

Série « Recherches » n° 9

Entre dialogue et
relation éducative éthique :
Pour une formation andragogique
en Eglise

Michel NOLIN

Publié sur le site : www.pastoralis.org en novembre 2011



ENTRE DIALOGUE ET RELATION ÉDUCATIVE ÉTHIQUE :
POUR UNE FORMATION ANDRAGOGIQUE EN ÉGLISE

MICHEL NOLIN

Table des matières

INTRODUCTION.....	3
L'ÉTHIQUE UN SUJET À LA MODE	4
SOCIÉTÉ DU SAVOIR	4
ÉTHIQUE ET FORMATION	5
PREMIÈRE PARTIE : LE POURQUOI.....	6
<i>CHAPITRE 1 : UNE ÉCONOMIE DU SAVOIR.....</i>	<i>7</i>
1.1 Contexte général	8
1.2 Contexte ecclésial.....	9
1.3 Les besoins en formation des adultes.....	10
1.5 Ses Limites.....	12
<i>CHAPITRE 2 : LA FARANDOLE DES CONCEPTS ET DES IDÉES.....</i>	<i>14</i>
2.1 Éthique	16
2.2 Formation andragogique	17
2.3 Valeurs humanistes	19
2.4 Emprise/manipulation par le savoir du formateur.....	20
2.5 Relation d'influence : formateur/apprenant	21
2.6 Réciprocité éducative	21
2.7 Dialogue éducatif.....	22
DEUXIÈME PARTIE : ÉTHIQUE, DIALOGUE ET ÉDUCATION DE LA FOI	24
<i>CHAPITRE 3 : L'ÉTHIQUE EN FORMATION DES ADULTES EN MILIEU ECCLÉSIAL....</i>	<i>25</i>
3.1 L'éthique en formation des adultes en milieu ecclésial	26
3.2 Le formateur d'adultes en Église et son influence.	34
3.3 Dérives en formation des adultes.....	45
3.4 Éducateur de la foi, andragogie et humanisation.	58
<i>CHAPITRE 4 : LE RISQUE D'UNE COMMUNICATION AUTHENTIQUE</i>	<i>67</i>
4.1 Pourquoi le dialogue éducatif ?.....	68
4.2 Finalité du dialogue	72
4.3 Dialogue et physique quantique de Bohm.....	76
4.4 Le dialogue et le socioconstructivisme.....	80
4.5 Le dialogue : outil privilégié de l'apprentissage	83
4.6 Les pièges du dialogue	85
4.7 Le dialogue comme compétence éthique.....	89
4.8 Habiletés qui facilitent le dialogue	90
4.9 La réciprocité éducative et le dialogue éducatif.....	93
<i>CHAPITRE 5 : NOMADES DE LA FOI, CHERCHEURS DE SENS</i>	<i>101</i>
5.1 Nomades de la foi, chercheurs de sens	102
5.2 Conditions d'implantation d'une pratique dialogique.....	102
5.3 Pour comprendre le processus de mise en place d'une relation éducative éthique.	103
5.4 Le positionnement d'influence du formateur d'adulte dans une relation éducative éthique.	103

5.5	<i>Abus de pouvoir et dérives</i>	104
5.6	<i>Les valeurs évangéliques et humanistes à la base de la relation éducative d'un andragogue en milieu ecclésial.</i>	104
5.7	<i>Les exigences individuelles et organisationnelles nécessaires à la mise en place d'un dialogue éducatif.</i>	105
5.8	<i>Les stratégies nécessaires à un dialogue éducatif.</i>	105
5.9	<i>Cinq préoccupations</i>	106
5.10	<i>Prises de conscience et nouveaux principes</i>	108

CONCLUSION : « QUE TON OREILLE SOIT ATTENTIVE, ET TES YEUX OUVERTS, POUR ÉCOUTER LA PRIÈRE DE TON SERVITEUR. » (NE 1,6)109

RÉFÉRENCES112

APPENDICE A : LEXIQUE118

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : LA COMMUNICATION INTERHUMAINE	31
TABLEAU 2 : ATTITUDES D'ANDRAGOGIE RELIGIEUSE À DÉVELOPPER.....	32
TABLEAU 3 : PROCESSUS D'ÉVALUATION DES CONDUITES POSSIBLES ENTRE BONHEUR ET HARMONIE	53
TABLEAU 4: ADACE ET EUCHARISTIE	55
TABLEAU 5: MODÈLE DE DÉRIVE-MANIPULATRICE	56
TABLEAU 6: PYRAMIDE DE MASLOW	62
TABLEAU 7: TABLEAU COMPARATIF : PYRAMIDE DES BESOINS ET ACCROISSEMENT D'ÊTRE	63
TABLEAU 8: SYNTHÈSE DE LA PENSÉE D'ISAAC (1999).....	74
TABLEAU 9: DIALOGUE MENANT À UN CONSENSUS	75
TABLEAU 10: PRINCIPES ET PRATIQUES ANDRAGOGIQUES.....	78
TABLEAU 11: IDÉES QUI PROVIENNENT DU POINT DE VUE DE LA PHYSIQUE QUANTIQUE	78
TABLEAU 12: RELATIONS ENTRE PRINCIPES ANDRAGOGIQUES ET PHYSIQUE QUANTIQUE VELLA (2002).....	79
TABLEAU 13: LES CINQ DIMENSIONS DU DIALOGUE DE BOHM.....	80
TABLEAU 14 : DÉMARCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	81
TABLEAU 15: COOPÉRATION ENTRE LE FORMATEUR ET L'APPRENANT	96
TABLEAU 16: TENTATIVE D'ALIÉNATION DE L'AUTRE	97
TABLEAU 17: PROCESSUS DIALOGIQUE ET POSITIONNEMENT INTERACTIF.....	98
TABLEAU 18 : EXIGENCES PERSONNELLES ET INSTITUTIONNELLES QUI FACILITENT LE DIALOGUE	105
TABLEAU 19 : PRISES DE CONSCIENCES ET NOUVEAUX PRINCIPES.....	108
TABLEAU 20 : SPHÈRES D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES EN MILIEU ECCLÉSIAL	111

INTRODUCTION

L'éthique un sujet à la mode

Au cours des dernières décennies, l'éthique, est devenue un sujet de discussion à la mode. Autrefois, personne ne songeait à parler d'éthique. Ce sujet ne concernait que de mystérieux personnages appelés philosophes. Avec l'évolution des sciences et de la technologie, notre monde est devenu plus sensible à tous les problèmes que peuvent engendrer certaines découvertes ainsi qu'aux différentes façons de vivre et de percevoir le monde qui nous entoure. La diversité culturelle et religieuse que nous vivons aujourd'hui fait en sorte que notre planète est devenue un immense village où les personnes, les biens et les idées circulent librement. Les religions se côtoient et se croisent, ce qui suscite interrogations, inconforts, mais aussi de nouvelles ouvertures. On assiste à un choc des valeurs sans précédent : d'un côté, l'avènement de la Charte des droits de la personne, de l'universalité et de l'égalité de tous les êtres humains, de l'autre, une société de plus en plus individualiste et matérialiste. Ces deux éléments se conjuguent pour alimenter des rapports de pouvoir et de compétition qui deviennent souvent très problématiques et remettent en question les principes mêmes de la Charte des droits de la personne. Je pressens la nécessité d'un contrepoids, d'un nouvel équilibre par le développement d'une conscience collective du sentiment d'appartenance et d'une volonté d'engagement au service de l'humain.

Société du savoir

Nous sommes maintenant entrés de plain-pied dans la société du savoir et de la technologie où tous nous devons vivre au diapason de la culture planétaire. Cette culture engendre aussi des rapports complexes entre le savoir, le pouvoir, la technologie, la compétitivité à outrance et l'argent. Ces rapports peuvent devenir très nocifs particulièrement dans le contexte d'une bureaucratisation accrue. Le monde des entreprises, de plus en plus préoccupé par les manques d'éthique, s'affaire à établir des politiques et des formations qui garantiront le respect des personnes au travail. Ce thème est de plus en plus présent en andragogie.

Dans notre société matérialiste et individualiste, les instruments par excellence pour dominer l'autre sont la connaissance et la technologie. Nous sommes toujours invités à une remise en question au sein de notre propre culture. Cette remise en question, de soi et de la

société, passe par l'éducation permanente qui devient aujourd'hui essentielle à l'entrée dans une économie du savoir qui veut permettre à tous les êtres humains de vivre des rapports libres et égaux selon la philosophie de la Charte des droits de la personne. C'est l'UNESCO (Matsuura, 2004) qui bat la mesure et nous invite à entrer dans cette marche de l'économie du savoir pour tous les peuples et toutes les nations.

Éthique et formation

Devant une telle invitation, nous assistons à une croissance de l'éducation des adultes sous toutes ses formes. La question de la formation à l'éthique des principaux acteurs que sont les formateurs d'adultes devient une question centrale car, si la planète est à notre porte, les personnes qui demandent de la formation sont issues de milieux multiculturels très différents. La question de la relation éducative éthique en formation des adultes revêt un caractère essentiel dont nous ne pouvons pas faire l'économie. La mise en place de celle-ci repose sur les épaules des formateurs d'adultes qui en sont les principaux artisans. Il en va de même dans le milieu ecclésial car, même si les prêtres et les agents et agentes de pastorale laïques qui sont les principaux acteurs font un excellent travail de formation, il n'en demeure pas moins que la question de la relation éducative éthique en formation à la vie chrétienne auprès des adultes continue d'être une préoccupation importante. Dans le seul diocèse de Gatineau il faudra, d'ici peu, former plus de trois cents catéchètes pour répondre aux demandes de formation. La planète est à notre porte, les personnes qui demandent de la formation à l'Église de Gatineau sont issues de milieux multiculturels. Comment donc répondre à leurs attentes et à leurs besoins dans le respect mutuel des personnes : eux comme apprenants et nous comme formateurs d'adultes en Église ? Comment instaurer un dialogue éducatif qui favorise d'une part l'épanouissement et la croissance personnelle et spirituelle, et d'autre part l'auto formation de chacune des personnes à une conscience et à un positionnement éthique ? Tel est le thème central de ce livre.

PREMIÈRE PARTIE : LE POURQUOI

CHAPITRE 1 : UNE ÉCONOMIE DU SAVOIR

1.1 Contexte général

Au Canada, tout comme au Québec, nous sommes entrés depuis un certain nombre d'années dans une « économie du savoir » (Bélanger, Doray, Motte, & Labonté, 2004, p. 3) La formation des adultes occupe une place de plus en plus grande dans les divers parcours de vie de nos contemporains. De nombreux adultes ressentent le besoin de se perfectionner, de poursuivre une formation. En 1998, au Québec, ils étaient 110,000 en formation des adultes, en 2005 ils étaient 261,000 au niveau universitaire (ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sports (MELS), 1999). Pour faire face à cette formidable demande, le Québec s'est doté d'une politique gouvernementale dans cette matière (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2002). En 1997, plus de 115,000 personnes au Québec ont participé à des activités de formation (Bélanger, Doray, Motte, & Labonté, 2004). Parmi celles-ci, il y a de nombreux immigrants. La ville de Gatineau reçoit de 800 à 1000 nouveaux arrivants au Canada par année. Ils sont natifs d'une centaine de pays (Bab, 2010). Pour la seule ville de Gatineau, en 2006, les immigrants représentaient plus de 8,67% de la population de son territoire (Ville de Gatineau, 2010). Ces immigrants, pour s'intégrer au marché du travail québécois, devaient être en mesure de satisfaire aux exigences des employeurs et des ordres professionnels et parfaire leur éducation par un complément de formation. Ainsi donc, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles veut assurer l'accès à la formation d'appoint aux travailleurs immigrants (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2007).

« Intervenir, c'est influencer. Éduquer : c'est donner une direction à cette influence. » (Paquette, 1985, p. 20). Tout intervenant dans l'apprentissage est conscient qu'en interagissant avec l'apprenant, il contribue à façonner d'une certaine manière sa perception des choses, sa façon de voir le monde. Le formateur, tout comme l'apprenant n'est pas neutre dans sa vision du monde et de la société à laquelle il appartient.

Par son action, le formateur d'adultes, favorise le changement et il joue un rôle social non négligeable (Paquette, 1985). Le danger est qu'il se serve de l'apprenant, qui a besoin de se former, afin que celui-ci mette en place son modèle de changement. Il y a là danger d'emprise et de manipulation, surtout si l'apprenant est en situation de fragilité, de vulnérabilité ou en quête de

sens. Dans un tel contexte une relation affective peut se développer. Ainsi, le formateur est la personne en charge du groupe, il en prend le contrôle. Il est en situation de pouvoir, il possède le savoir dont a besoin l'apprenant. Il faut parler ici de l'emprise du pouvoir (Vallet, 2003). Il y a toujours le risque de développer une situation de dépendance, d'emprise sur l'autre car nous intervenons de façon consciente et intentionnelle dans le développement de l'apprenant et ici je parlerai d'effets anticipés pour reprendre une expression de Paquette (1985).

Théoriquement, selon l'approche andragogique, la relation éducative (Postic, 2001) favorise un partenariat dans l'interaction formative : l'andragogue et son désir de faciliter l'accès et l'intégration du savoir et l'apprenant et son désir d'apprendre (St-Arnaud, 2003). Cette relation est équilibrée dans la mesure où elle est vécue dans le respect de chacun des partenaires. De ce partenariat, naît une relation éducative qui entraîne une croissance personnelle d'un côté comme de l'autre et dans un tel cadre, elle prend tout son sens (Labelle, 1996).

Comment définir et mettre en place cette relation éducative entre l'apprenant et l'andragogue en tenant compte de tous les paramètres : l'andragogue, l'apprenant, le contenu du programme, l'institution qui gère la formation et la société dans laquelle évoluent les partenaires. Peut-on parler de relation éducative éthique en termes de partenariat et de relation égalitaire ? Parler de relation éducative pose la question de la dimension éthique qui est au cœur de l'acte éducatif de l'andragogue et, dans le cas présent, entre : a) l'andragogue et l'apprenant; b) les apprenants entre eux. On peut aussi se demander quelles stratégies favoriseront une telle relation ? Quel type d'interactions sera-t-on invité à promouvoir pour éviter la dérive et le déséquilibre des pouvoirs dans l'apprentissage ? Quelles habiletés doit acquérir le formateur andragogue ?

1.2 Contexte ecclésial

Progressivement, en Église, nous parlons de formation à la vie chrétienne. Il y a de plus en plus d'adultes qui se posent des questions sur leur foi et leur engagement chrétien. Ils demandent de la formation. Or, jusqu'à présent, la préoccupation des prêtres et des agents de pastorale est centrée sur la préparation aux premiers sacrements (baptême, eucharistie, premier pardon, confirmation et mariage) et peu de démarches catéchétiques sont offertes aux adultes voulant réfléchir sur leur foi et leur spiritualité. Il est cependant intéressant de noter que des efforts sont

faits dans certains milieux pour répondre aux besoins des adultes tel : le Comité d'éducation de la foi des adultes, les conférences publiques, les journées de formation, les colloques, etc. Les besoins sont différents et les clientèles sont très diversifiées :

- Les jeunes parents qui demandent le baptême, ou la première des communions pour leur enfant.
- Les jeunes adultes qui veulent être confirmés afin de pouvoir se marier, être parrains ou marraines.
- Les adultes qui se posent des questions dans le domaine spirituel et qui veulent poursuivre leur cheminement de foi.
- Les personnes qui vivent un deuil et se posent des questions sur la vie après la mort.
- Les petites communautés rurales qui sont confrontées à l'exode des jeunes pour la ville et se posent la question de l'avenir de leur communauté chrétienne.
- Les personnes touchées par l'augmentation du taux de suicide chez les jeunes dans certains milieux et qui cherchent des réponses.
- Les adultes aux prises avec le pluralisme religieux, culturel et la peur que crée l'inconnu.
- Les paroisses qui doivent maintenant former des catéchètes pour la formation religieuse des enfants dans un contexte de laïcisation de l'État et de l'école.

C'est un vaste chantier pour lequel il faut des personnes aptes à répondre aux questions que se posent ces frères et sœurs dans la foi. Pour résumer, il existe, selon moi, six profils d'apprenants dans l'Église locale:

- Les prêtres et diacres
- Les agents et agentes de pastorale laïques
- Les catéchumènes
- Les catéchètes
- Les personnes voulant approfondir leur cheminement de foi
- Les bénévoles qui offrent des services ponctuels.

1.3 Les besoins en formation des adultes

Le nombre d'adultes qui demandent de la formation à l'Église locale ne cesse d'augmenter. Depuis septembre 2008, il n'y a plus de formation religieuse offerte aux enfants et aux jeunes dans les écoles primaires et secondaires publiques. Cela entraîne l'obligation pour le milieu religieux de prendre en charge l'éducation de la foi des jeunes du primaire et du secondaire. Pour ce faire, les services diocésains de pastorale ainsi que les communautés paroissiales doivent former des personnes capables d'offrir ce service. Un nombre considérable d'adultes devront être

formés. Il faut éduquer des catéchètes capables de prendre en charge la formation religieuse des jeunes. Le diocèse de Gatineau aura besoin à court terme de plus de trois cents catéchètes. Il est important, selon moi, de poursuivre notre réflexion dans le domaine de l'éthique, si nous voulons être capables de mettre en place des formations qui répondent adéquatement aux aspirations des hommes et des femmes de notre temps. Seule une relation éducative éthique sera capable d'aider les formateurs en Église à faire face aux situations nouvelles qui se présentent à eux quotidiennement. Il est crucial, à mon avis, de permettre aux éducateurs d'adultes dans le domaine de l'éducation de la foi des adultes d'acquérir une solide formation andragogique empreinte d'éthique.

L'Église du Québec dans son ensemble est en pleine évolution et « même si cela oblige à un profond changement des habitudes et des mentalités, nous croyons que c'est là que se construit l'avenir de l'Église au Québec » (Assemblée des Évêques Catholiques du Québec, 2007).

Face à ce « profond changement », il nous faut réfléchir davantage sur la place que devra prendre la formation à la vie chrétienne auprès non seulement des enfants mais aussi des adultes :

La recomposition de l'imaginaire croyant par les individus prend alors une forme inédite. L'identité qu'on y cherche ne représente plus une position sociale dans un ordre économique, politique ou culturel. Elle représente plutôt une appropriation de son existence propre, dans une histoire singulière, s'alimentant de ce que la culture ambiante lui procure. Elle est irréductible à une position acquise une fois pour toute. C'est là, il faut le dire, un terrain tout à fait nouveau pour la recherche en sciences religieuses, comme pour la compréhension de la culture en général : il nous met en présence d'un monde « religieux » dont les enjeux sont inédits dans la mesure où ils concernent moins les groupes et les collectivités que les sujets eux-mêmes, dans leur possibilité de donner cohérence à leur être au monde. (Lemieux, 2002)

Je suis préoccupé par ce virage à 180° qu'il me faut effectuer comme personne désireuse d'être facteur de changement au sein de la structure ecclésiale. Ce virage ne pourra se faire que si nous remettons en question une certaine Église ou plus précisément une certaine façon d'agir de cette structure, qui trop souvent, a utilisé le dogmatisme comme façon de transmettre le contenu de la foi chrétienne. Comment puis-je aider le personnel pastoral à opérer ce changement de paradigme : d'une Église dogmatique à une Église en mission, à l'écoute et au service de la personne humaine image du Créateur ? Comment former des éducateurs de la foi capables de mettre en place une relation éducative au service de la quête de sens de l'autre ? Comment effectuer le passage d'une éducation religieuse dogmatique à une formation religieuse « d'accompagnement » ? Dans un monde qui, à la fois se veut de plus en plus influencé par

divers courants religieux d'une part et par des aspirations de pure laïcisation d'autre part, la relation éducative éthique m'apparaît comme un passage obligé, capable de répondre à mon cheminement comme andragogue œuvrant en milieu ecclésial.

Ce livre se veut une recherche documentaire et a pour but de permettre de mieux saisir l'importance et la pertinence particulière de la relation éducative éthique en formation des adultes dans le cadre de la pastorale.

1.5 Ses Limites

Même si je fais appel à certains traits psychologiques, ce n'est pas une analyse psychologique ; je ne veux pas mettre en lumière un profil psychologique du formateur d'adultes.

Je m'intéresserai à la relation intersubjective et dialogique entre les apprenants et le formateur : ce que je nomme le « dialogue éducatif ». Même s'il fait appel à des courants philosophiques connus en théorie du discours rationnel tel que : l'éthique de la discussion, la démocratie délibérative, l'agir communicationnel, etc., je n'ai pas l'intention d'y recourir de façon explicite compte tenu de la nature de ce livre qui se veut une approche pragmatique de la réalité professionnelle. Ce qui me préoccupe est : comment, sur le terrain réel de la formation des adultes en Église, le dialogue est un outil dont nous ne pouvons pas faire l'économie. C'est pour cette raison que je n'ai pas retenu des auteurs et des travaux d'inspiration habermassienne même si à l'occasion j'y fais allusion.

Les ouvrages que j'ai choisis d'étudier portent sur la formation des adultes, l'andragogie et le leadership. Ils sont, pour la plupart, préoccupés par la formation des adultes. En ce qui concerne l'étude du dialogue l'auteur que j'ai choisi d'étudier est Bohm (2004). Ce choix a commandé la sélection d'auteurs en ce domaine. Les auteurs sélectionnés dans le domaine ecclésial sont des chercheurs qui ont une expérience terrain pouvant inspirer la pratique professionnelle en milieu ecclésial.

Cette recherche documentaire n'a pas pour ambition de développer un programme de formation à la relation éducative éthique auprès des formateurs d'adultes en milieu ecclésial mais d'en cerner les principes préalables.

CHAPITRE 2 : LA FARANDOLE DES CONCEPTS ET DES IDÉES

Pour cerner ce qu'est la relation éducative éthique, je dois poser la question suivante : quelles sont les idées qui contribuent le mieux à nourrir la réflexion en ce domaine ? Les concepts que je propose sont ceux dont on ne peut pas faire l'économie. Ces notions sont les clefs nécessaires à l'avancement de toute réflexion sur la relation éducative éthique.

Ma démarche s'inspire des valeurs humanistes et universelles telles que : respect, égalité, écoute, empathie, solidarité. Ces valeurs s'inspirent de chercheurs tels que Maslow (2006) et Rogers (1983). J'aborderai les concepts clefs qui m'aideront à mieux comprendre et saisir ce que représente l'éthique pour un formateur d'adultes; l'éthique, la formation andragogique, les notions d'emprise/de manipulation du savoir par le formateur (l'expert), la relation d'influence entre le formateur et l'apprenant, c'est-à-dire la pratique du leadership et du partage de l'influence (Luc, 2004), la réciprocité éducative (Labelle, 1996) et le dialogue éducatif (Bohm, Factor, et Garrett, 1991; Patenaude, 1996; Isaacs, 1999; Do, 2003; Le Bouëdec & Mercier, 2007).

Les auteurs sus mentionnés m'apparaissent comme étant des experts dont les compétences ont enrichi le domaine de l'éducation des adultes. À travers ces auteurs, il nous est possible de cerner davantage les concepts que je me propose d'explorer. Ces auteurs ont réfléchi dans les domaines qui nous intéressent : relation éducative, éthique, formation chrétienne des laïcs, dialogue et humanisme. Ils sont tous très inspirants.

La relation est un lien d'influence réciproque entre deux ou plusieurs personnes. Entrer en relation éducative avec une personne ou un groupe signifie qu'il y a la mise en place d'un « contrat d'action » autour d'un projet précis que des apprenants veulent mettre en œuvre. L'andragogue accepte d'être le facilitateur de cette mise en œuvre. La relation éducative est une passerelle qui permet à l'apprenant de libérer son potentiel créateur et son désir de dépassement de lui-même. C'est un réseau d'échanges de savoir qui permet d'atténuer les différences entre formateur et apprenants. La relation éducative est, en son fondement, relation humaine (Filloux, 2006). Elle est lieu d'échange de paroles, de communication de sentiments et de pensées constitutives de son expérience.

2.1 Éthique

Autrefois, l'éthique était un domaine réservé à la philosophie et le commun des mortels ignorait ce mot. Il semble cependant qu'aujourd'hui ce mot est sur toutes les lèvres et « l'utilisation inflationniste de cette notion peut être considérée à première vue comme relevant des effets de la mode » (Enriquez, 1993, p. 25). Ces « effets de la mode » sont aussi le fruit d'une plus grande prise de conscience des enjeux qui attendent notre planète. Il se pose à l'esprit humain de nouveaux problèmes, donc de nouveaux défis. Le contexte général a changé de telle sorte que l'éthique devient un thème d'étude à la mode.

Le terme "ethikos" en grec dérive d'"ethos" qui, au temps de Platon et d'Aristote, signifiait caractère ou disposition (Farouki, s.d.). L'éthique a une valeur normative : elle ne dit pas ce qui est, mais ce qui devrait être. Elle pointe vers un idéal, elle est tournée vers l'avenir et ainsi un être devient éthique au fur à mesure de son cheminement et de sa croissance. L'éthique a pour vocation de dire comment il faudrait agir et non de constater fidèlement comment l'on se comporte. L'éthique est composée de valeurs : « ces objets sont constatables en sociologie et en psychologie, mais ils ne sont pas constructibles par l'une ou par l'autre de ces disciplines. » (Farouki, s.d.).

Il est important de distinguer l'éthique et la morale. L'éthique renvoie à ce que la personne juge bon de faire, c'est-à-dire la visée de l'accomplissement de sa vie ou comment la personne veut vivre sa vie ; tandis que la morale permet la mise en œuvre, l'articulation de cette visée. Elle identifie des instruments dont elle a besoin pour atteindre cette visée (Linard, 2000; Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, 1990). La morale se situe du côté normatif : ce sont des normes, des obligations, des interdits qui sont imposés aux personnes. La morale se situe à l'extérieur de l'individu, elle renvoie à ce qui est imposé à l'individu. Par contre, l'éthique est : « l'amont et l'aval du royaume des normes » (Ricoeur, 1996, p. 1). L'éthique peut donc être définie comme les principes normatifs adoptés librement par un individu en vue de son propre bien, celui des autres et de la société dans laquelle il vit (Ignasse, et al., 1998; Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, 1990).

Le formateur est ainsi amené à se questionner sur ce qui l'anime : pourquoi veut-il former des personnes, quels sont ses intérêts, ses valeurs et aussi quelles sont ses zones d'ombre?

2.2 Formation andragogique

Former vient du mot formare qui veut dire donner une forme. Les apprenants sont estimés adultes selon les lois en vigueur dans le pays. L'UNESCO voit la formation des adultes comme un ensemble où sont réunis tous les genres d'apprentissages formels ou informels. La conférence de Hambourg (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 1997) dans sa déclaration finale affirme que tous les types d'apprentissages développent les aptitudes, rehaussent les connaissances et améliorent les qualifications professionnelles des apprenants ou les aident à se réorienter pour mieux faire face aux défis de la société dans laquelle ils évoluent. La formation des adultes englobe à la fois l'éducation formelle, l'éducation permanente et tout l'éventail des possibilités d'apprentissages informels et occasionnels existant dans une société éducative multiculturelle où les approches basées sur la théorie et sur la pratique ont leur place (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 1997). Ainsi, le concept de formation est aujourd'hui tributaire des changements culturels et économiques rapides de la société. Le monde du travail est en mutation et la formation aussi puisqu'elle doit s'adapter aux changements. Les individus apprennent et réapprennent tout au long de la vie (Matsuura, 2004). Dans une économie du savoir fondée sur les idées et la connaissance plutôt que sur les ressources matérielles, une large place est faite à l'innovation et à la technologie (Viginier, 2002). La formation continue est un élément essentiel à cette économie de la connaissance, c'est pourquoi dans de nombreuses sociétés un nombre accru de formations ne cessent d'être offertes (Planas, 2001).

Le monde des croyances, du religieux ne fait pas exception. L'utilisation abusive du marketing des idées, la crédulité d'un certain nombre de personnes, la propagande agressive de la part de certains mouvements religieux, la montée de l'intégrisme sous toutes ses formes, du spiritualisme, du naturisme, du bouddhisme, du matérialisme etc. justifient une formation andragogique à la foi. Devant tous ces défis il est impératif d'offrir aux croyants une démarche

andragogique leur permettant de poursuivre leur cheminement personnel au niveau de leur foi et de leur spiritualité.

Vallet (2003), sans contredire ce qui vient d'être énoncé plus haut, ajoute une dimension « pédagogique » à la définition de l'UNESCO. Son discours tient compte à la fois de l'acquisition de savoirs; elle en parle en termes de « transmission méthodique d'un savoir organisé » (Vallet, 2003, p. 44). Pour l'acquérir, il faut un « transmetteur » : il s'agit du formateur en interaction avec l'apprenant. Nous pouvons parler d'une action « émetteur-récepteur ». Par la suite elle se réfère au « savoir-faire » qui nous conduit vers le « savoir-être ». Cette façon de définir la relation entre le formateur d'adulte et l'apprenant fait appel à la pédagogie, non à l'andragogie. Elle donne à penser qu'il y a, d'une part, quelqu'un qui possède le savoir (le formateur) et, d'autre part, quelqu'un qui reçoit ce savoir (l'apprenant). Cette relation est basée sur l'autorité que donne le savoir. Certains objecteront que l'autorité que confère le savoir ne conduit pas nécessairement à l'abus de pouvoir ; cela est vrai, mais il est important de faire attention à ce piège. Le savoir est un instrument, non pas un objet de pouvoir. Il y a une différence entre être une autorité et avoir de l'autorité.

L'andragogue fait appel à la dimension holistique de la formation car elle touche toute la personne humaine (Knowles, *The adult learner : the definitive classic in adult education and human resource development*, 2005). L'adulte veut par sa formation accroître son pouvoir sur le monde matériel et symbolique. L'adulte s'appuie sur son expérience humaine, familiale, professionnelle et sociale et demande à ce qu'on reconnaisse en lui son sens de la responsabilité. C'est pourquoi il demande au formateur d'adultes d'être d'abord un accompagnateur éclairé (Barbier, s.d.). Ces deux définitions ne s'opposent pas mais, à mon avis, celles de Vallet (2003) et Barbier (s.d.) sont plus complètes. En andragogie, ainsi qu'en pédagogie, il faut toujours tenir compte des trois dimensions du savoir qui sont : savoir, savoir-faire, savoir-être. Les deux derniers sont déjà mentionnés de façon implicite dans la déclaration de Hambourg lorsqu'il est question « d'apprentissage informel et occasionnel » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 1997). Ces apprentissages, pour être fructueux, doivent être réalisés dans un contexte qui est respectueux de la personne humaine et qui encourage le développement de valeurs humanistes.

