

## De l'écoute au dialogue

---

**Philippe Clemençon**

Psychologue et Editeur scolaire

---

En préambule à cette intervention, je voudrais dire quelques mots sur les raisons qui m'amènent aujourd'hui à prendre la parole devant vous.

J'ai tout d'abord voulu honorer l'amicale invitation de notre présidente et notre président d'honneur. Ils sont donc en quelque sorte responsables de ma présence, en tout cas en tant que conférencier... Charge à moi, et c'est cette fois ma responsabilité – redoutable - de ne pas décevoir leur confiance et votre bienveillance. Ce serait la meilleure façon de les remercier...

D'autres raisons moins affectives m'ont conduit également à accepter. Je vais les évoquer rapidement.

Grâce à un ami commun, j'ai rencontré A.de La Garanderie il y a tout juste vingt ans. Auparavant, mon épouse (rassurez-vous, je ne suis pas l'inspecteur Colombo...) m'en avait parlé en des termes forts lorsqu'au cours d'un stage de Gestion Mentale, elle avait pris conscience que depuis plus de dix ans, elle n'avait enseigné l'espagnol qu'aux élèves auditifs de ses classes successives... Prise de conscience à la fois douloureuse pour le passé, mais également enthousiaste pour l'avenir.

Ainsi, au moment de cette première rencontre, j'avais déjà eu entre les mains les *Profils pédagogiques* et *Le Dialogue pédagogique avec l'élève* ; ce qui m'avait permis au passage de constater que moi-même, en tant qu'enseignant, je m'étais surtout occupé des visuels...

Mais, c'est la rencontre de l'homme, si je puis dire en chair et en en os, avec son charisme qu'il est inutile ici de décrire, qui a inauguré ce grand compagnonnage avec A.de La G., avec aussi très rapidement avec d'autres acteurs de la G.M., dont bon nombre sont présents ici aujourd'hui. Liens amicaux, mais également professionnels puisqu'en tant qu'éditeur, j'ai eu le plaisir de contribuer à la publication de plusieurs ouvrages de G.M. chez Nathan et chez Retz.

C'est bien entendu à partir d'expériences professionnelles que j'ai bâti mon intervention ; la G.M. ayant constitué une référence constante et précieuse.

Certes, lorsque j'étais enseignant dans les années 70, je ne savais rien de la G.M. Et je n'aurai pas la prétention de dire que j'en faisais sans le savoir... Pourtant, j'ai pu constater que spontanément j'avais toujours été convaincu de la nécessaire diversité des méthodes d'apprentissage et de l'importance de préciser l'objectif poursuivi, surtout avec des élèves de l'enseignement professionnel. Mais, plus tard, en tant qu'éditeur scolaire, j'ai pu mettre à profit très rapidement les apports glanés dans les ouvrages d'A.G. D'ailleurs, pas uniquement dans le domaine

strictement pédagogique, car les stratégies décrites et préconisées dépassent largement la sphère scolaire. C'est ainsi que ma pratique de psychologue, de psychothérapeute s'est également enrichie considérablement de ces lectures et échanges.

À partir du moment où il y a situation d'apprentissage, la G.M. est pertinente. Donc, il va sans dire que son domaine de validité est très vaste.

En particulier, la notion de dialogue pédagogique pourrait inspirer de manière féconde tous les professionnels de l'accompagnement.

C'est dans cette perspective que je vais m'inscrire, toutefois en développant surtout la dimension de l'écoute inscrite dans ce dialogue.

Auparavant, une dernière remarque à laquelle je tiens particulièrement.

J'apprécie beaucoup de disposer, à défaut d'une maîtrise réelle, de l'apport que constitue la G.M. ; mais j'apprécie surtout d'avoir été et de demeurer témoin d'une œuvre en genèse et évolution permanente. J'ai la conviction d'avoir encore plus appris par cette progressive imprégnation. Rien de tel en effet que ces multiples développements, pour saisir l'esprit qui anime, avant même les techniques à mettre en œuvre.

En conséquence, je considère, au vu de mon expérience, que non seulement l'enseignement mais également l'édition (et pas nécessairement scolaire) et la psychothérapie sont des lieux où le dialogue pédagogique devrait être pratiqué. Je dis bien pédagogique, pas simplement bien entendu le dialogue en général. Et pas n'importe quel dialogue pédagogique, celui décrit déjà dans l'ouvrage de 1984, en des formes simplement adaptées aux contextes et aux fins spécifiques poursuivies.

Acception technique d'un entretien spécifique permettant de faire émerger à la conscience d'un sujet les habitudes mentales qu'il déploie au cours de la réalisation d'une tâche donnée, selon la définition communiquée par une personne bien renseignée, qui sans doute se reconnaîtra...

