

Dans un dialogue pédagogique, les mots sont-ils des fenêtres ou des murs ?

par Anne Moinet-Lorrain

Article publié dans la *Feuille d'IF* n° 14 de juin 2007.

En lisant –avec un vif intérêt– le livre de Marshall B. Rosenberg *Les mots sont-ils des fenêtres (ou des murs) – Introduction à la Communication Non Violente* (Jouvence éditions 1999, 2005), je me suis posé un certain nombre de questions concernant les liens possibles avec une forme de communication particulière : le dialogue pédagogique, tel que nous le concevons en gestion mentale.

Certes, à première vue, les deux démarches proposent des visées bien différentes : la CNV tend à résoudre des conflits et à établir une relation pacifique entre personnes (domaine relationnel), alors que le dialogue pédagogique vise à faciliter l'apprentissage à partir de la découverte des fins et des moyens d'apprendre de quelqu'un (domaine cognitif).

Il n'empêche que le dialogue pédagogique implique une communication : je me suis demandé dès lors si certains des postulats, des objectifs, des moyens proposés par la CNV pouvaient nous aider dans la conception et la pratique du dialogue pédagogique. Je me suis posé la question de savoir si un D.P. pouvait entraîner une certaine violence ou si, au contraire il constituait un type d'entretien privilégié pour pratiquer la CNV.

Les réflexions que je livre ici sont le fruit de mes interrogations. Même si je rends compte d'informations données dans l'ouvrage, je ne prétends en aucun cas en faire ici un compte-rendu exhaustif et objectif. Je verrai les choses à travers le filtre de mon questionnement sur le DP, dans le but de bousculer un peu, et, je l'espère, d'affiner la pratique de ce type d'entretien.

Les postulats de base

La CNV fait l'hypothèse que – si la violence existe en chacun de nous – nous connaissons aussi un état naturel de bienveillance que nous pouvons retrouver grâce à une démarche que Gandhi nommait « la non violence ».

Ce postulat optimiste semble en décalage avec les réalités du monde tel que nous le connaissons à travers les média ou même à travers les conflits que nous endurons au travail ou dans notre sphère privée. La démarche de la CNV semble dès lors aller à contre-courant de ce qui nous est familier, et c'est ce décalage qui provoque une remise en question intéressante.

La Gestion Mentale part d'un postulat tout aussi optimiste – et tout aussi décalé par rapport à la tradition scolaire – puisque toute sa démarche se fonde sur l'hypothèse d'un état naturel d'ouverture au sens, donc d'un mouvement presque ontologique de chacun vers l'apprentissage. Face aux lamentations concernant les échecs scolaires et les très réelles difficultés que rencontrent tant d'apprenants, c'est aussi nager à contre courant que d'adopter un tel postulat.

Dans les deux cas, garder ces postulats en ligne de mire demande une vigilance de tous les instants, puisque nous sommes tous imprégnés d'une culture de la violence et de l'échec, l'un alimentant l'autre.

La culture de la violence et de l'échec

La culture de la violence

Dans la préface du livre de Rosenberg, le petit-fils de Gandhi, Arun Gandhi, souligne que la violence physique est alimentée par ce qu'il appelle « la violence passive », celle qui provoque chez l'autre une souffrance émotionnelle. Cette violence passive s'exerce à tout instant, à travers des **attitudes**, mais aussi à travers un **langage** qui juge, humilie, classe, étiquette, reflétant une conception des relations humaines basée sur un rapport de forces (domination/soumission). Rosenberg analyse les causes et les formes que peut prendre cette communication violente intrinsèque à notre tradition :