2.3 Valeurs humanistes

L'adhésion d'un formateur d'adulte à une approche andragogique situe l'apprenant au cœur de la formation en reconnaissant ses expériences, et en créant des conditions favorables en regard des trois composantes de la formation : savoir, savoir-faire et savoir-être. Il adopte une attitude humaniste. Comment définir ce qu'on appelle valeurs humanistes ? L'humanisme est un mouvement de pensée qui s'est développé à l'époque de la Renaissance. Il est une réaction au dogmatisme du Moyen Âge. Il offre de renouer avec les valeurs, la philosophie, la littérature et l'art de l'Antiquité classique qu'il voit comme le fondement de la connaissance. Dans sa version moderne, l'humanisme place l'être humain au dessus de tout.

Pour définir le mot valeur, j'emprunte la définition du sociologue Guy Rocher cité par Saulnier (2007, s.p.) :

Une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée. [...] En tant qu'idéal, la valeur implique donc l'idée d'une qualité d'être ou d'agir supérieure à laquelle on aspire ou dont on s'inspire.

Ce qui est recherché est un idéal qui peut être individuel ou collectif. Le formateur d'adultes qui adhère à des valeurs humanistes poursuit un idéal, il veut devenir le meilleur formateur d'adultes qui puisse être : meilleur témoin, meilleur éveilleur, meilleur facilitateur, meilleur médiateur, etc. Il considère que des valeurs de justice, d'égalité, de paix, d'harmonie, de beauté, d'amour, de sagesse, de bonheur et de solidarité sont importantes dans sa relation éducative avec les apprenants.

Au cœur de ces valeurs humanistes se retrouve le respect de soi et des autres. C'est à travers ce courant humaniste contemporain que Knowles (2005), chef de file dans le domaine de l'éducation des adultes, propose une approche spécifique en présence d'un apprenant adulte. Il propose des méthodes et des techniques spécifiques à l'enseignement des adultes. Dans ce contexte il ne faut pas non plus oublier Rogers (1983) et Maslow (2006) qui influenceront le courant humaniste en mettant de l'avant l'importance de l'acceptation de l'autre et de l'accomplissement de soi. L'acceptation de l'autre et de l'accomplissement de soi vont de paire.

Mettre l'emphase sur l'un au détriment de l'autre conduirait à une situation d'emprise/manipulation. Il est donc important de maintenir un juste équilibre entre les deux.

2.4 Emprise/manipulation par le savoir du formateur

L'emprise est un procédé de domination sur autrui (Podguszer, 2006). L'emprise chez certains auteurs « est un mode relationnel pervers qui pousse l'influence jusqu'à la possession. À bien des égards, l'emprise est l'envers de la dépendance » (Maes, 2002, s.p.). Dorey (1992) définit l'emprise comme une relation visant à nullifier le désir de l'autre. La langue anglaise utilise deux mots pour exprimer cette réalité : celui de « mastery » et celui de « dominance ». Le premier réfère à une forme d'excitation physique tandis que le second renvoie à un besoin de contrôler l'autre. L'apprenant devient un objet, il devient une marionnette. L'emprise se différencie de la maîtrise. Elle nie l'autre comme personne. L'emprise fait appel à la manipulation, la néantisation d'autrui et le pouvoir devient possession de l'autre pour atteindre la servitude la plus complète (Dorey, 1988). Ainsi, nous pouvons définir l'emprise ou plutôt la relation d'emprise comme un acte défensif qui permet d'évincer la crainte que produit la rencontre de l'autre (Vallet, 2003). C'est pourquoi il est important de parler ici d'emprise/manipulation, le terme manipulation étant défini comme : « un comportement nuisible d'exploitation de la naïveté des personnes trop confiantes. » (Chalvin, 2002, p. 18). Il faut comprendre ici le mot naïveté dans le sens de faire confiance à l'autre, celui-ci ayant, de par sa fonction, de la crédibilité. L'emprise/manipulation est une attitude de négation de l'autre visant à se l'approprier en terme d'objet afin d'exploiter sa naïveté pour son propre profit et sa propre valorisation. Ici, le formateur utilise son savoir pour claquemurer l'apprenant et le rendre totalement dépendant de lui. Cet enfermement de l'autre lui procure la valorisation de lui-même dont il a besoin. Il identifie cette valorisation à son besoin d'accomplissement personnel. Dans cette relation d'emprise, l'éthique de la rencontre éducatrice, qui est fondée sur le principe du respect absolu de l'identité de l'autre, est niée car le formateur veut définir l'indéfinissable, c'est-à-dire l'être de l'autre à l'intérieur de sa propre finitude. Il impose à l'apprenant son propre projet de vie au lieu de contribuer à ce qu'il devienne par lui-même : un être unique et autonome (Labelle, 1996). Il utilise son influence de façon négative en voulant faire de l'apprenant un duplicata de lui-même.

2.5 Relation d'influence : formateur/apprenant

« Toute parole est tentative d'influence d'autrui » (Muchielli, 2000, p. 7). Dans une relation où le formateur exerce une emprise/manipulation, influencer devient un « outil » essentiel : il veut influencer l'apprenant et la relation est à sens unique, c'est-à-dire : sujet-objet. Il n'y a pas simplement le désir d'influencer mais la volonté de le faire. La communication s'établit du formateur à l'apprenant et inversement : émetteur-récepteur.

Le formateur peut influencer l'apprenant dans la mesure où ce qu'il dit est une parole prégnante de sens et ainsi le valorise et le rend crédible. Selon l'École de Palo Alto (Watzlawick, 2004), il y a deux niveaux de sens dans un message : le contenu et la relation entre les individus. Influencer c'est aussi manipuler les tenants et aboutissants de la situation pour créer un sens orienté (Muchielli, 2000). Dans ce contexte, il n'est pas question de relation partenariale mais de relation de pouvoir.

Cependant, ce qui caractérise la démarche andragogique c'est une relation d'influence qui est partagée. Le formateur et l'apprenant sont tour à tour émetteurs et récepteurs. Il y a interaction entre les deux, ils s'influencent mutuellement. Influencer quelqu'un n'est pas toujours dans le but de réduire l'autre à un objet. (Muchielli, 2000; Cialdini, 1987). Influencer l'autre, c'est aussi permettre à l'apprenant de développer sa propre autonomie (Fourez, 2006). Elle se vit de façon positive à l'intérieur de la réciprocité éducative.

2.6 Réciprocité éducative

Parler de réciprocité éducative c'est d'abord parler d'une relation de personne à personne (Labelle, 1996). Il y a un va-et-vient entre le formateur et l'apprenant. Un mouvement relationnel s'instaure. La dimension relationnelle est très importante et exige de la part de tous des qualités d'accueil, de disponibilité, de confiance, de respect, d'encouragement, et une attitude positive (Tremblay, 2003).

Chaque membre peut interagir avec les autres. Il existe entre les personnes de la rétroaction. Elle suppose aussi une capacité de remise en question car celui qui pose un regard sur l'autre le

fait se remettre en question et l'influence. Dans une telle relation, chacun apprend de l'autre. La parole est libérée, elle circule de l'un à l'autre.

L'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre les personnes est constitutif de la réciprocité éducative (Postic, 2001). Elle a comme corollaire l'autonomie, thème si cher à Knowles (2005) qui accorde une place privilégiée à l'autonomie de l'apprenant adulte, responsable de ses décisions et de sa propre vie. La réciprocité est aussi don de soi à l'autre et inversement (Eneau, 2003). L'adulte saisit très bien la logique de l'échange symbolique : « donner-recevoir-rendre. » (Barbier, s.d.). Cet échange symbolique se vit par et à travers le dialogue éducatif.

2.7 Dialogue éducatif

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'acte andragogique fait appel à une relation partenariale entre le formateur et les apprenants. L'outil utilisé sera celui du dialogue. Comment donc définir ce qu'est le dialogue éducatif ? Je serais ici tentés de le définir par ce qu'il n'est pas : ce n'est pas une discussion, ni un partage, ni une relation d'aide (Tremblay, 2006). Le dialogue éducatif se vit de diverses manières : a) un formateur et un apprenant ; b) un formateur et un groupe d'apprenants ; c) un apprenant avec un autre apprenant. Le dialogue permet de faire émerger chez l'apprenant « une parole propre et de faire entendre sa voix propre » (Fourez, 2006, p. 33). Le dialogue ouvre au monde de l'autre, permet de communiquer et d'agir (Postic, 2001; Isaacs, 1999). Dans ce processus, le dialogue permet à l'apprenant de devenir un participant actif, prêt à faire des découvertes à un point précis de son cheminement personnel (Knowles, 1977). Bohm (1991) définit le dialogue comme un processus de rencontre en face à face.

Le dialogue ressemble à plusieurs autres activités de groupe et partage parfois certaines de leurs particularités, mais en fait, c'est quelque chose de nouveau dans notre culture et qui pourrait s'avérer vital à sa santé future. C'est ce que nous croyons (Bohm, Factor, & Garrett, 1991, p. 9).

Il est :

un espace libre, vide où les participants peuvent individuellement et collectivement donner une attention au processus de penser dans le but de permettre à la pensée d'être consciente d'elle-même cultiver le mouvement libre de l'esprit qui crée l'occasion de révéler et de dénouer les suppositions rigides qui bloquent la créativité développer une sorte d'intelligence subtile qui va au delà de la dualité observateur-observé qui fragmente » (Do, 2003, p. 31).

Le dialogue éducatif se vit comme un partenariat entre le formateur et les apprenants, qui s'alimente du goût d'apprendre mutuellement l'un de l'autre et l'un par l'autre (Sylvain, 2003) et permet l'éclosion « d'ipsités » (Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, 1990). L'ipsité est ce qui constitue l'individualité d'un être en tant qu'il est lui-même et différent des autres. Ainsi, le dialogue éducatif permet la « progression dans l'autonomie » (Labelle, 1996, p. 296). Elle permet à l'apprenant adulte de se démarquer de l'autre en prenant de plus en plus conscience de ce qui fait de lui un être unique au sein de l'humanité.

DEUXIÈME PARTIE : ÉTHIQUE, DIALOGUE ET ÉDUCATION DE LA FOI

***CHAPITRE 3 : L'ÉTHIQUE EN FORMATION DES ADULTES EN MILIEU
ECCLÉSIAL***

3.1 L'éthique en formation des adultes en milieu ecclésial

3.1.1 L'éthique

L'andragogue est amené à s'interroger de façon régulière sur ses attitudes éthiques (Labelle, 1996) et à les mettre en pratique dans son travail de tous les jours. Pour Labelle, « la promotion de l'apprenant fait partie intégrante de l'éthique de l'enseignant et de sa déontologie. Il a le souci de promouvoir l'autre dans ce qu'il a de meilleur ce qui n'est pas nécessairement le cas de l'apprenant » (Labelle, 1996, p. 224). L'andragogue se préoccupe de promouvoir l'apprenant en ce sens qu'il l'accompagne dans sa démarche d'actualisation de son potentiel. Tout comme Labelle (1996) l'indique, il me faut donc parler d'asymétrie dans la relation éducative : « C'est donc l'asymétrie dans la volonté de promotion de l'autre qui fonde l'asymétrie didactique et non l'inverse » (Labelle, 1996, p. 224). De plus, Postic (2001) nous rappelle que le formateur doit permettre à l'apprenant d'organiser sa propre activité. Il l'aide à progresser et le soutient au moment où celui-ci en a besoin. Le formateur centre son attention sur l'apprenant, il observe sa démarche personnelle afin de chercher avec lui les stratégies andragogiques qui lui sont adaptées. « C'est aussi lui permettre de se connaître en train d'apprendre, de saisir ses difficultés, de pouvoir franchir les obstacles qu'il rencontre » (Postic, 2001, p. 172). Le rôle d'accompagnateur du formateur renforce la relation asymétrique entre l'apprenant et le formateur. Postic (2001) fait cependant remarquer qu'en formation des adultes l'asymétrie tend à se résorber :

[...] les interlocuteurs, formateurs et formés, par leurs expériences diversifiées, par leurs manières différentes d'analyser les problèmes, s'éclairent mutuellement : ils organisent les confrontations d'opinions, découvrent la relativité de leurs jugements et ils vont vers la recherche, non d'une vérité qui serait imposée par l'un d'eux, mais d'un sens à donner à leur propre démarche. Leurs rapports s'établissent sur la base d'une complémentarité fonctionnelle (p.189).

Il faut cependant rappeler que, même si l'asymétrie tend à se dissoudre, vouloir faire fi de cette relation asymétrique en termes de non reconnaissance de celle-ci, si infime soit-elle, serait une entorse à la relation éthique parce que : « Vouloir que l'autre soit, vouloir qu'il devienne lui, c'est là l'éthique de l'éducation de la personne » (Labelle, La réciprocité éducative des personnes, fondement de l'éducation des adultes, 2000, p. 99). Il est éthiquement important que le formateur fasse le choix de l'apprenant ainsi que de son devenir (Labelle, La réciprocité éducative des personnes, fondement de l'éducation des adultes, 2000, p. 143). Il faut beaucoup

d'amour et de détachement de soi pour vouloir que l'autre soit lui-même, c'est ce que Labelle (2000) appelle « l'amour comme noblesse de la personne ». La générosité joue aussi une part importante dans ce processus.

Labelle (1996, p. 117) nous rappelle que les effets du processus d'apprentissage en éducation des adultes se situent d'une part en amont : du côté de l'apprenant, d'autre part en aval : du côté de l'enseignant. Ainsi donc, l'acte d'apprentissage de l'adulte formateur et de l'adulte apprenant apparaît :

[...] comme le point de concentration d'une histoire personnelle et d'un désir dont les genèses se confondraient pour le transformer en promesse. Dans cette focalisation, le savoir oscillerait comme un pendule, rythmé par la pesanteur des enjeux personnels, au-dessus de l'incertitude des aptitudes à développer et des compétences à acquérir.

Pour Villepelet (2000, p. 143), l'apprenant n'est pas un moule vide qu'il suffirait de façonner à sa guise afin d'obtenir le produit désiré. La formation des adultes n'est pas une usine servant à reproduire un modèle unique. L'adulte en formation est un être qui possède ses propres motivations. Il est maître de ses choix et de son destin : « Nul ne peut se substituer à lui dans la responsabilité qu'il détient à l'égard de sa propre vie ». Cette approche relativise et contribue à détronner l'« autorité » comme étant le principe unique devant être utilisé en formation des adultes en milieu ecclésial. Il nous faut ici prendre exemple sur Jésus qui se met « au service de » et pour qui cette attitude est plus importante que la conformité ou le définitif : « Si quelqu'un veut être le premier, il sera le dernier de tous et le serviteur de tous » (Marc, 9, 35).

Le formateur en milieu ecclésial doit apprendre à être un accompagnant. En formation des adultes, l'autre « n'est plus conçu comme objet (à réparer), problème (à résoudre), dossier (à traiter) mais sujet actif, autonome et responsable. » (Paul, 2004, p. 306). Ce recentrage sur la personne comme sujet actif et non comme un objet à produire a pour conséquence de repenser l'individu dans son unicité. Ainsi, « l'agir communicationnel orienté vers l'intercompréhension » (Villepelet, 2000, p. 144) se donne pour tâche de remettre à la personne l'espace de choix, de décision, de régulation et de pouvoir qui contribue à son émergence en tant que sujet.

Dans le cadre ecclésial, plusieurs personnes partagent la responsabilité de la formation à divers niveaux :

- L'autorité diocésaine qui sanctionne la formation ;
- L'institution qui offre la formation ;
- L'autorité locale qui finance la formation ;
- La personne responsable de la formation ;
- L'animateur de la formation ;
- Les formateurs ;
- Les apprenants.

L'éthique du formateur lui interdit de se substituer aux autres partenaires avec qui il partage la responsabilité. Cela permet : « [d'] éviter une emprise totalitaire qui nuirait à l'autonomie de la personne et l'empêcherait justement de mûrir » (Binz, 2000, p. 241). Cette même éthique exige de lui d'être un accompagnant « émancipé, parlant et agissant, réfléchissant et délibérant, capable d'agir de façon autonome et responsable » (Paul, 2004, p. 313).

Selon Thévenot (1991, p. 166), en formation des adultes en milieu ecclésial, , une question éthique importante est celle du changement : doit-on éviter aux apprenants d'être confrontés aux changements de type deux ? Le changement de type deux, selon l'École de Palo Alto, est : « un changement irréversible de système ». Agir de la sorte serait, selon lui, contraire à l'éthique. Ce type d'agir de la part du formateur indiquerait une volonté de maintenir les apprenants sous sa « coupe intellectuelle ». Toujours selon Thévenot (1991, p.173), d'autres raisons peuvent être bonnes : « éviter de déséquilibrer la personnalité de certains étudiants que l'on sait fort fragiles ou chercher à ne pas ébranler sans bénéfice éthique réel l'institution dont ils font partie ». Sur le terrain, il reste difficile de discerner de telles raisons. Il y a pour le formateur un dilemme difficilement résorbable : provoquer un changement ou l'éviter. Quelle attitude doit avoir le formateur ? Comment respecter chacun des individus qui composent le groupe. Thévenot (1991, p.172) résume bien ce dilemme :

Ce qui a pour but de respecter une personne risque de nuire à beaucoup d'autres, ce qui semble bon sur le moment peut s'avérer produire à terme des effets désastreux. En définitive, influencer en vue de faire changer ou en vue de faire éviter un changement est toujours marqué par des ambiguïtés.

Thévenot (1991, p. 173) propose comme solution la vertu de justice qui permet, selon lui, de régler la liberté de parole d'un formateur d'adulte :

[...] il est confronté à des conflits de valeurs qu'il se doit de résoudre dans le sens de la plus grande justice possible. En effet, c'est en dernier ressort la vertu de justice qui doit réguler la liberté de parole

d'un enseignant. Influencer un auditoire par le mode d'un cours, et l'influencer selon un mode conforme à l'existence éthique, c'est lui procurer un savoir, c'est lui faire vivre une expérience relationnelle en espérant que ce savoir et cette expérience seront ressaisis par lui pour croître en humanité. Mais comme cette influence s'exerce sur un groupe dont chaque individu possède des chances (psychiques, intellectuelles, économiques...) inégales à celles de son voisin, l'enseignant doit veiller à une juste répartition des « biens ».

En terme religieux la justice est la première des Vertus Cardinales : elle est la vertu par laquelle on rend à chacun son dû, elle se charge du respect des droits d'autrui. Elle s'inspire de la philosophie grecque qui définit la justice comme une vertu et non une règle. La personne qui pratique la vertu de justice établit l'égalité entre les membres de la communauté qui est ici formée des apprenants. C'est une disposition individuelle.

Pour Le Bouëdec (2007), tout comme pour Villepelet (2000, p. 148), le formateur est revêtu d'une autorité que lui confère l'institution :

Ainsi, le formateur de la foi, sait que son autorité, la légitimité de son influence et sa fécondité sont radicalement situées comme reçues de Dieu. Il est en permanence appelé à relativiser son influence.

Le formateur de la foi a besoin d'être bien situé par rapport à sa posture ainsi que dans sa relation avec les apprenants dans la foi. Il doit garder en tête cette parole de l'Évangile : « Mais vous, ne vous faites pas appeler « Maître », car vous êtes tous frères et vous n'avez qu'un seul Maître. » (Mt, 23, 8)

Le Bouëdec (2007, pp. 53-54) dégage quatre principes éthiques du formateur de la foi :

1. Être revêtu d'autorité c'est s'engager à mettre son énergie au service du meilleur intérêt de ses stagiaires, ce qu'on appelle le principe de bienfaisance. Même si des dérives de paternalisme peuvent se produire, vouloir et faire le bien de l'autre constitue un projet non dépourvu de grandeur, en tout cas largement plus estimable que le « chacun pour soi » ;
2. L'horizon éthique invoque l'autonomie ; le consentement libre et éclairé de chacun est requis, ce qui fonde son imputabilité ;
3. Être animateur est une posture qui exige de l'abnégation, c'est-à-dire un certain oubli de ses intérêts personnels pour se consacrer au service des objectifs du groupe, sachant que le débat est une situation fondatrice de l'humain.
4. L'engagement fraternel envers l'autre peut se désigner par le terme biblique « alliance ». Alors que rien ne m'y oblige (l'accompagnement est toujours une décision éthique), je m'engage chaleureusement et gracieusement aux côtés de l'autre.

Ce qui est demandé ici au formateur d'adultes, c'est de pouvoir trouver un juste équilibre à l'intérieur même de la fonction qu'il exerce. Comme nous l'avons dit précédemment il est nécessaire que le formateur garde présent à l'esprit qu'entre lui et les apprenants il existe une

relation asymétrique qui prévaut. Il est important de signaler que l'asymétrie se situe davantage au niveau du rôle du formateur et de son statut institutionnel. Par contre, dans le processus d'inter-influence et d'apprentissage, il y a symétrie. Le but premier de l'action du formateur est le bien des apprenants, leur émancipation et leur apprentissage mutuel. Comme l'a si bien écrit Maslow (2007, p. 124) :

L'éducation doit être considérée, au moins en partie, comme une tentative pour produire l'être humain de bien, pour encourager la vie de bien et la société de bien. Renoncer à cela, c'est renoncer à la réalité et aux bienfaits de la morale et de l'éthique. Qui plus est, une éducation qui ignore tout le domaine de la pensée transcendante est une éducation qui n'a rien d'important à dire sur le sens de la vie humaine.

3.1.2 Formation andragogique en milieu ecclésial

Labelle (1996) conçoit la formation des adultes comme étant « un processus de développement de la personne ». Lorsque qu'on parle de développement, on met l'accent sur le cheminement de chacune des personnes. Selon Pirson (2000, p. 112) c'est la formation des adultes qui nous a permis de mettre en lumière le concept d'apprenant : « c'est-à-dire de personne active en formation ». Les apprenants sont en marche vers un accroissement d'être. Qui dit accroissement d'être dit une démarche vers une plus grande autonomie physique, intellectuelle, affective, morale, citoyenne et un plus grand enracinement terrien (Morin, 1999).

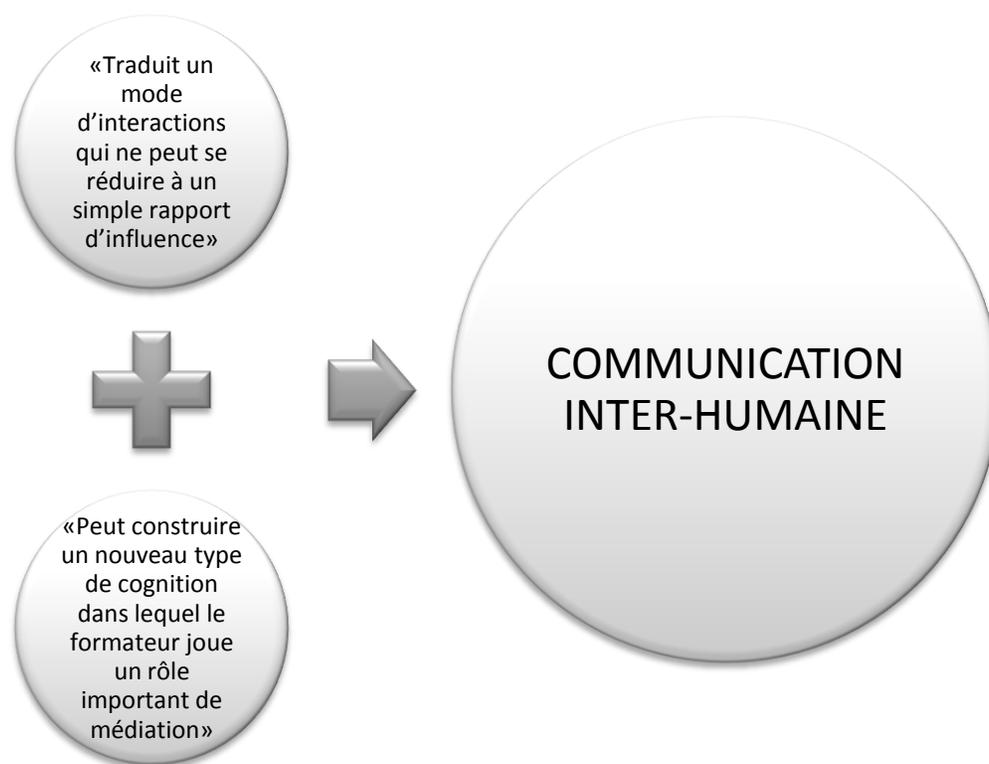
L'apprenant est actif et donc responsable de lui-même, il ne peut aliéner ce droit à quiconque. Il côtoie chaque jour d'autres êtres libres et autonomes. Il évolue : « dans un environnement habité par d'autres sujets autonomes ; l'activité des uns et des autres a pour objet de rendre cet environnement socialement habitable par les personnes » (Labelle, 1996, p. 4). Comme le souligne Pirson (2000, p. 115), la démarche de formation nous conduit à nous interroger sur le genre de communication qui est instauré. La formation : « apparaît comme un mode particulier de relations dans lequel les règles du jeu sont rarement explicitées pour et par l'ensemble des partenaires ». Labelle (1996), nous propose quatre partenaires :

1. L'apprenant est l'acteur principal qu'il soit néophyte, recommençant, futur agent de pastorale ou un adulte voulant faire un cheminement ;
2. L'andragogue qui accompagne l'apprenant dans son processus : le prêtre, l'agent de pastorale et le catéchète ;
3. L'institution qui finance et qui est la personne morale : le diocèse ou la paroisse ;

4. L'environnement culturel et social qui est le milieu dans lequel se déploie la formation : la société, l'Église locale et la Tradition.

Pirson (2000), souligne que la formation est un « acte de communication » qui se traduit par une mise en relation des divers partenaires. Cette communication s'avère un mécanisme social complexe qui se développe entre les divers partenaires, c'est ce que Pirson (2000, p. 118) appelle « la communication interhumaine » qui se déploie selon le pivot suivant:

Tableau 1 : La communication interhumaine



Pour Labelle (1996, p.8), l'andragogie : « est d'abord une science anthropologique dans la mesure où elle se veut prioritairement un discours réfléchi sur l'homme qui s'éduque ». C'est ainsi que nous pouvons affirmer avec lui que l'éducation est un moyen et non pas une fin, notre cheminement vers un « accroissement d'être » se poursuit tout au long de la vie jusqu'à notre mort. Le terme « accroissement d'être » signifie une transformation en profondeur de la personne qui s'éduque. Elle devient de plus en plus consciente de qui elle est, de son potentiel. La

démarche d'apprentissage qu'elle est en train de vivre lui permet de mieux se connaître, de mieux s'apprécier et ainsi d'actualiser davantage son potentiel. Elle est en croissance, elle est en meilleure possession de ses moyens, de ses talents. C'est pour ces raisons que je parle d'« accroissement d'être ».

Si l'apprenant est maître de lui-même, il en résulte que le formateur se définira davantage comme un accompagnant sur le chemin de croissance de l'autre (Labelle, 1996). Pour Pirson (2000 p.122), il faut revoir nos façons de penser la formation :

[...] n'est-il pas nécessaire de penser la formation comme médiation et le rôle du formateur comme facilitateur, plus que comme détenteur à la fois du contenu et du processus d'apprentissage ?

Il est à la fois un médiateur et un facilitateur. Son rôle va bien au-delà du contenu et du processus d'apprentissage dont il n'est plus l'unique détenteur. Il doit être à la fois capable de prendre une :

[...] distance critique vis-à-vis de sa propre « spécialité », et en même temps être aussi capable d'une analyse des dynamiques à l'œuvre dans les différents contextes d'apprentissage ou de communication, une mise à distance face aux modèles habituels de communication ou d'enseignement (Pirson, 2000, p. 122).

Labelle (1996) n'est certes pas le premier à parler d'accompagnement. Il me vient à l'esprit ce texte tiré de l'Évangile de Luc au chapitre 24 les versets 13 à 32. Il me semble utile de présenter ce texte de Luc sous forme de tableau et d'y ajouter des attitudes (Houtevels-Minet, 2006) d'andragogie religieuse que doit développer le formateur d'adultes en milieu ecclésial :

Tableau 2 : Attitudes d'andragogie religieuse à développer

TEXTE	ACTIONS DE JÉSUS	ATTITUDES	ANDRAGOGUE
Et voici que, ce même jour, deux d'entre eux faisaient route vers un village du nom d'Emmaüs, distant de Jérusalem de soixante stades, et ils conversaient entre eux de tout ce qui était arrivé. Et il advint, comme ils conversaient et discutaient ensemble, que Jésus en personne s'approcha,	Jésus les rejoint sur leur route.	Rejoindre, S'approcher	Saisir la démarche entreprise par l'apprenant.
et il faisait route avec eux ; mais leurs yeux étaient empêchés de le reconnaître.	Il prend le temps de s'approcher d'eux.	Faire route avec	Être à ses côtés.
Il leur dit : « Quels sont donc ces propos que vous échangez en marchant ? » Et ils s'arrêtèrent, le visage sombre.	Jésus leur donne la parole et les écoute.	Questionner, Écouter	Donner la Parole et faire circuler la parole. Parvenir à les écouter, à cerner leur vrai désir, les aider par cette

TEXTE	ACTIONS DE JÉSUS	ATTITUDES	ANDRAGOGUE
			écoute à formuler leur questionnement, leurs besoins d'apprentissage D'où partent-ils et où vont-ils?
Prenant la parole, l'un d'eux, nommé Cléophas, lui dit : « Tu es bien le seul habitant de Jérusalem à ignorer ce qui y est arrivé ces jours-ci ! » « Quoi donc ? » leur dit-il. Ils lui dirent : « Ce qui concerne Jésus le Nazaréen, qui s'est montré un prophète puissant en œuvres et en paroles devant Dieu et devant tout le peuple, comment nos grands prêtres et nos chefs l'ont livré pour être condamné à mort et l'ont crucifié. Nous espérions, nous, que c'était lui qui allait délivrer Israël ; mais avec tout cela, voilà le troisième jour depuis que ces choses sont arrivées ! Quelques femmes qui sont des nôtres nous ont, il est vrai, stupéfiés. S'étant rendues de grand matin au tombeau et n'ayant pas trouvé son corps, elles sont revenues nous dire qu'elles ont même eu la vision d'anges qui le disent vivant. Quelques-uns des nôtres sont allés au tombeau et ont trouvé les choses tout comme les femmes avaient dit; mais lui, ils ne l'ont pas vu ! » Ne fallait-il pas que le Christ endurât ces souffrances pour entrer dans sa gloire ? » Alors il leur dit : « O cœurs sans intelligence, lents à croire à tout ce qu'ont annoncé les Prophètes ! »	Jésus leur montre la présence de Dieu dans l'histoire de l'humanité.	Ouvrir la Parole de Dieu	Permettre à chacun d'être en contact avec son être profond et identifier les forces vives et redire son histoire sainte.
Quand ils furent près du village où ils se rendaient, il fit semblant d'aller plus loin. Mais ils le pressèrent en disant : « Reste avec nous, car le soir tombe et le jour déjà touche à son terme. » Il entra donc pour rester avec eux.	Jésus respecte leur chemin et leur rythme.	Se laisser accueillir, prendre le temps	Être patient, accepter d'aller au rythme de l'autre et d'être accueilli dans la démarche de l'autre.
Et il advint, comme il était à table avec eux, qu'il prit le pain, dit la bénédiction, puis le rompit et le leur donna.	Jésus joint le geste à la parole, il leur fait signe et il les accueille.	Célébrer avec	Être personne-ressource, personne-significative
Leurs yeux s'ouvrirent et ils le reconnurent... mais il avait disparu de devant eux. Et ils se dirent l'un à l'autre : « Notre cœur n'était-il pas tout brûlant au-dedans de nous, quand il nous parlait en chemin, quand il nous expliquait les Écritures ? »	Jésus s'efface, il ne donne aucune consigne et il les laisse libre d'agir.	Devenir invisible, Rendre adulte	Permettre à l'autre d'être lui-même et de poursuivre sa route et ses apprentissages selon ses besoins.

