

Le dialogue pédagogique, une pratique et ses implications éthiques

par Pierre-Paul Delvaux

Publié dans la Feuille d'IF n° 18 de juin 2009.



Le mot « éthique » peut faire bondir ou susciter la méfiance. Disons tout de suite qu'il s'agit ici d'une éthique appliquée et donc d'une analyse de situations précises et concrètes.

A ce niveau-là, le dialogue pédagogique est caractérisé par un certain nombre d'attitudes qui sont familières à tous les praticiens de gestion mentale. Citons-les néanmoins :

- Ⓢ L'écoute sans jugement et donc un espace de parole véritable
- Ⓢ L'importance du processus réussi
- Ⓢ Le fait que c'est le dialogué qui sait
- Ⓢ Le questionnement qui n'est pas seulement une technique mais une attitude
- Ⓢ Une double attitude qui invite le dialogué à l'autonomie, au mouvement, au sens et qui suppose que le dialogueur pratique à la fois la congruence avec lui-même, reste toujours dans une attitude d'étonnement et de modestie.

Pour aller plus loin dans l'explicitation (démarche essentielle en gestion mentale), je voudrais souligner que toute action humaine est construite sur des valeurs et donc sur des choix. La gestion mentale s'est construite sur un choix philosophique et non sur la démarche des sciences constituées, j'y reviendrai. En attendant, cette proposition est simple à énoncer : *être c'est avoir à être...*

Etre c'est avoir à être...

Cette proposition qui résume bien la philosophie de Heidegger est l'axe central de la gestion mentale, pédagogie de l'autonomie, pédagogie des moyens d'apprendre, bref une pédagogie qui croit que l'être est avant tout en mouvement. Vous vous attendez à ce qu'on parle ici de *Dasein* et vous avez raison. La notion est difficile d'autant qu'Antoine de La Garanderie a fait un choix entre deux sens possibles de cette expression. Il a choisi le sens dynamique, le sens d'ouverture.¹ L'être est fondamentalement mouvement vers... La connaissance est tout aussi fondamentalement mouvement vers... Cette proposition a l'air toute simple, elle est cependant grosse de toute une conception du monde et de l'homme et donc de l'accompagnement pédagogique.

¹ Pierre-Paul Delvaux, *Les fondements de la Gestion Mentale*, dans *La Feuille d'IF*, n° 11, p. 20 note 23. Voir aussi cet article sur le site d'IF Belgique, www.ifbelgique.be

Illustrons cela de trois manières :

1. *L'être n'est pas, il devient*, proposition qui si elle est prise au sérieux implique le refus de tout ce qui enferme, de tout ce qui est répétition pure et simple, de tout ce qui norme, mais aussi de tout raisonnement binaire puisque le devenir ne peut être enfermé dans la causalité linéaire ou dans toute autre forme de raisonnement qui suppose le binaire comme critère ultime. Nous sommes ici au plus profond du choix humaniste de la Gestion Mentale. L'être ne se constitue pas selon un modèle à imiter, mais il a en lui-même un pouvoir – c'est pour cela qu'Antoine de La Garanderie parle si souvent de pouvoir-être – un pouvoir qui s'identifie au mouvement vers... Et ce mouvement vers... est toujours inachevé... Le dialogue pédagogique accompagne cet accomplissement qui doit accepter à la fois sa force et son caractère foncièrement inachevé. Fameux paradoxe puisque nous sommes nombreux à confondre l'achevé avec le fort.

2. Mais l'expression « Etre c'est avoir à être » contient une « exigence ». Et cette exigence ou plutôt cette ouverture n'est pas seulement « mouvement vers », elle est aussi ouverture à l'infini du sens avec tous les risques que cela suppose : *Qu'il s'agisse, en effet, des impressions visuelles, auditives ou tactiles, la conscience, qui s'éveille au contact d'elle-même à l'instigation de ces impressions, découvre son exigence d'infini dans une atmosphère soit d'espace, soit de temps, soit de mouvement. On peut dire qu'une pédagogie qui se réduit à un corps de répétitions programmées limite la conscience de l'élève en la dispensant d'avoir à s'ouvrir à l'infini du sens et à la rassurer puisqu'elle n'aura pas à s'apercevoir que la vocation de l'infini est celle qui convient à la conscience de son être. Cela ne veut pas dire que la conscience de l'infini soit terrifiante. Elle ne le sera que si une pédagogie, dispensée à cet effet n'y dispose pas autrui. En revanche, si la pédagogie montre que l'infini est occasion et raison d'intuition de sens des êtres et des choses elle est bien au service de la finalité de la conscience qui y trouvera la joie de l'accomplissement de son être. Encore faut-il que cela « se sache ».*² Et les grands moments de nos accompagnements sont bien ces moments de joie de l'accomplissement.