Avec grande netteté, l'auteur du *D.P. avec l'élève* met en garde contre d'éventuelles dérives en direction de la psychologie affective ; mais avec une non moins grande honnêteté, il fait part de ses interrogations quant au rôle de l'affectif dans l'échec scolaire. Cela dit, il paraît vraiment indispensable de ne pas court-circuiter ce que je nommerai par facilité le cognitif au nom d'une préséance contestable de l'affectif. Non seulement dans l'enseignement ; cela paraît évident. Pourtant un langage crypto-psychoanalytique est souvent de mise dans le milieu pédagogique. Également bien entendu en psychothérapie, alors que l'investigation du monde des affects n'est pas, à mon sens, la priorité ; même si la demande du patient-client la sous-entend.

Quant à l'édition, si l'affectif est non moins présent par l'investissement narcissique de l'auteur, l'objectif explicite est de nature cognitive : rédiger un manuscrit pour publier un ouvrage.

Ce qui n'empêche pas certains professionnels peu avisés d'éprouver le besoin de se situer sur le terrain de l'affectif pour des raisons que l'on ne pourra détailler ici. Disons, en fait, afin de faciliter l'établissement d'une relation, d'un dialogue productif, mais dont la toile de fond est souvent le chantage affectif.

Or, précisément, le « cadre » professionnel impose un contrat dont l'objet est la réalisation d'une tâche qui lie des personnes acceptant, pour ce faire, d'assumer des droits et des devoirs.

Bien que ce contrat puisse prendre des formes diverses selon des finalités variées, il s'agit de s'engager à collaborer en vue de la réussite d'un examen, de la publication d'un ouvrage, du recouvrement de la santé ; les objectifs à atteindre ne sont pas d'abord - répétons-le – de nature affective. Bien entendu, il y a une dimension affective à toute entreprise humaine, ce dont il faut être conscient, ne serait-ce que pour éviter des interférences dommageables... Mais il serait aussi illégitime de considérer que tout doit être abordé sous l'angle affectif que de vouloir systématiquement ignorer cette dimension.

Pratiquement, la prise en compte de l'affectif consiste dans un premier temps à s'y prendre de telle sorte que des obstacles affectifs ne viennent pas s'interposer dans la réalisation de la tâche. Même en psychothérapie, situation dans laquelle la relation « baigne dans l'affectif » (transfert-contre-transfert), il est urgent de commencer par œuvrer sur des plans autres, comme le cognitif. Un argument majeur pour procéder ainsi est bien repéré par A.G. lorsqu'il écrit dans *Les Profils pédagogiques* p.191 : « le désir d'apprendre, celui de comprendre, de découvrir, de composer, témoignent du très fort coefficient d'affectivité qui habite les paramètres pédagogiques. » et d'ajouter que « ...l'équilibre affectif d'un enfant scolarisé dépend beaucoup de son adaptation intellectuelle ». À la page suivante, il ira jusqu'à parler directement d'« épanouissement affectif ». Cela est vrai également pour l'adulte. Le ressenti affectif est souvent la résultante de phénomènes qui n'appartiennent pas nécessairement à la sphère de l'affectivité.

Mais il est vrai que dans toute relation, comme notamment le dialogue pédagogique, la neutralité affective n'existe pas. Surtout, si l'on invite son interlocuteur à apprendre et à pratiquer l'introspection. C'est pourquoi, il est indispensable de s'interroger sur les conditions d'ordre affectif qui devront être réunies pour rendre cette investigation possible. Si l'intéressé, à tort ou à raison, s'estime en insécurité affective, il ne pourra pas se livrer à cet exercice ; en présence de l'autre et même vraisemblablement par la suite tout seul.

Au passage, à propos de l'introspection, notons un point qui me semble important.

L'usage contemporain a limité ce terme au champ mental. Alors que son acception fut plus large des siècles durant : la tradition ignacienne, par exemple, l'ayant exploité également dans le champ moral et spirituel (exercices, examen de conscience...). Il serait pourtant dommageable de donner à penser que l'investigation du monde intérieur se limite au cognitif, voire même au psychique. Précisément, si l'on veut que l'affectif ne s'immisce pas partout, il faut lui reconnaître le droit à faire l'objet d'une introspection spécifique ; ce qui est en principe le cas en psychothérapie. Surtout si l'intéressé est censé pouvoir pratiquer par lui-même et en lui-même de façon autonome.

À cet égard, l'écoute me paraît l'outil approprié pour « désintriquer » ces différents niveaux.

