicale proximité.

S'utiliser en thérapie, en formation serait alors, laissant de côté les deux conceptions extrêmes, jouer sur cette qualité intrinsèque du corps de n'être ni moi, ni monde tout en étant les deux à la fois.

Si pour l'homme, ce jeu subtil est irréductible et lui appartient en propre, il semble aussi décrire, du moins analogiquement, certains phénomènes de chimie. Ainsi, dans des expériences de passage de liquide en gaz, ou inversement, ce qui se joue au point critique de transition de phase est décrit comme suit: « Le gaz n'est plus à proprement parler un gaz mais il n'est pas non plus un liquide » (11).

L'interpellation entre les deux domaines' - est peut-être encore plus riche si l'on sait que le phénomène décrit par I. Stengers tente justement de décrire le changement. En thérapie, comme en formation, le changement doit, à mon avis, être conçu comme lié à cette qualité-là dont nous disposons tous à volonté mais que la pensée dominante nous a fait rejeter

parce que trop paradoxale, alors même qu'elle est peut-être constitutive de notre être et de notre monde, de notre être-au-monde (1).

1. Stengers précise encore Dans les transitions de Phase la nature semble bien s'affirmer comme puissance de transformation, capable non seulement de se laisser glisser vers le désordre et l'indifférence mais aussi de faire surgir l'ordre, la différence »..

On est proche ici de ce qui est pour nous le point nodal de notre propos, à savoir le surgissement de règles, d'ordre, de distance et de différence.

Engagé dans un système de formation (ou thérapeutique) mon rôle, peut-être parce qu'il s'agit aussi de transition de phase ou de phase de transition, consiste aussi à me situer toujours aux deux niveaux, comme véritable go-between. Zuk avait déjà employé cette expression parlant du thérapeute familial, mais il en restait un peu trop au niveau opératoire. Pour lui, il s'agissait d'abord d'une meilleure communication entre les membres du système (12).

Le corps, donc, n'est pas simplement l'agent d'exécution de nos pensées, encore moins de notre discours. Il parle en son nom propre. Il ne rend pas compte de ce qu'il fait à ce que nous disons.

La place ainsi donnée au corps ne met en rien à l'écart les règles-clé de la théorie de systèmes. A un niveau assez externe, ces règles-clé nous permettent de formuler les premières hypothèses, à coup sûr très probables : par exemple, pointer les risques d'homéostasie, penser le symptôme comme protecteur du statu-quo, etc...

De même, les règles intrinsèques au système que nous formons avec les familles nous aideront à comprendre le fonctionnement ici et maintenant de la famille dans sa relation à nous. A un autre niveau, c'est au travers du « corps » qu'autre chose passera. Impossible ici de résumer, de cerner de façon exhaustive cette médiation. Cette place, et ce qu'il est impossible d'en dire se résume souvent dans l'expression : il a son style, c'est son style. Un « style ».

Ne serions-nous pas ici face aux enjeux irréductibles de la formation ? Lire et relire, voir et se voir, toucher et se toucher (9)... émerger comme « style » et dans la foulée comme « je ». On est ainsi à mille lieues de l'idée d'imiter ou même de suivre les règles d'un formateur. La formation véritable s'opposerait à l'idée même d'école.

Agir ET réfléchir... à l'infini.

Comment maintenant comprendre dans ma pratique de formateur l'importance de ces deux aspects, celui de l'action avec, dans la redondance, l'émergence de règles, celui de la réflexion avec l'émergence d'une distance non distante, médiatisée par le corps.

Peut-être faut-il que je raconte quelque peu ma démarche de formateur pour en dégager plus clairement l'importance des apports phénoménologiques à la formation. Ils ont pour une bonne part connoté ma recherche.

C'est au milieu des années 60 que ces conceptions, en cheville d'ailleurs avec l'étude de textes de J. Lacan et l'expérience de sémanti-que générale de Korsybski, ont bouleversé non seulement ce que je pensais mais aussi ma pratique à tous les niveaux: thérapeutique, politique et de formation.