3. Ce pouvoir-être, ce mouvement vers... est capable d'aller dans deux directions ; vous avez sans doute à l'esprit la remarque de ce poisson des mers qui disait : « Tout le monde me parle de la mer, mais je ne l'ai jamais vue... ». Ce poisson est dans le monde et doit « se comprendre en comprenant le monde. » Le mouvement est donc double à la fois vers lui-même en tant qu'immergé dans le monde et vers le monde qui le contient/comprend.

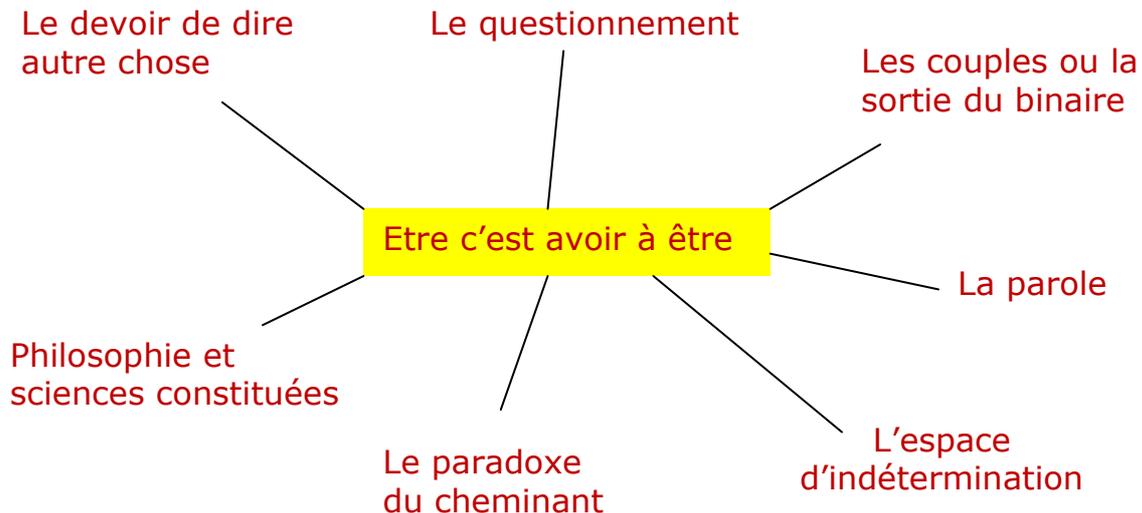
Fondamentalement, ce choix de la gestion mentale est donc recherche, mouvement, prise de conscience, brisure notamment par rapport à tout ce qui est supposé acquis, notre héritage, nos préjugés, tout ce qui nous suggère que nous n'avons plus qu'à tourner en rond... Ce choix est finalement le refus de ce qui nous conduit vers la mort : « les hommes, bien qu'ils doivent mourir, ne sont pas nés pour mourir mais pour innover. »³

² A. de La Garanderie, *Renforcer l'éveil au sens*, p. 28

³ H Arendt, *La condition de l'homme moderne*, p. 277

Etre c'est avoir à être ...