C'est une compétence à laquelle j'ai été formé pendant mes études et que je pratique quotidiennement depuis. En particulier, l'approche rogérienne constitue pour moi l'attitude naturelle, comme me semble-t-il, pour le praticien de G.M. puisqu'il ne s'agit pas de transmettre un savoir qui ferait l'objet d'une instruction classique. On ne vient pas vers l'apprenant avec le dossier épais de tout ce qu'il aurait à assimiler. On vient les mains vides pour d'abord le rencontrer, l'écouter, faire sa connaissance, savoir où il en est, comment il se vit, ce qu'il connaît de sa façon de découvrir, d'apprendre, etc.

La posture qui me semble juste est celle de chercher à « apprendre » de lui. C'est pourquoi, on sera amené tout naturellement à lui poser des questions. C'est lui qui sait des choses essentielles sur lui, même s'il n'en est pas forcément conscient. Nos interrogations lui révéleront peut-être cela. Rien que de lui porter attention, intérêt rend possible une démarche d'investigation irremplaçable.

J'ai toujours été frappé de la façon dont A.G. relate ses échanges avec ses interlocuteurs. Il mène l'enquête, à la recherche des indices, non pas qui permettront de confondre le coupable, mais qui permettront d'entrer en compréhension. Au fur et à mesure de ce qu'il entend, les questions se font plus précises, s'adaptent au cas spécifique, finissent par donner un profil ressemblant, donc original, unique.

Certes, les mains peuvent être vides, mais la tête contient les références, les points de repère, les méthodes qui sont à disposition. Les cas de figure sont tellement nombreux que seule l'écoute permet de sélectionner ce qui peut servir et d'éliminer ce qui n'est pas pertinent. Les grilles de lecture existent et sont prêtes à servir ; mais quel usage en fera-t-on ? Tout ce corpus que constitue la G.M. n'est d'ailleurs pas clos. C'est un système ouvert à l'inédit d'une découverte, à l'intuition qui émerge dans la rencontre pour peu que l'on soit à l'écoute de la personne en question, que l'on soit prêt à être édifié par elle, que l'on ait le goût des remises en question.

À cet égard, la métaphore du portrait me semble riche (nous sommes bien proches du profil, pédagogique ou non...). Le portraitiste viendra sans doute avec du papier et un crayon, avec son savoir-faire, son sens esthétique, son talent. Mais sinon, tout le reste, c'est le modèle qui le possède et qui accepte de lui donner à voir en posant. Sans aucun doute, le dessinateur s'attend à trouver des éléments présents dans tout visage : des yeux, un nez, une bouche... Mais, avec des caractéristiques propres, une disposition unique dont il faudra tenir compte si l'on veut que le résultat soit ressemblant, quels qu'en soient le style et la facture. Tout dépendra de ce que l'artiste aura été capable de voir en regardant le modèle.

Cela me semble transposable en G.M. : qu'entend-on lorsque l'on écoute la personne en face de soi ? On va être plus particulièrement réceptif à des informations qui peuvent faire sens dans le cadre imparti, mais sans pour autant éliminer ce qui risquerait d'invalider des acquis (provisaires). Le dialogue ne peut être fructueux qu'à condition que l'écoute – active - aide à actualiser, à

synchroniser les échanges de telle sorte que l'on se rapproche de l'objectif à atteindre, au profit de l'autre. Celui-ci n'attend sans doute pas que cette qualité d'écoute qui lui permet de sentir digne d'intérêt (valence affective qui est déjà très importante, surtout si l'on se trouve en situation d'échec) ; il attend une aide qui pourra prendre la forme de conseils, par exemple, garantissant une certaine efficacité. Mais, ce qui importera c'est qu'ils soient personnalisés, conçus sur mesure en fonction de son idiosyncrasie.

Cet accent mis sur l'écoute dans le dialogue pédagogique me semble important également pour la prise en compte de l'autre réalité choisie comme thème du présent colloque : le discours intérieur de l'apprenant.

Hier matin, les réflexions d'A.G. ont été particulièrement éclairantes sur la richesse de cette notion que l'on aurait pu réduire à un tic d'auditif-verbal...

Pour ma part, je m'attache à essayer d'entendre l'écho de ce discours intérieur dans la parole que mon interlocuteur m'adresse. Et tout d'abord d'en comprendre le langage, car il s'agit d'un préalable, d'un passage obligé. Je ne peux partir du présupposé que je le connais. Au passage, cela m'oblige à m'interroger sur le type d'interférences qu'il peut y avoir avec mon propre discours intérieur. Au fait, que sais-je de celui-ci ? Voilà une bonne occasion de se poser la question. Peut-être d'ailleurs avec l'aide de quelqu'un qui va tenir le miroir.

Autre aspect du discours intérieur de l'apprenant, celui de la façon dont il pense.