Impossible évidemment de préciser aujourd'hui ce qui dans ces interactions entre moi et ces aspects phénoménologiques a mené la danse. Est-ce d'avoir changé ma façon de voir et de penser qui m'a amené à élaborer une autre pratique ? Est-ce d'avoir été confronté à la nécessité de faire autrement qui m'a fait exploiter dans le concret ce qui s'était joué pour moi dans ma façon de penser ? Toujours est-il qu'au début des années 70, il est clair pour moi et pour quelques amis qu'il faut sur le terrain thérapeutique et psycho-social une autre pratique. Ce sera le début d'un projet politique, prenant d'abord la forme d'un groupe de réflexion - action, ensuite s'inscrivant dans la fondation de « La Gerbe ». Avec cette équipe d'animation com-munautaire, nous tenterons par une insertion directe dans un milieu de vie, dans -un quartier, dans un secteur, de situer politiquement de manière différente le recours au thérapeutique, à la psychiatrie et à son hôpital.

Par le refus de la distance thérapeutique, nous pensions que pou-vait émerger pour les gens une plus «juste distance» par rapport au contrôle social que recouvraient pour une bonne part les réalités psycho-sociales dans les quartiers défavorisés.

Pour moi, il était important, d'un côté, de participer activement à l'insertion, clé de la démarche de « La Gerbe » comme les premiers textes l'ont montré (10). C'est comme acteur explicite que j'exploiterais à la fois mes moyens et les situations dans le sens d'une pratique alterna-tive. Bref, j'avais à me reconnaître, à part entière, membre du système qui se crée entre moi et les autres dès que j'interviens. Décidé à m'utiliser ainsi au maximum, je courrais le risque, comme meneur du projet, d'être

totallement livré à l'urgence, à l'immédiateté et surtout à la dynamique même du défi lancé. C'est pourquoi, d'un autre côté, il me semblait important, pour que cette pratique resté ouverte, de m'imposer un lieu de réflexion. C'est ce qui me fit accepter la charge d'un « cours de pédagogie » dans l'enseignement supérieur social.

Il s'agissait de former à la pratique éducative, des éducateurs en fonction. Ceux-ci travaillaient dans différentes institutions d'hébergement, de rééducation et de traitement.

L'ambiguïté d'un tel cours m'apparut de suite, car quels objectifs se fixer ?

- Y avait-il une spécificité au travail de l'éducateur qui justifierait une méthode,

- une technique propre au Métier... et qui, de plus, pourrait s'enseigner ?

- Etait-ce leur apprendre des recettes élaborées au cours des temps: depuis celles de Claparède jusqu'à celles de Freinet, ou Bettelheim ... ? Pourquoi pas ? Mais combien de chances pour eux, éducateurs, de trouver un contexte où ces méthodes puis-sent être appliquées avec un minimum de cohérence ?

Leur dire comment ils devaient faire ? Logiquement, cela aurait dû leur être utile, mais voilà, je n'avais guère de conseils concrets, et quand bien même j'en aurais eu, on peut se demander comment ils en auraient fait usage !

Voir avec eux ce qu'ils avaient fait ? C'était plus accessible mais très vite la formation se résumait... au propos débilitant de ce qu'ils auraient dû faire !

- Se poser ensemble, avec une légère tonalité d'angoisse, la question : que faire ?... Voilà peut-être un certain progrès. Comme formateur, je pouvais au moins répondre: «Comme de toute façon vous ferez quelque chose, alors, essayez ceci ou cela ».

Restait une solution : comprendre comment il se faisait qu'ils racontent les choses comme cela plutôt qu'autrement... sans chercher où cela mènerait mais en intégrant le contexte et la relation centrée en l'occurrence sur moi. Sur le plan épistémologique, cette façon d'entamer le travail faisait directement référence à ce que la phénoménologie m'avait apporté.

Ainsi, la nécessité de raconter la vérité ou même d'être seulement

proche de celle-ci disparaissait. L'éducateur pouvait à la limite inventer une histoire de toute pièce. Il est intéressant d'ailleurs de constater que pour « l'examen », qui exigeait la présentation et l'analyse d'une situation vécue par l'éducateur lui-même... l'idée d'en inventer une facile à analyser venait alors sans difficulté à l'esprit de certains étudiants.