- Les causes sont d'ordre philosophique et d'ordre politique
 - philosophique : nos sociétés judéo-chrétiennes postulent que la nature humaine est par essence médiocre et nous encouragent à trouver ce qui est mauvais en nous, à cultiver la culpabilité. Nous sommes imprégnés par l'idée de la faute et nous apprenons en fait à nous haïr.
 - politiques : nos sociétés sont basées séculièrement sur une hiérarchie qui assure la domination des dirigeants par l'asservissement des autres. Cette docilité s'accompagne d'une absence de reconnaissance de ses besoins, de ses sentiments et d'un refus d'être responsable de soi. La tendance de nos sociétés modernes à traiter les personnes comme des objets accentue encore cette négation de soi qui suscite l'agressivité : en cas de mal être, on rejette la faute sur les autres, sur l'hérédité, sur les conditions de vie, les règlements, les autorités, les pulsions, etc. Tout est bon pour ne pas écouter en nous ce dont nous aurions réellement besoin pour être mieux. Ce manque d'écoute de soi (et de l'autre) engendre la violence. « *Nous sommes dangereux, parce que nous ne sommes pas conscients que nous sommes responsables de nos actes, de nos pensées et de nos sentiments.* » (Georges Bernanos, cité p.41)
- Les formes La manière de penser commune se polarise sur les notions manichéennes de « bien » et de « mal ». En fonction de cela, dans la communication, une série d'attitudes de non-écoute se retrouvent sans cesse, attitudes aliénantes telles que les jugements moralisateurs (reproches, insultes, étiquetages, diagnostics, etc.), les comparaisons avec autrui, les exigences, les récompenses et les menaces, etc. Dans son livre, Rosenberg analyse de nombreux exemples du « langage crocodile » qui traduit ces attitudes et nous est familier depuis l'enfance. Il souhaite le remplacer par le « langage girafe » (celui qui laisse parler le cœur et prend de la hauteur). En découvrant ces exemples, le lecteur est tout surpris de constater à quel point son langage est violent, sans qu'il en ait conscience : il a tendance à cataloguer les autres, donc à simplifier la complexité du réel en fonction de ses représentations et des apparences. Rosenberg propose des exercices qui permettent de repérer les répliques violentes et celles exprimées en CNV.

La culture de l'échec

Tout au long du livre, j'ai fait des parallèles entre ce qu'il se passe en termes de communication dans la société en général et dans le microcosme pédagogique en particulier. Et l'autocritique fut rude ! La tradition de l'école (voire celle du monde éducatif en général) est violente : elle assène les jugements, les classifications de toutes sortes, les conseils, les punitions, les récompenses. Cette évaluation constante, souvent négative, parfois positive, cet accent mis sur la faute, cette culture qu'on a parfois appelée « culture de l'échec » provoque bien des dégâts, que nous constatons lors des dialogues pédagogiques :

- Une image de soi souvent désastreuse (soit négative, soit normée) élaborée à travers le regard des autres, par comparaison à une norme et l'incapacité de prendre contact avec ses besoins cognitifs (avec ses projets de sens, dirions-nous en gestion mentale), avec les sentiments qui résultent de leur satisfaction (souvent la colère, la culpabilité, le découragement)
- Des relations stériles avec les responsables pédagogiques, considérés comme des autorités, des évaluateurs plutôt que comme des accompagnateurs
- Des réactions de défense liées à la non-écoute et à la violence ressentie : passivité, rébellion, rejet de la « faute » sur les autres, voire désespoir. Je me demande si, dans certains cas, on ne pourrait pas parler de « dépression pédagogique ». A ce propos, Rosenberg, à la p.215, écrit que la dépression serait due à des « alternatives bloquées par la fonction cognitive » : coincé par une image de soi dévalorisante, confirmée par le jugement des adultes, l'élève n'envisage plus d'autres choix que ceux qu'il a faits au préalable et qui l'ont mené à l'échec, parce qu'il a perdu contact avec ses véritables besoins dans ce domaine. Il est dès lors figé dans l'immobilisme et l'absurdité, alors que l'apprentissage exige un mouvement à la recherche du sens. Cette perte de tension vers le sens apparaît un affaiblissement notoire de « l'état de bienveillance » envers soi dont parle Rosenberg.

Rétablir la communication véritable et l'espoir pédagogique

Les principes de base de la CNV

Rosenberg propose des pistes pour rétablir une communication non violente. Elles sont toutes articulées autour de la nécessité d'une prise de conscience des perceptions, des émotions, des besoins qui se cachent derrière les discours formatés hérités de la culture ambiante.

A. S'exprimer en CNV

Pour s'exprimer sans violence, il distingue quatre étapes, qu'il appelle **les quatre composantes de la CNV** :

1. Décrire ce qu'on observe

Il s'agit de rendre compte de ce qu'on observe en soi à un moment donné, sans l'évaluer. L'observation préserve le dynamisme de la réalité présente, alors que l'évaluation le fige en généralisant. Observer ce qui est là, maintenant, en nous est un exercice d'attention difficile, d'abord parce qu'il implique une recherche introspective peu habituelle et ensuite parce qu'il est faussé par notre langage : celui-ci classe, cherche les constantes, fige, alors que la réalité est en constante évolution, dynamique et complexe.