En milieu ecclésial, la formation, pour être efficace, a besoin d'être vécue en relation avec d'autres. Elle a besoin du support d'une communauté de foi. Pour Thévenot (1991, p.20), le formateur en milieu ecclésial se définit selon trois composantes :

1. Une volonté d'influencer ;
2. Une relation asymétrique ;
3. Une dimension sociale.

Le formateur est :

[...] une personne, ayant figure d'autorité, qui communique avec une autre personne en vue de permettre une croissance de sa liberté et de lui ouvrir ainsi des expériences encore plus importantes de paix et de joie. Cette communication se vit au cœur d'institutions, grâce à un certain cadre éducatif et par la mise en œuvre de moyens divers (Thévenot, 1991, p. 263).

Il a figure d'autorité car il est mandaté par l'Église locale. Il fait partie de la hiérarchie. Cela fait partie de son rôle asymétrique. Thévenot (1991), tout comme Labelle (1996) ainsi que Pirson (2000), mettent la communication au cœur de l'agir du formateur qui est lui-même en relation avec les autres partenaires.

Nous ne possédons pas la science infuse, la foi est toujours reçue de quelqu'un qui en témoigne et d'une Église qui la communique. Pour que l'apprenant devienne un adulte dans la foi, il faut le rendre capable de dire « JE » et l'aider à trouver le chemin d'accès qui correspond à ses besoins (Houtevels-Minet, 2006). Le Bouëdec (2007, p. 48) définit la formation comme : « le développement de capacités (savoir, savoir-être et savoir-faire) et comme le travail sur ses représentations (de soi, des autres, de l'Église, du monde, etc.) ». La formation se veut un acte non seulement de communication mais aussi un acte sensé : un lieu d'expression, d'explicitation et d'élaboration du sens ou de co-construction.

Ainsi, le formateur ne contrôle pas tout le processus puisqu'il interagit avec des partenaires. Chacun des partenaires n'a de contrôle que sur lui-même. Ici, le regard se porte sur le formateur d'adultes et ses dispositions personnelles qui peuvent être désignées par le terme de « postures » (Le Bouëdec & Mercier, 2007).

3.2 Le formateur d'adultes en Église et son influence.

L'examen de la question de l'influence qu'exerce le formateur sur l'apprenant, s'appuie sur un certain nombre d'interrogations qu'il est important de garder en mémoire :

- A. Quelle culture d'Église veut-on diffuser par la formation des adultes en milieu ecclésial ?
- B. Avons-nous le droit d'influencer l'autre et jusqu'où est-il possible d'aller ?

C. Quels moyens pouvons-nous utiliser ?

D. La relation éducative empreinte de respect de l'autre ne suppose-t-elle pas une remise en question totale de la formation institutionnelle dominante et une transformation de la culture ecclésiale ?

Ces questions nous renvoient au défi ecclésial qui attend le formateur et l'apprenant d'aujourd'hui et de demain. Ils doivent être capables de mettre en place un modèle de collaboration permettant de construire une société et une Église locale qui, à l'aide de la confiance réciproque dans les possibilités des uns et des autres, discerne ensemble des réponses à des interrogations posées.

Le modèle culturel de la relation éducative future sera celui qui permettra des rapports fondamentaux entre les générations, c'est-à-dire des rapports d'échange ancrés dans une expérience partagée de création sociale, et non de reproduction d'un ordre antérieur (Postic, 2001, p. 87).

A. Quelle culture d'Église veut-on diffuser par la formation des adultes en milieu ecclésial ?

Pour de nombreux Québécois, l'Église catholique est définie par la morale sexuelle. Cette façon de la percevoir nous vient des médias. Le pouvoir exercé par l'Église dans les domaines de l'éducation et de la culture dans le passé et son puritanisme excessif ont produit une forte réaction dans la population québécoise et les médias. Ils considèrent la religion comme chose du passé. Le positionnement souvent intransigeant ou du moins peu ouvert au dialogue sur les questions liées au corps, tel que la contraception, l'homosexualité, le viol, le divorce, etc., font percevoir l'Église comme arrêtée et non adaptée à la vie moderne. La crainte face à la montée du fondamentalisme chrétien en Amérique du Nord, l'emprise du marketing capitaliste sur les valeurs et le patriarcat qui domine la bureaucratie ecclésiale découragent beaucoup de croyants et les incitent à la méfiance et à la suspicion face aux institutions religieuses. Dans ce contexte, il est difficile de former des adultes dans les domaines de la foi, de la spiritualité, de la culture et de l'engagement social en puisant à la source de l'Évangile. Les évêques du Québec, qui sont les premiers responsables de la formation, sont souvent mis à l'écart. Leurs lettres pastorales et leurs réflexions sur divers aspects de la vie en société font rarement l'objet d'une publication dans la presse écrite. Le reproche qui est fait à l'Église actuelle est de vouloir contrôler la vie des gens comme par le passé. Le soupçon est toujours présent dans les esprits :

Impliquée dans l'histoire, la foi ne se reporte à la transcendance qu'à ce prix. Cette histoire, la foi tâche de l'interpréter en même temps qu'elle prend conscience d'elle-même. Pour y parvenir, il ne lui suffit

pas d'apprivoiser le sacré dans des célébrations liturgiques, d'engager des croyants dans des voies diverses du témoignage ; le christianisme s'immisce dans la culture, veut devenir lui-même une culture. Pendant longtemps, cette volonté a semblé se réaliser au point où on a pu parler de chrétienté, d'une adéquation idéale entre la religion et la société. Il n'en va plus ainsi, on le sait (Dumont, 1996, p. 217).

Au sein même de l'Église catholique, les pratiquants se disent émancipés de la domination ecclésiastique. Ils accueillent avec enthousiasme la modernité qui les a affranchis de l'emprise jugée excessive de la structure ecclésiale. Ils sont libres de penser et d'agir selon leur conscience.

C'est dans ce contexte très difficile que le formateur d'adultes en Église doit œuvrer. Le message de l'Évangile qui est au cœur de la formation doit, pour être crédible, prendre acte de cette nouvelle attitude des croyants face à la religion. En Église, l'objectif principal de la formation est le cheminement spirituel personnel de chacun des croyants dans une société donnée :

Le déclin de la pratique dominicale et d'autres actes officiels indique un fléchissement des références instituées de la vie chrétienne, [...]. À beaucoup d'égard, nous assistons à une prise de distance envers l'expérience religieuse en tant que structurée historiquement. Même chez ceux qui sont encore fidèles aux rites, se manifeste fréquemment un certain recul envers la doctrine au profit de la motivation personnelle et de la qualité éthique des conduites. Sans doute la foi est-elle devenue plus personnelle (Dumont, 1996, p. 219).

Prendre acte de la modernité c'est accepter de vivre dans une société où la liberté, la démocratie, le respect des droits de la personne, le pluralisme et l'écologie sont des éléments essentiels du vivre ensemble et où face à la fatigue, aux limites du matérialisme et de la société de consommation émerge nettement le besoin d'une vie spirituelle. On doit aussi reconnaître l'influence du bouddhisme dans la recherche du calme et de la sérénité par diverses techniques de concentration et de méditation. Prendre acte de la modernité ne veut pas dire laisser notre intelligence et notre esprit critique au vestiaire :

L'Église s'est laissé interpeller par l'horizon éthique de la société libérale. Mais en fidélité au message de l'Évangile, elle a aussi démasqué le versant sinistre de la modernité, notamment sa trahison de la solidarité humaine. Les documents ecclésiastiques dénoncent le nouvel individualisme, la promotion fébrile de l'égoïsme, la maximalisation de l'utilité, la priorité donnée à la concurrence, le culte du consumérisme, la marchandisation de la sexualité, l'indifférence à la justice sociale, l'absence d'éthique transcendante et le déclin de la foi en Dieu (Baum, 2006, p. 211).

La culture que doit promouvoir le formateur en Église est celle de l'Évangile, de cette Parole libératrice, qui dit oui à la modernité et sait dialoguer avec elle, mais qui est aussi capable d'en dénoncer les aspects pervers comme le souligne Baum (2006). Telle est la culture que s'efforce

de diffuser l'Église d'aujourd'hui. Ceci n'est-il pas de sa part une volonté d'influencer notre société ?

Avons-nous le droit d'influencer l'autre et jusqu'où est-il possible d'aller ?

B. Pouvons-nous influencer l'autre et en avons-nous le droit ? Jusqu'où est-il possible d'aller ?

Dans la formation des adultes ce qui est important pour l'apprenant c'est le désir d'accéder au savoir. Dans ce désir d'accéder au savoir l'idée de dépendance s'instaure. L'apprentissage passe par la médiation de l'autre, par la rencontre et l'agir de l'autre. Il s'établit donc un rapport de dépendance : « Le concept de dépendance désigne le rapport de nécessité qui s'établit entre un sujet et un autre tel que l'un ne peut pas agir sans l'intervention de l'autre » (Postic, 2001, p. 163).

L'apprentissage, l'acquisition de connaissances, se fait souvent dans un milieu institutionnel. Comme nous l'avons vu précédemment, la personne qui accompagne l'apprenant dans son apprentissage se situe dans un rapport d'autorité non pas au sens coercitif, mais au sens de devoir entreprendre quelque chose et de prétendre transmettre quelque chose. Il reçoit son mandat, son autorisation, de l'institution. Si l'apprenant accepte de se situer dans ce rapport institutionnel, il est dépendant d'un cadre qui le soutient dans cet apprentissage. Il accepte de se soumettre à ce cadre, à cette autorité. En d'autres mots, l'apprenant a décidé de se saisir d'un certain contenu afin de poursuivre son développement personnel et de ce fait il adhère à une forme d'autorité dont il dépend pour la poursuite de ses objectifs d'apprentissage. Dans le fait d'apprendre il y a un rapport relationnel, et un rapport transférentiel. L'autre est le passage obligé vers l'acquisition de nouveaux savoirs. L'apprenant fait le choix d'apprendre, il se positionne comme personne libre et unique cherchant à mieux s'actualiser. Vouloir s'actualiser c'est :

Revendiquer aussi sa place face aux autres : l'autre, en tant qu'enseignant, en espérant réduire la dissymétrie qui l'en sépare ; les autres, qu'il souhaite situer comme partenaires d'un même groupe. Ainsi s'instaure une relation didactique qui mobilise à la fois le savoir et la maturité affective de chacun, et dont l'apprenant attend une amélioration de sa situation (Labelle, 1996, p. 130).

La relation didactique dont parle Labelle (1996) se traduit par le désir de l'apprenant de rencontrer quelqu'un qui l'accompagnera sur le chemin de la connaissance et de la transformation. Le formateur est la personne auprès de qui il apprendra. La relation qui

s'instaure entre l'apprenant et le formateur est « enseignante », elle est la clef ouvrant les portes du savoir. On ne peut les ouvrir sans l'aide de l'autre, sans d'abord entrer en relation : « Ainsi, l'éducation des adultes, comme toute éducation, est un rapport d'influence des consciences qui exclut la manipulation » (Labelle, 1996, p. 198).

Labelle (1996) conclut que c'est la relation qui est enseignante. Quand le formateur transmet son savoir, il transmet aussi ce qu'il est. Le but du formateur en Église est de rendre l'autre autonome pour qu'à son tour il puisse transmettre ce qu'il a appris à d'autres qui cheminent dans la foi. La transmission se fait sous la forme de ce que l'individu est en tant qu'être, ce qui permet à l'autre d'être lui-même et non pas l'ombre de quelqu'un d'autre. Il existe trois savoirs qui se situent dans un rapport intime relié/interactif dans le rapport formateur-apprenant :

- a) le contenu du discours ;
- b) les savoirs obtenus, qui vont se constituer ;
- c) la transmission des savoirs du formateur à l'apprenant et de l'apprenant au formateur.

Pour Thévenot (1991), de la part du formateur, il est difficile de nier qu'il existe un désir conscient ou pas d'influencer l'autre dans cette relation. La relation éducative ne peut en être exempte, refuser de l'admettre serait se mentir à soi-même.

Il existe deux attitudes en formation des adultes en milieux ecclésial: la première est une volonté d'influencer qui ressemble davantage à une volonté de modeler en éliminant les différences et de faire entrer l'autre dans un moule qui soit conforme à ce que l'institution recherche et désire reproduire. Dans ce modèle, l'apprenant doit se conformer, s'adapter aux critères définis par la structure. Il sera reconnu dans la mesure où il devient une copie conforme. Dans une telle situation il sera difficile pour le formateur de : « plaider pour la qualité éthique d'une telle attitude » (Thévenot, 1991, p. 16). La deuxième est la volonté de vouloir permettre à l'apprenant de devenir lui-même en mettant à sa disposition les moyens fondamentaux pour qu'il se prenne en charge en modifiant des comportements qui l'empêchent d'être véritablement libre. « S'attacher à cela suppose bien une volonté d'influencer, mais pas d'imposer, de contraindre, de modeler » (Thévenot, 1991, p. 16).

Ainsi former des adultes dans la foi serait :

Travailler à faire émerger la personne au cœur de ses conditionnements : décider, trancher, certes, mais aussi mouvoir, mettre en œuvre dans le temps la liberté en tenant compte des contraintes, ce qui suppose de consentir aux faits, d'assumer la nécessité (Thévenot, 1991, p. 16).

Dans tout travail de formation, on doit être capable d'envisager sa « conclusion ». L'andragogue doit être capable de saisir qu'il est important de s'effacer devant l'autre, toute autre attitude conduirait à la dépendance malsaine que j'aborderai ultérieurement.

Il nous semble aussi que la relation éducative doit prévoir son propre terme sous peine d'entraîner une dépendance (un peu au sens médical du terme) avouée ou non, dans la mesure où cette relation n'est jamais de parfaite réciprocité, nous l'avons dit (Thévenot, 1991, p. 17).

Ainsi, l'andragogue est le « maître de piste » qui permet à l'apprenant de se mettre en scène. Nous pouvons prendre exemple sur Jésus qui dit à ses disciples : « [...] c'est votre intérêt que je parte ; car si je ne pars pas, le Paraclet ne viendra pas vers vous » (Jean, 16, 7). Quels outils pouvons-nous utiliser afin d'aider l'apprenant à devenir de plus en plus autonome, permettant ainsi au formateur de passer à l'arrière plan ?

C. Quels moyens pouvons-nous utiliser ?

Un premier type d'influence que Thévenot propose d'examiner est celui mis de l'avant par l'École de Palo Alto. Selon celle-ci, deux types de communication sont mis de l'avant :

1. Le premier auquel notre tradition cartésienne nous a appris à prêter attention, est le langage digital qui s'adresse en priorité à l'hémisphère gauche du cerveau, support de la pensée logique. C'est le langage que s'attendent à trouver les étudiants dans un cours magistral.
2. Le second langage est dit « analogique ». Ses rapports avec la réalité qu'il représente sont plus directs que ceux du langage digital. Il s'adresse à l'hémisphère droit et utilise des techniques telles que la condensation, le langage figuratif, les aphorismes, les jeux de mots, les ambiguïtés, les métaphores, les métonymies. Et aussi des postures, des gestuelles, des mimiques, des inflexions de la voix, des rythmes de la phrase, des temps de silence. Il joue également sur la différence entre le « texte » et le contexte pour faire passer des messages importants. En définitive, cette communication plonge ses racines dans des périodes beaucoup plus anciennes de la vie psychique que le langage digital (Thévenot, 1991, p. 159-160).

Il existe deux façons de vouloir influencer un apprenant : d'une part, vouloir le faire changer ou, d'autre part, lui éviter de changer. L'École de Palo Alto a identifié deux types de changement.

Selon cette école les changements de type 1 sont des changements qui se font à l'intérieur d'un système. Ils maintiennent le statu quo. Le but est de préserver un équilibre ainsi que le système en place. Le changement de type 1 se nomme homéostasie : « L'homéostasie d'un système réside dans son aptitude à exercer des phénomènes auto-correcteurs sur les éléments internes ou externes qui menaceraient son équilibre » (Kourilsky-Belliard, 2004, p. 44).

Un adage populaire résumerait ainsi ce type de changement qui peut s'avérer insuffisant dans certaines situations : « Plus ça change, plus c'est pareil ». Ce type de changement. Le formateur voulant initier un changement de type 1 s'emploiera donc à développer les connaissances de l'apprenant à l'intérieur d'une même problématique. Ce type de changement produit une évolution organisationnelle. Le changement qu'opère l'apprenant se fait à l'intérieur du système et permet ainsi à ce dernier de maintenir son équilibre. Les questions posées antérieurement doivent trouver ici des réponses. Elles seront différentes selon le contexte dans lequel se retrouve le formateur. Ces questions peuvent en bout de ligne se résumer en une seule question fondamentale pour le formateur : est-il éthique de proposer ce type de changement ? Je ne peux répondre ici à la question car elle s'adresse à l'andragogue dans son environnement précis, lui seul peut répondre en vérité à cette interrogation. La seule réponse que je tenterai est de dire que cette approche est éthique dans la mesure où elle respecte le cheminement de l'apprenant et qu'elle est faite par amour de l'autre et non pas de soi ou pour défendre le système en place. Dans les changements de type 1, il n'y a pas à proprement parler, de transformation des mentalités ou des modes de relation. Les efforts menés permettent de s'accommoder, de s'adapter aux évolutions du milieu. Les méthodes utilisées font en sorte de ramener les choses à la norme, dès que les écarts sont insoutenables. Si le formateur ne désire que maintenir l'équilibre du système en place afin de ne pas créer de remous, ce changement de type 1 est, à notre avis, non-éthique. Il a la volonté de maintenir le statu quo. Il empêche ainsi l'apprenant d'évoluer et il ne le respecte pas dans son cheminement de foi. Dans la formation des adultes en milieu ecclésial, nous retrouvons cette attitude du formateur trop fréquemment. Les pressions de l'institution sont parfois trop fortes et l'espace de liberté en est d'autant plus réduit. La peur du changement maintient donc l'homéostasie de l'institution. Le Bouëdec (2007, p. 20) résume bien la situation lorsqu'il affirme :

[...] dans le projet de former un agent pastoral, il y a le souci de faire adopter des normes professionnelles, un profil ecclésial et social, un ensemble de normes et de valeurs. Tout formateur est

aussi un agent de conformisation. Il faut déterminer à quelles conditions un tel modelage peut devenir éthiquement et chrétiennement acceptable.

Il nous semble que Thévenot (1991, p. 166), répond partiellement à Le Bouëdec lors qu'il affirme :

La première question éthique est donc de s'interroger sur la moralité de ce rêve qui peut témoigner d'un vœu d'omnipotence. D'autant plus que la problématique intellectuelle a chez un sujet, non seulement une fonction noétique, mais aussi un rôle protecteur de la personnalité.

Ce qui est mis en place dans un tel système ce sont des correctifs. Le changement est avant tout normatif. Le formateur dans un tel système joue un rôle essentiel : celui de régulateur du système. Il a le « goût de la stabilité ». Elle devient la norme et ce qui est proposé à l'apprenant c'est l'adaptation à la stabilité. Est-ce bien suffisant pour remettre le système sur ses rails ?

En effet, lorsqu'un système humain ne parvient plus à ses échanges par ses mesures habituelles d'autocorrection et d'ajustement et lorsque les 'solutions de bon sens' maintiennent les problèmes ou en créent d'autres, il entre en crise. [...] le système tombe malade (Kourilsky, 2008, p. 44).

Le système tombe malade, car il ne parvient plus à engendrer de nouveaux membres. Les communautés vieillissent et le nombre diminue rapidement. La « dépression collective » s'installe. Il y a un désir de faire en sorte que le système poursuive sa marche, mais il est incapable de générer de nouveaux croyants. La solution est de se raccrocher au passé, à la stabilité et à la tradition. Le mot tradition signifie-t-il immobilisme ? Quand, dans notre vie, nous prenons le temps de réfléchir sur ce que nous avons vécu, nous marquons un temps d'arrêt afin de bien identifier la source de nos actions, ce recentrage nous permet de poursuivre l'action et non pas de nous immobiliser. Il en est de même de la tradition, elle se réfère au destin collectif. Réfléchir sur la tradition, c'est non pas sombrer dans l'immobilisme mais bien nous recentrer comme communauté afin d'aller de l'avant. La tradition lorsqu'elle est bien comprise est facteur de changement non pas agent de conformisation. Si nous nous souvenons c'est afin d'être capable de poursuivre l'expérience présente enracinée dans le passé qui nous projette vers l'avenir. Influencer l'autre en Église c'est lui permettre de réfléchir sa foi.

La tradition n'est donc pas la conservation jalouse d'une chose acquise, d'un dépôt figé auquel nous nous raccrocherions, à la différence des fervents de la nouveauté. Car si la tradition donne un sens au présent, c'est qu'elle met en branle la pensée et l'initiative, bien loin d'en dispenser (Dumont, 1996, p. 223).

Utiliser le changement de type 1 afin de garder intact notre conception statique de la tradition en évitant aux apprenants des changements de type 2 serait, me semble-t-il, une grave entorse à l'éthique. Elle aurait pour effet de maintenir les apprenants dans une zone de confort sécuritaire et les empêcherait de cheminer dans la foi. Un formateur qui agirait ainsi ferait preuve d'un manque de respect et d'éthique envers les apprenants. L'influence du formateur serait néfaste et non souhaitable car elle reflète la peur du changement de type 2.

Selon Kourilsky (2008), inspirée de l'École de Palo Alto, le changement de type 2 est celui qui produit des modifications irréversibles. Il se caractérise par une volonté d'évolution, qui entraîne un changement de mentalité. Le chemin qui y mène est souvent hétéroclite. La qualité de la relation est le principal vecteur de changement et fait advenir les transformations attendues. Les changements de type 2 traduisent une transformation des règles du jeu relationnel. Ils sont nécessaires lorsque les changements de type 1 ne permettent plus au système de maintenir sa santé apparente.

Kourilsky (2008), rappelle que l'ouverture au changement repose sur une façon de penser différente. La façon de percevoir en Église la réalité qui nous entoure est basée sur un mode de pensée qui, lui, est ancien. Or, il est difficile de voir la réalité actuelle à travers une manière de pensée archaïque. Cette manière de faire peut être comparée à une personne à qui un optométriste aurait prescrit un paire de lunettes et qui continuerait de les porter tout au long de sa vie sans jamais en changer. Au début cette personne verrait le monde clairement mais, au fur et à mesure que sa vision se transformerait, sa façon de voir son environnement ne correspondrait plus à la réalité et à la pensée héritée. Sa vision évoluerait mais pas ses lunettes qui deviendraient alors un filtre obstructeur. Il en va de même pour les modes de pensée qui sont la paire de lunettes qu'on refuse de changer.

Loin de condamner nos modes de pensée traditionnels, nous proposons de les remettre en question et de les conjuguer avec d'autres pour les élargir. Il ne s'agit pas de prôner de nouvelles vérités : le problème des modes de pensée n'est pas qu'ils soient vrais ou faux mais qu'ils soient efficaces, utiles et féconds, et plus aptes à appréhender la complexité des systèmes humains (Kourilsky, 2008, p. 71).

Cette façon d'agir élargit le regard, et permet de développer une capacité de prospective. Pour être féconde, la pensée ne doit pas être figée, elle doit être capable de souplesse. Ceci fait écho à ce que je disais antérieurement de la tradition. Une pensée souple oscille entre rupture et accueil.

Comment l'andragogue qui œuvre en milieu ecclésial peut-il accompagner les apprenants vers des changements de type 2 ? Il doit essayer de ménager des espaces de dialogue où peuvent être verbalisés les troubles provoqués. Le dialogue est un élément fondamental qui permet à l'autre de s'exprimer et de se sentir écouté et respecté, c'est pourquoi nous j'y consacrerai tout le cinquième chapitre.

D. La relation éducative et le respect de l'autre

La relation éducative empreinte de respect de l'autre ne suppose-t-elle pas une remise en question totale de la formation institutionnelle dominante et une transformation de la culture ecclésiale ?

Selon l'École de Palo Alto, il est possible de provoquer un changement en utilisant un procédé en deux temps. Dans un premier temps, le formateur en milieu ecclésial provoque la confusion dans l'esprit de l'apprenant. Les moyens pour atteindre ce but sont variés : démolir une position classique en théologie ou en pastorale, tourner en ridicule une autorité religieuse connue, démystifier certains textes bibliques qui sont pour l'apprenant un repère fondamental, présenter une opinion sans en faire la critique ou offrir une opinion adverse. Lorsque l'apprenant est complètement ébranlé et déstabilisé dans ses certitudes, il est maintenant prêt à s'ouvrir à autre chose, il est prêt pour le deuxième temps :

Celui-ci consiste à proposer des données intellectuelles qui permettent un recadrage provoquant un changement de système. Ce recadrage réside le plus souvent, dans une «bisociation», c'est-à-dire, selon le vocabulaire de Palo Alto, dans un processus de pensée paradoxale qui fait voir une idée ou une situation sur deux plans de référence dont chacun a sa logique interne et qui sont habituellement incompatibles (Thévenot, 1991, p. 167).

Il nous semble que Jésus a utilisé ce processus dans son enseignement. Nous n'avons qu'à songer au sermon sur la montagne :

Et prenant la parole, il les enseignait en disant : Heureux ceux qui ont une âme de pauvre, car le Royaume des Cieux est à eux. Heureux les affligés, car ils seront consolés. Heureux les doux, car ils posséderont la terre. Heureux les affamés et assoiffés de la justice, car ils seront rassasiés. Heureux les miséricordieux, car ils obtiendront miséricorde. Heureux les cœurs purs, car ils verront Dieu. Heureux les artisans de paix, car ils seront appelés fils de Dieu. Heureux les persécutés pour la justice, car le Royaume des Cieux est à eux. [...] Il a été dit d'autre part : Quiconque répudiera sa femme, qu'il lui remette un acte de divorce. Eh bien ! Moi je vous dis : Tout homme qui répudie sa femme, hormis le cas de « prostitution », l'expose à l'adultère ; et quiconque épouse une répudiée, commet un adultère. Vous avez encore entendu qu'il a été dit aux ancêtres : Tu ne te parjureras pas, mais tu t'acquitteras envers le Seigneur de tes serments. Eh bien ! Moi je vous dis de ne pas jurer du tout : ni par le Ciel, car c'est le trône de Dieu ; ni par la Terre, car c'est l'escabeau de ses pieds ; ni par Jérusalem, car c'est la

Ville du grand Roi. Ne jure pas non plus par ta tête, car tu ne peux en rendre un seul cheveu blanc ou noir. Que votre langage soit : 'Oui ? oui', 'Non ? Non' : ce qu'on dit de plus vient du Mauvais. Vous avez entendu qu'il a été dit : Œil pour œil et dent pour dent. Eh bien ! Moi je vous dis de ne pas tenir tête au méchant : au contraire, quelqu'un te donne-t-il un soufflet sur la joue droite, tends-lui encore l'autre ; veut-il te faire un procès et prendre ta tunique, laisse-lui même ton manteau ; te requiert-il pour une course d'un mille, fais-en deux avec lui. A qui te demande, donne ; à qui veut t'emprunter, ne tourne pas le dos. Vous avez entendu qu'il a été dit : Tu aimeras ton prochain et tu haïras ton ennemi. Eh bien ! Moi je vous dis : Aimez vos ennemis, et priez pour vos persécuteurs (Mt, 5, 3-10 ; 31- 44).

Dans les versets 3 à 10, Jésus donne une série de règles qui vont exactement dans le sens contraire de ce que l'homme ferait par lui-même. Il déstabilise son auditoire.

Les béatitudes n'abolissent pas la loi, mais en disant « Heureux les pauvres... », Jésus renverse l'ordre du monde présent établi par les Scribes et les Pharisiens. Au temps de Jésus, la maladie, la pauvreté et toutes les autres calamités de la vie sont vécues comme des malédictions venues du ciel; Jésus redéfinit l'ordre des priorités pour atteindre le Royaume des Cieux et la Vie Éternelle. Dans les versets 10 et suivants, il redéfinit la façon de vivre la loi lorsqu'il dit «Vous avez entendu qu'il a été dit... Moi je vous dis...». Il détruit certains discours théologiques de son temps. Il ridiculise de manière indirecte les grandes personnalités de son temps que sont les Pharisiens et les docteurs de la loi. Jésus enseigne, prêche ce qui fait vivre à jamais. Son discours est positif, il renverse la façon habituelle de penser pour se situer dans le domaine d'une pensée paradoxale. C'est ainsi que son discours opère un changement de type 2.

Lorsque l'andragogue influence l'apprenant, il lui permet de se mettre en mouvement. Il l'aide ainsi à se recadrer et l'invite à changer de paire de lunettes afin de mieux voir la réalité qui l'entoure et l'aider à accroître son être et à devenir une meilleure personne et un meilleur croyant. Il est vrai cependant que la volonté d'influencer s'avoue très difficilement. Admettre que, comme andragogue, nous voulons influencer les apprenants, c'est se livrer en pâture aux critiques qui nous accuseront de vouloir les endoctriner. Ceci est d'autant plus vrai que notre intervention se développe à l'intérieur du cadre ecclésial. Le dilemme est que tout formateur, comme je l'ai mentionné antérieurement, a le désir d'influencer mais pas nécessairement le désir d'endoctriner. Il nous faut cependant maintenir que l'Église est une communauté vivante composée de croyants qui sont en cheminement et qui veulent approfondir leur foi en un Christ Sauveur. Le catholicisme n'a pas pour but d'ériger un système mais il veut permettre aux croyants de

rencontrer la personne du Christ Jésus en approfondissant leur foi tout en évoluant dans une culture donnée qui peut être sensiblement différente de celle du formateur.

L'Église n'existe pas comme une réalité passée, achevée et statique : elle est vivante, elle respire dans l'histoire, et on attend d'elle qu'elle s'intéresse à la réalité d'aujourd'hui. En plus du souvenir qui adhère au passé, il nous faut une ouverture qui nous permette d'avancer vers l'avenir. Quand nous regardons l'Église dans son présent et son avenir, nous reconnaissons qu'il y a des questions nouvelles, des expériences nouvelles, des points de vue nouveaux auxquels elle n'a jamais encore été confrontée. (Regan, 2008, pp. 181-182).