De plus, tout se jouait au moment même, hic et nunc, dans la relation bien particulière d'un étudiant s'adressant à un professeur dans un système de formation, relation où il est impossible de distinguer ce qui vient de l'un ou de l'autre, aussi relation qui est rencontre singulière d'où peut surgir du neuf, en l'occurrence ce que j'ai appelé relecture, relecture du même tout à coup différent, relecture des règles originales, toutes neuves qui nécessairement se sont instituées au sein de cette rencontre, relecture de ce qui se jouait de ce qui s'était joué... et ce, à l'infini.

Et, dans ce jeu, comme dans la thérapie, comme dans les rencontres menées dans le projet politique de « La Gerbe », tout à coup quelque chose bouge, sans qu'on puisse vraiment en préciser les ressorts pratiques.

Rapidement, il fut clair pour moi que le travail au sein d'un cours de pédagogie était de cet ordre.

Faire émerger par la relation professeur-étudiant une relecture qui ouvre les potentialités de cette relation elle-même. Émergence du différent qui lui-même va réalimenter les possibilités de nouvelles relectures.

Concrètement, comment puis-je raconter ce qui s'est passé ? (en sachant bien que je vais raconter « des histoires » ...).

Lorsque j'invitais les étudiants à décrire le quotidien de leur travail, ses crises, ses moments plus difficiles, ses escalades, ceux-ci me montraient l'importance qu'ils attachaient à ce qu'on leur confirme qu'il n'y avait plus rien à faire... puisqu'ils avaient tout essayé ! Cela se marquait la plupart du temps dans le fait que toute suggestion avancée par des collègues était automatiquement rejetée: «On l'avait déjà essayé et surtout - suprême argument - le collègue ne pouvait pas se rendre compte ».

A ce point, comme formateur, j'étais tout aussi « pris » et si j'intervenais avec mes suggestions, je ne pouvais être perçu que comme supercollègue.

Aussi, je me suis de plus en plus souvent permis de réagir à leurs histoires avec mon histoire, entrant dans ce qu'ils disaient par le détail qui me manquait, à moi... Cela pouvait être le temps qu'il faisait, la marque de leur voiture, l'emplacement de la porte ou de la cuisine,... Pour eux, si

J'écoutais leurs réactions, j'avais tout simplement pris plaisir à faire diversion sur des détails sans importance pour ce qu'ils voulaient dire. Il est vrai que si j'avais dû justifier rationnellement mes questions, j'aurais eu bien du mal. Mais voilà, quelque chose me manquait et ce manque s'imposait à moi.

De même, les étudiants se montraient déconcertés, irrités lorsque je centrerais la relecture sur les règles implicites qui s'étaient instituées dans la relation, en lieu et place d'un travail sur les règlements institutionnels qui leur semblaient à eux « au centre » de leurs difficultés.

.On peut les comprendre, même si de situation en situation, les développements initiés dans cette façon de faire les amenaient à découvrir la complexité de leurs interrogations et la pertinence à posteriori des « détails » laissés de côté. Ce qui se passait alors, c'est qu'un bon nombre d'étudiants, dépassant tout à coup leurs réticences, arrivaient à déclarer: « Ah, c'est ça.. » comme si quelque chose s'était noué, comme si un déclic avait changé les choses.

. Devenu explicitement formateur à l'approche systémique, ce qui se jouait là s'est rationalisé dans un paradoxe inhérent à l'approche: on prétend ressaisir la globalité alors qu'on met en avant le petit détail a-signifiant. Ce détail souvent s'amplifiera et se montrera charnière entre l'être-au-monde du formateur et celui du formé, ressaisissant alors les choses dans cette totalité toute singulière que forment à ce moment les acteurs en présence.

Aujourd'hui, on accepte plus facilement que les événements les plus quotidiens, ce que F. Guattari appellerait le micro-politique, jouent et rejouent à leur façon la totalité. Plus difficile est de travailler, même si, d'une certaine façon c'est s'autoriser à voir apparaître la totalité là où on ne s'y attend pas.

C'est qu'en fait, même si on sait, très souvent on ne voit pas... d'ail-leurs, pourrait-on dire, plus on sait, moins on voit. Et cependant, à un moment donné, tout à fait imprévu, on se surprend à voir, à avoir vu. Se former à l'approche systémique, c'est ainsi se surprendre à avoir changé.