Comment « produit-il » de la pensée, sa pensée ? Sans doute, faut-il être soi-même très prudent sur une réalité que l'on ne peut apercevoir qu'indirectement ; mais il n'est nullement interdit de faire des hypothèses, de questionner – en respectant les règles déontologiques – pour tenter de les valider et ainsi mieux comprendre et pouvoir aider l'autre.

Voici quelques pistes d'investigation (sans souci d'exhaustivité) sur lesquelles il semble intéressant d'aller.

Tout d'abord, celle de l'*originalité*. Est-ce que la pensée d'autrui influence sensiblement, ou même est souvent dominante dans son discours intérieur ? Est-ce qu'elle intervient de façon majeure dans l'élaboration de celui-ci, voire dispense parfois de penser ?

Ensuite, la piste des *modalités*. Sur quels principes la pensée s'élabore-t-elle chez cette personne ? Gestes mentaux, paramètres et autres aspects repérés par la G.M. seront, bien entendu, précieux pour y répondre.

Enfin, la piste de l'*authenticité*. En quoi la parole adressée à l'autre est en cohérence avec son discours intérieur ?

Comment l'écoute peut-elle permettre de penser raisonnablement avoir accès à ces réalités très personnelles ? Voilà une question difficile, bien que fondamentale, parce que fondamentale... C'est à travers le dialogue que l'on pourra en acquérir la conviction.

Une autre interrogation m'est venue alors même que je découvrais la G.M. et me demandais si elle pourrait constituer un outil pour mes activités professionnelles : quelle est sa pertinence et son utilité dans un cadre collectif ?

En effet, mon expérience d'alors se référait principalement à des situations de groupes plus ou moins étoffés.

Tout d'abord, la classe, bien entendu. Comment aller à la découverte des spécificités de chacun et en tenir compte dans sa façon de « faire la classe » ?

Cela me rappelle la remarque peu judicieuse mais révélatrice d'un contempteur de la G.M. : « c'est une pédagogie de précepteur »... Ce qui ne l'empêchait pas, par ailleurs, d'être un fervent adepte de la pédagogie différenciée... Faut-il et - si oui – comment pratiquer le DP avec chacun de ses élèves pour faire son profil P ? Faut-il demander à un spécialiste d'y procéder pour soi ? Mais, si oui, comment en tenir compte ? Depuis, bien des éléments de réponse m'ont été donnés directement ou indirectement.

À cette époque, je n'étais déjà plus enseignant ; mais étant éditeur éducatif, la question restait centrale : concevoir des outils pédagogiques pour des élèves utilisés avec leurs enseignants, confrontés les uns et les autres à leurs conduites d'apprentissage et d'enseignement ; puis les réaliser avec des auteurs eux-mêmes enseignants, formateurs, didacticiens, inspecteurs, etc.

À ce propos, je rapporterai l'expérience suivante : peu de temps après la parution d'un nouveau manuel d'histoire et de géographie pour l'un des niveaux du collège, je reçois un courrier d'un enseignant devenu depuis chef d'établissement en Rhône-Alpes. En voici en résumé la substance : bravo pour ce manuel qui est le meilleur de ceux reçus en spécimen. Il aurait été parfait si vous aviez eu parmi vos auteurs un praticien de la G.M... Je lui ai répondu par retour de courrier et l'ai vivement remercié. Il en a suivi des rencontres et des échanges très enrichissants. Il ne s'agissait pas « simplement » de faire apparaître dans le manuel un dispositif spécifique, mais avant tout de prendre en compte, en équipe, un état d'esprit particulier, favorable à des appropriations diversifiées.

Dans sa relation avec l'auteur, l'éditeur que je suis a été souvent confronté à cette question du collectif ; car, contrairement à la représentation habituelle, j'ai été généralement amené à œuvrer avec des équipes d'auteurs, et non des individus avec lesquels il aurait été possible d'avoir une écoute et un dialogue, parfois pédagogique, personnalisé débouchant sur l'établissement d'un profil cognitif facilitant l'écriture et la collaboration. Certes, dans la phase de recrutement pour la constitution de l'équipe, il serait possible de procéder à quelque chose s'en rapprochant. D'autant qu'il faut veiller à avoir une variété de profils pour précisément tenir compte des aspects auxquels la G.M. nous rend sensibles. Par la suite, lorsqu'il s'agit de faire travailler ensemble des personnes si différentes à une tâche générale avec une division du travail adaptée à la fois aux compétences

disciplinaires, didactiques, aux expériences professionnelles et aux profils divers et variés, on est face à un système assez complexe que la GM, prise en compte, a elle-même contribué à rendre encore plus complexe, mais moins compliqué... Nous verrons pourquoi.

