

La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative

(Revue Française De Pédagogie, 1999, N ° 128, Juillet–Août–Septembre, pp.97-106)

(1) *Alexandre Cosmopoulos*

Professeur de « Pédagogie de la Dynamique Relationnelle », l'auteur présente ici une conception de la Relation Pédagogique comme source et catalyseur de toute efficacité éducative. C'est en effet la qualité d'une Relation Pédagogique à la fois chaleureuse et respectueuse qui peut conférer au processus éducatif son pouvoir de formation et de développement de la Personne. Cette pédagogie de l'authenticité relationnelle repose essentiellement sur la vertu du dialogue, mais le souffle qui lui confère son inspiration la plus profonde peut être identifié comme celui même de l'amour oblatif, ou « agapè ».

L'ACTE ÉDUCATIF N'EST QU'UN ACTE RELATIONNEL

Le sens de l'importance de la Relation dans le processus pédagogique

Au cours des trente dernières années l'étude de la Relation Pédagogique a été entreprise en Europe et pas seulement aux USA. Mais, si je ne m'abuse, la Relation Pédagogique était examinée, dans la grande majorité de ces études, comme un moyen, comme un simple outil de la formation. Et sans doute, pour une Pédagogie de la Dynamique Relationnelle, que nous défendons dans cet article, la Relation Pédagogique ne cesse jamais de fonctionner aussi comme moyen, et peut-être comme moyen par excellence. Pourtant, réduire la Relation

au rôle de simple moyen reviendrait à négliger le grand pouvoir éducatif de la Relation Pédagogique. Pour nous, l'instauration d'une relation personnelle du sujet avec des valeurs éducatives reste le but de tout effort formatif valable. Car elle est le préalable à toute acceptation de l'influence éducative, et à toute amorce d'un processus d'apprentissage efficace par le sujet. Tout enseignant sait que la Relation Pédagogique agit comme médiateur principal de la communication, et même comme le « catalyseur par excellence » qui change tout en éducation. La même méthode de travail, par exemple, n'est plus la même si elle se pratique dans un climat relationnel différent ; c'est la relation (son existence, ses caractéristiques) qui filtre et colore la perception et la compréhension des partenaires ainsi que — et surtout — l'interprétation des actes et des messages envoyés. Par

conséquent, tout changement éducatif est absolument lié aux caractéristiques relationnelles de l'intervention pédagogique.

Notre objectif, dans cet article, sera d'analyser dans sa dimension existentielle le phénomène de la Relation Pédagogique et aussi de creuser plus au fond, afin de faire apparaître le noyau **éducatif** en elle, l'élément qui provoque des changements (actuels ou dynamiques, changements d'ordre cognitif, affectif, comportemental) dans le processus pédagogique.

Nous proposons une Pédagogie Relationnelle qui réponde aux demandes de la jeunesse et des sociétés d'aujourd'hui. Dans le cadre d'une politique européenne de l'éducation, elle soutiendra une École qui ne soit plus assujettie aux *curricula* mais qui serve le développement de la personne de l'élève ou de l'étudiant. Cette École confie aux étudiants (et à leurs enseignants) l'œuvre de leur propre formation. Car elle accepte que chaque personne cherche naturellement à garantir et promouvoir sa santé physique et psychique, et à réaliser son accomplissement personnel, propre et, selon le terme de Carl Rogers, « organismique ». Cette démarche naturelle conduit le sujet à l'éveil du désir d'adaptation et de progrès.

Une Pédagogie de la Personne (2), fondée sur la valeur et la puissance de la dynamique relationnelle, considère que l'acte éducatif se déroule en même temps sur deux niveaux : le niveau de l'« interaction-communication » (émetteur-récepteur et transmission des messages) et le niveau de la « relation », niveau beaucoup plus complexe, profond et essentiel et qui, pourtant, n'a pas été, jusqu'à présent, suffisamment reconnu.

Quand nous utilisons la phrase « je suis en relation avec vous », nous voulons souligner par elle que nous ne communiquons pas entre nous comme deux êtres préalablement séparés ou même opposés, mais comme deux êtres qui se rencontrent sur un terrain déjà commun en grande partie, et qui ont déjà conquis une liaison profonde. Et cette liaison n'est pas de nature seulement affective, mais elle est psychosomatique ; et même, souvent, elle est éprouvée par le sujet comme douée d'un sens existentiel. Cela veut dire que lorsque nous croyons être en *relation* avec l'autre, nous nous référons automatiquement à un *tertium*, à une entité de liaison et de référence sémiologique. À un niveau plus élevé, la Relation semble être, d'une part, le produit d'une

pénétration empathique mutuelle (et non pas d'une confusion) et, d'autre part, d'une affinité spirituelle (3), d'une liaison affective et même existentielle entre deux personnes ; et elle se réalise dans le climat (affectif et « spirituel ») de l'« enveloppement » mutuel (Buber).

Plus précisément la Relation Pédagogique se nourrit des différences existantes entre deux (ou plusieurs) partenaires, à la condition qu'elles soient complémentaires. Au sein d'une telle relation on peut percevoir chez la personne adulte des motivations qui tissent le lien pédagogique (sentiments d'attraction, de protection, désir de servir le développement de la jeune personne). Ce type de relation se caractérise aussi, de la part de l'adulte, par un sens aigu de la responsabilité, un souci du sort du plus jeune (auquel peut répondre de la part du plus jeune un élan de sensibilité et de soin aussi pour son maître).