La frontière entre la présentation d'une Église qui est achevée et statique, d'une part, une Église vivante et respirant dans l'histoire et la culture actuelle d'autre part, me semble parfois très mince. Il faut toujours que le praticien andragogue en Église soit capable de faire la relecture de son agir pour ne pas tomber dans le piège de l'endoctrinement. C'est de cette façon que :

[...] l'influence éducative ne pourra jamais être de type despotique, mais devra sans cesse consentir à une double limitation, celle qui provient de ce que l'éduqué n'est pas remodelable en tout point au gré de la volonté de l'éducateur, et celle qui surgit de l'assignation au respect que lui lance le visage de l'éduqué (Thévenot, 1991, p. 268).

Le formateur et l'apprenant sont tous les deux des croyants qui, chacun selon leur histoire respective, cheminent dans la foi. J'ai mentionné précédemment qu'il y a asymétrie dans la relation éducative entre le formateur et l'apprenant mais, il faut aussi affirmer qu'il y a symétrie : tous les deux sont en cheminement, voilà tout le paradoxe. Pour Thévenot (1991), la symétrie qui existe entre le formateur et l'apprenant est fondamentale car ils sont logés à la même enseigne : celle d'appartenir à la même nature humaine et d'être en processus de maturation et de quête spirituelle. Il faut donc maintenir ce paradoxe fondamental entre asymétrie et symétrie, défi constant, à la fois individuel et institutionnel. Vouloir faire fi de ce paradoxe entraînerait de nombreuses dérives.

3.3 Dérives en formation des adultes

Je l'ai souligné dans le chapitre précédent, l'une des caractéristiques principales de toute organisation est sa tendance à l'immobilisme, au statu quo. C'est en partant de ce principe qu'il est possible de discerner les dérives qui peuvent se produire dans les interventions du formateur. Elles engendrent la manipulation et le désir de contrôler ce que les gens pensent, c'est-à-dire d'avoir une emprise sur eux. De par son mandat, le formateur d'adulte en Église peut facilement tomber dans ce piège s'il n'exerce pas la vigilance et le discernement. Il ne travaillera pas pour

les apprenants mais aux dépens de ceux-ci. Il est très important que le formateur soit capable de se situer face à l'institution qui l'emploie. Il ne s'agit pas ici de dire si le formateur est pour l'institution et contre les apprenants ou inversement mais de rester lucide face aux dérives possibles : « La vérité vous rendra libre » (Jn, 8, 32). Choisir la vérité : c'est respecter les autres qui ont droit de recevoir ce qui est vrai. S'engager sur le chemin de l'authenticité et de la maturité affective c'est prendre la route de la vérité. Le choix qui s'offre est celui-ci : vérité ou mensonge, être un formateur ou être un manipulateur. Léna (2007, p. 7) exprime bien ce dilemme :

Vérité du réel et de ses contraintes. [...] me déloger de mon individualisme, accuser mes compromissions, m'assigner une tâche à remplir avec et pour les autres. Vérité du juste et du bien. [...] Vérité de mon être dans le temps et devant autrui. [...] Je ne suis pas une liberté solitaire en état d'apesanteur éthique. Je suis « de », « pour » et « avec ». Ces trois termes définissent la vérité de l'être personnel dans sa relation aux autres, et seule cette vérité est, en dernière analyse, libératrice.

Pour Labelle, qui s'est largement inspiré de Nédoncelle (Labelle, 1996, p. 197),

L'éducateur vise à produire un être libre en lui faisant découvrir sa vocation dans le respect de la vérité, tandis que le manipulateur se désintéresse au moins en partie de l'essor personnel d'autrui et lui impose un mode d'être qui lui est étranger.

Labelle (1996) poursuit en mettant en évidence ce qu'il nomme « trois formes d'intentionnalité manipulatrices ». La première consiste à remplacer la liberté de l'autre par une volonté qui n'est pas la sienne et qui l'empêchera de naître ; la seconde spolie les possibilités de l'apprenant afin de promouvoir un intérêt qui n'est pas le sien ; la troisième est la solution finale puisqu'elle ne particularise plus les apprenants, elle les aplanit et les standardise, en un mot elle tue l'esprit, source d'originalité en chaque être.

C'est le côté malsain de l'influence. Ainsi, toujours selon Labelle (1996, p. 197) : « [...] la manipulation s'insinuerait dans une brèche non contrôlée de l'influence, puisque la manipulation n'est qu'une forme perversie de l'influence interhumaine ».

Dans le chapitre précédent j'ai insisté sur la pertinence et la nécessité de l'influence du formateur sur l'apprenant. Il nous faut prendre au sérieux les remarques de Labelle (1996) qui mettent en garde contre le côté pervers de l'influence. Il serait irresponsable de ne pas réfléchir à cette dérive essentielle qu'est la manipulation.

L'enjeu de la relation éducative formateur-apprenant est clair : assujettir l'autre ou libérer l'esprit. Comme formateur en Église quel est notre objectif premier : maintenir le statu quo ou accompagner des adultes dans leur cheminement de foi ? Comment ne pas tomber dans ce piège ? Il est primordial de mentionner que le formateur d'adultes est mandaté par l'autorité ecclésiale, donc par l'institution et qu'il doit rendre compte de ses agissements. Être mandaté ne signifie pas être assujetti à l'institution. Ce qui doit toujours prévaloir est la vérité et le respect du cheminement émotionnel, intellectuel et spirituel du formateur, d'une part, et de celui de l'apprenant, d'autre part.

Si préserver l'immobilité de l'institution est l'objectif central, cela se fera au dépend du formateur, de l'apprenant et de la liberté de chacun des partenaires. Cette approche aboutit à la manipulation de la conscience et à l'aliénation de l'autre qui est anéanti et chosifié afin de pouvoir le sacrifier sur l'autel de l'immobilisme et de la sécurité. Par la manipulation, la conscience de l'apprenant est dépossédée d'elle-même. La manipulation empêche l'apprenant d'exprimer son propre point de vue et lui retire le droit à son propre cheminement. N'est ce pas ce dont parle Jésus lorsqu'il met en garde contre le fait de scandaliser les petits

Que si quelqu'un est un sujet de chute et de scandale à un de ces petits qui croient en moi, il vaudrait mieux pour lui, que l'on pendît à son cou une de ces meules qu'un âne tourne et qu'on le jetât au fond de la mer. (Mt, 18, 6)

Le « formateur-manipulateur » peut utiliser différentes techniques pour arriver à ses fins. Premièrement, il peut essayer de gommer les différences entre lui-même et les apprenants. Il se laisse flatter par eux, il présente toujours une image agréable de lui-même, son plus grand désir est de plaire aux apprenants afin de les rendre de plus en plus dépendants, il devient un « gourou ». Deuxièmement, il peut faire en sorte de les rassurer que tout ce qui est dit et enseigné est de nature à ne pas les déstabiliser et à les maintenir dans leur zone de confort. Troisièmement, afin de leur éviter les changements de type 2, il peut mettre en place un système qui permettra de délimiter les influences externes en mettant de l'avant le critère de discernement du bon et du mauvais. Tout ce qui est interne au groupe formateur-apprenants est bon et tout ce qui lui est externe est mauvais. Ainsi cette façon de faire de la part du « formateur-manipulateur » comme le souligne Thévenot (1991, p. 173)

[...] consiste à considérer la société – ici l'auditoire – comme un agrégat pour lequel il s'agit de réaliser la plus grande somme totale de satisfaction ; quitte à ce que, dans ce but, les libertés de base de quelques personnes [...] soient violées.

Labelle (1996, p. 232) parle d'un modèle de vassalité. Il existe, selon lui, deux variantes à ce modèle : la première élimine toute différence entre les apprenants :

Puisque seule l'Institution, par la voix du maître, a droit à la parole, les apprenants sont réduits à un dénominateur commun, celui d'élève, qui s'applique uniformément à une même classe ou un même groupement de « sujets » qui sont en réalité l'« objet » des « impérations » du maître.

La seconde est une réaction à la première puisqu'elle enlève toutes les différences, même celle entre le formateur et l'apprenant :

Mais cette annulation qui procède du mythe égalitaire ne fait que renforcer les différences individuelles qui résistent à cette autre forme d'exclusion qu'est l'abolition imaginaire. Du même coup les différences s'opposent les unes aux autres dans un laisser-faire qui secrète l'anarchie.

Il existe aussi une autre forme de dérive qui est celle de la dérèglementation sélective pour reprendre l'expression de Labelle (1996). Elle consiste à permettre un certain nombre de réformes afin de rendre plus accessible et plus acceptable le partage de nouvelles attitudes ou idées. Elle permet aux apprenants de s'exprimer, de faire parfois certaines remarques ou réformes, et donne ainsi l'illusion que l'institution accepte de revoir sa façon de faire et de se réformer sur certains aspects de son fonctionnement.

Cette logique d'affranchissement fait un temps illusion, mais l'émancipation, qui n'est qu'une mesure transitoire, comme en droit, ne débouche ici sur rien d'autre qu'elle-même : la force de l'immuabilité institutionnelle est telle qu'avortent les tentatives de tolérance là même où échouaient les entreprises libertaires d'abrogation (Labelle, 1996, p. 232).

Comme décrit précédemment, tout le processus d'influence repose sur la communication entre le formateur et l'apprenant. Cette même communication peut se faire dans l'authenticité ou le mensonge. Elle est authentique lorsque le formateur accepte de promouvoir la réflexion personnelle et de partager la sienne. Il ne faut pas oublier que le cheminement dans la foi est un terrain fort délicat, que la découverte d'un contenu doit permettre à l'apprenant de mieux se situer dans sa quête spirituelle et l'ouvrir à une rencontre personnelle avec Jésus Christ. Nous sommes loin de l'apprentissage de règles, d'obligations et de lois. Ce n'est pas non plus un apprentissage sur quelqu'un ou sur une institution. Cette attitude d'ouverture et d'accueil de l'autre de la part du formateur le met en communication, et je dirais même en communion, avec l'apprenant dans son cheminement de foi. Il se crée un va-et-vient au niveau des consciences entre le formateur et l'apprenant qui est, d'un côté comme de l'autre, appel à la croissance et à une meilleure connaissance du Christ Jésus.

Au-delà des procédés par lesquels les hommes communiquent verbalement et activement, la « co-effectuation des consciences », que réalise l'influence exercée par chacune, relève d'un autre ordre, celui de « la grandeur du génie spirituel ». Nous sommes au stade de la communion, là où « il y a une fécondité qui ne se produit que dans le croisement des regards » (Labelle, 1996, p. 198).

La dimension spirituelle est essentielle à toute démarche de foi. Elle est difficilement définissable, car le mot « spiritualité » recouvre toutes sortes de réalités. La revendication d'une spiritualité dite laïque et émancipée de toute croyance religieuse est un élément nouveau du panorama culturel. Comment définir la spiritualité chrétienne ? Les moines de l'abbaye de Saint-Martin de Ligugé proposent la définition suivante :

Pour l'Église du Christ, le terme de spiritualité évoque une dimension d'inspiration, d'orientation et de mise en œuvre dans la vie des hommes, nourrie par le don de l'Esprit. Cette vie dans l'Esprit dont parle souvent saint Paul concerne toutes les dimensions de la personne humaine. Ce n'est pas un domaine réservé, en marge des activités ordinaires de la vie sociale. [...] C'est effectivement toute la vie des hommes qui est promise à la divinisation en Christ, dans l'Esprit (Moines de l'Abbaye de Saint-Martin de Ligugé, 2000, p. 2).

Cette définition invite encore une fois à changer notre paire de lunettes pour accepter que la vie spirituelle embrasse toutes les facettes de la vie moderne et n'est pas à côté de la vie ordinaire mais à l'intérieur d'elle. Le formateur en Église doit avoir le souci de laisser grandir l'Esprit en chacun des apprenants dans la découverte de son chemin de foi. Il faut y voir une chance pour les Terriens que nous sommes. L'Esprit est à l'œuvre et il est comme le vent : « Le vent souffle où il veut, et tu entends sa voix, mais tu ne sais ni d'où il vient ni où il va. Ainsi en est-il de quiconque est né de l'Esprit » (Jn, 3, 8). Selon cette parole de Jésus, accepter de cheminer avec l'autre peut sembler parfois insécurisant car c'est accepter de laisser toute la place à l'Esprit qui agit en chacun de nous et nous mène là où il veut par des chemins insoupçonnés et nouveaux. C'est dans ce « où il veut » que réside notre « croissance en humanité » autant pour le formateur que l'apprenant et :

[...] plutôt que de voir une menace dans les manifestations et les projets de toutes sortes pour lesquels nous sommes sollicités de différentes manières, il faut au contraire penser qu'il y a là un appel à partager la parole vive qui nous est sans cesse donnée par tradition spirituelle. Cette parole est attendue, elle est souhaitée, elle est requise pour notre croissance en humanité (Moines de l'Abbaye de Saint-Martin de Ligugé, 2000, p. 6).

Mais si l'attitude du formateur est celle du mensonge, il étouffe alors la réflexion personnelle et collective, il se centre sur des connaissances « objectives ». Il ne permet pas à l'apprenant de faire l'expérience de l'autre à travers la discussion et la remise en question, il évacue toute dimension affective et l'enferme au niveau de l'intellect. Il y a là une forme de négation de la

conscience de l'autre et de son cheminement personnel de foi. Le refus du formateur de croiser le regard de l'autre le rend stérile car il le prive d'une rencontre personnelle avec Jésus Christ.

Le manipulateur a l'habitude de faire de l'écoute aversive. Elle consiste à regarder ailleurs pendant que nous lui parlons, et/ou à faire autre chose. Il fait de l'écoute aversive, si lorsque l'on apparaît devant lui, il ne lève ou ne détourne même pas la tête en guise de bienvenue. Cette forme de réception est agressive. Elle met mal à l'aise et instaure une sensation de gêne chez l'émetteur. [...] Le sentiment de dévalorisation engendré par cette attitude est très fréquent (Nazare-Aga, 1997, p. 52).

Il le rend mal à l'aise, le garde dans la noirceur et se place lui-même dans la noirceur. Le formateur en agissant ainsi ne prend pas au sérieux cette parole de Jésus :

C'est vous qui êtes la lumière du monde. [...] On n'allume pas une lampe pour la mettre sous un seau. Au contraire, on la place sur son support, d'où elle éclaire tous ceux qui sont dans la maison. C'est ainsi que votre lumière doit briller devant les hommes, afin qu'ils voient le bien que vous faites... (Matthieu 5,14-16).

Ainsi que ce soit dans le modèle de vassalité ou dans celui d'une forme tronquée de libéralisation, le formateur se retrouve dans une relation que Labelle (1996) qualifie de « domination-dépendance ».

Cette dénomination que je donne à ces deux modèles fondamentaux traduit, pour le premier, la prégnance du pouvoir absolu et, pour le second, la tentative de libération à l'égard de l'immobilisme institutionnel (Labelle, 1996, p. 228).

Cette relation de « domination-dépendance » fait de l'apprenant un destinataire passif de principes. L'apprenant, enfermé dans ce type de relation ne peut développer sa capacité de discerner entre ce qui est de Dieu et ce qui est simplement institutionnel. C'est ainsi que le statu quo se maintient. De plus, elle lui enlève la possibilité de développer une réflexion critique. Par conséquent, ce type de relation se situe à l'opposé du modèle chrétien émancipateur qui doit inclure:

- 1) un environnement et une structure d'étude qui facilitent la participation de la part des apprenants ;
- 2) un processus qui développe la capacité d'une réflexion critique.

Cette approche empêche l'apprenant de développer un « processus d'enquête » où il prend en compte les différentes options qui lui sont offertes, pèse le pour et le contre pour finalement faire un choix libre et éclairé qui lui permet d'aller de l'avant dans sa quête de vérité et son désir de croissance spirituelle. Ce type d'éducation est idéologiquement prescriptif parce qu'il implique

l'imposition du choix de l'institution par l'entremise du formateur. Les apprenants doivent conformer leur conscience à celle du formateur.

Ce processus éducatif renforce la passivité de l'apprenant. Il en résulte une logique insidieuse et accablante de ce système : en maintenant les adultes passifs et dépendants, ils demeurent à l'intérieur du système.

Un concept irrationnel et inconscient nous fait craindre de nuire à autrui lorsque nous nous faisons plaisir. Plus nous sommes passifs, soumis et uniquement attentifs au bien-être d'autrui, plus nous sommes vulnérables à la manipulation (Nazare-Aga, 1997, p. 71).

Tant que les apprenants ne développent pas un esprit critique, ils seront moins capables de découvrir les failles et parfois les hypocrisies de l'institution et de ceux qui la dirigent. De telles découvertes pourraient provoquer chez eux des revendications de changements à l'intérieur de l'institution ou faire en sorte qu'ils décident de s'affilier avec d'autres groupes. Ils peuvent même choisir de s'affranchir totalement de tout établissement traditionnel et opter à la place pour des « formes autres ». Voilà le prix à payer lorsque : « [...] l'emprise d'une institution qui ne se remet pas en cause affecte l'apprentissage qui fonctionne selon la logique du programme » (Labelle, 1996, p. 228).

Cette forme d'assujettissement retire au sujet personnel sa parole prophétique et collégiale. Il n'y a que le monologue qui soit acceptable dans une telle approche. Le seul espace de liberté est de dire oui à la proposition du formateur impersonnel et omniscient.

Cette attitude de la part du formateur ne va-t-elle pas à l'encontre de toute la pédagogie divine ? Dieu rend possible la liberté humaine et il ne fait pas semblant de la tolérer, bien au contraire il l'encourage et la parachève :

C'est pour que nous soyons vraiment libres que Christ nous a libérés. Tenez donc ferme et ne vous laissez pas remettre sous le joug de l'esclavage. [...] Vous, frères, c'est à la liberté que vous avez été appelés (Galates, 5: 1, 13).

Si Dieu, en Jésus Christ, prend le risque de nous libérer, comment justifier un formateur en milieu ecclésial qui, pour maintenir le statu quo, fait d'un apprenant un être de dépendance ? Il y a là une contradiction flagrante.

Développer la dépendance de l'autre par l'utilisation de la manipulation est possible dans la mesure où l'apprenant éprouve un besoin de sécurité ou a peur de l'exclusion. La sécurité se traduit par un désir de faire ce que les croyants de tous les temps ont toujours fait. Le maintien du statu quo semble la voie. La peur du changement est le moteur qui permet au formateur de développer ce sentiment de dépendance :

Vivre de sécurité, vieille nostalgie de l'être humain est une aspiration bien naturelle car l'insécurité apporte, en effet, souffrance et angoisse. [...] Tout ce qui peut apporter davantage de sécurité à une personne ne peut être que reçu avec bonheur et l'on comprend bien que la manipulation par la promesse de sécurité soit efficace, car elle rassure et sécurise (Chalvin, 2002, p. 77).

La peur de l'exclusion produit le même effet :

Le manque de discernement et notre présumé besoin de jugement d'autrui pour favoriser notre épanouissement sont les causes principales de notre naïveté. Un bon nombre d'entre nous ne semblent vivre qu'à travers le regard et le jugement de l'autre (Nazare-Aga, 1997, p. 71).

Le formateur peut aussi miser sur le fait que l'apprenant a un besoin d'appartenir à un groupe ou à une communauté chrétienne. Personne n'aime vivre le rejet, la mise à l'écart. Le formateur peut donc utiliser ce trait psychologique pour manipuler l'apprenant. Il sait que ses interlocuteurs veulent être des membres à part entière de la communauté. La peur de l'excommunication, c'est-à-dire l'exclusion de la communauté des croyants, est un « levier de manipulation » privilégié du formateur-manipulateur. La vie en Église ne peut être pensée autrement que dans l'adhésion à une communauté ecclésiale car, par définition, l'Église est une communauté, un rassemblement de croyants :

Cette espérance est si forte et ce désir si profond que tout ce que l'on peut proposer à l'autre pour permettre de mieux vivre en harmonie sera accepté avec empressement. Ainsi celui qui saura jouer de l'effet d'harmonie obtiendra plus facilement ce qu'il voudra des autres (Chalvin, 2002, p. 90).

Il est certain qu'en Église on ne peut pas vivre sans les autres. Tous rêvent d'entretenir des rapports positifs avec leur communauté chrétienne. Nous aspirons à cette harmonie entre les membres de la communauté ainsi que dans nos rapports avec Dieu. N'est-ce pas en effet le rêve de Dieu que tous vivent en harmonie les uns avec les autres et avec lui ? « [...], que tous soient un comme toi, Père, tu es en moi et que je suis en toi, qu'ils soient en nous eux aussi, afin que le monde croie que tu m'as envoyé » (Jn, 17 : 21).

Ce désir d'harmonie et de communion est un des éléments clefs pour tout formateur-manipulateur car il sert bien le désir de statu quo de l'institution. Ainsi, se rallier à l'ordre établi,

acquiescer à ce que l'institution propose et ne pas la remettre en question, permet de vivre en conformité et en sécurité avec elle et avec les autres croyants. Le cheminement de foi qui est proposé ici à l'apprenant est celui de la conformité à ce que l'institution demande et propose comme atteinte du vrai bonheur et de l'harmonie :

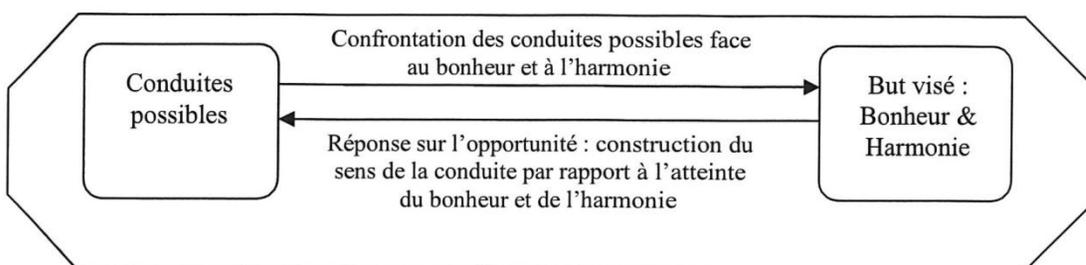
Cet espoir d'harmonie a aussi bien des avantages. Il simplifie la vie : il n'est pas nécessaire de remettre en question ce qui se fait ni de repenser ce qu'il est préférable de faire à chaque instant. Il suffirait donc de se conformer à une vie sociale sans heurt où chacun agit sans choquer les autres en toute harmonie ? Quelle tranquillité ! Quel bonheur ! (Chalvin, 2002, p. 91)

Ce rêve d'harmonie, d'entente et de communion est d'autant plus alimenté par le souvenir de conflits entre croyants, entre membres d'une même paroisse, d'un même mouvement. Ces dissensions entre chrétiens alimentent souvent les conversations dans les communautés. Il y en a depuis les débuts de l'Église :

Mais je vous exhorte, frères, au nom de notre Seigneur Jésus Christ : soyez tous d'accord, et qu'il n'y ait pas de divisions parmi vous ; soyez bien unis dans un même esprit et dans une même pensée. En effet, mes frères, les gens de Chloé m'ont appris qu'il y a des discordes parmi vous. Je m'explique ; chacun de vous parle ainsi : « Moi j'appartiens à Paul. — Moi à Apollos. — Moi à Céphas. — Moi à Christ. » Le Christ est-il divisé ? (1 Cor, 1, 10-13)

Ainsi toutes ces expériences de conflits ne peuvent que renforcer chez les apprenants le désir de vivre leur foi dans le bonheur et l'harmonie. C'est ce que propose le formateur-manipulateur aux apprenants : « Tout naturellement, chacun aura plutôt tendance à se soumettre à toutes les propositions qui semblent pouvoir apporter davantage d'harmonie dans la vie » (Chalvin, 2002, p. 91).

Tableau 3 : Processus d'évaluation des conduites possibles entre bonheur et harmonie



Nous voulons tous être heureux. Pour ce faire, nous avons différents choix à faire : ce sont ce que Chalvin (2002) nomme « des conduites possibles ». Chaque personne humaine a droit d'être informée des possibilités qui s'ouvrent à elle comme personne libre. Ainsi le formateur d'adultes peut orienter l'adulte libre qu'il a devant lui s'il se donne pour mission de maintenir le statu quo,

d'empêcher les apprenants de faire des changements de type 2, et de manipuler les contextes afin d'en orienter le sens. Son but est de maintenir la stabilité de l'institution, et ainsi :

[...] faire surgir, par des manipulations contextuelles ad hoc, un sens qui s'impose aux interlocuteurs et les amène à agir en conformité avec lui. Bien entendu, le manipulateur a prévu le sens qui s'impose, de telle sorte que l'action qui lui correspond soit en accord avec ce qu'il attend (Mucchielli, 2000, p. 28).

Comme je l'ai signalé à maintes reprises, la communication est au centre de toute la démarche de formation. Le formateur-manipulateur saura l'utiliser à son avantage. La rencontre du formateur et de l'apprenant est basée sur ce que Mucchielli (2000) appelle le phénomène de sympathie-antipathie. La séduction joue un rôle important dans ce phénomène.

Le manipulateur séducteur regarde dans les yeux, pose des questions qui peuvent être embarrassantes, et répond de façon détournée à celles qu'on lui pose, ce qui lui permet de rester mystérieux. Il prend ce qu'il souhaite des autres, mais ne donne rien, excepté les flatteries. Les compliments, qu'il ne pense pas nécessairement, sont pour lui une excellente arme d'influence. Bien entendu, il manie parfaitement toutes les combines pour plaire et faire naître chez l'autre la fascination (Nazare-Aga, 1997, p. 23).

Il est clair que le formateur-manipulateur a besoin de la sympathie des apprenants pour mener à bien ses objectifs. Il est impératif qu'il manipule la qualité de sa relation avec les apprenants afin de mieux asseoir sa propre crédibilité et son autorité :

En manipulant la qualité de sa relation avec les autres acteurs, chaque acteur modifie des éléments du contexte dit « relationnel » par rapport auquel les communications prennent un sens. [...] On sait donc bien que dans les phénomènes d'influence, la qualité de la relation entre les acteurs occupe une place importante (Mucchielli, 2000, p. 75-76)

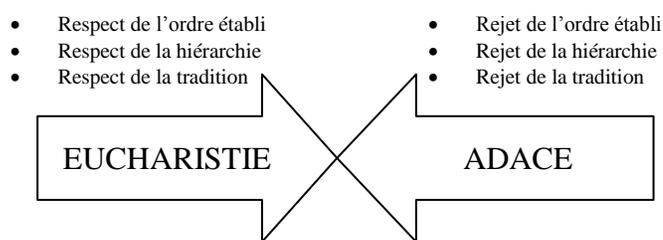
Dans cette façon de communiquer, le formateur-manipulateur développe chez l'apprenant non seulement un sentiment de dépendance mais aussi un sentiment de loyauté, de respect et de fascination qui l'empêche d'exercer son jugement critique :

Le manipulateur suscite, par divers moyen, un sentiment plus subtil et plus dangereux que l'admiration : la fascination. [...] Le manipulateur séducteur attire irrésistiblement ceux d'entre nous qui sont sensibles à certains aspects de sa personnalité mis en valeur. [...] La fascination nous réduit, jamais elle ne nous grandit ! (Nazare-Aga, 1997, p. 26).

Pour bien asseoir cette loyauté, le formateur-manipulateur utilisera le besoin profond d'innocence proposé par la société. Ce besoin, qui s'oppose à celui de la culpabilité, est ce désir que possède intérieurement toute personne d'être quelqu'un de bien : « Si donc quelqu'un est dans le Christ, c'est une création nouvelle : l'être ancien a disparu, un être nouveau est là » (2 Cor, 5 : 17). Il y a aussi la pression de la société qui valorise l'innocence ou plutôt qui sanctionne la culpabilité à travers son système judiciaire. Personne ne veut sanctionner quelqu'un qui a le souci

d'être une personne de bien. Instinctivement, toute personne mise en accusation proclamera, son innocence. Pour atteindre son but, le formateur-manipulateur utilisera différentes stratégies auprès des apprenants. L'une d'entre elles est l'exagération : le formateur tentera de créer des scénarios catastrophes en exagérant certains aspects actuels du vivre en Église. Il pointera les dérives faites dans certains domaines afin d'accentuer l'importance du statu quo. Il insistera sur le côté néfaste de tout changement. Une telle présentation des faits se veut mensongère et loin de la réalité. J'illustrerai notre propos par l'exemple suivant : un formateur de type plutôt conservateur doit donner une session de formation sur l'Eucharistie. Un apprenant lui pose une question sur les assemblées dominicales en attente de célébration eucharistique ou ADACE, lorsqu'un prêtre n'est pas disponible pour célébrer l'Eucharistie. Ce formateur qui est contre ce type de célébration, fera tout en son possible pour démontrer que ce type de célébration n'a pas sa raison d'être. Il se servira de différents arguments tel que : « les gens ne veulent plus de prêtres » « c'est une façon pour les femmes de jouer au prêtre en animant de telles célébrations », « c'est la raison pour laquelle il n'y a plus de vocations » et ainsi de suite. C'est ainsi qu'il manipule les apprenants en bâtissant un scénario catastrophe face aux « ADACE » et les arguments faux et exagérés qu'il suscite provoquent le rejet de celles-ci par les apprenants. Pour amener les apprenants à dire non aux « ADACE » il fait en sorte que les apprenants associent ADACE à un rejet du prêtre ou de la vocation presbytérale. Ainsi il oppose la célébration eucharistique à l'ADACE :

Tableau 4: Adace et Eucharistie



En utilisant cet effet de comparaison, le formateur-manipulateur fait aussi poindre une menace : celle de la déstabilisation du système en place. Le message qu'il donne de façon implicite est : l'acceptation des ADACES conduit à une carence vocationnelle et à la raréfaction des eucharisties pouvant conduire à la destruction de l'Église. Ceci n'est pas exprimé clairement mais suggéré insidieusement afin de provoquer chez les apprenants un sentiment de peur conduisant au rejet de l'ADACE. Le formateur-manipulateur abuse de sa position d'autorité afin d'induire les apprenants en erreur:

L'abus de confiance est particulièrement flagrant dans l'utilisation de l'effet comparaison : on provoque une acceptation pour obtenir un refus. En effet, toute l'efficacité de la manipulation est d'endormir son interlocuteur en le mettant en confiance pour qu'il ne puisse pas penser une seconde que le but de la manœuvre est d'obtenir son refus... (Chalvin, 2002, p. 143)

Comment peut-on éviter ces dérives ? Comment influencer sans tomber dans le piège de la manipulation ? Quel principe de discernement peut-on utiliser ? Je fais mienne la réponse de Labelle (1996) à cette question :

[...] l'on parvient ainsi à dégager clairement le principe de discernement entre l'influence et la manipulation :

1. l'influence interpersonnelle respecte et la vérité et la personne d'autrui
2. Tandis que l'influence manipulatrice les endommage l'une comme l'autre (Labelle, 1996, p. 198).