Pour donner l'un ou l'autre exemple repris au livre (p.55), quand quelqu'un dit « Paul écrit très mal. », il juge en fonction d'une norme, il généralise une constatation ponctuelle et il crée

donc chez l'autre une attitude de défense. Dire « Je n'arrive pas à déchiffrer l'écriture de Paul. » est une observation exempte d'évaluation. Si je dis à quelqu'un : « Tu es trop généreux. », je le catalogue, je le juge. Si je veux lui communiquer une simple observation, je lui dirai : « Quand je te vois donner tout ton argent de poche, je pense que tu es trop généreux ». J'énonce un fait concret et mon opinion du moment, qui n'a rien d'immuable.

2. Identifier et exprimer ses sentiments

Notre culture nous a peu entraînés à exprimer nos sentiments, de ce fait, nous sommes souvent en peine de les identifier, puis de les nommer : nous n'avons pas toujours le vocabulaire affectif adéquat. Or, dissimuler ses sentiments peut coûter cher en termes de communication.

Il y a souvent **confusion** entre ce que nous ressentons réellement et

- ✓ **Ce que nous pensons être** (à travers l'image que nous renvoient les autres).
Si quelqu'un dit : « Je me sens vraiment nul à la guitare. » (p.64), ce sentiment de soi négatif et jugeant peut cacher des sentiments divers : la déception, l'impatience, le mécontentement.
- ✓ **L'interprétation des réactions ou des comportements des autres à notre égard**
« Je me sens incompris. »(p.64) Cette remarque renvoie à l'aptitude qu'ont les autres à comprendre le locuteur, pas à ses propres sentiments, qui pourraient être de l'inquiétude ou de la contrariété. Se marque ici une autre difficulté : celle d'assumer la **responsabilité** de ses sentiments et la tendance à la rejeter sur les autres.

3. Identifier et exprimer les besoins qui sont à l'origine de ces sentiments

Les difficultés de communication, les remarques négatives des autres ont souvent un rapport avec des besoins insatisfaits chez nous. Besoins que nous nous dissimulons ou que nous n'osons pas exprimer de peur d'être rejeté. Cette insatisfaction provoque une tension qui finit par exploser de manière violente. C'est tout un apprentissage de prendre contact avec ses besoins et d'oser les exprimer clairement, tout en montrant qu'on tient à ce que ceux des autres soient également satisfaits. Quand on y parvient, on devient véritablement responsable de ses intentions et de ses actes, mais on cesse de se croire responsable de réactions d'autrui.

Par exemple, si une personne dit à l'autre : « Je suis déçu, parce que tu n'as pas tenu ta promesse. » (p.92), elle exprime bien un sentiment, mais elle rejette la responsabilité sur le comportement de l'autre, sans exprimer son besoin de pouvoir compter sur lui. L'autre se sentira agressé.

4. Demander ce qui contribuerait à notre bien-être

En fonction de ces besoins identifiés, il s'agit de pouvoir formuler à l'autre une demande de manière positive (chose difficile : nous sommes davantage habitués à formuler ce que nous ne voulons pas), en gardant à l'esprit que nous pouvons ainsi changer la relation avec l'autre, mais en aucun cas changer l'autre.

Le respect de ces quatre composantes permet une expression juste de soi. Mais l'acte de communication étant interactif, nous sommes tour à tour émetteur et récepteur. Comment recevoir avec empathie le message de l'autre ?

B. Ecouter, recevoir avec empathie

L'écoute empathique est très différente de l'écoute intellectuelle : elle demande une **présence totale** de celui qui écoute, corps, émotions, esprit ouverts. Cet état de présence « *requiert un état de vacuité de toutes les facultés* » (p.121 qui permet d'entendre ce que la situation exposée par l'autre a d'unique, et cela sans préjugé. Ce type d'écoute se distingue autant de la sympathie, purement émotionnelle, que de l'analyse, démarche intellectuelle.

Cette présence empathique ne peut être atteinte que si nous nous débarrassons de la volonté de conseiller, de rassurer ou d'expliquer : un tel projet nous ramènerait vers une position dominante.

L'écoute empathique n'est pas facile à pratiquer. Selon Rosenberg, elle est facilitée si **l'attention est dirigée vers les quatre composantes de la CNV** et si on a recours à la **reformulation** telle que décrit Carl Rogers. Une telle écoute permet à l'autre de faire des découvertes sur lui-même, elle provoque chez lui un grand soulagement, une envie d'aller de l'avant et, souvent, la découverte de solutions à ses problèmes. Elle permet aussi à l'interlocuteur de reconnaître ses erreurs, de les regretter sans se culpabiliser et donc de se pardonner, ce qui le libère pour explorer d'autres voies.