Il y a, enfin, un élément érotique sous-jacent dans toute liaison humaine. Cet élément ne peut pas se séparer de la relation, ni de la relation pédagogique, qui reste enflammée par la même impulsion, celle de l'union humaine. Bien sûr, chaque éducateur doit faire attention, afin de ne pas perdre l'équilibre indispensable à l'exercice de son rôle. L'histoire des grands courants pédagogiques, dans le monde entier, révèle bien des formes diverses de cet élan « érotique », implanté, transformé et rationalisé au sein de la relation éducative. Une place particulière est à réserver aux phénomènes de « l'Éros platonicien » (Socrate, 469-399 av.J.C. en Grèce, cf. **Le Banquet**) et de « l'Agapè pestalozzienne » (J.H. Pestalozzi, 1746-1827, Suisse). Ces deux expériences vécues par de grandes personnalités dans l'histoire de l'éducation — et bien qu'aucune d'entre elles ne puisse représenter un modèle valable actuellement — font comprendre que la relation pédagogique ne peut pas exister sans la flamme érotique, mais, en même temps, qu'elle ne peut pas se développer seulement grâce à elle.

Relation et formation de la Personne Humaine

Nous espérons faire reconnaître le bien-fondé de cette affirmation : le système scolaire ne peut se montrer efficace que s'il est en état de provoquer des changements bénéfiques dans le comportement de ses élèves ; et ces changements ne sont importants et durables que si le sujet accorde un sens au contenu et au processus de sa formation.

La formation (« μόρφωσις ») élabore la forme (« μορφή ») psychique de la personne (« πρόσωπον »). Et *réducat/on (e-ducere)* est, au fond, le processus qui peut faire sortir de l'individu en formation l'identité singulière et unique de l'être qui, avec sa liberté existentielle, caractérise la *personne* entière.

Et par « formation relationnelle » nous entendons que chaque changement formatif, qui a de la valeur pour la personnalité, n'est que le produit d'une relation nouvelle et intime du sujet avec une valeur formative (ou des valeurs). Dans ce cas un processus éducatif se désigne comme *relationnel* s'il correspond pleinement aux besoins, aux intérêts et aux tendances profondes et « organiques » de l'être en formation.

Dès l'instant où ces conditions sont remplies, la personne (qui cherche toujours son développement à travers sa formation) « s'ouvre » aux stimulations formatives du milieu éducatif et, spécialement, aux valeurs formatives qui sont en liaison dynamique et fonctionnelle avec ses motifs et ses besoins de développement. C'est par ce processus naturel et fonctionnel que l'homme acquiert sa forme, sa « μορφή » concrète et qu'il se forme ; c'est le moment où la personne s'éduque (*e-ducere*) ; c'est le moment où la personne est invitée à émerger des profondeurs de la personnalité et à prendre sa place dominante au sein du psychisme et par rapport aux comportements de l'être. C'est alors que n'importe quel investissement de formation de l'homme sera justifié, car les objectifs scolaires ou éducatifs se « métabolisent » en éléments structurels et fonctionnels du jeune être. Dorénavant, du fait que le processus éducatif de la « personnalisation » est mis en œuvre, l'être en voie de développement peut plus facilement concilier son élan de socialisation avec une autre aspiration : sauver l'identité originale, l'unicité de sa personne.

C'est ainsi que le processus pédagogique acquiert déjà un sens et une importance personnels pour l'être en formation, car il peut, enfin, vraiment concerner, toucher et mobiliser profondément son psychisme. Cette formation n'est pas contraire à la révolution naturelle de la personne, ni même étrangère à elle. Si les méthodes de travail didactique — ainsi que le climat pédagogique qui règne dans le milieu éducatif — sont convenables et propices à l'épanouissement de la personne de l'élève, alors il est bien possible que l'œuvre formative, dans le milieu et avec les personnes intervenantes, soit perçue par l'élève d'une manière positive.

Nous croyons avoir suffisamment souligné, jusqu'à présent, que la Relation Pédagogique n'est pas seulement un moyen, ou même un facteur important, mais qu'elle constitue la pierre de touche de l'acte éducatif en général ; c'est la pierre de touche qui révèle l'authenticité de l'acte éducatif et définit aussi son utilité pédagogique ultime. On sait par exemple — ce que confirment plusieurs recherches actuelles (cf. C. Rogers, Aspy, Tausch, Thorne) — que des changements bénéfiques, apportés à la personnalité de l'enfant en état de développement, ne sont pas sans corrélation avec l'état relationnel de l'enseignant et l'ambiance de sa classe.

Cependant, durant l'opération pédagogique, fondée sur une dynamique relationnelle complexe, plusieurs facteurs interviennent, mais surtout le climat éducatif qui règne durant le travail scolaire et la présence éducative de l'enseignant.