Enfin, si mon expérience de psychothérapeute renvoie souvent à des relations duelles, elle est faite également de situations de groupe dans lesquelles la dimension collective est l'un des outils dont il faut se saisir pour impulser le changement des individus. Quand il s'agit d'un groupe thérapeutique, il n'est pas toujours possible ni souhaitable d'entreprendre en parallèle un travail individuel, plus ou moins approfondi avec tel ou telle, pourtant propice à un dialogue permettant une investigation personnalisée.

Dans ces trois types de situation professionnelle, c'est là que l'écoute, à mon avis, est une notion incontournable. En effet, c'est l'écoute à différents niveaux qui permet d'abord de recueillir des informations sur le groupe et les individus qui le composent. Je dis à différents niveaux parce qu'il s'agira d'écouter ces individus qui s'exprimeront ou non, mais aussi le groupe en tant que tel, plus riche que la somme des diverses contributions personnelles. Qu'est-ce que cela signifie ? Il n'est pas facile de répondre à cette question même si l'on est convaincu de percevoir une réalité de cet ordre.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une résultante des diverses interactions des membres entre eux et avec le praticien. Il ne s'agit pas non plus de la parole dominante de quelque leader d'occasion. Il y a une « réalité groupale » qui s'instaure, plus ou moins unifiée, plus ou moins conflictuelle, etc. C'est bien entendu avec les individus que l'on va travailler, en tant que membres plus ou moins actifs du groupe. En revanche, je ne me sens pas pour autant, à proprement parler, en dialogue avec le groupe. Pourtant, celui-ci rend possible la réalisation de tâches dont les membres sont incapables. Il rend accessible un seuil de faisabilité hors d'atteinte des individus. Il serait tentant de le promouvoir au rang d'entité apprenante et donc objet dont on pourrait faire le bilan diagnostique, pronostique. Mais le groupe n'est qu'un dispositif effecteur, qu'un mode d'organisation transitoire qui ne possède pas le statut de sujet et ne peut donc normalement prévaloir sur les personnes. Cependant, il constitue une entité par participation de ses membres ; il peut être le lieu, au sens mathématique, dans lequel ces derniers peuvent développer une capacité d'introspection spécifique.

Caractéristique que le professionnel devra être capable de mettre à profit le moment venu.

La G.M., elle, empêche de procéder à la simple réduction, bien tentante, qui consisterait à prendre en considération le groupe au détriment de ses membres : enseignant soucieux uniquement des progrès globaux de sa classe, éditeur préoccupé uniquement par une équipe d'auteurs jugés interchangeables, psychothérapeute piégé par l'illusion groupale. Le praticien de G.M., lui, ne peut oublier la diversité, la richesse des voies possibles pour découvrir, comprendre, connaître. En intervenant dans un jeu de contraintes encore plus serré puisqu'il ajoute de la complexité, il se

donne les moyens d'accéder au sens, de construire des stratégies adaptées. De plus, ce qui lui donne une aisance, souvent enviée, c'est que la G.M. a aussi bien investigué en direction des sujets en échec (scolaire ou autre) que dans la direction des « cracks », qui parfois d'ailleurs se rejoignent étrangement...

Ainsi, une grande amplitude d'intervention est donnée avec une réelle pertinence.

Ce passage par la prise en compte du collectif ne me semble pas avoir été un détour superflu, car dans la relation duelle, que ce soit du côté du sujet et de celui du praticien, le collectif s'invite, voire s'impose et perturbe quand on fait mine de l'ignorer (comme on l'a vu pour l'affectif), souvent parce que l'on se trouve démuné d'outils ad hoc.

Au stade de la réflexion auquel nous sommes parvenus, comment ressaisir notre propos en ce qui concerne l'individu ? Comment l'éclairer de la triple référence qui est la nôtre ?

Il pourrait paraître bien naïf de vouloir en démontrer la cohérence profonde. Toute expérience, fût-elle particulièrement composite, pourrait revendiquer une unité plus ou moins artificielle au titre de celle de son acteur.

Néanmoins, j'accepte de courir ce risque, en étant conscient qu'il s'agit de dire ce qui fait sens pour moi, sans prétendre à davantage. Si cela ne fournissait que le simple point de repère d'un témoignage qui puisse paraître de quelque utilité, je m'en sentirais déjà – à raison, je l'espère – satisfait.

Voici donc l'hypothèse que je chercherai à valider : dans chacune des expériences évoquées, la « séquence » apprentissage-écriture-prise d'autonomie s'avère être présente, à l'œuvre et donc porteuse de sens, peut-être même heuristique. Bien entendu, avec des dominantes et des acceptions quelque peu différentes ; mais, avec, selon moi, une régularité remarquable.