Je propose un schéma que je nomme « modèle de dérive-manipulatrice »

Tableau 5: Modèle de dérive-manipulatrice

MODÈLE	Dérive Manipulatrice
INSTITUTION	Statu Quo
CHOIX ÉTHIQUE DU FORMATEUR	Exclusion de la Différence et de l'Individualité
LOGIQUE	Assujettissement
STRATÉGIES	Respect de l'ordre établi
	Respect de la hiérarchie
	Respect de la Tradition
ACTEURS	Formateur–Manipulateur → Apprenants
INTERACTION RELATIONNELLE	Rigidité
	Soumission
	Impositions des normes
	Dépendance
DÉRIVES	Contrôle
	Manipulation de la conscience de l'autre
	Séduction
	Effacement des différences
	Mensonge
	Loyauté aveugle
	Gel du sens critique et de la capacité de positionnement, de questionnement

L'andragogue a le devoir de mettre en place une véritable relation éducative éthique qui doit tenir compte de la possibilité, si ténue soit-elle, d'une dérive manipulatrice. La pression venant de l'autorité mandataire est parfois forte et le besoin personnel de pouvoir et d'admiration inciterait l'andragogue à tomber dans le piège des dérives afin de satisfaire les exigences et les objectifs de l'institution qui comme, mentionné à plusieurs reprises, tend à demeurer stable. L'andragogue qui désire demeurer éthique dans l'exercice de sa fonction devra être capable de garder une juste distance d'une part vis-à-vis de l'institution et d'autre part vis-à-vis des apprenants :

Les relations éducatives, pour exister, doivent se constituer en instaurant des distances entre diverses personnes qui prennent ainsi des rôles différents.

Cette instauration d'une distance doit viser à éviter à la fois

1. la fusion absorbante,
2. la violence qui supprime l'autre
3. le mensonge qui fausse la relation.

Pensons particulièrement ici au mensonge sur les titres à intervenir dans l'opération éducative.

On crée de cette façon un « champ » dans lequel les différentes positions existent les unes en fonction des autres, et renvoient les unes aux autres. C'est la constitution de ce champ qui permet aux relations éducatives de s'instaurer, qui permet que quelque chose soit dit entre les personnes. De même qu'un courant peut passer dans un champ magnétique lorsqu'il y a une distance entre les pôles (Thévenot, 1991, p. 224).

Loin de créer un conflit entre l'institution et l'andragogue, cette distance lui permet de garder un esprit critique et ouvert face à l'institution, à l'évolution et aux apprenants. Prendre de la distance veut dire prendre le temps d'évaluer et d'objectiver la situation. La meilleure façon d'objectiver est par la pratique de la réflexion. Luc (2004, p. 148) dans son livre intitulé « Le leadership partagé », nous propose trois types de réflexion qui : « peuvent enrichir la connaissance de soi : la réflexion dans l'action ; la réflexion sur l'action et la réflexion anticipatoire ».

L'andragogue axe sa réflexion sur le deuxième type soit la réflexion sur l'action, c'est-à-dire sur son enseignement et le contexte social et institutionnel dans lequel il évolue :

La réflexion sur l'action se produit à la suite de l'action et vise à en tirer les principaux apprentissages.

Il s'agit d'abord de réfléchir aux stratégies utilisées et à leurs conséquences. Un apprentissage supérieur résultera de la réflexion non pas strictement sur les stratégies mais sur les principes directeurs et les valeurs à la base des stratégies (Luc, 2004, p. 148).

La pratique réflexive est une démarche qui fait appel à la conscience et à la prise en charge de son positionnement professionnel au sein de l'institution. Elle lui donne l'opportunité de raffiner son rôle institutionnel ainsi que sa conception du statut de l'apprenant en milieu ecclésial. Elle permettra à l'andragogue d'éviter les pièges de la manipulation. Elle l'aidera certainement à

clarifier la façon dont il perçoit son statut et ses attentes face aux autres partenaires et les invitera à faire de même.

Se connaître est une des pierres angulaires non seulement de la force de son capital leadership mais aussi de l'actualisation de soi qui, selon Maslow, est un besoin et une force qui poussent l'être humain à se réaliser et à se dépasser. Assumer son individualité oblige en quelque sorte, à reconnaître ses talents tout comme ses propres limites pour mieux les accepter et les dépasser et mieux entrer en relation authentique avec les autres (lesquels contribuent aussi à l'apprentissage de nous-mêmes) (Luc, 2004, p. 147).

3.4 Éducateur de la foi, andragogie et humanisation.

Certains auteurs, lorsqu'ils parlent d'andragogie en éducation de la foi, la qualifie de religieuse. Ils parlent d'andragogie religieuse et la définissent de la façon suivante :

L'andragogie religieuse peut se définir comme l'ensemble des théories et des pratiques qui favorisent l'apprentissage centré sur la personne de l'apprenant et l'aident à devenir l'agent principal de ce qu'il cherche à s'approprier dans le domaine spirituel et religieux (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 18).

Tout comme l'humanisme atteste son caractère libérateur et civilisateur, l'andragogie veut aider la personne humaine à prendre conscience d'elle-même et des autres. Tous deux choisissent d'adopter une attitude de défense de la personne humaine dans ses droits et dans son développement moral et spirituel. Ils l'invitent à acquérir le respect des styles de vie et des opinions des autres, le sens des valeurs, et le convient à s'acheminer vers la sagesse en devenant un « apprenti-sage ».

De plus, l'andragogie s'inspire de la psychologie humaniste pour qui la personne est le principal acteur dans la construction de son savoir et de soi. La prise de conscience de ses besoins éclaire son désir de construire de nouveaux savoirs. C'est ainsi que l'andragogie « se fonde sur la conviction que c'est l'activité du sujet qui est première dans l'organisation et la structuration des connaissances » (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 12). La démarche andragogique est centrée sur l'apprenant qui veut s'approprier de façon individuelle des connaissances, des attitudes et des habiletés pouvant l'aider dans sa croissance personnelle et professionnelle. Le mot clef est autonomie. L'apprenant est un être libre et autonome.

[L'andragogie] C'est la science de l'intervention éducative centrée sur les apprenants adultes, qui les aide à devenir les agents principaux de leur démarche [...] [c'] est aussi l'art d'entrer en relation d'apprentissage de façon à accorder la priorité au sujet apprenant, à sa responsabilité personnelle à l'égard de ses apprentissages et à l'atteinte d'une signification personnelle de ceux-ci (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 13).

Mettre l'apprenant au centre de la démarche est aussi le désir de l'humanisme qui met l'être humain au centre de tout : « Le projet humaniste consiste à mettre l'homme au centre de tout en affirmant sa dignité, sa liberté et ses capacités de connaissance » (Lenoir, 2007, p. 169).

Qu'en est-il donc de l'éducateur dans la foi, a-t-il la même préoccupation ? Pour l'éducateur dans la foi, la pratique andragogique est aussi centrée sur l'apprenant. L'apprenant peut être défini comme étant un adulte qui est rendu à une étape précise de son cheminement de foi ou plutôt, comme le signale Bellefleur-Raymond (2005), « de son cheminement psychoreligieux ». Cet apprenant est un croyant qui est confronté à des remises en question et des défis spirituels auxquels il doit faire face afin de poursuivre sa croissance spirituelle. Il est en quête d'un accroissement d'être dans le domaine spirituel. Ainsi cette recherche d'une plus grande maturité au niveau de sa foi le fait être l'agent principal de ce désir de croissance spirituelle. Cette attitude n'est pas différente de celle de tout autre adulte confronté à ce même désir de croissance au niveau professionnel ou personnel. C'est pourquoi il nous semble important de rappeler la vision andragogique de l'apprenant adulte qui rejoint la vision de l'humanisme contemporain.

Les principales caractéristiques d'un adulte dans une vision andragogique sont :

- a) il est un sujet libre et autonome ;
- b) il est riche en expérience humaine et spirituelle ;
- c) il a des besoins liés à son âge, à son milieu professionnel, culturel et religieux ;
- d) il désire poursuivre sa croissance en se fixant des objectifs personnels à atteindre.

N'est-ce pas là les visées de l'humanisme contemporain ?

Proposer un nouvel humanisme, c'est en fait présenter une nouvelle philosophie de vie plus juste et plus efficace que les anciennes, pour aider les individus à mieux réussir leur vie individuelle et collective.

[...] Il sera également un système de pensée ouvert à toutes nouvelles connaissances susceptibles d'améliorer le processus d'humanisation (Marcotte, 2006, pp. 59-60).

A. L'adulte un sujet qui est libre et autonome.

Il est sujet parce qu'il peut exprimer ses désirs, ses besoins. Il décide de ses objectifs d'apprentissage et donc du chemin qu'il désire parcourir. L'andragogue est devant un sujet croyant qui participe à sa quête de sens, à l'élaboration de sa spiritualité et de sa croissance dans

la foi. Il est actif non pas passif. Cette croissance dans la foi peut être une foi humaniste ou religieuse. Elle est quête de valeurs et de sens. Elle peut être foi en l'humanité, en ce qu'elle a de beau et de bon dans la personne humaine. Elle peut être aussi religieuse si sa quête est axée sur un absolu transcendant. Ce sujet qui veut croître dans la foi est celui qui décide de ce qu'il juge bon d'acquiescer dans ce domaine et quel cheminement il désire entreprendre. C'est un sujet libre, comme nous l'indique la Charte des droits et libertés à l'article 3 : « Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, ... » (Gouvernement du Québec, 2008). Cette liberté de conscience et de religion est aussi reconnue par l'Église catholique dans les textes conciliaires sur la liberté religieuse :

La dignité de l'homme exige donc de lui qu'il agisse selon un choix conscient et libre, mû et déterminé par une conviction personnelle et non sous le seul effet de poussées instinctives ou d'une contrainte extérieure. L'homme parvient à cette dignité lorsque, se délivrant de toute servitude des passions, par le choix libre du bien, il marche vers sa destinée et prend soin de s'en procurer réellement les moyens par son ingéniosité. (Concile oecuménique VATICAN II, 1967, p. 228).

Cette autonomie est toujours à gagner, elle n'est jamais acquise une fois pour toute, tout comme notre croissance spirituelle n'est jamais terminée, elle se poursuit tout au long de la vie. Devenir un être libre et autonome demeure un grand défi et je dirais même un grand combat :

[...] l'autonomie ne tombe pas tout cuit dans le bec : chacun doit s'y exercer. Ainsi la conscience de devoir renoncer à la dépendance, qu'elle se présente sous forme d'infantilisation, de pression ou d'endoctrinement, la conscience d'être différent et bien dans sa différence, la revendication de poursuivre un cheminement original vers la maturation de la foi et la volonté d'être réellement partenaire ou coresponsable sont des dimensions qui manifestent et construisent l'autonomie du sujet croyant (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 21).

B. L'adulte est riche en expérience humaine et spirituelle.

L'expérience humaine est riche en contenu. Elle est une mine inépuisable d'acquis qui sont souvent enfouis dans notre être. Depuis notre naissance nous expérimentons le monde qui nous entoure. Notre expérience est faite des apprentissages faits à l'école, dans le milieu familial, au hasard des rencontres, des amitiés, des lectures, de la vie professionnelle, culturelle, sociale, ecclésiale, de la radio, de la télévision, de l'internet, etc. Nous sommes des êtres en devenir, des êtres perfectibles.

Il [nouveau-né] a cependant reçu en héritage des potentialités exceptionnelles pour l'aider à jouir pleinement de cette unique et extraordinaire aventure qu'est la vie. Cependant il ignore qu'il possède ces merveilleuses potentialités et que la nature l'a gratifié d'une capacité extraordinaire d'apprentissage pour les actualiser. Il ignore également les connaissances, les pratiques et les conditions susceptibles de favoriser l'actualisation de ces potentialités nécessaires à la réussite de sa vie (Marcotte, 2006, p. 132).

L'andragogue permettra ainsi à l'apprenant de laisser émerger cette expérience et l'aidera à mettre des mots sur ce vécu si riche en savoir.

Si je repense aux grandes expériences éducatives de ma vie, celles qui m'ont le plus appris, seraient alors celles qui m'ont révélé quelle type de personne j'étais... le mariage et la paternité : les expériences qui m'ont sorti de moi m'ont fortifié, m'ont rendu plus grand et plus fort, plus complètement humain (Maslow A. , 2008, p. 370).

Ce savoir d'expérience nous permet de nous situer dans l'univers et de nous positionner par rapport aux autres. C'est ainsi, entre autre, que se développe la culture. L'andragogue aura soin de mettre en valeur ce savoir d'expérience chez l'apprenant car il contribue de façon significative à définir qui il est. La dimension holistique de la personne est un élément essentiel et le savoir d'expérience en fait partie :

Ce qui intéresse aujourd'hui, c'est bien « la trace » laissée par un individu, son trajet, son parcours, son itinéraire, son chemin. C'est l'humain, en tant qu'être social, dans ses migrations, ses transitions, ses exclusions, ses pérégrinations, ses essais et erreurs, ses tâtonnements et errances – bref sa « trans-humanité » - que l'on tente encore aujourd'hui de comprendre et d'accompagner (Paul, 2004, p. 311)

Ne pas tenir compte de ce savoir d'expérience serait amputer l'apprenant d'une partie de son humanité. Il en est de même dans le domaine de la croissance spirituelle.

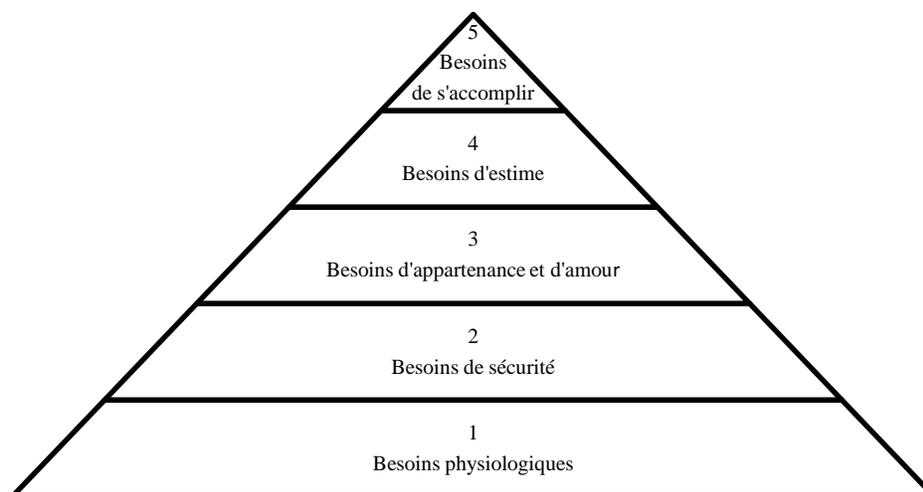
Faire comme si le savoir d'expérience n'existait pas, c'est nier l'identité personnelle bâtie au fil des expériences assumées et intégrées. C'est aussi condamner les personnes à se priver d'une ressource indispensable pour parvenir à des apprentissages existentiels. Faire comme si le savoir d'expérience n'existait pas, c'est priver les personnes d'être les unes pour les autres des sources mutuelles de savoirs. [...]

Le sujet croyant adulte, est comme l'apprenant adulte dans d'autres champs du savoir, riche d'un savoir d'expérience sur les plans humain, spirituel et religieux... (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 23).

C. L'adulte a des besoins liés à son âge, à son milieu professionnel, culturel et religieux

La pyramide de Maslow (2008) nous semble la meilleure illustration des besoins de la personne. La pyramide de Maslow est une classification hiérarchique des besoins humains. Maslow distingue cinq grandes catégories de besoins.

Tableau 6: Pyramide de Maslow



- 1) Les besoins physiologiques sont directement liés à la survie des personnes ou même de l'espèce. Ce sont des besoins concrets (faim, soif, sexualité,...) et « insister à nouveau sur le fait que tout besoin physiologique et le comportement d'assouvissement qui lui est lié servent de canaux à toutes sortes d'autres besoins » (Maslow, 2008, p. 58).
- 2) On peut les regrouper ici : « sous la catégorie de besoins de sécurité (sécurité, stabilité dépendance, protection, libération de la peur, de l'anxiété et du chaos) » (Maslow, 2008, p. 61). Les besoins de sécurité apparaissent lorsque les besoins physiologiques sont satisfaits.
- 3) Les besoins d'appartenance et d'amour et d'affection révèlent la dimension sociale de l'individu qui a besoin de se sentir accepté par les groupes dans lesquels il vit. La personne se définissant par rapport à ses relations, les besoins d'amour « impliquent à la fois de donner et de recevoir de l'amour » (Maslow, 2008, p. 65).
- 4) Le besoin d'estime signifie que la personne souhaite être reconnue en tant qu'entité propre au sein des groupes auxquels elle appartient : « tous les individus dans notre société ont un besoin ou désir d'évaluation élevée (en général), stable et fondée d'eux-mêmes, un besoin de respect de soi, ou d'estime de soi, et de l'estime des autres » (Maslow, 2008, p. 65).
- 5) Le besoin de s'accomplir est selon Maslow (2008) le sommet des aspirations humaines. Il a comme objectif de sortir d'une condition purement matérielle pour atteindre l'épanouissement. « Un homme doit être ce qu'il peut être. Il doit être vrai avec sa propre nature » (Maslow, 2008, p. 66).

Pour Maslow, l'apprentissage doit se préoccuper de tous les besoins humains. C'est cette préoccupation de tout l'être humain et de ses besoins qui la rend humaniste. Tous les besoins sont de l'ordre de la croissance et de l'accroissement d'être.

Je vous propose ci-dessous un tableau comparatif inspiré de Bellefleur-Raymond (2005, p. 25) entre la pyramide de Maslow et l'accroissement d'être :

Tableau 7: Tableau comparatif : pyramide des besoins et accroissement d'être

1. Besoins physiologiques	<ul style="list-style-type: none"> • prendre conscience de son statut social de personne défavorisée; • Connaître et faire respecter ses droits d'être humain égaux en dignité.
2. Besoins de sécurité	<ul style="list-style-type: none"> • identifier ce qu'apportent des expériences de confiance et d'abandon.
3. Besoins d'appartenance et d'amour	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les conditions d'une relation interpersonnelle forte et durable.
4. Besoins d'estime	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre comment se construit l'estime de soi, pour évaluer la sienne propre, comme dans un miroir.
5. Besoins de s'accomplir	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier la place de la vie spirituelle dans la pleine réalisation de soi-même; • Trouver des façon de la développer.

D. L'adulte désire poursuivre sa croissance en se fixant des objectifs personnels à atteindre.

Les connaissances à acquérir doivent être en lien avec le présent de l'apprenant. Les actions doivent être justifiées et acceptées par les apprenants. Il est important que le formateur soit capable d'interagir avec l'apprenant afin de bien saisir là où il est et où il désire se rendre.

Pour l'aider dans sa quête de croissance, l'apprenant aura recours à des instruments tels que le bilan de compétence et le bilan professionnel. Il bénéficiera aussi de l'apport des autres apprenants dans les échanges interactifs. Il est important que l'apprenant sente qu'il a son mot à dire dans l'élaboration du cursus et que ce dernier l'aide à atteindre ses objectifs :

[...] on s'est appuyé sur les besoins individuels et sur les concepts favorisant l'apprentissage tel que le concept de soi, dans le but de personnaliser le cursus et d'accroître l'efficacité de l'apprentissage (Maslow A. , 2008, p. 371).

Ainsi le formateur d'adulte devra être capable d'identifier les besoins spirituels réels des apprenants. C'est pourquoi la relation entre le formateur et l'apprenant est importante. Le formateur doit demeurer à l'écoute des besoins actuels des apprenants et traduire ces besoins en programme de formation.

En andragogie, ces besoins sont premiers par rapport à un contenu objectif de formation qui serait conçu par des experts en la matière mais ignorants des besoins réels des sujets croyants. Les activités centrées sur le contenu présenté selon un ordre logique et exhaustif, sans référence aux besoins réels,

ont moins de chances de rejoindre les sujets croyants que les activités centrées sur les apprenants, leurs préoccupations, leurs problèmes et leurs questions présentes (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 27).

Ainsi, la croissance en humanité se situe au cœur de l'humanisme contemporain et l'andragogie adhère à cet objectif :

L'humanisme affirme son caractère libérateur et civilisateur. ... amener l'homme à prendre conscience de lui-même et des autres, à acquérir le respect des styles de vie et des opinions des autres, le sens des valeurs, et à s'acheminer vers la sagesse.

[...] Rogers propose un modèle d'appropriation personnelle de la connaissance. La personne en formation se trouve impliquée dans un apprentissage expérientiel, qui revêt des aspects affectifs autant que cognitifs. L'enseignant doit percevoir et accepter autrui comme un être indépendant ayant sa liberté, ses droits personnels, il doit comprendre le point de vue de l'autre ; en bref, se décentrer et se départir de toute référence universelle.

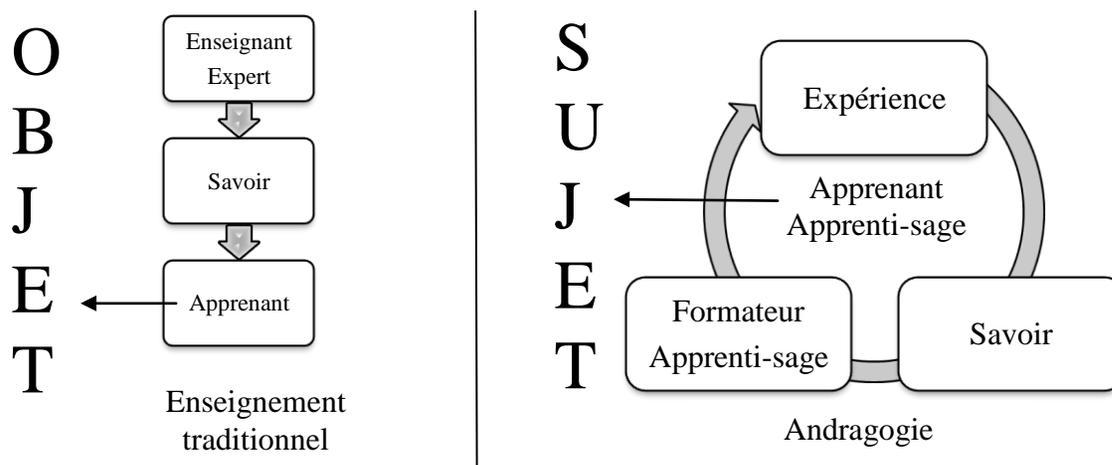
La relation pédagogique est ici du domaine affectif et non intellectuel.

Passage de la médiation intellectuelle à la médiation affective : retrouver la vérité de la relation humaine.

Elle devient un échange entre les générations (Postic, 2001, p. 80-81).

L'accent est mis sur la personne humaine et son développement personnel. La relation entre le formateur et l'apprenant joue un rôle important. Dans un contexte humaniste, la posture du formateur est celle de médiateur. Il est médiateur entre le monde et l'apprenant. Contrairement à une approche traditionnelle qui gravite autour d'un expert qu'est l'enseignant et qui diffuse son savoir aux étudiants adultes, l'andragogie s'inspire de l'humanisme en mettant la personne apprenante au centre et, ce faisant, part de son expérience et de ses besoins pour construire le savoir requis.

Tableau 8: Comparatif entre enseignement traditionnel et andragogie



L'apprenant est au cœur de l'action éducative du formateur, il est un sujet et non un objet. Dans une démarche humaniste, le formateur tout comme l'apprenant est en quête de savoir. Le formateur apprend aussi de l'apprenant. Il y a donc un va-et-vient entre les deux. Les deux apprennent à devenir humain. Il y a trois types d'apprentissage dont doit se préoccuper le formateur :

- a) accroissement d'être;
- b) accroissement du savoir;
- c) intégration des deux.

Marcotte (2006), l'exprime d'une autre façon, il parle du système d'éducation en général :

Un système d'éducation devrait donc remplir auprès de chaque nouvelle génération trois fonctions principales dans toute société démocratique : humaniser, instruire et qualifier. Ce qu'il faut enseigner avant tout c'est l'humain (Marcotte, 2006, p. 132).

Enseigner l'humain fait partie de la tâche d'un andragogue. L'andragogue qui met l'apprenant au cœur de sa pratique sait combien il est essentiel de l'accompagner dans son cheminement. L'adulte qui désire poursuivre sa formation et qui a identifié un certain nombre de besoins le fait parce qu'il a un but professionnel ou personnel. L'atteinte de ses objectifs le transformera, il y aura chez lui accroissement d'être. Le formateur qui l'accompagne sera aussi transformé et chez lui aussi il y aura accroissement d'être. La parole échangée entre l'apprenant et le formateur est facteur de transformation, elle est prégnante de sens. Il y a rencontre de deux êtres :

Chacun mène une entreprise de transformation de soi, grâce à un processus d'élan vers l'autre et de retournement vers soi, dans des flux et des reflux de plaisir et de déplaisir.

Vouloir former un être, c'est chercher à se former soi-même, profiter d'un double pour se connaître et pour agir en soi, mais c'est aussi accepter de se détacher de soi pour vivre dans l'autre, et surtout de se voir partir dans un autre, non plus en se jugeant soi-même dans la course, mais en appréciant l'allure propre de celui qui prend seul le chemin (Postic, 2001, p. 299).

L'andragogie, tout comme l'humanisme, proclame haut et fort que la personne humaine est un être en devenir, qu'elle est éducable, ce qui signifie capable de progresser et d'évoluer.

Dans ce mouvement sans fin s'inscrit donc l'éducabilité de la personne, pour qui naître en vérité consiste à accepter de n'être que soi, en renonçant à se prendre pour quelqu'un d'autre. Du rapport dialectique entre inachèvement et achèvement découlent deux conséquences pour l'éducation des adultes. La première consiste à considérer tout homme comme étant «en tension vers », ou comme l'expriment les Québécois à reconnaître en toute personne une «partie gagnante»

[...]

L'unicité de la personne exclut radicalement tout racisme. Là réside le lien originaire de l'éthique et de l'éducation. Elle condamne tout enfermement de l'homme derrière les barreaux d'une étiquette et interdit de faire disparaître les visages sous les voiles de catégories, qu'elles soient ethniques, culturelles, religieuses, sociales, statutaires ou autres. Le premier droit de la personne, adulte ou non, est d'être reconnue pour elle-même et non pour son appartenance à quelque groupe que ce soit. (Labelle, 1996, pp. 109-110).

Ainsi, l'andragogie s'insère dans un processus d'humanisation. L'apprenant désire accroître ses connaissances pour des motifs professionnels ou personnels.

L'expérience démontre qu'il ne suffit pas d'appartenir à l'espèce humaine pour être pleinement humain. Bien que toute personne possède une dignité inaliénable comme enfant de Dieu créé à son image, il appartient à notre liberté de répondre à l'appel ainsi inscrit en nous. C'est en ce sens qu'on peut parler d'un processus d'humanisation jamais achevé, qui se poursuit à travers les attitudes et les choix que nous adoptons (Assemblée des Évêques catholiques du Québec, 2004, p. 19).

Ce processus d'humanisation a besoin du dialogue pour lui permettre de se réaliser.

CHAPITRE 4 : LE RISQUE D'UNE COMMUNICATION AUTHENTIQUE

4.1 Pourquoi le dialogue éducatif ?

Nous vivons dans un monde où le bruit, les images, et les mots nous sollicitent constamment. Nous sommes envahis par des messages écrits, oraux, audio-visuels, cybernétiques. Nous apprenons à parler, écrire, discuter, intervenir, répondre, argumenter. Tout cela est-il suffisant ? Ne nous manque-t-il pas une partie de l'équation, un partenaire ? Ces formes de communication semblent opérer à sens unique : il n'y a que des émetteurs. Qu'en est-il du récepteur ? Il est le partenaire sine qua non de la parole émettrice. Il permet de vivre une véritable communication. Émetteur et récepteur s'unissent dans un processus que nous nommons dialogue. Il est à la source d'une communication authentique. Toutefois pour s'épanouir, le dialogue a besoin de silence, d'écoute, de blancs entre les lignes, d'espace entre l'écriture, de soupirs entre les notes de musique. A quoi sert de parler, si l'autre n'écoute pas ? Sommes-nous devenus une société où le monologue a remplacé le dialogue ? Combien d'entre nous, prétendant écouter, préparent leur réponse pendant que l'autre parle, réfléchissent à autre chose, sont distraits par l'environnement, songent à l'effet que la réponse produira sur l'autre une fois qu'il l'aura entendue, se préoccupent d'eux-mêmes au lieu de penser à l'autre ? Combien d'entre nous attendent que l'autre ait fini de parler pour intervenir sans pour autant écouter ce qu'il dit ? Combien d'entre nous cherchons dans l'autre, en prenant prétexte de ses paroles, l'occasion de parler de nous-mêmes ? Combien d'entre nous ne saisissons pas les clins d'œil de l'âme qui a tant besoin de s'épancher ? Combien d'entre nous n'écoutons que le superficiel du message, en oubliant que la complexité des sentiments ne s'exprime que gauchement à travers des mots toujours inadaptes ? Combien d'entre nous bouchons nos oreilles de peur d'entendre des vérités qui blessent, des paroles qui remettent en question et préférons l'immobilité confortable au mouvement réparateur ? Combien d'entre nous aussi avons été mis en colère par un conseil déplacé qui n'était qu'une réponse plaquée, occultant notre être ? Écouter n'est pas facile, être entendu non plus ! Le dialogue est l'instrument par excellence. Et si nous prenions le risque d'une authentique communication ?

Pour répondre à ces questions, il est important de poser un regard attentif sur notre société et d'en dégager un portrait aussi près de la réalité que possible. Ce regard porté sur notre monde,

nous permet d'entrer en dialogue avec lui. Une écoute respectueuse et attentive est un premier pas vers un dialogue authentique. Pour faire ce portrait, nous nous inspirerons des conclusions de Marchand, (2000).