A partir de cette proposition centrale pour la gestion mentale, je voudrais développer toutes les implications concrètes pour la pratique du dialogue pédagogique, implications que le lecteur pourra aborder comme bon lui semble à partir du schéma suivant :



-**Le devoir de dire autre chose.** Cette action s'oppose au geste de répétition, souligne que l'homme est un commencement, un initiateur. Rilke le dit avec excellence au jeune poète : *Ne voyez-vous pas que tout ce qui nous arrive est un commencement ?*

Ajoutons cette histoire exemplaire :

Un jour un rabbi réunit tous ses disciples et les invita à questionner et même à émettre des critiques. Les disciples lui dirent :

« Maître, ta conduite nous étonne, tu ne fais jamais comme ton père et maître, que nous avons connu avant qu'il ne te choisisse comme son successeur. Comment considères-tu ton héritage, où est ta fidélité ? »

Le rabbi posa un regard grave sur ses disciples, mais au fond de ses yeux brillait une étincelle de joie et de malice. Il leur répondit :

« Je vais vous expliquer, c'est très simple. Il n'y a pas plus fidèle que moi ! Je fais exactement, et en tout, ce que mon père a fait avant moi : de la même manière qu'il n'a jamais imité personne, moi non plus. »

Le dialogueur se méfiera donc de la routine pour lui, il sera toujours dans la position de l'étonnement – position qui est la racine de la philosophie ⁴ - à aucun

⁴ Platon écrit dans le Théétète : *L'étonnement est un sentiment philosophique ; c'est le vrai commencement de la philosophie...*

moment il ne peut utiliser un filet, une grille préétablie et rigide, instruments rassurants, mais instruments qui capturent et donc enferment.

- **Le questionnement.** Bien au-delà d'une technique qui est familière à tous ceux qui pratiquent le dialogue pédagogique il s'agit ici encore une fois d'une attitude en phase avec les choix fondamentaux : *l'essence de l'homme est la question*. « Je questionne donc je suis » pourrait être le résumé de la démarche de Jeanne Delhomme dans son livre au titre lumineux : *La pensée interrogative*⁵. La question est ouverture. La pensée juive a une belle expression pour dire toute la portée de cette ouverture : *la réponse ne peut épuiser la question !* Epuiser la question c'est avoir la prétention à la possession non d'une vérité, mais de la vérité, celle qui clôt la recherche. Vouloir épuiser la question c'est aller vers le dogmatisme. Ne pas épuiser la question suppose donc l'inachèvement de tout ce que nous pouvons faire ou dire en tant qu'être humain.

Ajoutons que la question peut suivre deux orientations : elle peut être réactivation de l'évidence fondatrice (Husserl va dans ce sens), elle peut être aussi impérieux besoin de construire, de nouveauté. Il est évident pour nous que le dialogue pédagogique peut suivre ces deux directions : ce qui est fondateur d'une part et ce qui est tourné vers le devenir d'autre part.

- **Les « couples » ou la sortie du binaire.** Voilà qui peut paraître étrange à première vue puisqu'il s'agit de couples justement. Disons que les couples en gestion mentale ne fonctionnent pas sur le mode binaire, ils fonctionnent comme des polarités, ils fonctionnent en tension, en souplesse. Le praticien de gestion mentale sait qu'ils ne peuvent fonctionner sur le mode du « ou bien », mais qu'ils doivent être pensés et repérés sur un *continuum* (un « curseur ») qui comporte toutes les nuances intermédiaires entre les deux extrêmes. L'accompagnement consiste aussi à inviter l'autre à explorer l'autre branche et à chercher les moyens pédagogiques pour vivre cet équilibre.

Nous ne sommes pas ici dans une logique du vrai et de faux, mais dans une logique du vivant, donc dans une logique du sens.

- **La parole.** Le dialogue pédagogique est aussi espace de parole. Ceci est plus qu'une banalité. C'est un « je » face à un « tu ». Ce qui suppose une relation de respect qui est le contraire de toute instrumentalisation. Remarquons en effet que si cette parole se fait simplement répétition, piétinement, enfermement, la parole se pétrifie en mot d'ordre, en instrument de pouvoir et de contrôle de l'autre. C'est la tentation de tous les pouvoirs et de tous ceux qui ont peur de penser par eux-mêmes ; c'est bien évidemment le contraire de l'autonomie.