## ***Apprentissage***

De quoi s'agit-il ? Essentiellement de mieux se connaître, de mieux savoir quelles sont les méthodologies adaptées à soi. Comment procède-t-on spontanément pour apprendre ? Comment peut-on améliorer ces moyens pour mieux y réussir ? Prise de conscience d'une réalité à explorer. Fourniture des outils et de leur mode d'emploi pour ce faire. Enrichissement de la panoplie et utilisation appropriée. Évaluation des résultats obtenus pour optimisation. Nous sommes bien au cœur de l'apport original et décisif de la G.M.

Notons au passage que cette prise de conscience consiste également à alerter l'apprenant sur son



propre discours intérieur et ainsi l'aider à en tenir compte pour son bénéfice.

L'enseignant est donc invité à se former, c'est-à-dire d'abord à en faire l'expérience pour lui-même ; puis à en faire un usage professionnel avec ses élèves. Il a quelque chose d'important à leur apprendre (j'allais dire à leur faire vivre) en plus de la (ou les) discipline (s) dont il est le spécialiste, et qui conditionne sa réussite et celle de ses élèves.

Maintenant, considérons le rôle de l'éditeur face à son auteur ou à son équipe d'auteurs. Tout d'abord, excluons le cas de figure qui se présente surtout dans la fiction : quelqu'un présentant un manuscrit achevé (il y a, bien entendu, des exceptions notables ; n'est-ce pas, cher ami ?). Dans la plupart des cas, comme dans l'édition scolaire (au sens large), c'est l'éditeur qui passe commande de la rédaction du manuscrit à des personnes identifiées comme capables de le faire (déjà auteurs ou non). Commence alors une formation qui, au-delà des informations sur les techniques de l'édition qui seront utilisées, a tout avantage à s'apparenter à ce qui vient d'être décrit pour le professeur. En effet, il ne s'agira en aucun cas d'une formation visant à leur faire acquérir des savoirs disciplinaires dont ils sont spécialistes ; mais de vérifier leur conscience et leur connaissance de la « machine à apprendre » qu'ils constituent eux-mêmes, ainsi que leurs lecteurs potentiels. Remarquons que cela est particulièrement vrai quand les destinataires sont des élèves qui apprendront grâce à ces manuels ; mais également pour le lecteur d'un essai, d'un guide, d'une encyclopédie...

En tout cas, personnellement, c'est dans ce sens que j'ai fait travailler mes auteurs pour mettre toutes la chance de notre côté et réussir à publier, dans les délais impartis, des outils pédagogiques efficaces et utiles.

Quant au psychothérapeute, en quoi consiste en premier lieu son travail ? À donner les moyens à son patient-client de découvrir qui il est. Acquisition d'outils d'investigation, guidage dans leur utilisation. Il s'agit là d'un passage devenu obligé pour atteindre l'objectif visé : la guérison. En particulier, l'apprentissage des moyens propres à l'introspection est décisif. Pourtant, ce qui n'est pas encore évident, comme je l'évoquais tout à l'heure, c'est la nécessité de s'intéresser au cognitif avant d'aborder l'affectif. Il s'agit pourtant, selon moi, d'un préalable ne présentant que des avantages conditionnant le succès du travail entrepris. L'essor considérable, ces dernières années, des sciences dites cognitives et notamment la psychologie cognitive, des thérapies cognitives, des neurosciences, essor auquel la G.M. à sa manière a contribué, favorise cette approche. Au-delà d'un effet de mode et de risques inhérents, il paraît bien plus acceptable de s'interroger sur ce qui conditionne au moins en partie l'activité du cerveau.

Ainsi, nous avons vu, à partir de ces trois domaines de pratiques, à quel point l'étape *Apprentissage* selon les modalités de la G.M. est importante et même décisive.

Intéressons-nous maintenant à l'étape *Écriture*.

## **Écriture**

Qu'entend-on par là ? Bien entendu, nous prendrons le mot dans son acception courante : écrire des mots, des phrases à partir d'un lexique et d'une syntaxe propres à une langue donnée. Mais, plus largement, toute forme d'inscription de nature linguistique qui constitue une trace susceptible d'être mémorisée, transmise, et ainsi de modifier, d'influencer un état interne et-ou externe.

En ce qui concerne l'édition, il est facile de se représenter de quoi il s'agit ; du reste peut-être trop facilement car on risque de passer à côté de l'aspect très subjectif de l'acte d'écrire. En écrivant, on s'écrit ; en inscrivant, on s'inscrit.

Même lorsque le manuscrit commandé est en grande partie un recueil de textes, de documents déjà existants à partir d'un programme scolaire précis, l'auteur n'en est pas moins confronté à des tâches qui vont l'obliger à une implication réelle : rechercher l'information, la recueillir, la sélectionner, l'organiser afin quelle soit communicable et accessible à un public donné ; tout cela portera la marque d'une vision personnelle dont il aura d'une manière ou d'une autre à rendre compte.