Rosenberg insiste aussi sur le fait que manifester de l'empathie est une **démarche très différente de l'interprétation**. Celle-ci passe par une analyse liée à des théories connues, elle suppose une supériorité hiérarchique de celui qui interprète et elle est coupée des émotions. **L'écoute empathique**, au contraire, suppose une **position égalitaire** entre les deux interlocuteurs et elle **reconnaît l'émotion**, même si elle la tient à distance.

Utiliser certains aspects de la CNV pour mener un dialogue pédagogique ?

A. S'exprimer : la démarche de l'apprenant

L'objectif d'un dialogue pédagogique est également une **prise de conscience**, cognitive cette fois. Cependant, quand on dépasse le niveau des moyens d'apprendre pour s'intéresser aux projets de sens, on se trouve, me semble-t-il, face à un mouvement cognitif qui répond également à un **besoin** et provoque des **actes**, mentaux cette fois. Quand ces besoins sont satisfaits ou, au contraire, inassouvis, l'apprenant éprouve des **sentiments** positifs ou négatifs. Lors d'un DP, nous espérons amener l'apprenant à prendre contact avec ce qui est là, à ce moment-là, dans sa démarche cognitive personnelle. Nous l'incitons à s'observer, à identifier ses besoins cognitifs, ses ressources et à découvrir ce qu'il doit demander, à lui-même et aux autres pour pouvoir vivre la satisfaction engendrée par le fait de respecter ce qu'il est.

Mais, dans un premier temps, cet exercice se révèle souvent difficile, parce que « *ce qui est se meut constamment, subit constamment une transformation* » et demande « *un esprit très rapide et un cœur souple, qui vous sont refusés lorsque l'esprit est statique, fixé à une croyance, à un préjugé, à une identification* » (Krishnamurti – *De la connaissance de soi* – éd. Le courrier du livre, 2007, p.8). Or, nous l'avons vu ci-dessus, le monde éducatif - et l'école en particulier - amène trop souvent l'apprenant à considérer un modèle idéal d'apprenant, normalisé, figé, en fonction duquel il évalue les élèves, à pointer les fautes (sans respecter le caractère formatif de l'erreur ni tenter d'en comprendre la logique). Par comparaison avec ce modèle, l'apprenant s'est souvent forgé une image de lui-même extrêmement négative, ce qui

rend très difficile, au début, le contact avec « ce qui est » et la remise en mouvement vers un apprentissage réussi.

Il me semble qu'en suivant le schéma des quatre composantes de base de la CNV, on peut identifier des obstacles à éviter et trouver des pistes positives pour réussir le dialogue pédagogique.

1. Décrire ce qu'on observe

La **démarche phénoménologique** de la gestion mentale passe aussi par la **description** de ce que l'apprenant observe de lui-même. Comme pour la CNV, il s'agit de s'observer **sans évaluer, sans généraliser, en respectant la complexité de ce qui est là, à l'intérieur de la conscience**. C'est un exercice d'attention déroutant au début : souvent, l'apprenant qui découvre l'introspection cognitive a tendance à fournir des faits extérieurs au monde de l'évocation (des circonstances d'entrée de l'information ou des résultats) et à se justifier par rapport à des injonctions venant d'autrui : « *Pour retenir, je recopie trois fois les mots, parce que ma mère a dit qu'elle faisait ainsi.* », « *Pour comprendre le texte, je me le lis à voix haute, je réussis mieux quand je fais cela.* » Ils restent à l'extérieur d'eux-mêmes et se dénigrent souvent : « *De toute façon, je suis nulle en math !* », quand ils n'accusent pas leur professeur...ou leur manque inéluctable de motivation (souvent justifié par des préjugés : « *La lecture, ça ne m'intéresse pas, c'est pour les associaux* »(sic), « *Le latin, ça ne sert à rien, c'est une langue morte !* »)

Difficile d'accès, cette phase d'auto-observation est pourtant décisive et il est donc nécessaire d'accompagner pas à pas l'apprenant dans sa découverte d'une **attention bienveillante portée à sa pensée** et d'un **langage nouveau lui permettant de décrire son activité mentale**.