Plusieurs expériences perceptives peuvent mieux nous faire toucher ce qui se joue ici. Je ne citerai que celle de ce dessin représentant, selon la façon dont on le regarde, soit une jolie jeune femme, soit une vieille sorcière. Même pour celui qui connaît parfaitement l'exercice, il n'en demeure pas moins qu'un « déclic » est nécessaire pour passer d'une perception à l'autre. Ce déclic reste parfois impossible malgré nos efforts, je dirais même en raison de nos efforts. Reconstruire l'autre à partir de l'une, semble longtemps impossible et puis, tout soudain, voilà l'autre qui apparaît.

Se surprendre à avoir changé est, pourrait-on dire, un déclic « sys-témique ». Le temps semble ici prendre une importance. Et cependant, ce que nous disons « être après », le déclic en question, n'est qu'une relecture, plus consciente peut-être, de ce qui déjà s'est joué et continue de jouer. Le temps joue avec le même et fait du différent !

Si on cherche une formule lapidaire intégrant tout ce qui vient de se dire pour photographier la formation à l'approche systémique, on pourrait dire « c'est former à l'a posteriori » allant ainsi à l'encontre de la pensée dominante qui nous avait au contraire montré l'importance de l'a priori, avec ses bons diagnostics et en conséquence, ses bons traitements.

Former à l'a posteriori, c'est agir et travailler les effets pragmatiques, c'est aussi se mettre avec l'autre en condition de produire des singularités, c'est s'utiliser dans cette étroite bande où la distance a émergé, où ma relecture s'est ouverte. Relecture produisant elle-même ses propres effets de distanciation, de créativité, agissant elle-même comme singularité. On ne sait jamais ce que relire va enclencher !

Ainsi, faire une hypothèse, lancer une provocation, c'est permettre dans ce jeu de relecture d'amplifier les possibles et leurs différences. C'est permettre à l'événement d'apparaître différent. Dire ce que sera l'événement, c'est s'engager à voir en quoi il ne sera pas ce qu'il sera. Faire une hypothèse devient ainsi produire des différences qui, nous le savons avec Bateson, donnent de l'information.

Ainsi, comme dans la métaphore du double miroir, je vois instantanément la réduplication à l'infini et dans le temps, je perçois les différences entre ce moi et le moi dupliqué à l'infini. Ainsi, le questionnement ne finit jamais, l'hypothèse est toujours à vérifier. Il y a toujours plus à penser qu'on ne pense « or, une pensée qui pense plus qu'elle ne pense qu'est-ce sinon le Désir ? » (8).

*Jacques Pluymaekers
Licencié en psychologie
Institut d'Etude de la Famille
et des Systèmes Humains
11 c, rue Van Eyck
B-1050 Bruxelles*

BIBLIOGRAPHIE :

1. BAREL, Y.: Le paradoxe et le système. Presses universitaires de Grenoble 1979.
Y voir les développements du paradoxe fondamental.
2. DE WAELHENS, A.: Existence et signification, Nauwelaerts Louvain 1958.
3. DE WAELHENS, A.: La psychose, Nauwelaerts, Louvain 1972.
4. ELKAÏM, M. : Lois générales, règles intrinsèques, singularités et construction du réel: in formations et pratiques en thérapie familiale. E.S.F. Paris 1985.
5. GUATTARI, F. : Bâtons rompus sur de vieilles structures et de nouveaux systèmes. Réseaux-systèmes-agencements Cahiers n° 3.
6. HUSSERL, E. : Méditations cartésiennes Vrin, Paris, 1947.
7. KIERKEGAARD, S.: (1943) Le journal du séducteur, Gallimard Paris.
8. LEVINAS, E.: Difficile Liberté Albin Michel, Paris 1976 (cité par G. Calli-garo).
9. MERLEAU-PONTY, M.: Le visible et l'invisible Gallimard, Paris 1964.
10. PLUYMAEKERS, J. et col.: 1964. Insertion et Secteur: in Mosaïque n° 16, Bruxelles 1973.
11. STENGERS, I.: Des tortues jusqu'en bas... : in L'auto-organisation. Colloque de Cerisy, Seuil, Paris 1983.
12. ZUK, G.H.: The go-between process in family therapy. Family Process 5:162 - 178
1966.