Il se peut du reste que lui-même ne perçoive au début son travail que comme essentiellement compilatoire. Ce serait une erreur, voire carrément une faute de l'éditeur, de le conforter dans cette représentation. L'auteur ou l'équipe d'auteurs s'engage, s'expose par ce qu'il faut appeler bel et bien son œuvre.

Il faudra que cette réalité soit explicitement abordée, non pas comme une épreuve, un obstacle supplémentaire à surmonter, mais une création à assumer.

Dans le cadre de l'enseignement, que constitueraient des acquis d'apprentissage non réellement appropriés, non revisités par l'apprenant ? Sans doute un savoir plaqué, au sens duquel on n'aurait pas accès ; et à ce titre inutile, inefficace. À plus forte raison pour un savoir-faire, tout juste répété, dupliqué, peut-être même à mauvais escient. C'est tout l'enjeu du projet de sens que le sujet conçoit et qui lui ouvre les portes du découvrir, du comprendre, du connaître.

Il s'agit bien, pour moi, d'écriture c'est-à-dire d'activités propres, de réalisations personnelles, de traces aptes à manifester l'expression du sujet, à permettre la communication avec d'autres. C'est à cela que doit être attentive une évaluation bien pensée.

Pour l'enseignant, l'écriture est également transmission, inscription dans une chaîne humaine dont il a bénéficié et dont il fait bénéficier à son tour. Maillon d'une solidarité volontaire, conscient de son importance, de son utilité. Contribution humanisante dont la valeur ajoutée consiste à faire don de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être par un langage qui peut apporter le meilleur, mais aussi pourrait apporter le pire. Toute écriture implique discernement et responsabilité.

Dans le domaine de la psychothérapie, se pose toujours, même si elle n'est pas repérée en ces termes, la question de la réalité du patient et son environnement humain (et pas uniquement en cas de psychose). À son statut de personne, il n'accède souvent réellement que par la perception de sa permanence dans le temps et l'espace, entourée d'autres personnes bénéficiant des mêmes droits et devoirs.

La phase *Écriture* sera certes d'emblée présente, ne serait-ce que dans l'activité de remémoration (retrouver des traces parfois traumatiques, et non moins constitutives) ; mais, elle prendra explicitement un rôle essentiel lorsque que le sujet entreprendra de nouvelles tentatives de guérison en faisant usage cette fois ce que qu'il vient d'apprendre dans la thérapie. Il n'est d'ailleurs pas rare que le sujet éprouve le désir de se mettre à écrire, par exemple son journal. Faisant l'expérience de trouver ou de retrouver la parole, sa parole propre, il ressent plus ou moins confusément la nécessité de faire trace, de s'inscrire, d'objectiver une part de lui, pour lui-même et autrui.

De plus, l'écriture est processus de fécondation : elle produit un fruit. Elle est symboliquement proche de l'engendrement d'enfant. Elle en est parfois le préalable ou l'accompagnement presque obligé.

Personnellement, j'incite presque systématiquement mes clients à écrire afin de concrétiser ce qui se passe en dehors des séances, de les aider à percevoir la permanence de leur personne et de les engager dans la voie de la prise d'autonomie dont je vais développer le thème maintenant.

## **Autonomie**

En effet, l'autonomie, avec tout ce qu'elle implique, est l'objectif principal et même final d'une psychothérapie. Au-delà, c'est précisément l'affaire du patient de savoir ce qu'il veut en faire. Il m'arrive de choquer, au moins d'interpeller, lorsque je déclare à la première rencontre, avant même le moindre travail, que le but de la thérapie est de cesser... C'est ce que j'ai trouvé « pédagogiquement » de meilleur pour expliquer en quoi elle consiste. J'y vois beaucoup d'avantages ; en particulier, d'orienter l'écoute réciproque et le dialogue qui commencent à s'établir dans une perspective résolument opératoire, je dirais utilitaire. Pas de tentative même subreptice de dépendance, de captation affective ; bien qu'il faudra sans doute passer par les liens du transfert et du contre-transfert, et avant même cela rassurer d'une bienveillance qui devra demeurer. La relation ne sera pas du registre de la séduction, mais de l'émancipation. Le patient aura eu à se constituer progressivement un viatique sur mesure. Beaucoup d'autres aspects pourraient être évoqués ici ; mais je risquerais de sortir du sujet sans m'en rendre compte...

Dans l'édition, à quoi peut correspondre cette notion d'autonomie ?

Je la perçois comme essentielle à deux niveaux reliés entre eux.