✓ Une attention bienveillante portée à sa pensée

En posant des questions sur des activités précises, en orientant ces questions sur le détail du « *Comment as-tu fait pour...* », en partant de préférence de domaines de réussites, en donnant à l'erreur une valeur d'essai et de tremplin pour le changement, le dialogueur peut progressivement amener l'apprenant à une prise en compte de ce qu'il est et de ce qu'il fait dans sa tête ; il peut réorienter la flèche de son attention : le résultat produit à l'extérieur et évaluable par les autres cesse d'être le principal souci. Le fait de prendre l'habitude de s'introspecter le recentre sur lui et lui donne souvent un élan et une force nouvelle. Le fait de découvrir qu'il a en lui des potentialités d'apprentissage qu'il peut développer et compléter l'aide à modifier une image de soi écornée et lui rend une certaine bienveillance envers lui-même. C'est souvent le premier effet perceptible à l'issue des premiers entretiens, et il paraît parfois spectaculaire.

✓ Un langage cognitif précis et souple à la fois

Rosenberg déplore – à raison, j'ai pu le constater maintes fois dans les classes – l'indigence du langage affectif. Je me souviens d'un élève de 6^{ème} primaire, très mauvais lecteur, qui résumait toute la gamme des sentiments à « gai » et « triste ». Il était complètement bloqué face aux lectures romanesques qu'on lui imposait, notamment parce qu'il ne pouvait pas identifier les états d'âme des personnages, qui sont très souvent le ressort de l'action dans une narration.

Il me semble que la même **pauvreté de langage** apparaît **dans le domaine cognitif** : comme, en dehors de démarches telles la gestion mentale, on ne parle jamais du travail intérieur de la pensée, les apprenants peuvent difficilement décrire la leur, parce qu'ils n'ont pas les mots pour le dire. Je pense qu'il est utile, lors des DP, de préciser ce langage, progressivement, de manière à permettre une description de plus en plus souple, nuancée, respectueuse de la complexité de la vie mentale. C'est l'un des outils qui va permettre de savoir ce qu'il y a à observer et qui va lui favoriser une exploration de plus en plus profonde. Ce qui n'est pas nommé (ou désigné par un signe d'une autre nature) n'a pas de réelle existence pour la conscience.

2. Identifier et exprimer ses sentiments

Il est bien établi, depuis les origines de la gestion mentale, que son champ d'action est celui de la pensée consciente et qu'en aucun cas, le DP n'est un entretien psychologique. Cependant, il apparaît de plus en plus nettement que l'activité cognitive provoque des sentiments, et qu'ils diffèrent selon qu'elle est satisfaisante (joie, fierté, sécurité, confiance, émerveillement, etc.) ou frustrante (tristesse, découragement, colère, vexation, gêne, insatisfaction, etc.). Ces sentiments jouent un rôle de charnière : résultats d'une réussite ou d'un échec, ils deviennent le déclencheur d'autres réussites, d'autres échecs. On ne peut donc ignorer leur existence.

Il me semble que, là aussi, les conseils de la CNV pourraient nous être utiles pour amener l'apprenant à identifier ses véritables sentiments par rapport à l'apprentissage, sans confusion avec ses croyances dans le domaine ou l'interprétation des autres. Il aurait beaucoup à gagner. Un élève qui clame : « Je n'aime pas les maths. » énonce un sentiment diffus. En l'interrogeant davantage, on pourrait l'amener à cerner plus finement le problème : « Je suis déçu parce que, en classe, je comprends bien le raisonnement qui permet de transformer progressivement une équation algébrique, mais quand je me retrouve seul devant un exercice, j'ai peur de ne plus retrouver l'enchaînement des transformations à effectuer. » Supprimer la déception passe par des réussites et, pour contrer la peur, il est possible de travailler les moyens (par exemple la mémorisation des processus dans un schéma temporel) afin de créer une sécurité.