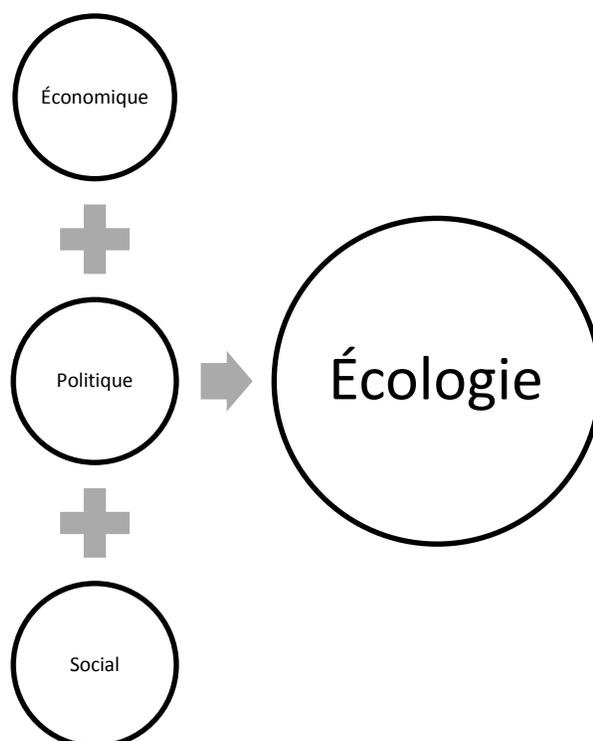
La pratique religieuse est en chute libre. D'une part, il y a une remise en question de la morale dans la vie personnelle au profit d'une émancipation à outrance où tout est permis selon le désir ou la frustration personnels de chacun et, d'autre part, il existe un malaise et un sentiment de désarroi dans la quête spirituelle. Nous observons aussi une hyper sexualisation de notre société. Les scandales politiques ou financiers se succèdent. Nous constatons l'essoufflement d'un capitalisme qui fait fi de la dignité des personnes et de la fragilité de notre planète. Le leadership politique semble inexistant ou très affaibli, ce qui entraîne un désintérêt de la population pour les questions politiques. La méfiance s'installe et provoque la remise en question de l'autorité ainsi que celle de la hiérarchie. Tout ceci nous amène à constater l'affaiblissement de notre système de valeurs.

Nous pouvons aussi observer la rapidité des changements dans le domaine social. L'une des caractéristiques les plus importantes des pays développés est la rapidité avec laquelle les changements s'y produisent. Les personnes, les organismes et les institutions éducatives sont fragilisés car ils doivent s'adapter à un rythme qui ne permet plus la réflexion, l'échange et le partage. Le mot d'ordre est « survivre à tout prix » et se tenir la tête hors de l'eau. Dans un tel contexte, la réaction est préférable à l'action. La vitesse des changements commande cette attitude.

Le monde d'aujourd'hui est décrit comme un « village global ». Malgré le développement des possibilités de contacts entre des gens de différentes origines et de différents milieux, le niveau de compréhension entre les différentes cultures dans le monde reste insuffisant et provoque des conflits. Ici même au Québec nous avons mis en place la commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables. De nouveaux partenariats mondiaux de toutes sortes s'instaurent. Le défi qui frappe à notre porte présentement est celui de découvrir que le pluralisme symbolise plus que la cohabitation de plusieurs entités sensées être homogènes et vivant côte à côte. Il atteint tous les éléments qui sculptent la société jusqu'à l'identité même de chaque individu.

La crise écologique qui fait frémir l'humanité entière s'est avérée un puissant révélateur de nombreux autres problèmes, tout liés entre eux depuis plusieurs années :

Tableau 9 : Liens entre les problèmes



Ainsi, la crise économique, dite passagère et cyclique est en réalité structurelle et chronique, car elle est le revers d'une crise environnementale profonde. L'exploitation débridée des ressources menace de détruire les sources mêmes de la vie : l'eau, l'air, le sol et les forêts. Les ressources de notre planète ne sont pas infinies, elle est déjà saturée de déchets. La prospérité des pays du Nord repose, en partie, sur la surconsommation, le surendettement du tiers-monde et sur la production d'armement, donc sur la violence et la destruction. Cette économie de marché capitaliste, ancrée dans le productivisme, l'individualisme et le court terme, creuse toujours davantage le fossé effarant entre riches et pauvres. Une telle conjoncture invite à une profonde remise en question. On risque de s'habituer au fait que pour plusieurs la vie est dominée par les sentiments d'étrangeté, d'anonymat, d'indignité, d'impuissance, d'exploitation, de solitude, voire d'exclusion.

L'individualisme est poussé à son paroxysme. Signalons certains traits de notre époque : passion du bien-être et du consumérisme, culte des loisirs, du corps, de l'hyper sexualisation, de la santé, et culte du relationnel. Voilà autant d'aspects qui dessinent notre société marquée, d'une part, par l'ouverture des choix individuels et la « vie à la carte », la passion « d'être soi-même » et l'aspiration aux bonheurs privés et, d'autre part, par la pression accrue de différentes normes sociales. Ainsi, l'individualisation ne progresse que de concert avec la standardisation, la singularité avec l'uniformité, l'autonomie subjective avec le mimétisme de masse. Comment ne pas voir en même temps que l'individualisme, comme mode de vie dominant de notre époque « détraditionnalisée », s'accompagne de manifestations parfaitement négatives et est une source de beaucoup d'illusions? Cette approche est souvent dénoncée par le bouddhisme. Crimes et délinquances, corruptions, malhonnêtetés diverses, voilà autant de phénomènes typiques d'un individualisme exagéré, ancré dans l'avoir. Une société libre serait celle où l'on combat pour assurer la liberté du plus grand nombre.

Les observations de Bohm (2004) vont dans le même sens. Pour lui, la source de notre incohérence et l'origine des crises qui affectent notre planète et nos difficultés de communiquer sont reliées à notre façon individuelle et collective de penser.

Il est difficile de changer notre manière de penser. Nous considérons que nos opinions sont la vérité. Dans notre société, tout sondage d'opinion devient la norme. Notre position devient la vérité ou, pour être plus précis, « ma vérité ». Nous vivons dans un monde de simplification et de généralisation. On peut concevoir qu'une pensée programmée, privée d'un sens critique et d'une vision à long terme, est une pensée déboussolée. Quant aux médias, apprendre à réfléchir devient un impératif.

Nous faisons l'amalgame entre opinion et identité. « Mon opinion » reflète mon identité. Il en résulte ceci : si quelqu'un remet en question mon opinion, cette personne remet en question qui je suis car je suis mon opinion. Il nous est impossible de voir comment notre pensée fait partie d'un plus grand tout, d'un collectif de l'humanité, du terrien que nous sommes, de l'appartenance terrienne qui est la nôtre (Morin, 1999). À quand une pensée globale, respectueuse et favorable à l'égard de la « terre-mère » ?

Pour Bohm (2004) :

L'objet d'un dialogue n'est pas d'analyser des choses, ou gagner un argument ou d'échanger des opinions. Il est plutôt de suspendre mon opinion et de regarder les opinions des autres – écoute des opinions de tout le monde, pour ensuite les suspendre, et pour voir ce que signifie tout cela. Si nous pouvons voir ce que toutes ces opinions signifient, alors nous partageons un contenu commun, même si nous ne sommes pas entièrement d'accord. Il peut s'avérer que les opinions ne sont pas vraiment très importantes – elles sont toutes des suppositions. Et si nous pouvons les voir toutes, nous pouvons alors nous diriger plus créativement dans une direction différente. Nous pouvons simplement en partager la signification; et de ceci, la vérité émerge - pas que nous ayons choisi des amalgames inattendus – non, nous l'avons choisi (traduction libre) (Bohm D. , 2004, p. 30).

Cela dit, peut-être que, étant confrontés comme humanité à des dangers extrêmes, nous assistons à un regain d'intérêt pour l'éthique, le partage de soi, de ses idées, de sa richesse. Les organisations veulent apprendre la communication réelle et la coopération dans la diversité. Depuis 1970, le mouvement alternatif expérimente des modalités d'apprentissage et d'engagement collectifs où le dialogue apparaît comme un passage obligé pour le progrès réel vers une société plus égalitaire, respectueuse des différences. Ces pratiques sont-elles condamnées à rester marginales ? Il semble que nous n'avons plus le choix : il nous faut penser ensemble pour vivre et changer ensemble dans une pratique dialogique, et arriver à vivre ensemble en mettant de l'avant :

- Compréhension mutuelle ;
- Acceptation dans la diversité ;
- Solidarité et entraide ;
- Découverte de nos parentés fondamentales ;
- Actualisation de l'Humanité (Morin (1999) par opposition à l'échec actuel du concept d'humanité.

4.2 Finalité du dialogue

Le dialogue est une forme de pensée non dogmatique qui permet une communication ouverte et flexible. Il donne la possibilité de repousser les limites des éventuelles incohérences et inconsistances qui nous habitent. Il offre la possibilité d'un changement, grâce à son potentiel d'ouverture et de flexibilité.

Selon Bohm (2004), le dialogue est essentiel. Il fait partie d'une façon de vivre et d'agir, il est porteur d'avenir. Si notre société doit se transformer pour faire face aux différents défis, il faudra qu'elle apprenne à dialoguer. Les lieux les plus difficiles sont les gouvernements et les religions

(Bohm 2004). Le dialogue permet de sortir de nos opinions et suppositions. Pouvoir recevoir les opinions et suppositions des autres nous aident à évoluer vers la vérité. Les pensées sont aux sources de nos opinions et suppositions. Le dialogue entraîne le changement. Il permet une mise en commun de nos pensées et nous aide à nous tourner ensemble vers l'avenir. Il nous aide à sortir de l'individualisme et du fanatisme. Il nous permet de nous recentrer sur la recherche d'une vérité commune significative. Il permet de dévoiler nos parentés, de créer parfois un consensus fertile, toujours provisoire. Il nous apprend donc à nous mettre à la place de l'autre, à dépasser notre propre point de vue.

Le dialogue n'a pas pour finalité d' "informer", mais bien de "former" (Isaacs, 1999), puisqu'on n'y transmet pas un savoir déjà fait, une information. Ce sont les participants qui, en accueillant les opinions et les suppositions des autres au moyen de leurs propres efforts, découvrent par eux-mêmes un filon ou un champ d'idées, sinon leur propre pensée en gestation ou celle du groupe. Le dialogue ne dégage aucun dogme ni système, mais oblige les participants à une ascèse personnelle et à une pratique active.

Selon Isaac (1999), le dialogue permet au sujet d'explorer la nature du choix. Choisir, c'est la possibilité que nous avons de sélectionner un « possible » parmi un grand nombre de solutions de rechange. Le dialogue est une démarche introspective, (Do, 2003), il est une manière de réorganiser nos connaissances, tout particulièrement les présupposés et les idées reçues, que nous traînons dans nos bagages.

Le dialogue nous enseigne à engager notre cœur, ce qui signifie vivre d'une manière authentiquement humaine en partant du cœur pour libérer toute la puissance d'amour, d'accueil de soi et des autres. Le cœur est le symbole de l'amour, des sentiments et du don de soi. C'est ce que nous nommons : la spiritualité du cœur.

Par le dialogue, l'apprenant dans la foi, est invité à vivre "du cœur" dans le monde d'aujourd'hui et dans l'Église. À l'exemple de Jésus qui nous dit : « je suis doux et humble de cœur » (Mt, 11, 28), il est invité à écouter l'humanité blessée par les violences, les haines, les exclusions, les injustices, les rejets ou le mépris de l'autre. Nous contribuons à guérir ces blessures quand nous vivons « avec cœur ». Nous apprenons à mieux nous connaître et à mieux

saisir quelle est notre relation à la Vie (Isaacs, 1999). Le dialogue nous entraîne vers la communion entre les êtres et nous sommes vraiment nous-mêmes quand nous vivons la communion en plénitude.

La spiritualité mystique est un éveil à la communion au sein de laquelle nous vivons déjà. Elle appelle à suivre avec attention l'action de l'Amour et de la Justice au cœur de nos rapports quotidiens pour que nous puissions évoluer, avec l'aide de la grâce, vers la plénitude de cette communion. Elle concerne notre relation à Dieu, à nous-mêmes, et à tous les êtres avec qui nous vivons la Communauté Terre. Nous existons tous et toutes au sein de la Grande Communion. (Atkinson & Wilson, 2007).

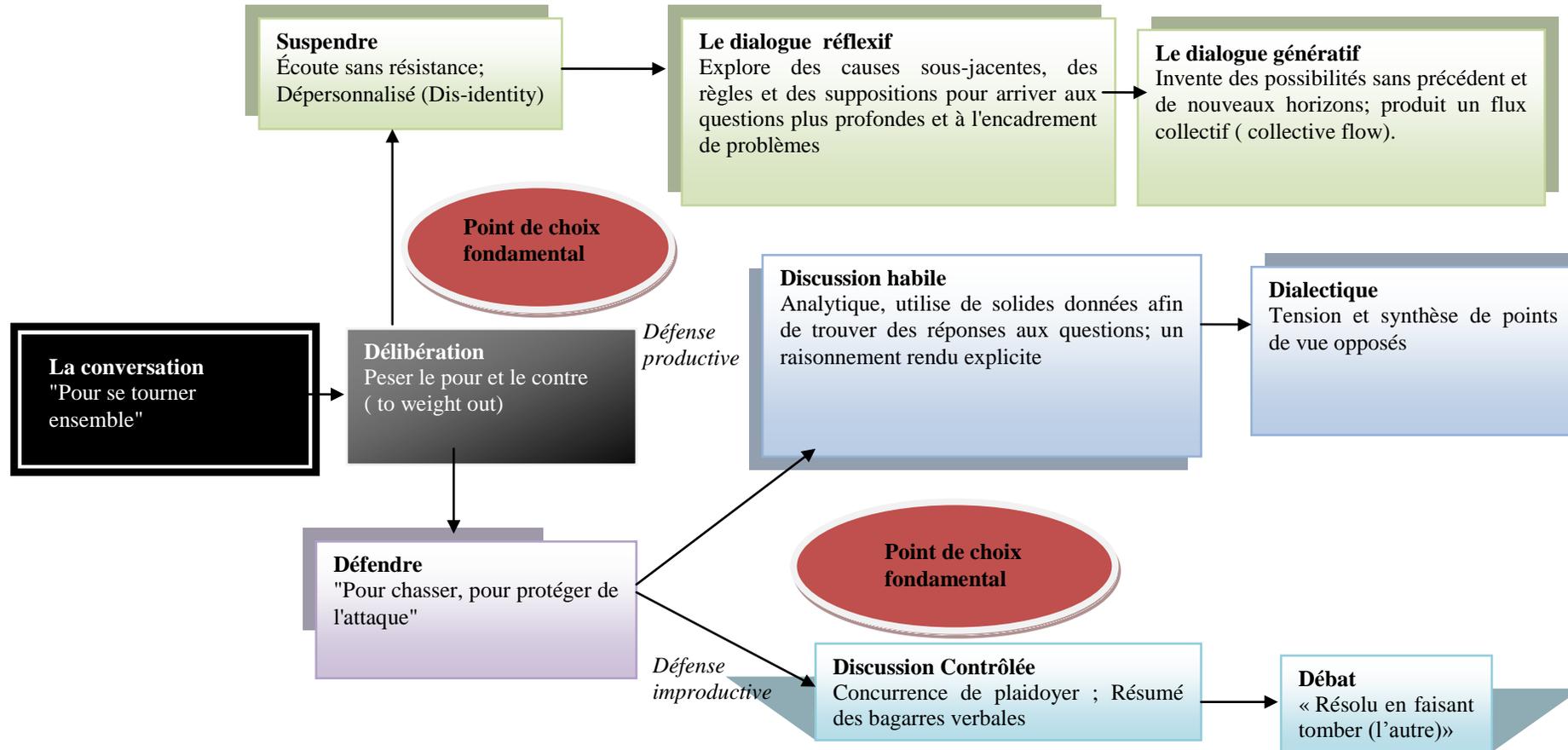
Pour que la vérité jaillisse de la Communauté Terre, il faut être capable d'écouter l'autre, d'entendre ses opinions, ses suppositions et de les faire nôtres. L'effort que nous prenons à faire la lumière sur nos perceptions et notre réalité représente une étape importante sur le chemin de la communion. Selon l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal : « la finalité du dialogue est d'assister le développement de la conscience des personnes pour qu'elles puissent mieux gérer des enjeux complexes. » (2005, p. 4). Bohm (2004) voit le dialogue comme une pratique ou une discipline qui permet de mieux identifier les mécanismes émotionnels et intellectuels de la pensée et de les surpasser par une opération mentale d'une plus grande maturité. Selon lui, le dialogue ouvre l'accès à une « véritable exploration d'un nouvel ordre d'opération mentale possible. » C'est une pratique qui peut s'apprendre et une invitation à vivre un processus éducatif plus enraciné et prometteur d'une authenticité toujours en devenir. Les Quakers sont un bon exemple d'un mouvement qui exploite le dialogue jusqu'au consensus (QIAP Canada, 2007).

Tableau 8: Synthèse de la pensée d'Isaac (1999)

Principes	Pratique
<p>Participation Impression ouverte sans arrière-pensée ; l'abstraction comme pathologie de la pensée qui réduit en fragments et sépare ce qui est fondamentalement relié.</p>	<p>Écoute Distinguer l'histoire que nous construisons à partir d'un ensemble de faits, des faits eux-mêmes ; séparer la pensée de ce qui nous fait penser cela, c'est--dire « le pensant »</p>
<p>Cohérence Appréciation pour l'ensemble et de ce que cela révèle de fondamental, tenir ensemble des idées opposées sans prendre position ; la violence comme pathologie, les autres ne sont pas moi.</p>	<p>Respect Voir les autres comme des égaux, même si nous n'aimons pas ce qu'ils disent, ce sont des personnes à part entière.</p>
<p>Conscience Les processus, et le mouvement sont à la base de toutes choses ; se détacher du besoin de tout comprendre ; la certitude devient une pathologie</p>	<p>Suspendre Arrêter, prendre du recul avec un regard neuf, mettre entre parenthèse mes suppositions, mes croyances et ce que je sais.</p>
<p>Déploiement Des modèles invisibles de la réalité se dévoilent de façon évidente ; l'idolâtrie et l'imposition de nos opinions aux autres deviennent des pathologies</p>	<p>Faire entendre sa voix Parler sans crainte : qu'est-ce que je désire le plus ardemment créer dans le monde ?</p>

Tableau 9: Dialogue menant à un consensus

Le diagramme ci-dessous montre ce choix fondamental et les deux routes qui en émergent. (Isaacs, 1999, p. 41)



4.3 Dialogue et physique quantique de Bohm

Bohm (2004), physicien quantique, a observé que la mécanique quantique et les traditions mystiques suggèrent que nos croyances façonnent les réalités que nous évoquons. Il postule que la pensée est en grande partie un phénomène collectif, rendu possible seulement par la culture et la communication. Les conversations humaines proviennent et influencent un « océan » de relations culturelles et « transpersonnelles » dans lesquelles nous baignons et il nomme ce processus dialogue.

La plupart des conversations manquent habituellement de profondeur, il y manque la fluidité et la profondeur des océans, pour employer une image utilisée par Bohm (2004). Elles sont plutôt des jeux de ping-pong, avec des participants frappant l'autre de ses idées bien arrêtées et de ses positions bien fermes. Ce sont de véritables joutes oratoires. De telles conversations portent le nom de discussions. Le mot « discussion », remarque-t-il, dérive de la même racine que « percussion » et que « choc », une racine qui suggère le cognement et la secousse.

Dialoguer, en revanche, exige de notre pensée qu'elle se joigne aux autres et se situe comme à l'intérieur d'un « bassin commun » (common pool) de signification qui évolue continuellement. Nous sommes emportés vers de nouveaux niveaux de profondeur qu'aucune des personnes présentes n'avait prévus. Par le dialogue, « un nouveau genre d'esprit commence à émerger » a observé Bohm (2004, p.31). Il est basé sur le développement de la signification commune.

Si nous pouvions tous partager une signification commune, nous y participerions ensemble. Nous participerions à la signification commune - tout comme les gens participent ensemble à un repas. Nous serions ensemble à la fois des participants, des acteurs des créateurs à une signification commune. Ce serait une participation à double volets : nous « prenons part à » et « participons à » Cela signifierait que dans cette participation un esprit commun émerge, qui néanmoins n'exclut pas la pensée individuelle. (Traduction libre)

Les gens ne sont plus principalement dans l'opposition, ils n'agissent plus l'un contre l'autre, ils participent à ce bassin commun de signification, qui est capable de développement et de changement constants. Selon Labelle (1996), ils se trouvent engagés dans un processus interactif d'exploration d'une pensée commune qui se construit et prend racine. Selon lui, cette pratique du

dialogue alimente la réciprocité éducative. L'autorité devient alors collective. Le savoir et le pouvoir sont partagés dans un contexte égalitaire et solidaire.

L'approche dialogique de Bohm exige des participants impliqués qu'ils travaillent solidairement à comprendre les suppositions que sous-tendent leurs croyances individuelles et collectives. La réflexion collective sur ces suppositions permettrait de mettre en lumière les zones d'ombre et les incohérences dont pourraient alors se libérer les participants, ce qui mènerait ainsi à une plus grande harmonie collective. Bohm (2004) soutient qu'une telle étude communautaire augmente notre intelligence collective. Il considère le dialogue comme une pratique ou une discipline qui permet de mieux percevoir les mécanismes émotionnels et intellectuels de la pensée et de les dépasser à l'aide d'une opération mentale d'une plus grande maturité. Il est convaincu que toutes les parties de l'univers sont fondamentalement interconnectées, formant ainsi un tout continu et mouvant à la fois. Dans la même ligne de pensée, Senge (1990) nous explique que le dialogue est un moyen de mise en place d'une certaine forme d'apprentissage collectif.

Vella (2002), qui s'est largement inspiré de Paolo Freire, a tenté de faire des liens entre la physique quantique et le dialogue éducatif. Elle a pu dégager six principes de la physique quantique qui peuvent être mis en relation avec le dialogue éducatif. Dans ses recherches, elle a énoncé douze principes qui permettent la mise en place du dialogue éducatif.

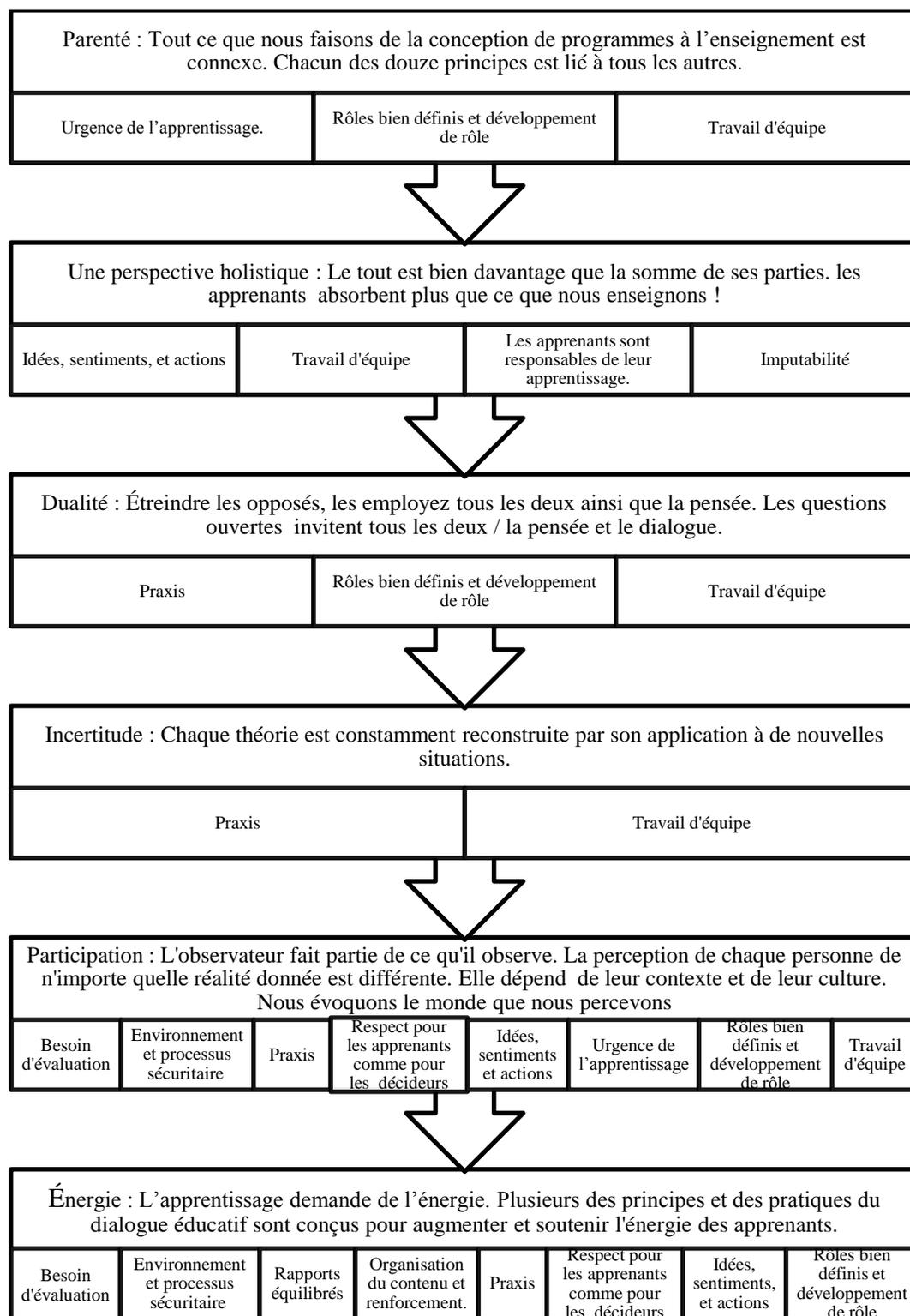
Quelques tableaux synthèse nous permettent de mieux saisir la relation entre le dialogue éducatif et certains principes de la théorie quantique selon Vella (Traduction libre) (2002, pp. 4, 30) :

Tableau 10: Principes et pratiques andragogiques

- **Besoin d'évaluation** : participation des apprenants en nommant ce qui doit être appris.
- **Environnement et processus sécuritaire** : nous créons un contexte pour l'étude. Ce contexte peut être rendu digne de confiance.
- **Rapports équilibrés** entre l'éducateur d'adulte et les apprenants de même que les apprenants entre eux.
- **Organisation** du contenu et renforcement.
- **Praxis** : action-réflexion ou apprentissage par la pratique.
- **Respect** pour les apprenants comme pour les décideurs.
- **Idées, sentiments, et actions** : aspects cognitifs, affectifs, et psychomoteurs de l'apprentissage.
- **Urgence** de l'apprentissage.
- **Rôles** bien définis et développement de rôle
- **Travail d'équipe** et utilisation de petits groupes.
- **Les apprenants** sont responsables de leur apprentissage.
- **Imputabilité** : comment savent-ils qu'ils savent ?

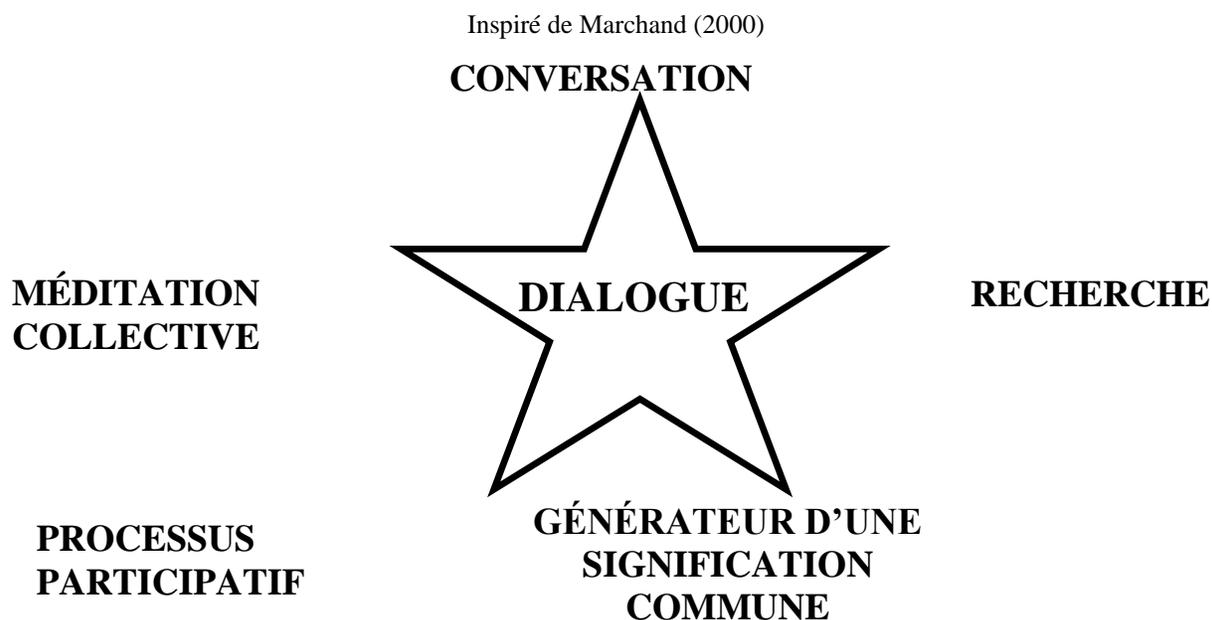
Tableau 11: Idées qui proviennent du point de vue de la physique quantique

- **Parenté** : Tout ce que nous faisons de la conception de programmes à l'enseignement est connexe. Chacun des douze principes est lié à tous les autres.
- **Une perspective holistique** : Le tout est bien davantage que la somme de ses parties. Les apprenants absorbent plus que ce que nous enseignons !
- **Dualité** : Êtreindre les opposés, les employer tous les deux ainsi que la pensée. Les questions ouvertes invitent tous les deux / la pensée et le dialogue.
- **Incertitude** : Chaque théorie est constamment reconstruite par son application à de nouvelles situations.
- **Participation** : L'observateur fait partie de ce qu'il observe. La perception de chaque personne de n'importe quelle réalité donnée est différente. Elle dépend de leur contexte et de leur culture. Nous évoquons le monde que nous percevons
- **Énergie** : L'apprentissage demande de l'énergie. Plusieurs des principes et des pratiques du dialogue éducatif sont conçus pour augmenter et soutenir l'énergie des apprenants.

Tableau 12: Relations entre principes andragogiques et physique quantique Vella (2002)

Pour Vella (2002, p. 35), ces six concepts de la physique quantique, représentent un fil ténu servant de connecteur entre la pensée quantique et le dialogue éducatif. Vella, dans sa tentative de faire des liens entre les deux, est consciente de ne pouvoir qu'effleurer la question tant la pensée quantique est à fois révolutionnaire profonde, essentielle et radicale.

Tableau 13: Les cinq dimensions du dialogue de Bohm



4.4 Le dialogue et le socioconstructivisme

L'approche socioconstructiviste est centrée sur l'apprenant et son groupe. C'est l'apprenant qui acquiert des connaissances par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage.

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction. Cette interaction se vit dans un contexte dialogique. L'adulte en formation, qui souvent est déjà engagé dans une vie professionnelle, a des besoins bien spécifiques qu'il veut satisfaire.

L'acquisition de connaissance dépend du contexte éducatif : « c'est à dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes. » (Labédie & Amossé, 2007).

La méthodologie utilisée en andragogie tient compte de trois moments importants :

Premier moment :

Explorer le savoir d'expérience (plus on explore le savoir d'expérience plus on y gagne)

1. Faire s'exprimer les apprenants sur le sujet proposé.
2. Faciliter l'expression par des techniques appropriées : questions, vidéo, exercice, test, cas etc.
3. Analyser avec les apprenants ce qui a été communiqué
4. Exprimer en clair ce que les apprenants possèdent de savoir : valider ce savoir d'expérience en indiquant clairement aux apprenants ce que révèle leurs convictions, leurs opinions, leurs sentiments, leurs questions ou leurs manques.