- **L'espace d'indétermination.** La parole qui est au centre du dialogue pédagogique suppose qu'il y a un « je » face à un « tu ». Relation singulière, relation de médiation. Ce que Philippe Clément appelle « une indétermination », un espace de liberté, un vide, ce « lieu » où l'être est reconnu comme indéterminé, comme inattendu – c'est très loin de la position déterministe en tout cas. Et cette indétermination manifestée par le médiateur est invitation à la liberté, à l'autonomie : faire vivre à l'autre ce lieu de vide auquel il est le seul à pouvoir donner sens, ce qui se traduit par ces mots très simples : « Là c'est toi qui décides... »

⁵ Jeanne Delhomme, *La pensée interrogative*, PUF, réédition 1993

- **Paradoxe.** Fondamentalement le praticien du dialogue pédagogique est un **cheminant** et vit le **paradoxe**
 - entre le postulat (la croyance) de l'immense richesse du « réel » (à découvrir et à inventer)
 - et une modestie fondamentale : il ne perçoit et ne vit qu'une partie de ce « réel » et l'autre (l'autre en moi et l'autre dans les autres) vit autrement cette richesse. D'où cet élan, cette modestie et cette jubilation. Toujours aller plus loin, mais jamais appréhender la totalité. Se situer toujours dans l'inachevé...

Tout ceci se résume à un curieux mélange de modestie et de... jubilation.

- Philosophie et sciences constituées.

J'ai déjà fait état de cette distinction entre la philosophie et les sciences constituées.⁶ Encore une fois, il s'agit de distinguer et non de hiérarchiser. Ici encore une métaphore introduit bien le propos. Les sciences constituées seraient des filets destinés à capturer le monde :

Je conçois les théories scientifiques comme autant d'inventions humaines, comme des filets créés par nous et destinés à capturer le monde... Une théorie n'est pas seulement un instrument. Ce que nous cherchons c'est la vérité... Ces théories ne sont jamais des instruments parfaits. Ce sont des filets rationnels créés par nous, et elles ne doivent pas être confondues avec une représentation complète de tous les aspects du monde réel, pas même si elles sont très réussies, ni même si elles semblent donner d'excellentes approximations de la réalité.⁷

Il y a dans cette démarche à la fois une volonté de maîtrise, une grande modestie aussi et une rationalité consciente de ses limites.

L'attitude philosophique est différente en ceci qu'elle suppose non une position de témoin exigeant et critique mais d'acteur engagé dans la même aventure que le dialogué. C'est bien l'image du poisson qui nage dans la mer et qui doit prendre conscience de lui dans la mer. Il est appelé à la fois à comprendre la mer et à se comprendre dans la mer. Il s'agit de se saisir soi-même dans l'acte de sentir, dans l'acte de comprendre, de se saisir soi-même avec tout ce que cela implique comme risque :

Il n'y a pas de connaissance possible, donc d'acquisition, d'où la compréhension est absente. Il n'y a pas de compréhension possible, si le « se » comprendre soi-même n'en est pas l'intuition fondamentale : tout acte de compréhension fait plus que l'impliquer ; c'est le « se » comprendre qui lui permet d'être. À ce propos nous avons déjà cité le

⁶ Pierre-Paul Delvaux, *Les fondements de la Gestion Mentale*, dans *La Feuille d'IF* n° 11, pp.8-9. Voir aussi cet article sur le site d'IF Belgique, www.ifbelgique.be

⁷ K.R. Popper, *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*. Hermann, 1982

*philosophe scolastique : Non sentimus, nisi sentiamus nos sentire ; non intelligimus, nisi intelligamus nos intelligere (« nous ne sentons pas à moins que nous sentions que nous sentons ; nous ne comprenons pas, à moins que nous ne comprenions que nous comprenons »)*⁸

Se saisir soi-même dans le sentir ou le comprendre n'est pas un acte solitaire. Il y a quelque chose ici du risque, de la filiation, de la mise au monde. Tout cela doit être accompagné par quelqu'un qui est et qui reste dans cette attitude d'ouverture, de modestie ambitieuse caractéristique de toute démarche socratique.

A la suite de ces réflexions revenons un instant à l'idée centrale : *Etre c'est avoir à être !* Certes le mouvement vers est fondamental, mais il ne peut être un impératif catégorique. L'élégance suprême du dialogue pédagogique est de respecter ce que l'autre est *prêt à faire*. La cohérence du dialogueur est donc aussi dans sa capacité à tenir compte du niveau de conscience du dialogué, de ses besoins, de ses sécurités. La modestie et l'audace d'une invitation au dépassement constituent le noyau paradoxal de la démarche d'autonomie, autant pour l'un que pour l'autre.

Pierre-Paul Delvaux

⁸ A. de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 116