L'idée d'assumer la responsabilité de ces sentiments peut être déterminante dans le processus de changement vers l'autonomie que nous essayons d'encourager. Je pense ici à H., une jeune fille de 20 ans qui vient me voir, parce qu'elle redouble pour la 3^{ème} fois et est menacée d'échouer pour la 2^{ème} fois en classe terminale. Elle affiche un sourire radieux, dont elle me dira elle-même en cours d'entretien qu'il constitue un masque dissimulant un découragement profond, un sentiment d'infériorité par rapport à ses grandes sœurs et une image de soi sérieusement fissurée. C'est en identifiant des moments de plaisir dans l'apprentissage qu'elle a pu sortir de l'impasse. Le DP a porté notamment sur son extraordinaire disposition pour la danse. Nous avons pu identifier quels moyens cognitifs elle utilisait pour danser, mais nous avons poussé plus loin, du côté des besoins essentiels que cette activité satisfaisait chez elle (nous nous sommes placées au niveau du projet d'être). Pour elle, danser, c'est offrir une présence aux autres, trouver une certaine harmonie dans la beauté, s'exprimer de manière personnelle et se dépasser. Quand elle peut approcher de ces finalités, elle a l'impression de vivre pleinement. Apparaissent alors la joie, la fierté, l'échange avec les autres, le plaisir de créer : autant de sentiments suscités par la satisfaction de ses besoins les plus vitaux. Cette découverte a été essentielle pour H. : elle a pu comparer avec son attitude en classe où elle part perdante, assommée par un sentiment d'enfermement et de rigidité qu'elle compare à un

bloc de béton. En cherchant comment utiliser son besoin de mouvement dans ses évocations, la prédominance de sa 1^{ère} personne et sa tendance à transformer, tout en s'obligeant au contrôle des évoqués et à un passage par la 3^{ème} personne, H. est en train de remonter la pente de manière plutôt athlétique. Dans son cas, je le crois profondément, ce qui lui a rendu l'espoir, la combativité et le courage, c'est le contact avec la joie que lui procure la danse et la découverte que cette joie-là, elle peut la connaître dans d'autres domaines, pourvu qu'elle satisfasse ses besoins profonds et qu'elle utilise, en le complétant, ses moyens d'apprendre personnels.

3. Identifier et exprimer les besoins qui sont à l'origine de ces sentiments

Les enseignants sont particulièrement irrités quand les élèves posent la question de savoir à quoi sert d'apprendre telle ou telle matière. La question est pourtant pertinente. Nous savons à quel point l'anticipation de la fin – autant que des moyens – est inhérente au projet positif. Il est utile de discuter avec chaque classe les finalités possibles d'un cours. Néanmoins cette démarche restera insuffisante tant que celles-ci seront extérieures à l'apprenant (« *Je sais qu'apprendre le latin entraîne à raisonner et affine la connaissance de la langue.* »). Il s'agit d'une opinion venant d'autres personnes, « plaquée » en quelque sorte, et qui a peu de chance de stimuler l'apprentissage. C'est lorsque les finalités qu'il se donne s'accordent aux besoins personnels de l'apprenant que l'apprentissage retrouve son dynamisme, parce qu'il s'y reconnaît.

Nous venons de le voir à propos de H. Je pense aussi à E., enfant à haut potentiel. C'est une grande lectrice, elle a une très bonne connaissance intuitive de la langue, mais elle est complètement imperméable à l'analyse de la langue (grammaire, conjugaison, en français, en néerlandais, en latin). Nous identifions ensemble son besoin vital de sens, en particulier d'explication ; ce sens apparaît lorsqu'elle peut avoir une vue globale d'une connaissance et en connaître les origines. C'est notamment la comparaison par différences qui lui donne accès à certaines notions. Nous y parvenons en travaillant sur le système de la langue, synchroniquement (en regroupant tous les composants d'un système, celui des natures, celui des fonctions, celui des formes verbales dans des schémas synthétiques dans lesquels elle se déplace librement) et diachroniquement (l'histoire de la langue a donné vie et a « expliqué » ces systèmes a priori absurdes pour E.) Tout au long de ce travail, j'ai vu l'intérêt, puis le plaisir apparaître chez E. et, dès lors, les progrès furent rapides. Cela nous a, en outre, amenées à des discussions passionnantes, sur le caractère arbitraire du langage par exemple. Je crois réellement que c'est l'identification des besoins, dans ce cas, qui a redonné de la couleur à l'apprentissage de ces matières, ressenti jusque là comme une contrainte violente.

4. Demander ce qui contribuerait à notre bien-être

Ce 4^{ème} aspect est très peu abordé dans le DP. Pourtant, il me semble que, lorsque les besoins sont identifiés, de même que les moyens disponibles et ceux qu'il faudrait compléter, vient une phase de décision, de choix : l'apprenant choisit-il de satisfaire ses besoins et de se donner les moyens ou laisse-t-il les choses en l'état ?