Deuxième moment :

Proposer le savoir théorique pour lui-même (la façon de le livrer peut varier, ce n'est pas toujours par la parole, ce peut être un texte, une vidéo, un montage etc.)

1. Mettre en veilleuse le savoir d'expérience► cassure
2. Entrer dans la pensée d'une autre personne
3. Confronter les deux savoirs :
 - a. Faire l'aller-retour d'un savoir à l'autre► continuité
 - b. Confronter les deux savoirs

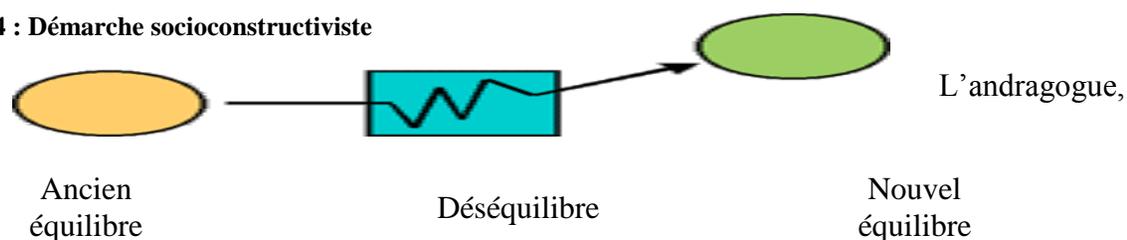
Troisième moment :

Intégrer le nouveau savoir : favoriser « l'intégration » du nouveau savoir à ce qu'on sait déjà

1. Aider les apprenants à préciser le sens, l'importance, l'utilité de leur apprentissage.
2. Favoriser auprès des apprenants une intégration qui se concrétise par des déplacements observables. » (Nolin, 2005).

L'andragogie utilise dans son approche dialogique la démarche socioconstructiviste.

Tableau 14 : Démarche socioconstructiviste



(Labédie & Amossé, 2007)

qui joue aussi le rôle de médiateur, doit être versé en communication et doit être capable de :

- a. Favoriser la communication entre les apprenants ;
- b. Savoir bien communiquer avec les apprenants et se faire comprendre ;
- c. Créer les conditions spatiales d'un bon dialogue ;
- d. Faciliter et gérer les interventions spontanées des apprenants ;
- e. Utiliser l'écoute active ;
- f. Poser des questions judicieuses, non-inductrices et non-jugeantes ;
- g. Exploiter systématiquement les propositions des apprenants.

Par son attitude et ses actions, il met l'apprenant dans une situation active et constructive par rapport à ses apprentissages (Isaacs, 1999). En andragogie, l'apprenant est l'acteur principal de sa formation. Labédie et Amossé (2007) proposent aux acteurs du processus d'apprentissage les positionnements interactifs suivants :

Tableau 16: Positionnement interactif andragogue/apprenant

ANDRAGOGUE	Attitudes & Actions	Apprenants	Actions
	<ul style="list-style-type: none"> - propose - suscite le désir la curiosité - stimule - observe - écoute - accepte 		<ul style="list-style-type: none"> - découvrent - explorent - entreprennent
	<ul style="list-style-type: none"> - aide - provoque -organise 		<ul style="list-style-type: none"> - verbalisent - formulent - prennent conscience du problème
	<ul style="list-style-type: none"> - accompagne - guide 		<ul style="list-style-type: none"> - cherchent - échangent - structurent - confrontent - produisent
	<ul style="list-style-type: none"> - gère la communication au niveau: <ul style="list-style-type: none"> * des échanges * des conflits * des questionnements 		<ul style="list-style-type: none"> - explicitent leurs démarches, leurs stratégies - en apprécient la pertinence - justifient leurs choix - argumentent leurs propositions - prennent en compte les propositions des autres
	<ul style="list-style-type: none"> - repère <ul style="list-style-type: none"> * les besoins * les difficultés 		<ul style="list-style-type: none"> - résolvent - réajustent - modifient leurs stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - provoque de nouvelles recherches en s'appuyant sur les acquis antérieurs 	<ul style="list-style-type: none"> - valident les hypothèses - mettent en relation les différents éléments de réponse 		

	Attitudes & Actions		Actions
			<ul style="list-style-type: none"> - construisent les solutions - élaborent des référents évolutifs - communiquent en argumentant et en se justifiant
	<ul style="list-style-type: none"> - favorise l'intégration 		<ul style="list-style-type: none"> - transforment leurs représentations - puissent faire évoluer leurs connaissances

Ces positionnements interactifs des différents acteurs rendent nécessaire l'utilisation du dialogue comme outil de formation.

4.5 Le dialogue : outil privilégié de l'apprentissage

Selon Do (2003), l'utilisation du dialogue permet à l'apprenant, qui poursuit sa formation, d'opérer un changement profond dans sa capacité d'apprendre, de se changer et de se recadrer. Le dialogue lui permet « d'apprendre à orienter son apprentissage, de sorte que les apprentissages déjà acquis ne constituent plus ou pas un frein à ce qui est à apprendre » (Do, 2003, p. 103).

Le dialogue éducatif est fructueux dans la mesure où il est mutuellement profitable à tous les apprenants. Le dialogue permet à un groupe d'apprenants de « penser ensemble » à une question que propose le formateur ou un apprenant. Chacun s'y engage avec franchise, respect et honnêteté. Les personnes apprennent à écouter attentivement et à échanger ouvertement des idées. Le fait de se mettre en situation d'écoute, de « non-jugement » et d'ouverture est déjà un apprentissage.

Le dialogue est un outil qui permet à la parole de circuler, elle donne ou redonne la voix aux apprenants. Ce n'est plus seulement le savoir du formateur qui est offert mais c'est une combinaison des différents savoirs de tous : savoir, savoir-faire et savoir-être, qui crée ainsi un nouveau savoir collectif. Le dialogue s'avère un instrument à la fois différent et complémentaire aux pratiques plus « traditionnelles » en éducation des adultes qui sont souvent basées sur l'expertise du formateur d'adulte, de ses présupposés et de ses modèles mentaux.

Comme outil, le dialogue, offre l'occasion aux apprenants de découvrir ou de redécouvrir des valeurs humaines fondamentales (authenticité, respect, etc.), de développer des relations de qualité avec autrui (révélation de soi, tolérance, collaboration, etc.) et de mieux saisir les priorités essentielles dans la vie professionnelle, académique, spirituelle et personnelle (expression, création, etc.). Il permet de vivre de façon plus authentique et moins axée sur l'appât du gain et du prestige ou des intérêts personnels. La conviction profonde de Bohm (2004), que je fais mienne, est que la pratique du dialogue facilite l'émergence de pensées et d'actions plus éthiques et viables et diminue ainsi le potentiel de crises. Il contribue à faciliter l'apprentissage du travail en équipe, il encourage l'intégration de considérations éthiques et la créativité. Il contribue à promouvoir le bien-être et le développement des personnes. Il sert de catalyseur pour améliorer les compétences et le niveau de connaissances de chacun des apprenants. Il aide à mieux saisir comment les actions et les choix personnels influencent le développement de tous.

Dans sa dimension « subversive » (Cayer, 1996), le dialogue devient un outil important de changement. Il faut accorder une nette importance aux prises de conscience qui y sont faites ainsi qu'à la création collective de sens. Il devient de par son essence même facteur de changements et outil de transformation sociale, politique, économique, religieuse et écologique. Par l'apport du positionnement personnel, il sert à redistribuer le pouvoir. J'aborderai ultérieurement l'aspect négatif de la subversion que peut prendre le dialogue.

Isaac (1999), pour sa part, est convaincu que le dialogue est un instrument essentiel en éducation des adultes. Il estime que le dialogue dispose d'un avenir prometteur en éducation car il défie les modèles hiérarchiques traditionnels et propose un « véritable partenariat entre les formateurs et le personnel, les formateurs et les apprenants et les apprenants les uns avec les autres. » (Isaac, 1999, p. 12). (Traduction libre),

Dans la pratique pastorale, il donne la parole aux personnes engagées en Église : prêtres, agents et agentes de pastorale, catéchètes et bénévoles. Il leur permet ainsi une meilleure prise en charge de leur démarche personnelle de foi. La démarche de formation qui leur est proposée est une de cheminement. Qui dit cheminement dit accompagnement, recherche, échange, questionnement et prise de parole permettant la mise en place d'éléments de réponses pour

finalement aboutir à une transformation de leurs représentations de foi. Il faut cependant que les personnes engagées en Église ne tombent pas dans les pièges que peut engendrer le dialogue.

4.6 Les pièges du dialogue

Lors de sa recherche doctorale, Cayer (1996) a mené une enquête afin de savoir quelles étaient les difficultés que rencontraient les personnes utilisant le dialogue. Il constate que certains obstacles peuvent être résolus de façon positive mais d'autres ne le sont pas. Toujours selon lui, les principales difficultés rencontrées sont les suivantes :

1. Intentions contradictoires venant des participants : les personnes qui s'engagent dans le dialogue, n'ont pas toujours les mêmes raisons de le faire. D'une manière très générale, il serait possible de caractériser cette difficulté en disant qu'elle provient du manque d'intention de s'engager dans le dialogue de la part de certains participants.
2. Une attitude de consommateur : cette attitude est caractérisée par un désir de vouloir obtenir quelque chose du dialogue en échange d'autre chose. Le dialogue est alors considéré comme un bien de consommation ou une monnaie d'échange pour acquérir un autre bien.
3. Service de propagande : certains des participants ont de la difficulté avec les personnes qui emploient le dialogue pour propager leur idéologie ou leur système de croyances.

En éducation des adultes, la question de pouvoir ne peut pas être abordée de la même façon que dans des groupes de travail ou de thérapie. Dans le domaine de l'apprentissage, le formateur a souvent la responsabilité de juger de la performance de l'apprenant. Il est certain qu'il existe une zone réelle de pouvoir. Dans la perspective du dialogue de Bohm « il n'y a pas de place pour l'autorité ou la hiérarchie » (traduction libre) (Bohm D. , 2004, p. 49). Selon Leahy (2001), le processus dialogique de Bohm n'offre aucune protection contre les forces explicites et implicites qui résultent de la « conduite autoritaire » ou de structures de puissance de nos systèmes organisationnel ou institutionnel. On peut penser qu'il y a lieu de redéfinir l' «autorité». Il s'agit d'y neutraliser la verticalité des rapports, d'y transformer les relations de pouvoir sur l'autre et d'y instaurer plutôt des rapports de collaboration où l'autorité se met au service de l'autre et s'exerce avec l'autre.

Le meilleur exemple de l'autorité au service de l'autre se retrouve dans le récit du dernier repas de Jésus dans l'Évangile de Jean :

Jésus, qui savait que son Père avait remis toutes choses entre ses mains, et qu'il était sorti de Dieu et s'en allait à Dieu, se leva de table, posa son manteau, et ayant pris un linge, il s'en ceignit. Puis il versa de l'eau dans le bassin et se mit à laver les pieds de ses disciples, et à les essuyer avec le linge dont il était ceint. Il vint donc à Simon-Pierre ; et Pierre lui dit : "Quoi, vous Seigneur, vous me lavez les pieds !" Jésus lui répondit : "Ce que je fais, tu ne le sais pas maintenant, mais tu le comprendras bientôt." Pierre lui dit : "Non, jamais vous ne me laverez les pieds." Jésus lui répondit : "Si je ne te lave, tu n'auras point de part avec moi." Simon-Pierre lui dit : "Seigneur, non seulement les pieds, mais encore les mains et la tête !" Jésus lui dit : "Celui qui a pris un bain n'a besoin que de laver ses pieds ; il est pur tout entier. Et vous aussi, vous êtes purs, mais non pas tous." Car il savait quel était celui qui allait le livrer ; c'est pourquoi il dit : "Vous n'êtes pas tous purs." Après qu'il leur eut lavé les pieds, et repris son manteau, il se remit à table et leur dit : "Comprenez-vous ce que je vous ai fait ? Vous m'appelez le Maître et le Seigneur : et vous dites bien, car je le suis. Si donc moi, le Seigneur et le Maître, je vous ai lavé les pieds, vous devez aussi vous laver les pieds les uns aux autres. Car je vous ai donné l'exemple, afin que, comme je vous ai fait, vous fassiez aussi vous-mêmes (Jn 13, 3-15).

Au cours du dernier repas avec ses disciples, Jésus se met à leur laver les pieds. Pierre a un sens de la hiérarchie. Il y a des gens en haut et des gens en bas. Il a un sens de ce que sont nos sociétés : la vision d'une pyramide. Pierre refuse de se laisser laver les pieds car ce n'est pas dans l'ordre des choses. Dans nos sociétés, il y a quelques personnes en haut et une foule immense en bas. Ceux qui sont en bas sont les gens ordinaires, les travailleurs, les artistes, les chômeurs, les immigrants, les assistés sociaux. Ceux qui sont en haut de la pyramide sont les bureaucrates, les politiciens, les gens d'affaires, les intellectuels, les leaders religieux. L'attitude de Pierre est une réaction normale et naturelle.

Ce qui surprend, c'est la réaction de Jésus : « Si je ne te lave, tu n'auras point de part avec moi. » Le Royaume ne fera plus partie de ton héritage. Tu n'es plus mon disciple ». Ce sont des paroles très fortes qu'il est parfois difficile de prendre au sérieux. Ainsi, la verticalité des rapports est transformée radicalement par Jésus. Pourquoi Jésus nous lave-t-il les pieds et pourquoi demande-t-il que nous nous lavions les pieds les uns aux autres ? Jésus sait que ce n'est pas facile d'exercer l'autorité. Jésus nous invite à l'exercice de l'autorité dans la vérité et dans un esprit de pardon. Il nous montre comment il veut que nous pratiquions l'autorité, non pas du haut d'un piédestal mais tout près des personnes. Il nous invite à aider les personnes, à grandir dans la liberté et la vérité. Il nous faut exercer l'autorité avec tendresse et amour. Nous sommes appelés à être en communion, à nous accueillir les uns les autres, à nous servir les uns les autres, et à découvrir que nous sommes conviés à marcher ensemble (Port Saint Nicolas, 2006).

On peut aussi se rallier à Senge (1990), qui considère que le meilleur antidote au réflexe de la conduite autoritaire est de faire équipe et de travailler ensemble dans l'atteinte d'un même but.

Un autre piège est de faire du dialogue une entreprise qui l'utilise comme un bien de consommation (Leahy, 2001). Une personne, ou plutôt un consultant spécialiste en dialogue institutionnel utilisant la méthode de Bohm travaille nécessairement pour un client qui désire un résultat précis. Cette façon entrepreneuriale d'utiliser le dialogue a un résultat anticipé car elle est au service du client. Le consultant-facilitateur a le souci de faire croître son entreprise, ce qui est tout à fait légitime et, pour ce faire, il doit donc satisfaire à la demande de ses clients. Nous ne sommes plus en présence du dialogue tel que proposé par Bohm mais bien dans une autre sphère qui s'articule avec des besoins et des règles tout à fait autres que les-siennes. Il me semble important de bien faire la distinction entre une entreprise de consultants-facilitateurs en dialogue et le contexte où Bohm (2004) traite du dialogue.

Leahy (2001) affirme que le dialogue dans son essence même est subversif pour tout type d'organisation. Selon Bohm (2004), dialoguer, c'est converser sans but ou ordre du jour prédéterminé et pour certains groupes cela représente une forme de menace. En éducation, le dialogue est « encadré » jusqu'à un certain point par des thèmes, des séquences d'animation, par le formateur et l'horaire. Il n'en demeure pas moins qu'une partie reste imprévisible et que la priorité peut être accordée à la fois au processus comme format d'apprentissage et au contenu co-construit par les participants, cela dans un cheminement personnalisé. L'andragogue est souvent coincée entre le normatif qui représente l'ordre établi et le subversif qui émerge du dialogue. Le dialogue remet en question certains aspects de l'organisation : aucune organisation ne veut être renversée. Aucune organisation n'existe pour être dissoute. Une organisation est, par définition, un établissement conservateur. Si vous ne voulez pas conserver quelque chose, pourquoi l'organiser ? Même si une organisation a de sérieuses préoccupations, elle ne veut pas nécessairement se transformer entièrement pour devenir autre, elle est réfractaire au changement. La subversion devient un piège à éviter lorsque les personnes, conscientes de cette limite, l'utilisent pour provoquer des changements non voulus, non désirés dans une organisation. Elle est une arme à deux tranchants. Il faut savoir l'utiliser avec sagesse. Le dialogue se veut être un outil de conscientisation et de « subversion » saine ! Freire (1982) s'inscrivant dans la longue lignée des disciples de Socrate : considère que le dialogue est une action conscientisante qui donne le pouvoir de nommer la réalité et d'essayer de la changer par l'engagement.

Selon Isaac (1999, p. 17 et suiv.), les principaux obstacles au dialogue sont de trois types :

- a) Des conversations opportunistes se résumant à des échanges d'informations ;
- b) Une séance de résolution de problèmes ;
- c) Un manque de volonté dans la recherche de nouvelles options ou possibilités.

Isaac (1999) et Cayer (1996) mentionnent que le dialogue est parfois rendu difficile, sinon impossible, pour certains à cause de nombreuses contradictions qui y sont vécues. En fait, la difficulté qu'éprouvent les personnes est le choix qu'elles ont à faire entre deux comportements ou attitudes qui, apparemment, ne peuvent pas se manifester en même temps. Ainsi elles doivent résorber les tensions suivantes :

- a) Se retenir, ne pas parler de ce qui les préoccupe vraiment ou se permettre de partager en vérité ce qui les inquiète.
- b) Le personnel, c'est-à-dire, rester coller à ce que je vis et je suis, ou l'impersonnel, c'est-à-dire demeurer dans le domaine des généralités.
- c) L'inclusion : se sentir partie prenante du dialogue, ou l'exclusion : garder mes distances raisonnables.
- d) Écouter ou parler.
- e) Le contenu : s'intéresser uniquement à ce qu'il y a derrière les mots ou le processus : se préoccuper uniquement de l'outil.
- f) La pensée : ne faire appel qu'à la dimension intellectuelle ou les sentiments : exprimer ce que je ressens.

Les pièges mentionnés jusqu'à présent ne facilitent pas l'épanouissement d'un véritable dialogue ; bien au contraire, ils servent à le compromettre, voire à le détruire, parfois dès le point de départ, ou à l'amoindrir. Ces pièges ou difficultés sont l'excuse dont certains participants utilisent pour se désister. Certaines personnes sont incapables de réagir devant ces pièges. Une caractéristique importante de la plupart de ces difficultés est qu'elles gênent le déroulement harmonieux du dialogue. Cayer (1996, p. 197) les qualifie d'obstacles plutôt que de pièges. Il identifie quatre types d'obstacle :

- a) Refuge dans l'abstrait (flight into abstraction) : le dialogue se déplace de l'ici et maintenant vers le cérébral, l'intellectuel ;
- b) Domination : l'échange est monopolisé par une personne qui veut parler de ses problèmes.
- c) Manque de remise en question de certaines opinions : l'échange est à un niveau superficiel ;
- d) Baisse de l'attention : le glissement de « l'ici et maintenant » vers le passé ou le futur.

Les pièges ou difficultés que je viens d'énumérer sont des facteurs essentiels pouvant conduire à un échec. Il me semble important de les identifier et de toujours faire en sorte que formateurs et apprenants demeurent vigilants.

4.7 Le dialogue comme compétence éthique

L'éthique est à l'ordre du jour non seulement dans l'environnement professionnel mais aussi dans les milieux de formation. Depuis de très nombreuses années, la littérature abonde dans les façons d'aborder et de développer l'éthique comme compétence professionnelle.

Dans la complexité du monde dans lequel nous vivons, le seul compromis possible entre deux extrêmes : le dogmatisme et l'arbitraire, c'est le dialogue. Il permet de développer une conscience planétaire (Bohm, 2004), d'élaborer les raisons d'agir en rendant compte des « critères d'acceptabilité dans les circonstances » (Patenaude, 1996) et suppose qu'il n'y a pas de réponse toute faite ou de réponse universellement valable en toutes circonstances. La multiplicité des perspectives n'est pas un échec de la raison mais au contraire elle stimule la créativité des personnes. Ainsi pour Patenaude (1996, p. iii) :

Envisager le développement de la compétence éthique dans l'optique d'une rationalité communicationnelle, c'est supposer que le dialogue devra être, d'une certaine façon, l'objet même à apprendre. C'est en vertu du caractère fondamentalement éthique du dialogue que ce dernier a une fonction d'éduquer moralement. (...) s'habiller à dialoguer, c'est du coup se doter de compétences morales.

Le dialogue prend la différence et l'altérité pour acquis valable et intéressant. Le dialogue accepte l'égalité qui prend forme dans la diversité. Bohm (2004) rappelle que le dialogue est un échange entre des personnes égales mais différentes. Il utilise les écarts qui séparent les interlocuteurs. La concorde spontanée est un privilège, un cadeau, sur lequel le dialogue ne mise pas d'emblée. Le consensus relève d'un processus.

Le dialogue permet de « pointer vers » afin d'indiquer les signes permettant à l'apprenant le dévoilement de sens. Il y a une fortification de la pensée. Le rôle du formateur est celui d'un éveillé. Les interrogations que suscite le formateur invitent l'apprenant à entrer en lui-même. Dans une telle démarche, l'apprenant est actif, il cherche à mettre des mots sur sa propre expérience. Le formateur ne transmet pas des connaissances, il suscite chez l'apprenant le goût de

la recherche de la vérité sachant qu'il n'y a pas de réponse tout faite. Le formateur convie l'apprenant à entrer d'abord en dialogue avec lui-même, à aller vers la profondeur de son être, il le renvoie à lui-même et lui permet ainsi de mettre à jour ses opinions et suppositions. L'apprenant doit découvrir ses propres réponses. Le dialogue est à la base de l'apprentissage continu. Ainsi, l'apprentissage se décrit comme étant un processus collectif au cours duquel sont avancées et saisies des idées, des connaissances et des perspectives nouvelles qui permettent à l'apprenant de cerner et de réaliser sa mission. Le dialogue aide les apprenants à mieux gérer leur vie professionnelle, leur vie personnelle et spirituelle. Le rôle du dialogue est déterminant dans la construction de l'identité des personnes.

Le dialogue entre formateurs et apprenants, et apprenants entre eux, permet de reconnaître les compétences et les limites de chaque personne, il prend en considération les perspectives multiples. En impliquant des personnes de formations diversifiées, il contribue à la reconnaissance d'autres paradigmes. Patenaude (2001, p. 73) souligne que :

Le défi relevé par le dialogue face à des valeurs conflictuelles consiste à créer un espace dynamique pour des visions autres que les siennes propres. Cet espace à plusieurs, donne sens à l'action, sens basé sur ce que Paul Ricœur nomme le souci de soi, le souci de chacun et le souci d'autrui. Le dialogue est un exercice éthique en lui-même. Il va au-delà de l'amélioration des habiletés verbales et interpersonnelles, même s'il les présuppose.

Le formateur d'adultes ainsi que les apprenants sont invités à revisiter leurs propres attitudes, leurs croyances et leurs arguments devant des situations données. Ils apprennent à se positionner, à se confronter entre eux et à confirmer l'autre. Le dialogue n'est pas un combat d'idées, ni une tractation : il est « co-constructeur » du sens de l'action. Plus qu'un outil didactique, il concourt au développement d'aptitudes relationnelles permettant à l'apprenant d'exercer son autocritique, ses connaissances et son raisonnement au service d'une communauté planétaire fondée sur l'humanisme et la cohérence. Il est, pour utiliser l'expression de Patenaude (2001), un « exercice éthique en lui-même ».

4.8 Habiletés qui facilitent le dialogue

Les habiletés qui facilitent le dialogue se retrouvent déjà à travers les différentes sections du document, c'est pourquoi je les résume ici sous forme de tableau :

Tableau 17: Habiletés et attitudes facilitant le dialogue

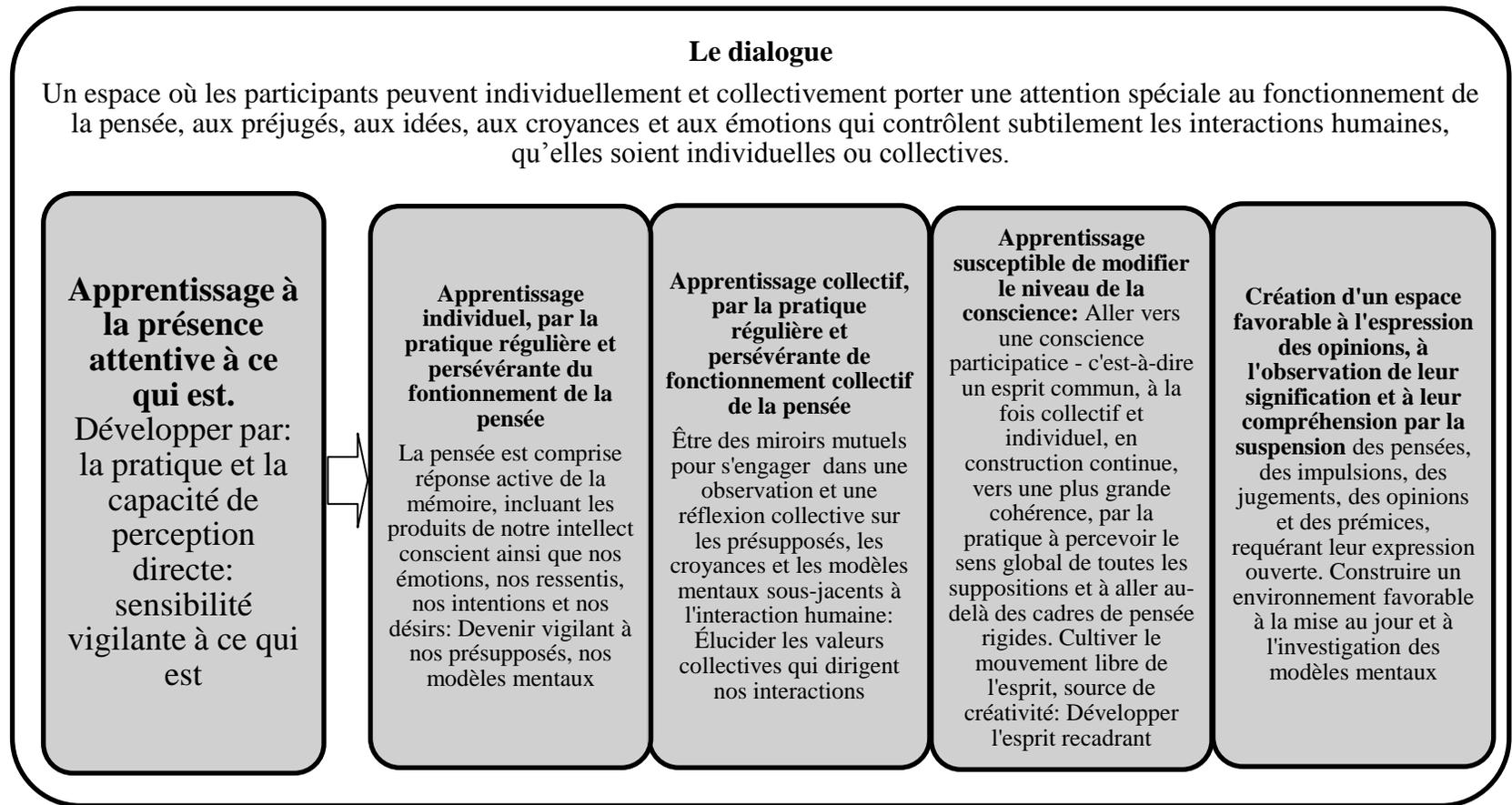
Habiletés	Attitudes
Pas d'agenda caché	Il faut avoir l'esprit ouvert et n'avoir aucune arrière pensée.
Accueillir l'autre inconditionnellement	Avoir la conviction profonde que chaque personne est unique et que nous sommes tous égaux.
Ne pas juger	Accepter de ne pas prendre position, de regarder et d'écouter tout ce qui se dit de façon neuve et accueillante
Vivre le moment présent	Vouloir être totalement présent au moment qui se vit. Accepter de vivre dans l'instant.
Laisser émerger les émotions et les idées	Se sentir en sécurité dans les temps de silence
Attention subtile aux interactions complexes	Être en alerte et à l'affût de tout ce qui se vit autant le verbal que le non verbal.
Accueillir les paradoxes et les contradictions	Être capable de vivre des tensions causées par les contradictions.
Résister au désir d'avoir été compris	Se décentrer de soi-même
Respecter le caractère sacré de la parole	Être conscient de l'importance de parler de façon authentique.
Rechercher le dévoilement de sens et ses conséquences.	Être attentif à ce qui est révélé et capable de faire des liens.
Accueillir les innovations potentielles	Être capable de créativité, embrasser ce qui vient.

La question qui vient spontanément à l'esprit est : qu'implique ou qu'exige l'acquisition de ces habiletés et attitudes ? Pour les acquérir il y a certainement un certain nombre de pré-requis que je vous propose ici en un résumé qui tient compte des réflexions de certains auteurs : Isaac (1999), Labelle (1996) et Patenaude (2001) :

1. Faire preuve d'un grand respect de soi et des autres ;
2. Se sentir en sécurité ;
3. Être congruent avec soi-même et authentique avec les autres ;
4. Faire preuve de maturité psychologique ;
5. Avoir une estime de soi qui permet d'oser l'expression personnelle ;
6. Connaître le processus dialogique ;
7. Posséder un bon sens du rythme ;
8. Pratiquer le dialogue de façon régulière.

Le dialogue vu sous l'angle de l'apprentissage (Do, 2003, p. 33)

Tableau 18: Dialogue et apprentissage



Ce tableau permet de mieux saisir l'importance du dialogue éducatif

Le dialogue éducatif est une manière révolutionnaire de penser et d'agir. La complexité du monde actuel impose aux adultes des exigences sans précédent et ceci est également vrai en ce qui concerne les institutions. Il nous faut apprendre à lire les signes des temps, à vivre de façon plus responsable et plus écologique. Si notre planète est devenue un grand village, comment vivre dans ce village où les différences culturelles, économiques, sociales et religieuses se côtoient et souvent s'affrontent jour après jour ? Quel langage devons-nous parler ? Il nous semble important de signaler qu'en éducation de la foi des adultes, le dialogue est un instrument dont nous ne pouvons pas faire l'économie. Il permet de s'ouvrir et de mieux saisir les enjeux importants de notre société. Il permet aux personnes en quête de sens, de se comprendre et d'expérimenter ce qu'est la conscience commune qui est le fruit du véritable dialogue :

Je pense, qu'il est possible de transformer la conscience, individuellement et collectivement. Il est important que cela se produise simultanément, ce doit être les deux. Et donc ce problème global de communication, l'aptitude à dialoguer, et la capacité de participer à la communication est cruciale. (Bohm D., 2004, p. 109) (Traduction libre)

Le dialogue est un idéal nécessairement éthique. Le dialogue utilisé dans la réalité quotidienne présente des « limites internes » (Patenaude, 1996) mais j'estime qu'il n'en perd pas pour autant ses propriétés en tant qu'inspirateur ou outil andragogique.