En premier lieu, c'est le climat psychologique qui permet aux élèves de se sentir acceptés et à l'aise dans la classe et, en même temps, positivement disposés au travail scolaire. C'est un climat qui combine une sobriété intellectuelle et morale avec une disposition joyeuse envers les personnes impliquées et envers l'œuvre en évolution. C'est encore un climat qui a des traits principaux stables, mais qui se modifie aussi selon les circonstances et la dynamique relationnelle et selon les buts pédagogiques à accomplir. Le climat positif facilite le travail intellectuel dans la classe, puisqu'il abaisse les obstacles rencontrés par la dynamique relationnelle de chacun des partenaires. C'est aussi ce climat psychologique qui sert l'aspect « thérapeutique » (qui est presque intrinsèque à tout acte éducatif), en permettant au sujet de prendre conscience beaucoup plus facilement de son état intérieur, de découvrir le manque éventuel d'harmonie entre le corps et l'âme ; c'est ce climat qui permet, ensuite, au sujet d'accepter et d'assumer sa réalité, de mobiliser sa volonté vers le changement, vers la conquête d'un état d'expression de sa personne plus libre, plus mûr et plus équilibré.

En second lieu, la « présence » éducative de l'enseignant joue un rôle de premier ordre, puisque l'enseignant peut, bien sûr, à juste raison se considérer comme le pionnier indiscutable de tout changement éducatif. L'enseignant, véritablement « présent » (au sens de Buber), est l'adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme

personne, à s'accepter et à progresser, grâce à son autorité morale, conjointement liée à sa capacité relationnelle d'accueil.

Mais c'est la relation vécue par l'élève comme existant entre lui et son maître qui colore et filtre tout acte de ce dernier. Ainsi, d'une part, c'est le climat qui fonctionne comme un médiateur important du comportement relationnel de l'enseignant ; mais d'autre part, c'est aussi la présence de l'enseignant, telle qu'elle est perçue par son élève, qui influence et même conditionne la qualité de la relation pédagogique. Une observation plus attentive du travail scolaire pourrait nous convaincre que tout y est conditionné par l'entité « Relation ». La Relation Pédagogique dans son autonomie doit être considérée comme l'entité prépondérante dans le triangle maître-élève-objectif pédagogique. Car les éléments de ce triangle classique, après leur passage par l'incandescence de la relation, se « colorent » tellement de ses nuances qu'ils revêtent dorénavant ses attributs.

LA QUALITE RELATIONNELLE

Les caractères essentiels d'une Relation Pédagogique efficace

La relation pédagogique, afin de constituer une force éducative effective, doit se caractériser par :

a) Son omniprésence dans n'importe quel processus ou acte éducatif ainsi que par l'aisance de son intervention.

La relation éducative proprement dite n'exprime qu'une partie du comportement relationnel général de l'éducateur, qui se manifeste dans n'importe quel milieu. Il s'agit plutôt d'une qualité générale qui embrasse tout le comportement de l'enseignant et tout son travail. L'éducateur ne doit pas se comporter de façon relationnelle occasionnellement et soudainement, soit devant une classe soit au cours de son intervention comme conseiller scolaire. C'est une capacité acquise qui le caractérise comme personne.

b) Son éducativité

On peut dire qu'une relation ne se distinguera par la justesse du comportement éducatif, par une « orthodoxie éducative », que si elle ne cesse

pas d'être habitée par un sens de la responsabilité éducative vis-à-vis de l'élève. Par conséquent, tout pédagogue qui est « ouvert » ou permissif dans les relations avec ses élèves n'est pas a priori, toujours et dans tous les cas, reconnu comme « éducatif » par son comportement. Et il est nécessaire que la capacité relationnelle d'un pédagogue avance conjointement à son « éducativité ». Pourtant, souvent nous observons exactement le contraire. Il y a des pédagogues qui sont « éducatifs », mais qui traduisent facilement cette qualité en didactisme ou catéchisme ennuyeux ; et il y a des pédagogues qui se disent « relationnels » et qui, pourtant, traduisent cette qualité par un comportement pédagogiquement improductif, nocif, ou aberrant ; emprisonnés dans une relation fusionnelle, ils sont dans l'impossibilité psychologique d'assumer leur responsabilité pédagogique.

Pour que le pédagogue relationnel soit efficace il doit s'exercer à pratiquer correctement la relation pédagogique à son niveau le plus élevé, au niveau, dirais-je, ascétique de « la relation distancée » (qui est différente de la « distance pédagogique »). La « relation distancée » n'est que le fruit d'un ascétisme élevé, qui, selon Buber, caractérise la fonction éducatrice. Le pédagogue, grâce à la pratique de ce type de relation, facilite le sevrage psychologique de son élève et il fait progresser en lui le développement équilibré et le mûrissement. Et comme le soulignait autrefois G. Mauco, dans son livre **Psychanalyse et Éducation** : cette distance ne constitue pas un éloignement de l'être mûr, mais une présence disponible, à laquelle l'enfant peut se référer sans cesse. Dans cette situation relationnelle, s'éloigner affectivement de l'enfant, momentanément et dans le but de le comprendre, ne veut pas dire pour l'enseignant s'éloigner psychologiquement, se séparer pédagogiquement de lui, mais maintenir une distance telle qu'elle permette son observation attentive et plus objective, ainsi que sa compréhension, chose qui aide l'éducateur à garder sa maîtrise de soi (4).