Nous avons tous vécu ces situations : la phase de description, d'identification des moyens et des fins s'est bien déroulée, l'apprenant a pris conscience de ce qu'il peut faire pour

réussir...mais il n'applique rien et reste dans sa dynamique d'échec. A ce moment-là, nous sommes très déçus et nous avons tendance à nous remettre en cause. En fait, l'apprenant n'a pas pu **se demander à lui-même ce qui contribuerait à son bien-être**. Par peur du changement (tout changement implique un déséquilibre et donc un risque), par souci de sécurité, pour ne pas modifier son image de lui – même mauvaise ; il peut y avoir bien des raisons qui expliquent cette attitude et nous atteignons là les limites de notre travail : c'est la liberté de l'autre, sa responsabilité, de choisir – momentanément ?- le statu quo, même préjudiciable.

Dans certains cas, il y a des demandes à adresser aux autres : les parents, les enseignants, les camarades. Ce n'est pas facile non plus, mais ce sont sans doute les demandes vis-à-vis de soi qui sont les plus difficiles à formuler...et à satisfaire.

B. Ecouter, recevoir avec empathie le discours de l'apprenant

A partir des écrits de Carl Rogers, beaucoup de chose ont été dites et écrites à propos de l'empathie et tous ceux qui ont été formés au DP connaissent l'efficacité de cette position d'écoute, de son type de questionnement et des reformulations notamment. Le livre de Rosenberg reprend tout cela, mais je n'y reviendrai pas. Je préfère poser une question centrale pour moi à propos du DP.

Rosenberg dénonce comme une violence tout étiquetage des personnes, tout « diagnostic » à leur propos, toute analyse interprétative, de même que toute volonté de vouloir reconforter ou résoudre les problèmes de l'autre à sa place. Quand un apprenant vient nous demander de l'aide ou quand nous repérons des problèmes cognitifs chez un élève et que nous lui proposons notre aide, il attend de nous un « diagnostic » (donc un étiquetage résultant d'une analyse ?) et des conseils permettant de trouver une solution à son problème. Forte est la tentation – surtout quand on débute – d'observer l'élève, de l'amener à se décrire, de manière à pouvoir le « classer » dans les catégories que nous propose la gestion mentale et d'imaginer alors des solutions en rapport avec ce diagnostic.

Il est intéressant de réfléchir au fait qu'une telle attitude peut mener à une simplification abusive, à un jugement hâtif qui peut être violent pour l'apprenant dans la mesure où on l'enferme dans un « personnage » vu de l'extérieur, qui n'est pas la personne qu'il a en lui. Dans ce cas, au mieux, nous ne l'aiderons pas, au pis, nous provoquerons un rejet ou nous le fourvoierons dans une voie de traverse.

Que faire pour éviter ce jugement hâtif ? Quelle est la place de l'analyse dans notre travail de dialogueur ? Comment parvenir à des solutions sans les imposer ? Voilà trois questions que je voudrais aborder pour terminer.

Que faire pour éviter un jugement hâtif ?

Il est important, me semble-t-il de se débarrasser de la notion de « **catégorie** » en gestion mentale, notion qui sollicite **l'étiquetage**. A première vue, c'est difficile, puisque ces catégories sont proposées, souvent de manière binaire. En fait, à y regarder de près, ce ne sont pas des catégories, mais des **pôles de tension** : personne n'est absolument auditif ou visuel, expliquant ou appliquant, opposant ou composant. J'imagine une ligne tendue entre ces « couples », sur laquelle circule un curseur : chacun peut se situer quelque part entre les deux pôles, souvent ou parfois, selon l'activité choisie. Le curseur peut se déplacer d'un endroit à

un autre, selon l'itinéraire mental choisi. L'apprenant n'est jamais figé en un point immuable sur cette ligne et ses progrès seront sans doute liés à son habileté à trouver une mobilité entre les deux pôles.

Par ailleurs, ces « catégories » sont nombreuses et combinables de manière à former des **réseaux infiniment variables**. Si l'on ajoute à cela qu'une même « catégorie » peut être **vécue comme un moyen ou comme une fin**, l'ensemble devient malléable, complexe au point de pouvoir s'adapter avec justesse et nuances à des profils très divers. Jamais deux individus ne pensent exactement de la même façon. Les clones cognitifs n'existent pas, heureusement.

Pour pouvoir appréhender toute cette finesse, on revient à l'idée de **présence** et de **vacuité** : dans un premier temps, la théorie de la gestion mentale existe en tant qu'arrière-plan (si nous l'avons intégrée, elle fait partie de notre décor mental). Pour écouter l'autre, il s'agit de **se laisser traverser** par ce qu'il exprime, de **mettre en réserve** ce qu'on voit, ce qu'on entend, d'**obtenir des précisions** par un questionnement ouvert et de **prendre le temps** de laisser agir ce questionnement. Rosenberg signale à quel point ce temps donné à l'écoute est crucial, dans la mesure où une découverte en entraîne une autre. L'écoute patiente permet à l'autre d'explorer des couches successives de son intériorité. On l'entend d'ailleurs au débit des réponses qui ralentit et à l'importance croissante des silences.