Tout d'abord, le dialogue entre l'éditeur et l'auteur vise à ce que ce dernier puisse travailler seul à la rédaction de son manuscrit. C'est lui qui est compétent dans son domaine ; il lui faut, outre certaines consignes à respecter, les savoir-faire qui lui permettront d'engendrer son œuvre. C'est bien pourquoi il en possédera les droits pécuniaire et moral, en tant que créateur. L'éditeur doit savoir se contenter – ce qui est déjà considérable compte tenu de la noblesse du métier - d'être l'auxiliaire technique qui facilitera sa genèse et sa réalisation ; et, il est vrai aussi, le commanditaire... Au-delà de cette collaboration, l'auteur formé sera muni du nécessaire pour poursuivre, y compris sans l'initiateur.

L'autre niveau qui est pourrait passer facilement inaperçu est celui de l'autonomie de l'œuvre et également de l'autonomie des lecteurs, des utilisateurs. J'ai souvent dit à mes auteurs que leurs ouvrages devaient pouvoir « fonctionner » sans eux. En effet, surtout avec des enseignants, des formateurs, le risque est qu'ayant utilisé, testé en classe des contenus destinés à l'édition, ils ne prennent pas suffisamment en compte le fait de leur présence dans la bonne fin des activités proposées. Or, le manuel devra être efficace sans son auteur, les élèves devront pouvoir s'en servir sans lui (même s'ils ont leur professeur) ; sans son charisme, sans sa pédagogie adaptée, rodée à sa pratique. Ainsi, je l'oblige à exprimer, notamment dans le livre du professeur tous les préalables plus ou moins implicites qui s'y trouvaient sans qu'il prenne spontanément conscience de la nécessité de les communiquer. Beaucoup m'ont dit avoir progressé en tant qu'enseignants par le simple fait d'avoir fait l'expérience d'être auteur... Un beau compliment !...

Quant à l'enseignement proprement dit, j'ai bien conscience qu'il va être inutile de développer une argumentation serrée face à l'auditoire averti que vous formez ; la principale raison étant que l'on peut lire toute l'œuvre de notre ami comme une tentative – ô combien réussie – d'émancipation de l'apprenant. Pourquoi serait-il si important d'établir avec ce dernier un dialogue pédagogique ? de l'aider à prendre conscience de sa gestuelle mentale ? de l'aider à la « gérer » ? de le mettre sur la piste de son discours intérieur ? de lui fournir les clés de la joie d'apprendre, de découvrir, de connaître ? si ce n'était pour contribuer à le rendre autonome, libre dans ses investigations, dans ses façons de satisfaire sa curiosité, de choisir ses outils, etc.

Ne plus être indispensable... peut-être, dans un premier temps, provisoirement. Seulement, tel est l'objectif que souvent je poursuis, ne serait-ce que pour passer à autre chose, quitte à y revenir, mais avec le regard neuf, la prise de distance qui permettent de s'interroger sur le sens de ses actes, ceux qui font accéder au sens...

À ce sujet, j'ai beaucoup apprécié les récents développements de la pensée de notre ami dont il nous a fait part dans *Renforcer l'éveil au sens*, à propos du passage par l'acte et son importance pour accéder au sens, ou tout au moins à son éveil. « La question du sens n'est plus dépendante d'un objet qui, en raison des termes utilisés, conserve un sens transcendant mais a désormais tout son sens dans l'acte par lequel il s'effectue. Il a son sens dans sa réalité d'acte » (p.11).

Le dialogue pédagogique peut être considéré comme une entreprise d'éveil au sens qui fait prendre conscience de l'importance des actes, de sa réalité d'acte.

Des « acteurs » dialoguent... L'enseignant pratique l'écoute « active » pour repérer les actes de connaissance mobilisés par l'apprenant et révéler sa propre pédagogie « active » ; car l'apprenant est son propre pédagogue comme A.G. le démontre si bien dans *Les Profils pédagogiques*, même si le rôle du professeur est de l'aider à en devenir un meilleur, et c'est surtout en cela qu'il peut lui-même se vivre comme pédagogue.

Ce positionnement entre enseignant et apprenant m'évoque irrésistiblement celle de cet esclave antique avec celui qu'il accompagnait sur le chemin de l'école, selon l'étymologie grecque de pédagogue. Accompagnement actif par le dialogue entretenu entre l'enfant et son « passeur », tout aussi bien engagés dans l'acte du déplacement géographique et sa bonne fin que dans les échanges sur les actes de l'esprit. Dialogue qui implique écoute réciproque et expression croisée dans cet entre-deux, entre la maison et l'école, dont peut dépendre la réussite ou l'échec. J'imagine volontiers le référent du D.P. comme cet auxiliaire, pas indispensable indéfiniment, mais bien utile au moment approprié, qui aidera à apprendre, à s'affirmer et à exercer sa liberté de personne unique. Tel est en tout cas l'enseignement de la G.M. dont je me sens bénéficiaire. Je vous remercie.