La « relation distancée » est le type de relation nécessaire à la mise en œuvre de la conduite éducative et psychologique du jeune homme, paramètre intrinsèque à l'œuvre pédagogique (5). L'important ici est que la pratique de cette relation prouve que le pédagogue a aussi obtenu le sevrage psychologique de son élève. Il est clair que l'enseignant qui pratique une Relation

Pédagogique distanciée, aisément et correctement, s'est situé à un niveau de relation supérieur, dans lequel il lui est possible de vivre en relation pleine, vraie et étroite avec son disciple, sans pourtant être dépendant affectivement de lui. La conquête de ce niveau de relation permet à un pédagogue (authentiquement relationnel, sensible à ses élèves et centré sur leurs personnes) de garder son intégrité de personne et son rôle de responsabilité pédagogique. Et la possession de cette qualité augmente en lui les capacités d'éducateur et d'enseignant.

c) Son authenticité

La création d'une relation pédagogique attrayante n'est pas une entreprise impossible pour l'enseignant. Mais la création d'une relation attrayante, en même temps que vraie, authentique et pure, n'est pas facile. Nous utilisons le terme "authentique" pour signifier que le produit relationnel est conforme à son apparence, qu'il mérite le nom de relation pédagogique et que les motifs de son existence sont sincères et non suspects ou nocifs.

Des Relations Pathologiques

Il est certainement très difficile à chacun de nous d'entretenir toujours des relations psychologiquement saines. Et les relations scolaires ne risquent pas moins que les autres d'être fausses, égarées ou nocives. Voici quatre catégories principales de relations pathologiques, qui existent aussi en milieu scolaire, très brièvement présentées à titre d'exemples.

Nous espérons que le lecteur, après ce bref parcours des relations pathologiques, sera plus à même d'appréhender, a contrario, la pureté et l'authenticité recherchées dans chaque relation pédagogique.

a) Des relations oppressives

Il y a des sujets qui fonctionnent (explicitement ou implicitement, peu importe), de façon oppressive envers les autres car "ils ont besoin" d'une telle relation. Leur désir libidinal les amène à s'enivrer du pouvoir qu'ils exercent sur une autre personne. Les motifs peuvent être multiples : motifs narcissiques liés à la volupté du pouvoir, motifs dus au besoin de masquer des sentiments aigus de solitude, de combler un sentiment d'infériorité, etc. En milieu scolaire ce type de rela-

tions court le risque d'être le plus répandu à cause des différences d'âge, de force, de niveau de connaissances, etc. qui existent entre maître et élèves.

b) Des relations de dépendance (mais aussi de contre-dépendance)

Les relations de dépendance s'installent en général entre les parents et les petits enfants. Mais on aperçoit aussi l'existence de telles relations souvent parmi les personnes d'âge mûr. Et comme K. Horney et E. Fromm l'avaient déjà remarqué, il y a des individus faibles, psychologiquement dépendants, qui choisissent des relations de sympathie, et même d'amour, envers l'autre, pour la raison principale qu'ils ne peuvent pas haïr l'autre. Et il en est par exemple ainsi pour un individu masochiste : il ne se sent plus seul ou séparé des autres dès l'instant où il a accepté de fonctionner comme partie de l'autre (ou de l'institution). L'autre, par son pouvoir sur lui, lui procure une assurance psychologique et même, souvent, il devient son guide.

À l'école, des phénomènes de dépendance des élèves envers leur maître, des phénomènes de dépendance de l'enseignant envers les autorités institutionnelles ou encore des phénomènes de dépendance du maître envers ses élèves, envers ses élèves concrets ou son Élève, en général, ne manquent pas.

c) Des relations où l'autre est utilisé comme objet

Il s'agit des relations d'objet (mais pas au sens de "relation d'objet" de Freud), les plus répandues et les plus dangereuses parmi toutes, puis qu'elles peuvent facilement être masquées. Dans ce type de relations, nous nous présentons à l'autre comme "relationnels", mais en réalité nous ne sommes pas tournés vers l'autre ("centrés sur la personne"), nous restons emprisonnés en nous-mêmes et soumis à nos petits "intérêts". Nous n'acceptons pas réellement l'autre, nous ne croyons pas à l'enrichissement qui, éventuellement, sera apporté à notre personnalité grâce à la relation avec l'autre ; l'"autre" devient simplement ici un objet à manipuler, un complément à "utiliser" pour atteindre un certain but.

Ce type de relation, qui est presque généralisé dans la vie sociale quotidienne, n'est pas absent du milieu scolaire et peut avoir des conséquences antipédagogiques.

d) Des relations de fuite

Plusieurs types de relations appartiennent à cette catégorie. Ce sont des relations « négatives-passives », où le sujet « se retire » par peur du monde qui l'entoure. Tel est l'enseignant qui fuit dans des communications monologiques, l'enseignant qui dans ses relations reste livré à son imagination et évite le contact avec la réalité.