Quelle est la place de l'analyse dans notre travail ?

Il n'empêche que, au-delà de cette phase d'écoute, personnellement, j'éprouve le besoin de rassembler les informations glanées de manière cohérente et je le fais alors en recourant à mes connaissances en gestion mentale, en utilisant mon esprit d'analyse. J'essaie alors de proposer mes hypothèses à mon interlocuteur, mais en prenant des précautions : je leur garde leur statut d'hypothèses, souvent sous forme interrogative et circonstanciée : *« Est-ce qu'on pourrait dire que, quand tu procèdes de telle ou telle façon, tu vises telle ou telle fin, tu utilises tel ou tel moyen ? »* J'essaie aussi de voir si on peut élargir ces hypothèses (sans toutefois les généraliser) : *« As-tu l'impression de procéder ainsi dans d'autres circonstances ou fais-tu tout autrement à certains moments ? »*

Je n'ai pas l'impression alors d'être dans le jugement, j'espère communiquer un outil d'auto-observation à l'apprenant, le plus subtil possible, qui va le soutenir dans sa prise de conscience. Ai-je tort ? Je me pose la question et je vous la pose à vous, lecteur,. Pour moi, dans un 2^{ème} temps, l'analyse est indispensable dans un DP, tant pour l'affinement des découvertes que pour la recherche de solutions, mais une analyse souple et toujours provisoire. Dans cette optique, je n'y perçois aucune violence. Peut-être cependant peut-elle parfois être ressentie comme telle ?

Comment parvenir à des solutions sans les imposer ?

Idéalement, si l'apprenant a vraiment pris conscience de ce qu'il fait (et ne fait pas), c'est lui qui trouve la solution. Et, quand cela se produit, le changement a de bonnes chances de se déclencher, parce qu'il est le résultat d'une décision personnelle et d'une vraie compréhension de soi. Mais, dans les faits, parfois, l'horizon reste bouché. L'apprenant, même s'il a appris à mieux se connaître, n'entrevoit pas les nouvelles attitudes qu'il pourrait explorer. Il me semble alors utile que le dialogueur fasse lui-même des propositions de changement.

S'agit-il des conseils que Rosenberg dénonce en tant que violence ? Ces propositions, en outre, sont imaginées à partir de l'analyse décrite ci-avant. Elles sont le produit de la créativité du dialogueur. Alors, s'agit-il d'une autre menace contre la CNV ?

Si ces solutions sont assénées comme les seules solutions possibles, imposées de l'extérieur, elles peuvent réellement paraître violentes et déclencher des mécanismes de défense : selon toute probabilité, l'apprenant ne les appliquera pas ou le fera de manière à les faire échouer.

Autre chose est de les proposer sous forme interrogative (« Penses-tu que, pour mémoriser du vocabulaire, il te serait possible de chercher des liens avec des mots connus ou même d'inventer des liens farfelus que tu te parlerais ? ») , de laisser le choix entre plusieurs propositions et d'inviter l'apprenant à imaginer d'abord qu'il met en œuvre l'une de ces propositions, et à dire comment il se sent en faisant cet exercice d'anticipation. L'apprenant est alors impliqué dans un choix, il est placé devant sa responsabilité et donc sa liberté. Dès lors, la violence disparaît.

En conclusion

Le problème de la violence passive, notamment, celle qui passe par le langage et qui fait que les mots deviennent « des murs », mérite que nous y réfléchissions, surtout nous qui faisons profession de communiquer avec les autres pour les aider à résoudre leurs problèmes.

Identifier la violence dans la relation pédagogique me semble important, parce que la tradition, dans ce domaine, est particulièrement cruelle et que, malgré nous, nous en sommes tous imprégnés.

Voir le dialogue pédagogique comme un entretien non violent est particulièrement séduisant, mais il est prudent d'y regarder de plus près, de repérer les dérapages possibles, de définir les rôles respectifs de l'écoute et de l'analyse, de rendre conscientes les formulations non violentes et les précautions assurant une présence bienveillante, afin que nos mots ouvrent « des fenêtres » libératoires chez l'apprenant.