On trouve aussi des relations « négatives-actives », ou relations d'agressivité et d'hostilité, qui se manifestent par un comportement indirect ou camouflé et qui, en général, sont directement liées à des sentiments d'infériorité et de faiblesse. Le sujet ne se sent pas à l'aise dans ses relations et pour cela il fuit, sous un comportement d'« ennemi ». L'agressivité s'exprime ou bien envers tout le monde, ou bien de façon partielle envers certains individus, ou enfin contre certains éléments du comportement de l'autre.

On distingue encore des relations de transfert. Dans ce type de relation on observe une négation de la relation avec l'Autre, comme personne concrète et unique. Cette négation est souvent masquée et pas facilement reconnue par le sujet lui-même. Le sujet évite par tous les moyens, pas tellement la relation avec l'autre, mais principalement la relation ou la « rencontre » personnelles ; il évite l'engagement responsable et personnel dans la relation. Ainsi l'élan relationnel se transforme en élan de relation avec des objets, ou avec une humanité anonyme et impersonnelle. Comme le soulignait K. Abraham, le sujet se lie aux objets, qui supportent patiemment et passivement ses caprices relationnels, ou il s'enfuit dans la foule pour éviter le fardeau de l'engagement dans une relation personnelle.

LES DEUX CATALYSEURS FONDAMENTAUX DE LA RELATION

Le dialogue et les éléments de la Qualité Dialogale

La Pédagogie de la Dynamique Relationnelle présuppose l'efficacité du dialogue en éducation. Or la dynamique de chaque dialogue se réfère directement à des traits qualitatifs essentiels.

Ces traits se situent à deux niveaux : le niveau des capacités pratiques et le niveau des capacités plus générales et plus profondes. Ces capa-

cités, toutes les deux ensemble, tissent en réalité ce que nous appelons une « qualité dialogale ».

Dans cette rubrique on peut compter :

a) la capacité (ou la difficulté) du sujet non seulement à ne pas se comporter avec intransigeance dans ses affaires sociales, mais aussi à pouvoir amorcer le dialogue et se sentir à l'aise au cours du processus (aisance psychologique, facilité de caractère, mentalité qui ne s'oppose pas à l'« aventure psychologique » - indispensable à chaque « itinéraire » dialogique - disponibilité socio-culturelle, etc) ;

b) la capacité de maintien d'une posture dialogale du sujet, c'est-à-dire la vigueur, la force de résistance de la capacité dialogale face aux difficultés et aux conditions défavorables rencontrées. Chacun de nous, au cours du dialogue, affronte bien des difficultés et essaye de les dépasser. Il y a des difficultés d'origine personnelle et qui peuvent être d'ordre psychologique, ou des difficultés d'ordre circonstanciel, thématique. Il y a aussi des difficultés qui se rapportent au milieu dans lequel se déroule le dialogue.

Il est évident que toutes ces difficultés doivent nous amener à aider l'enseignant à y faire face par des changements apportés aux « curricula », déjà dans sa formation d'enseignant ;

c) le désir du sujet et son ouverture au dialogue. Dans chaque dialogue il y a des éléments qui paraissent être sans importance spéciale, mais dont la constitution fondamentale est liée d'une part à l'état psychologique de la personnalité du sujet et d'autre part à son niveau de disposition au dialogue.

Parmi ces éléments on peut compter, en premier lieu, l'état de maturité du sujet et de son équilibre psychologique. On peut aussi compter le niveau et l'authenticité du désir du sujet d'amorcer le dialogue, sa volonté et sa promptitude à reconnaître des valeurs qui existent quel que soit le milieu des interlocuteurs, et son engagement à vouloir dialoguer comme personne véritable, et non comme personnage.

Dans l'optique d'une Pédagogie Relationnelle, nous devons noter que ce dialogue est encore plus difficile et coûteux puisque : a) il doit être non directif, fait qui présuppose l'existence chez le pédagogue d'attitudes et de comportements pas tellement faciles à pratiquer ; b) il s'agit d'un dialogue entre des êtres égaux en valeur (mais inégaux en pouvoir, à cause des statuts et des

rôles du maître et de l'élève), situation qui com plique encore plus son déroulement ; c) ce n'est pas seulement un dialogue interhumain non direc-tif, mais en plus, c'est un dialogue qui se veut « pédagogique » (6), et qui est plus difficile à mener de façon non directive dans l'école actuelle (époque de déclin des idéologies pédagogiques) ; d) Il s'agit d'un dialogue qui dépasse le cadre de l'expression verbale, ou non verbale, et qui s'élève au niveau d'une rencontre des personnalités et du mode de vie même de chacun des participants.

L'essence da la Qualité dialogale

Le dialogue n'est pas tant une technique pure ment verbale qu'un comportement communicatif engageant la personnalité, une façon de vivre de l'être.

Si l'on observe le processus pédagogique, on peut constater que la capacité de dialogue est dépendante de l'état psychologique, culturel et spirituel de la personnalité de chacun des interlo - cuteurs, et tout d'abord de la personnalité de l'enseignant. Et elle n'est pas étrangère à l'acqui - sition de l'équilibre et du mûrissement psycho - logiques (surtout grâce aux sentiments de confiance et d'estime de soi) de chaque personnalité. Concrètement la qualité dialogale dépend aussi de l'armature philosophique, morale et poli tique de l'enseignant et surtout de la culture réelle de sa personne.

Le dialogue ne peut être conçu en dehors d'un mouvement psychologique libre et extatique vers l'Autre. L'homme qui ne se contente pas de prati quer mais qui vit en dialogue se sent libre, sans crainte et s'ouvre à tout, aux personnes, aux idées, aux événements, aux objets et il vit en relation avec eux. Il y a des sujets pour lesquels le mouvement dialogal est vécu comme une catégorie ontologique de l'être, comme une manière d'être. L'enseignant, dans son dialogue, peut être soutenu par sa culture et ses relations déjà vécues, mais il est nourri au niveau le plus profond de sa personne, par « la soif, naturelle, de l'autre » et par « l'amour de l'Être », comme dirait A. Maslow.

Et l'homme qui dialogue « descend » souvent au fond de lui-même ; cette descente nourrit conti - nuellement sa qualité dialogale et complète l'œuvre de son développement personnel, déjà commmée dans le cadre de la socialisation précoce. On dirait que, comme soulignait Buber, la qualité de notre attitude dialogale dépend abso-

lument de notre « intrahabitation » personnelle, de notre vécu (qui va de pair avec l'acceptation d'au-trui et la fraternité) le plus profond et le plus per - sonnel, et qu'elle va avec le vécu de la douleur ou du « deuil », sentiments amers et tragiques, vécus pendant le « sevrage » de notre âme à l'égard des choses et des êtres bien-aimés. De plus, le dia logue, comme élan de l'esprit et du cœur, ne peut pas naître chez les sujets privés de la sensation aiguë de la distance, de la distance qui les sépare de la Vérité (ou des vérités), mais aussi des autres personnes. Et il ne peut pas être conçu sans l'éveil du désir de dépasser cette distance qui sépare. Ainsi les sentiments de solitude et d'échec de la communication peuvent entretenir le mouve ment dialogal de l'être humain.

De l'état de l'agapê formative à l'état de l'auto-formation de la personne

Le feu allumé qui mobilise tous les éléments éducatifs au sein d'une relation pédagogique dirige l'élan psychique de l'enseignant vers ses élèves et son désir de leur communiquer son « secret », sa science. Cet élan est exprimé comme « agapê » ou amour oblatif (cf. Nygren), l'agapê de l'enseignant envers ses élèves et envers son œuvre. Dans une approche scientifique des problèmes pédago giques actuels, nous évitons d'habitude de parler de ce phénomène, qui caractérise les relations pédagogiques désirées, mais que, pourtant, aucun autre terme ne peut décrire aussi bien que le terme d'« agapê ». Et si l'authenticité est la pierre de touche de la qualité dialogale, l'agapê est le cœur enflammé de cette qualité.

A vrai dire, l'agapê n'est pas un simple senti ment, mais un état psychologique, conquis et dynamique, qui exprime l'inclination désinté ressée vers l'autre et la relation positive avec les personnes et la nature. Dans l'agapê pédago gique, qui se manifeste de façons différentes selon les cas, se retrouve toute la personnalité de l'enseignant ; c'est le « souffle » particulier qui distingue le pédagogue qui la pratique. La capa cité d'agapê a ses sources autant dans la socialisation conquise de l'individu qu'au niveau de sa culture spirituelle et humaine.

Le pédagogue de l'agapê est en relation directe et en solidarité avec le Tout ; c'est une personne profondément « politique » (au sens des anciens Grecs) s'intéressant au bien social et, naturelle ment, au bien de ses élèves.

L'agapè est, sûrement, un sentiment personnel, mais, comme M. Buber le soulignait, en parlant dans ce sens de l'amour, n'est pas un sentiment attaché à l'« Ego » et où le « Toi » ne serait que le contenu ou le complément d'objet. Il existe réellement entre l'Ego et le Toi ; « celui qui ne connaît pas cette chose-là, disait Buber, qui ne la connaît pas avec toute son âme, ne connaît pas l'amour ». Le pédagogue qui se trouve, par exemple, dans cet état d'agapè a une perception positive ; sa perception est transformée, purifiée, et en quelque sorte « baptisée » dans une relation, personnelle et globale en même temps. Et ce n'est pas seulement la perception mais tout le comportement d'un tel enseignant auquel nous fait souvent penser l'exemple de l'amour paternel (ou maternel) de Pestalozzi et, en remontant en arrière, l'« Hymne de l'Agapè » de Saint Paul.

L'état de l'agapè, fruit d'une personnalité essentiellement et profondément cultivée et « labourée », libère l'esprit et le comportement de notre pédagogue, ou conseiller, de manifestations fixes et stéréotypiques. Ainsi sa pédagogie dynamique (dépendante des réactions de l'autre) s'inspire de valeurs et de principes, mais elle n'obéit pas toujours à des lois et à des canons absolus. L'immédiat de son entité relationnelle lui donne une liberté morale sans bornes, qui ne peut jamais se trouver en position réellement anti sociale. Ainsi, l'état d'agapè devient un trait plus général de toute l'action pédagogique.

Le processus de l'apprentissage exige souvent la prédominance d'une certaine « distance » entre sujet et objet. Pourtant, dans le domaine de la Pédagogie Relationnelle, l'acquisition des connaissances (et surtout des connaissances qui concernent l'Autre en tant que personne) présuppose la relation et, encore plus, la communion « empathique » entre les deux. Ainsi la formation de l'être n'est que le fait d'une relation directe et intime qu'obtient le sujet avec l'objet ; dans ce cas l'intervention de l'enseignant ne sera autre que celle de « facilitateur ».

Et en ce qui concerne ses manifestations, on pourrait dire que la relation « agapétique » présente un caractère intensément actif. Elle n'est pas caractérisée par la passivité et l'immobilité ; bien au contraire, c'est une relation active, multilatérale et très profonde, touchant le présent, et influençant bénéfiquement aussi le futur de l'enfant. C'est une action socialement bénéfique qui germe en nous et qui retourne en nous.

Enfin, le mouvement relationnel en agapè est caractérisé par un élément de grande valeur, la « faiblesse volontaire » du pédagogue.

Cette faiblesse volontaire, cette absence d'un comportement falsifié ainsi que d'un comportement de force de la part de l'éducateur, arme le pédagogue d'un pouvoir moral tel qu'il se sent psychologiquement prêt à s'abstenir de tout ce qui trahirait sa personne et qui serait incompatible avec son credo pédagogique. Il évite de toute manière d'utiliser comme moyens pédagogiques l'abus d'autorité ou la violence, pour faire accepter sa personne ou son rôle par les élèves. Pourtant ce pédagogue n'est point considéré par eux comme un personnage faible, comme un enseignant à leur merci. Son autorité, qui est avant tout morale, puise aux sources intérieures de sa personne. Le comportement extérieur de ce pédagogue peut facilement naviguer entre conformisme et anti-conformisme, grâce à ses racines de force, de sérénité et de liberté intérieures. La personnalité « silencieuse » et « tranquille » (7) de cet enseignant ne s'oppose pas à la vivacité de son comportement humain dans la classe. Sa force tranquille n'est que le fait d'une personne libre, bien structurée et réellement cultivée.

Le « silence » constitue le point culminant de cette relation. Dans la pratique du processus éducatif le silence apparaît quand la relation créée est élevée au niveau de l'inutilité de la parole. Lorsque l'être en formation a accompli le cercle des étapes nécessaires à son mûrissement, et par conséquent lorsqu'il est prêt à sortir de son état de disciple, il passe à un état supérieur qui se caractérise surtout par le sentiment de la saveur de la non-parole, du silence « comportemental » ; il se sent plein, parce que tout est dit ! Désormais, le jeune homme est en mesure de se tenir seul en face de la Vérité, en face de ses expériences de vie, sans avoir besoin de chercher refuge dans la parole ou la présence d'un Maître. Dans ce cas, son Maître d'hier, qui s'est depuis longtemps accommodé à l'idée de la « mort », en général, le Maître qui a accepté l'aboutissement nécessaire de toute relation pédagogique, a déjà préparé son « anachorèse ». Et puisqu'il désire vraiment le développement de son disciple, il sort de la scène centrale des opérations pédagogiques et se retire volontairement (psychologiquement et comme pédagogue) dans les « coulisses ».

Mais, pour que notre étudiant puisse, lui aussi, prêter l'oreille à la « logique » du Silence d'une

façon qui lui soit profitable, il doit avoir accepté d'abord les bienfaits que seuls le vécu, le goût de la douleur psychique et les « expériences de mort » en chaque personne peuvent obtenir. C'est alors seulement que l'âme du jeune homme peut s'ouvrir à la « leçon » sage de la vie ; la présence discrète et relationnelle du pédagogue peut aider l'étudiant à assimiler la « leçon » amère du mûrissement sans risque de s'égarer, sans tomber dans une psychologie mélancolique.

Le silence permet à l'enseignant d'apaiser son monde intérieur pour qu'il entende l'état intérieur de l'autre. La perception de notre étudiant en un état de tranquillité intérieure est exactement celle qui est nécessaire à l'audition et la compréhension de l'autre, ainsi qu'à la sauvegarde du caractère esthétique de la communication. Le silence du pédagogue (qui s'exprime de façon psychologique ment saine et pédagogiquement correcte) constitue le meilleur cadre pour que l'altérité de chaque élève soit convenablement affrontée. Enfin, la « parole du silence » se révèle souvent plus éloquente et plus efficace. Cela est, par exemple, apparent dans le cas où l'enseignant traite des sujets difficiles qui touchent les cordes les plus délicates, ainsi que les plus personnelles, de l'âme de son élève.

En guise d'Épilogue

La relation, et même la confrontation avec « l'autre », « le différent » que nous découvrons

soit en nous-mêmes, soit chez l'autre, n'est que le deuxième pas de la démarche dialectique. La démarche vers l'« autre » ou vers le « différent » (que nous devons reconnaître, accepter, et peut-être aimer) exige de la part du pédagogue un effort d'héroïsme et souvent d'ascétisme. Le mouvement dialogique (« διά-λογος ») ne constitue-t-il pas, par sa nature, un déchirement, une entre-ouverture, vers le nouveau chemin du « logos » (« λόγος ») ?

Si l'enseignant et son étudiant disposent d'un esprit athlétique et n'hésitent pas à risquer un « dépouillement » désarmant, pour s'approcher l'un de l'autre — et tous les deux de la Vérité, le but formatif sera atteint. Tous deux parviendront au troisième stade de la synthèse qui est la transformation, le changement formatif, la « métamorphose » éducative. Par la lutte des deux Ego les vérités partielles de chacun se livrent à l'incandescence du dialogue et une nouvelle entité se crée. Il s'agit de l'entité relationnelle de chaque personne. Dans cet état de métamorphose l'identité psychologique de chacun reste intacte, bien qu'elle subisse des changements qualitatifs dus à sa formation. C'est alors que le processus éducatif fonctionne comme processus d'autofor-mation personnelle, tant pour l'enseignant que pour l'élève.

Alexandre Cosmopoulos
Université de Patras (Grèce)

NOTES

- (1) Le Dr. Alexandre Cosmopoulos est professeur de « Pédagogie de la Dynamique Relationnelle » et actuellement Président au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Patras (Cité Universitaire 261 10. Fax : 061 997612. E-mail : a.v.kosmopoulos@upatras.gr), en Grèce. Il soutient une Pédagogie de la Personne, fondée sur la Relation et il est l'auteur de l'ouvrage, relatif au sujet du présent article, " Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου », 3^e edit..., M. Grigoris. Athènes 1995, pp. 499 (1^{re} éd. 1983).
- (2) Bien sûr, cette pédagogie se réfère aux psychologies humaniste et phénoménologique qui, par leurs thèses et leurs travaux, ont essentiellement et de facto reconnu la notion de la « personne ». Le terme de « personne », comme notion spécialement et d'abord théologique et philosophique, est créé par les Pères de l'Église chrétienne, notamment ceux de l'Église Orthodoxe (dès le 4^e siècle après J.C.) et, ensuite, est repris par la Philosophie. À notre siècle il est repris par la philosophie personnaliste, surtout en France, et par les psychologies phénoménologique et humaniste, surtout aux États-Unis. Nous utilisons le terme « personne » pour désigner l'entité psychologique qui, existant dans chaque personnalité, possède une dynamique développementale d'auto-détermination. Cette dynamique de la Personne sert à exprimer son « propre », son unité existentielle (mais inséparablement liée avec l'Autre, et tournée vers lui), son caractère

- transcendantal et son pouvoir extraordinaire de liberté. Ces derniers traits sont exactement les traits principaux, qui, à notre avis, distinguent la « personne » de la « personnalité ».
- (3) Dans la langue grecque philosophique et quotidienne le terme « spirituel » ne s'utilise pas comme opposé au « matériel », « corporel », « charnel », sens accentué dans la culture occidentale (cf. Lalande). Il s'agit d'une *catégorie* qui exprime plutôt la qualité morale et intellectuelle de la personne humaine.
- (4) Cf. Mauco, G. **Psychanalyse et Éducation**, 4^e éd. Aubier-Montaigne, 1973, p. 257.
- (5) Cela présuppose, bien sûr, que le pédagogue ait déjà reconnu que l'accomplissement de son rôle de maître d'école et spécialement d'instructeur dans le cadre relationnel décrit déjà auparavant n'est pas incompatible avec une attitude « centrée sur la personne ».
- (6) Nous croyons qu'en exerçant une activité psycho-pédagogique (d'enseignant, d'éducateur, de conseiller) nous sommes obligés de « guider » l'autre. Et nous croyons que, d'une part, nous sommes obligés d'accepter ce devoir, mais que, d'autre part, nous pouvons l'exercer de manière « non directive », manière propice au développement de la personne.
- (7) Qui n'aime pas faire « du bruit » et paraître plus importante qu'elle n'est.

La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM A. (1984).- L'univers professionnel de l'enseignant : un labyrinthe bien organisé. In A. Abraham, dir., **L'enseignant est une personne**. Paris : ESF, p. 20-27.
- ASPY D. N. (1972). - **Toward a Technology for Humanizing Education**. Champaign, Illinois : Research Press.
- BUBER M. (1969).- **Je et Tu**. Paris : Aubier.
- FROMM E. (1956). - **Société aliénée et société saine : du capitalisme au socialisme humaniste : psychanalyse de la société contemporaine**. Paris : Le Courrier du livre.
- HORNEY K. (1955).- **Nos conflits intérieurs**. Paris : L'Arche.
- MASLOW A.H. (1970).- **Motivation and Personality**. New York : Harper and Row.
- MAUCO G. (1973).- **Psychanalyse et éducation**. Paris : Aubier Montaigne, 4^e éd.
- NYGREN A. (1944, 1952).- **Erôs et agapé : la notion chrétienne de l'amour et ses transformations**. Paris : Aubier.
- ROGERS C. (1984). - L'éducation, une activité personnelle. In A. Abraham, dir., **L'enseignant est une personne**, Paris, ESF, p. 14-20.
- TAUSCH R. (1978). - Facultative dimensions in interpersonal relationships. **College Student Journal**, vol. 12, p. 2-11.
- THORNE B. (1994).- **Comprendre Carl Rogers**. Toulouse : Privat.