4.9 La réciprocité éducative et le dialogue éducatif

Il faut se rappeler qu'apprendre c'est façonner soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction, celle du dialogue, avec le formateur et les apprenants et cela à tout âge. Le formateur est la bougie d'allumage.

[...] la relation de dialogue, indispensable à l'éveil des sujets, s'établit à l'occasion, non de la transmission d'un savoir, mais d'une action et d'une réflexion menée en commun (Postic, 2001, p. 88).

Le dialogue éducatif est une forme de communication qui permet des interactions cognitives et constitue une étape importante dans le développement identitaire de l'apprenant et de la prise en charge de sa formation spécifique. Il permet aussi au formateur de mieux se connaître et d'acquérir de nouvelles compétences.

Les théoriciens de l'École de Palo Alto, notamment Yves Winkin, décrivent la communication comme un processus auquel chaque individu participe sans en être ni l'origine ni l'aboutissement. Ils comparent ce processus de la communication à celui d'un orchestre où tous les musiciens improviseraient en s'accordant sur les autres sans qu'il y ait ni chef ni partition.

[...] les comportements humains sont moins liés aux individus en eux-mêmes qu'à la qualité émergente de leurs relations (Kourilsky, 2008, pp. 107-108).

Ce qui est donc important de développer, c'est la qualité de nos relations. La vérité et l'authenticité sont les principales exigences d'une vraie communication et d'une vraie communion entre les êtres. Comme je l'ai mentionné à maintes reprises, il est essentiel de respecter l'autre dans ce qu'il est et de se respecter soi-même. Ce respect mutuel est la base de toute véritable communication. Il en est de même pour le formateur d'adulte s'il veut permettre à l'autre d'accroître son être et en même temps d'accroître le sien. C'est dans ce climat de communication authentique que l'acquisition des trois types de savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être, sera d'autant plus efficace. C'est ainsi que l'andragogue sera capable d'organiser et d'animer les situations de dialogue dans les conditions les meilleures pour que les apprenants puissent mener à bon port leurs projets de formation.

Ainsi, l'individu devient personne en prenant sa place dans la communication comme partenaire d'un autre au sein d'un ensemble qu'il n'a pas institué. Le sujet n'est ni je, ni tu, ni il mais les trois à la fois ; selon l'aventure de la communication, les rôles sont mobiles et interchangeables mais impensables hors de l'échange (Pirson, 2000, p. 135).

Pour le formateur de la foi, ces trois types de savoir font appel à trois aspects essentiels de la foi :

Le savoir fait référence aux connaissances, informations, notions nécessaires à une bonne compréhension du contenu de la foi ou à son intelligence ;

Le savoir-être désigne les attitudes et englobe les convictions, opinions, croyances, sentiments et valeurs en lien avec la foi comme relation à Dieu, à autrui, à soi-même et au monde ;

Le savoir-faire concerne les habiletés à développer par la pratique ou l'exercice qui sont requises pour la mise en action de la foi et le service des autres : capacités, aptitudes, talents, comportements et compétences.

[...] cela fait appel aux apprentissages de trois ordres – cognitif, affectif et comportemental - (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 127).

La foi ne se situe pas seulement au niveau des connaissances intellectuelles, il ne s'agit pas « d'apprendre la foi » mais de « vivre sa foi ». Elle est du domaine de l'existentiel, du domaine de l'être. L'andragogue qui travaille en Église doit être capable d'accompagner l'apprenant dans la foi dans les trois dimensions du savoir afin de lui permettre de déployer son cheminement de foi dans toute son ampleur et le conduire à vivre sa foi dans son intégralité. Il doit connaître celui

à qui il adhère, créer un lien affectif avec cette personne qui est la personne de Jésus Christ et agir, c'est-à-dire se mettre au service des autres car une foi sans gestes concrets est une foi morte comme le dit St-Jacques : « A quoi bon, mes frères, dire qu'on a de la foi, si l'on n'a pas d'œuvres ? La foi peut-elle sauver, dans ce cas ? » (Jacques, 2 : 14).

Le dialogue permet à chacun des acteurs de se positionner en tant que personne, et non en tant qu'objet. Je l'ai fait remarquer précédemment. Par l'échange et l'interaction du dialogue, le formateur de la foi, de même que l'apprenant dans la foi, développeront des stratégies permettant d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage respectifs.

Ce connaître, cet être et cet agir relatifs à la foi s'apprennent, mais chacun différemment des deux autres et mieux s'ils sont inter reliés. Et le plus fondamental de ces trois domaines comme le plus difficile à vivre et à faire vivre est celui de l'être auquel la foi invite, ou la foi-relation. Un éducateur de la foi a comme tâche d'aider des adultes sujets croyants à développer harmonieusement ces trois dimensions pour naître à la foi, s'y initier ou grandir en elle, et pour devenir de plus en plus libres dans le choix premier ou constamment renouvelé de leur option de fond (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 128).

Le dialogue éducatif bien compris et bien vécu permet d'éviter de faire de l'endoctrinement, d'imposer des valeurs à l'apprenant. C'est pourquoi sa mise en place s'avère importante en formation des adultes dans la foi. Il est le garde-fou empêchant l'imposition de normes et de valeurs qui seraient contraire à la démarche de l'apprenant dans la foi et conduiraient au nivelage de l'expérience existentielle de la foi des apprenants.

Selon Postic (2001, p.188) :

Le dialogue pédagogique se présente en réalité sous une configuration triangulaire, puisqu'il a :

1. pour objet la connaissance,
2. pour finalité l'épanouissement de la personne,
3. et pour médiateur l'enseignant.

S'il n'avait pas cette finalité, le dialogue n'existerait pas et l'enseignement ne serait qu'endoctrinement ou qu'enculturation.

Le formateur est le médiateur entre l'apprenant et son cheminement personnel.

Tableau 19: Le formateur comme médiateur

Le dialogue éducatif permet de passer d'un niveau interpersonnel à un niveau intra personnel. Il permet aussi de s'approprier de façon individuelle le savoir nouveau issu des échanges collectifs, c'est la phase d'intégration et de construction d'un nouveau « savoir pour moi », d'une spiritualité plus personnelle et davantage en harmonie avec « qui-je-suis » et ma trajectoire.

La communication est avant tout comportementale, elle est dialogique, « mise en commun et en relation » pour agir, s'enrichir, coopérer et créer ensemble. L'art du dialogue consiste en premier lieu à reconnaître les similitudes pour les relier, puis à exploiter les différences pour les conjuguer et en dégager une valeur ajoutée (Kourilsky, 2008, p. 109).

Tableau 15: Coopération entre le formateur et l'apprenant**COOPÉRER ET CRÉER ENSEMBLE**

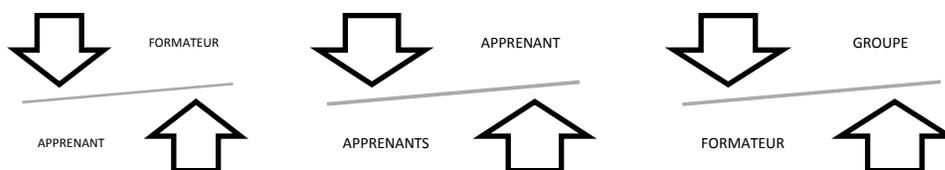
Le dialogue éducatif permet à chacun d'élaborer un langage intériorisé et de développer son identité propre. Plus l'apprenant avance dans l'atteinte de ses objectifs, plus il contribue à l'avancée de chacun dans le groupe et inversement. Le dialogue éducatif est l'échange de savoir entre plusieurs personnes. Le formateur n'est plus considéré comme « celui-qui-sait » mais bien comme un partenaire et un médiateur dans le processus d'apprentissage. Le dialogue devient ce par quoi la communication réciproque est rendue possible. Il est une stratégie de communication dans la mesure où il ouvre la porte à une communion véritable entre les personnes, au cours de laquelle il y aura intégration de ce qui a été partagé. Cette intégration mène à une transformation, à un accroissement d'être.

Le dialogue éducatif est une forme de la communication qui libère et promeut au lieu d'aliéner l'un à la volonté de l'autre. Ainsi, la métaphysique de la relation en éducation permet d'expliquer que la seule présence des partenaires l'un à l'autre influence déjà l'éducation elle-même (Labelle, 1996, p. 215).

Le dialogue éducatif élimine toute suprématie du savoir de l'un par rapport à l'autre et permet l'inter-apprentissage. Toute tentative d'assujettissement ou d'aliénation de l'un par l'autre serait une perversion du dialogue éducatif et négation de la réciprocité de l'un par rapport à l'autre, c'est-à-dire du formateur vers l'apprenant ou d'un apprenant vers un autre apprenant ou du groupe vers le formateur.

Ce dialogue, originaire et actif, les promeut mutuellement, comme enseignant et comme apprenant : si le Je tiens sa place, le Tu peut tenir la sienne, et c'est réciproquement qu'ils se font être, dans le respect radical de leur identité différente (Labelle, 1996, p. 219).

Tableau 16: Tentative d'aliénation de l'autre



Dans un véritable dialogue de réciprocité, il n'est pas permis d'imposer à l'autre notre vision ou nos objectifs d'apprentissage. Un véritable cheminement spirituel doit être libre de tout assujettissement par l'autre car chacun est unique.

Ainsi, l'individu devient personne en prenant sa place dans la communication comme partenaire d'un autre au sein d'un ensemble qu'il n'a pas institué. Le sujet n'est ni je, ni tu, ni il mais les trois à la fois ; selon l'aventure de la communication, les rôles sont mobiles et interchangeables mais impensables hors de l'échange. (Villepelet, 2000, p. 135).

Il est important de signaler que le cheminement spirituel de l'apprenant et du formateur est au cœur de la relation dialogique entre les partenaires.

Les énoncés suivants nous remettent sur la voie déjà empruntée du dialogue, dont la double propriété serait maintenant mieux perçue : L'échange entre deux acteurs permet la communication réciproque des savoirs, sans que le savoir de l'un empiète sur le savoir de l'autre et le propre de la relation didactique est d'enrichir une personne en lui transmettant ses connaissances, tout en s'enrichissant soi-même du savoir de l'autre, dans une relation de réciprocité». Dans le dialogue, les partenaires, agents libres et responsables, s'assureraient,

- a) d'une part, de se respecter dans leur singularité
- b) et, d'autre part, de s'enrichir de la différence de l'autre.

L'interaction ne provoquerait ainsi aucun chevauchement préjudiciable à l'intégrité de chacun (Labelle, 1996, p. 22).

Ainsi, le dialogue éducatif permet aux formateurs et aux apprenants de :

- a. Prendre conscience des stratégies d'apprentissage des autres apprenants ;
- b. Donner du sens à ce que chacun est en train d'apprendre ;
- c. Formuler de manière plus personnelle ses propres stratégies d'apprentissage ;
- d. Découvrir de nouvelles habiletés acquises lors des échanges ;
- e. Développer un sens critique.

Le processus dialogique ne peut se mettre en place que si l'andragogue accepte de se positionner de façon claire face aux apprenants. Le tableau suivant met en parallèle à la fois le dialogue et le positionnement du formateur ce qui a pour effet d'aider l'apprenant dans sa démarche de formation. Je me suis servi des réflexions de Labelle (1996) et de Villepelet (2000) pour réaliser le tableau suivant.

Tableau 17: Processus dialogique et positionnement interactif

Tableau faisant le lien entre les positionnements interactifs et le processus dialogique				
PROCESSUS DIALOGIQUE		POSITIONNEMENT ANDRAGOGIQUE	PROCESSUS DIALOGIQUE	APPRENANTS
		ATTITUDES & ACTIONS		ACTIONS
Donner du sens à ce que chacun est en train d'apprendre	SITUATION COLLECTIVE ↓	<ul style="list-style-type: none"> - propose - suscite le désir la curiosité - stimule - observe - écoute - accepte 	REPÉRAGE ↓	<ul style="list-style-type: none"> - découvrent - explorent - entreprennent
		<ul style="list-style-type: none"> - aide - provoque -organise 		<ul style="list-style-type: none"> - verbalisent - formulent - prennent conscience du problème
Prendre conscience de stratégies d'apprentissage des autres apprenants	SITUATION INTERACTIVE DIALOGIQUE ↓	<ul style="list-style-type: none"> - gère la communication au niveau: <ul style="list-style-type: none"> * des échanges * des conflits * des questionnements 	MAÎTRISE ↓	<ul style="list-style-type: none"> - cherchent - échangent - structurent - confrontent - produisent
		<ul style="list-style-type: none"> - repère <ul style="list-style-type: none"> * les besoins * les difficultés 		<ul style="list-style-type: none"> - explicitent leurs démarches, leurs stratégies - en apprécient la pertinence - justifient leurs choix - argumentent leurs propositions - prennent en compte les propositions des autres
				<ul style="list-style-type: none"> - résolvent - réajustent - modifient leurs stratégies

Formuler de manière plus personnelle mes propres stratégies d'apprentissage Découvrir de nouvelles habiletés acquises lors des	SITUATION INDIVIDUALISÉE INTÉGRATION ↓	- provoque de nouvelles recherches en s'appuyant sur les acquis antérieurs	TRANSFERT ↓	- valident les hypothèses - mettent en relation les différents éléments de réponse - construisent les solutions - élaborent des référents évolutifs - communiquent en argumentant et en se justifiant
Développer un sens critique	SITUATION DE RÉINVESTISSEMENT NOUVEAU SAVOIR	- favorise l'intégration	ÉVALUATION	- transforment leurs représentations - peuvent faire évoluer leurs connaissances

Ce qui se vit dans le dialogue est une expérience de communion entre les êtres. Elle est une prise de conscience de la complémentarité des personnes et ce, grâce à l'intégrité de chacune des personnes en présence.

Dans le dialogue didactique, l'enseignant et l'apprenant ne sont pas à égalité face au savoir, mais dans un rapport de communauté. S'ils visent effectivement le même savoir en un même acte, leurs points de départ sont différents, leurs finalités différentes, leurs modes d'approche différents. Leurs différences permettent seules qu'il y ait mouvement de l'un à l'autre et de l'autre à l'un. Le mouvement érige les différences en complémentarité (Labelle, 1996, p. 215).

Labelle (1996) utilise l'expression de « rapport de communauté » ; en pastorale, de quelle communauté s'agit-il ? Reformulons la question : qu'est-ce qu'une communauté d'apprenants en pastorale ? À mon avis, elle est faite de personnes issues de divers milieux et de diverses tendances. Leur cheminement de foi religieuse est différent et leur cheminement spirituel est hétérogène. Le point unificateur de cette communauté chrétienne est la quête spirituelle et le désir de croître humainement et spirituellement. C'est une communauté qui oscille entre la tolérance et le soutien, entre la complémentarité et la différence.

Dans le dialogue éducatif, le formateur de la foi religieuse apprend à mieux connaître et à mieux saisir quel est le positionnement de l'apprenant, comment il se situe face à la foi et à la spiritualité et quel chemin voudrait-il parcourir. Pour accomplir une telle tâche, l'andragogue de la foi doit non seulement être à l'écoute mais être capable de se vider de toute suffisance. Il doit être humble. L'humilité me semble la condition essentielle de tout véritable dialogue. Il faut que l'andragogue de la foi apprenne à se vider de lui-même pour pouvoir accueillir l'autre et se laisser interpeler par ce que Labelle (1996) nomme la conscience interrogeante et la conscience

sachante de l'apprenant. Le formateur accepte d'apprendre de l'apprenant, il reconnaît être aussi une personne éduicable. Il apprend à mettre en place de nouvelles stratégies et de nouveaux mécanismes adaptés aux besoins de l'apprenant. C'est ainsi que la communion entre deux êtres s'instaure : l'un avec l'autre pour aller ensemble vers une vérité révélée, vers un accroissement d'être. Non seulement le formateur apprend à connaître l'apprenant et inversement mais il apprend à le reconnaître dans son originalité, dans son questionnement propre et dans le savoir qu'il tente d'élaborer. Le formateur apprend à se reconnaître dans ce qu'il est, il en est de même de l'apprenant.

L'enseignant apprend d'enseigner, je l'ai dit. Qu'est-ce que cela signifie ? Dans l'écoute de l'apprenant, il apprend la manière dont l'apprenant se positionne dans son rapport de connivence avec le savoir. De là, il apprend à inventer une parole, jusque-là inédite, qui atteindra l'apprenant au bon moment, au bon endroit, de la manière qui conviendra à son processus d'appropriation. Ce retour sur investissement est décisif pour l'apprenant ; il représente un bénéfice capital pour l'enseignant. Car le questionnement de l'apprenant n'est pas vide de sens, il est au contraire riche de perceptions et d'expressions pertinentes des savoirs, jusque-là elles aussi inédites, qui forcent l'enseignant à s'étonner, à se questionner lui-même, à créer lui-même de nouvelles formulations du savoir et à discerner des savoirs nouveaux qui ne figuraient pas dans le texte qu'il avait préparé pour la transmission de son propre savoir (Labelle, 1996, p. 219)

C'est ainsi que le dialogue est réciprocité quand formateur et apprenant se reconnaissent comme des êtres éduicables. Être éduicable signifie ne pas vouloir avoir le dernier mot sur tout et accepter de cheminer vers une Vérité inspirante, savoir qu'elle ne se possède pas une fois pour toute. La pratique dialogique s'avère particulièrement précieuse et prometteuse dans l'actualisation et la pratique du partage de soi et de la recherche spirituelle dans un dialogue authentique et inspirant pour le pèlerinage de chacun. Elle permet surtout de faire naître des communautés chrétiennes touchées par la même Révélation, les mêmes textes sacrés, les mêmes valeurs de vie et de fraternité.

CHAPITRE 5 : NOMADES DE LA FOI, CHERCHEURS DE SENS

5.1 Nomades de la foi, chercheurs de sens

Accompagner dans leurs préoccupations quotidiennes tous ces nomades de la foi, ces chercheurs de sens qui frappent aux portes de nos communautés et essayer, de façon très modeste et souvent maladroite, de mieux les équiper dans leur quête représente un défi majeur pour les formateurs d'adulte en Église. Le projet d'éducation d'une foi religieuse adulte qui tienne compte de tous les paramètres évoqués précédemment représente un défi de taille pour toutes les personnes engagées dans l'éducation de la foi des adultes : les évêques, les prêtres, les agentes et les agents de pastorale en milieu paroissial et les bénévoles.

À travers les chapitres précédents, ma réflexion a porté sur l'importance de l'éthique dans la formation des adultes et plus spécifiquement en milieu ecclésial. Pourquoi est-ce si important ? L'apprenant qui, pour des raisons professionnelles ou personnelles, décide de cheminer dans la foi mérite d'être entendu dans sa quête et d'être accompagné de façon non intrusive par le formateur d'adulte. Il doit en tout temps respecter la démarche propre de l'apprenant, même si parfois elle lui semble non conforme à la démarche proposée par l'institution. Une position éthique qui donne la priorité au cheminement de l'apprenant dans sa quête de sens, dans sa marche spirituelle sera le garde-fou à toutes dérives qui pourraient surgir. Cette éthique se manifeste à travers la recherche commune de sens et de spiritualité, l'expression de points de vue différents, la compréhension que manifeste le formateur envers les apprenants, la pratique de l'empathie, de la compassion, de l'écoute de l'autre et de soi-même.

5.2 Conditions d'implantation d'une pratique dialogique.

Il est essentiel de mieux comprendre ce qu'est le dialogue et son utilité en éducation des adultes. Ma conviction profonde est que tout formateur en milieu ecclésial ne peut pas faire l'économie du dialogue avec les apprenants. Le formateur qui accompagne les apprenants dans leur quête religieuse et spirituelle doit être capable de mettre en place un processus permettant à l'apprenant adulte de s'exprimer et de trouver sa propre voie. La pratique dialogique me semble l'instrument par excellence. Son implantation sera d'autant plus efficace si l'andragogue respecte les critères d'implantation suivants :

1. Accueil inconditionnel de l'autre ;
2. Mise en place d'un espace de parole libre ;
3. Création d'un climat de respect et de tolérance de l'autre ;
4. Reconnaissance de la complémentarité des êtres humains ;
5. Soutien mutuel dans le doute et l'interrogation ;
6. Construction d'une vision partagée ;
7. Facilitation de l'émergence d'un sens commun et d'une vérité commune qui se déploie dans le temps et l'espace.

5.3 Pour comprendre le processus de mise en place d'une relation éducative éthique.

Toute relation éducative qui se développe entre le formateur et l'apprenant sera bénéfique et formatrice dans la mesure où elle se vit dans l'harmonie et le respect de chacun des acteurs. Il est essentiel de reconnaître l'asymétrie de cette relation éducative, comme mentionnée dans les chapitres précédents. Toute tentative de nivellement des différences conduirait à détruire la relation éducative. Le processus en est donc un de reconnaissance de l'autre et du besoin de chacun d'aller au bout de sa recherche et d'être constamment en apprentissage. La relation éducative peut véritablement exister à condition de reconnaître que l'apprenant apprend du formateur et inversement. L'absence de contrôle de l'un sur l'autre rendra cette relation éducative éthique.

5.4 Le positionnement d'influence du formateur d'adulte dans une relation éducative éthique.

Toute la question de l'influence continue d'être un sujet délicat en Église. Comme observateur et acteur de la vie ecclésiale, j'ai souvent l'impression de vivre un choc des cultures et des générations. Ce choc a aussi des incidences sur les formateurs d'adultes.

Je suis convaincu que l'andragogue doit faire preuve d'ouverture à l'égard des personnes qui cheminent dans la foi, sans préjugés et sans attentes particulières.

Le positionnement éthique du formateur exige de sa part l'authenticité et la vérité face aux apprenants et à lui-même. Il doit faire preuve d'un grand discernement et d'une grande lucidité face à ses interventions.

Le formateur qui a conscience que sa présence auprès des apprenants n'est pas neutre pourra mieux gérer l'influence qu'il exerce sur eux.

Un formateur qui nie qu'il exerce une influence sur les apprenants est dans l'erreur. Tout formateur exerce une influence à divers degrés : pour moi c'est l'évidence même.

5.5 Abus de pouvoir et dérives

À mon avis, la forme d'abus la plus grande est l'assujettissement de l'esprit des apprenants. Le formateur qui cherche à cultiver son égo, à mettre de l'avant ses propres convictions ou celle de l'institution, ne respecte pas l'apprenant mais contribue à la mise à mort de son esprit critique et de sa créativité.

Les principales dérives qu'utilise le formateur, que nous qualifions de manipulateur, sont :

- a) Exercer son charme sur les apprenants afin d'alimenter leur dépendance ;
- b) Mettre les apprenants en tutelle ;
- c) Nivelier les différences entre apprenants et formateur ;
- d) Laisser les apprenants s'exprimer en leur donnant l'impression que les choses changeront ;
- e) Communiquer avec les apprenants de façon mensongère ;
- f) Orienter ou étouffer la réflexion personnelle ;
- g) Évacuer la dimension affective ;
- h) Récuser la conscience de l'autre ;
- i) Nier le cheminement spirituel de l'autre ;
- j) Alimenter le désir d'appartenance et d'harmonie de l'apprenant.

La manipulation devient possible lorsque les deux dérives suivantes sont présentes :

- 1) Le gel du sens critique et de la capacité de positionnement et de questionnement des apprenants ;
- 2) Le formateur cherche à plaire à l'institution et aux apprenants.

5.6 Les valeurs évangéliques et humanistes à la base de la relation éducative d'un andragogue en milieu ecclésial.

L'andragogie tout comme l'humanisme vise à mettre la personne humaine au centre de tout. Les principales valeurs retrouvées à la fois dans l'Évangile et dans l'humanisme sont les suivantes :

- 1) Respect : considérer l'apprenant comme un sujet libre et autonome ;
- 2) Accueil inconditionnel de l'autre : reconnaître en l'autre son désir de croître en humanité ;
- 3) Tolérance : respecter l'autre dans sa démarche et dans son expérience de vie professionnelle, spirituelle et personnelle ;
- 4) Humilité : accepter d'apprendre des apprenants.
- 5)

5.7 Les exigences individuelles et organisationnelles nécessaires à la mise en place d'un dialogue éducatif.

Le tableau suivant illustre bien d'un côté les exigences individuelles de l'intervenant et de l'autre les exigences institutionnelles :

Tableau 18 : Exigences personnelles et institutionnelles qui facilitent le dialogue

EXIGENCES PERSONNELLES	EXIGENCES INSTITUTIONNELLES
Connaître les participants	Connaître les exigences, modalités et problématiques de la vie actuelle
Respect de soi et des autres	Développer un climat d'ouverture et de sécurité
Croire en son potentiel	Respecter et promouvoir la différence
Être vrai avec soi et les autres	Valoriser l'écoute
Faire preuve de maturité psychologique	Favoriser et gérer le changement
Être attentif à ce qui est	Développer des partenariats
Empathie	Empathie
Ouverture	Ouverture
Vigilance	Discernement institutionnel
Culture religieuse solide	Adopter le mode communicatif
Être en cheminement spirituel	Développer l'esprit de processus
Ne pas être dominé par le souci de la rectitude et du jugement de l'autorité	Faire confiance aux différents partenaires

5.8 Les stratégies nécessaires à un dialogue éducatif.

Introduire le dialogue éducatif comme outil principal en formation des adultes en Église demande un positionnement clair de la part de l'institution et de ses dirigeants. En termes de stratégie, tout dépend de la volonté des partenaires de reconnaître que c'est la communication qui permet à tous les acteurs de progresser et d'avancer dans leur désir de croissance.

Promouvoir la qualité des relations entre les partenaires m'apparaît être la meilleure stratégie. Cela semble simple, mais je suis convaincu qu'il s'agit d'une véritable révolution copernicienne. Promouvoir la qualité des relations c'est accepter d'écouter et de « parler vrai », c'est éliminer la « langue de bois » pour accepter de dire les choses telles qu'elles sont. C'est en définitive la stratégie du « parler vrai » qui aura comme conséquence de permettre à chacun des partenaires : institution, formateur et apprenant, de trouver sa place dans la communication.

5.9 Cinq préoccupations

a) Comment accompagner les apprenants adultes en Église dans un monde en changement ?

Répondre à cette question me semble difficile. Il faut certainement y réfléchir encore et encore. Les médias présentent souvent un monde défait, blessé, fait d'horreurs, de conflits, de scandales et de vide spirituel. Comment accompagner les apprenants adultes dans un tel contexte ? En acceptant de voir le monde tel qu'il est véritablement, non pas tel qu'il nous est présenté, et en exerçant un esprit critique. Voir le monde réel et non pas à travers les yeux de quelqu'un d'autre permet à l'éducateur de la foi d'y poser un regard d'espérance. L'espérance, qui est au cœur du christianisme, pousse à laisser émerger tout le potentiel et le questionnement que porte en lui l'apprenant adulte. Reconnaître que l'autre est en quête de sens et d'accroissement d'être et lui permettre de l'exprimer, voilà un début de réponse à ma question. L'espérance en est le fondement car elle nous permet de reconnaître le meilleur dans l'autre.

b) Comment être un formateur d'adulte vrai et authentique ?

La meilleure façon, me semble-t-il, d'être un formateur vrai et authentique est d'accepter de ne pas avoir toutes les réponses et donc de ne pas tout savoir. Ceci signifie qu'il faut que le formateur admette qu'il est aussi un apprenant. Être vrai et authentique demande une importante dose d'humilité qui nous aide à se tenir loin de toute forme de dogmatisme.

c) Comment devenir un formateur en Église « inspirant » pour les apprenants ?

Cette question est liée à la précédente : pour être inspirant il faut certainement être capable d'assumer pleinement qui nous sommes. Pour un formateur en Église cela signifie aussi fréquenter de façon assidue la Parole de Dieu. Comme croyant, c'est en Dieu que nous puisons notre inspiration. Comment être inspirant pour les autres si on n'est pas soi-même inspiré par d'autres qui nous ont précédés, c'est-à-dire nos ancêtres dans la foi. La fréquentation de la Parole nous permet de développer notre spiritualité qui est certainement, pour un croyant, un élément essentiel. Aller à la rencontre de l'Être nous permet d'être et ainsi devenir des êtres de communion capable d'en inspirer d'autres.

d) Comment aider les apprenants à cheminer à travers tous les changements que vit la société et l'Église ?

La meilleure façon d'aider les apprenants à cheminer est, à mon avis, de les accueillir et de les écouter. Il est important de développer une véritable présence auprès d'eux et de faire route avec eux, tout comme Jésus a fait route avec les disciples d'Emmaüs.

e) Comment, à travers le dialogue, aider les personnes à aller plus loin dans leur cheminement et leur quête spirituelle ?

Il est important d'instaurer un climat de confiance et d'ouverture à l'autre. Le respect mutuel et l'absence de jugement est primordial pour établir ce climat de confiance.

Les réponses aux questions que je porte se veulent synthétiques et chacune d'elle demanderait un développement beaucoup plus élaboré. Elles sont posées et attendent que nous y réfléchissions ensemble en Église.

Une meilleure compréhension de ce qu'est la formation des adultes en milieu ecclésial nous invite à une plus grande rigueur dans les approches de formation. Elle permet aussi de prendre de la distance face à une institution qui possède une vision plus traditionnelle de la formation où l'enseignant est celui qui dispense le savoir et l'apprenant celui qui le reçoit. Elle permet d'introduire dans la pratique un nouveau paradigme qui est celui de l'intervention humaniste. L'apport de la dimension humaniste centrée sur le cheminement de l'apprenant dans un contexte de laïcisation permettra d'être davantage à son service et à son écoute. Pour le formateur en

Église, un autre défi de taille sera de rejoindre les apprenants dans la diversité et la multiplicité de leur cheminement.

5.10 Prises de conscience et nouveaux principes

Toute démarche andragogique comporte trois moments essentiels : a) le point de départ, c'est-à-dire ce que je sais; b) la recherche de nouvelles perspectives ou remise en question de ce que je sais; c) la synthèse de a et b ouvre sur de nouveaux principes. Ci-dessous un tableau intégrateur, une synthèse des questionnements, prises de conscience majeures et principes essentiels retenus à la suite de mon analyse

Tableau 19 : Prises de consciences et nouveaux principes

<i>Point de départ</i>	<i>Questionnements</i>	<i>Prises de consciences</i>	<i>Nouveaux principes</i>
L'éthique n'est ni dogmatique ni impératif, elle ne s'impose pas elle s'acquière.	Que signifie l'éthique en éducation des adultes?	L'éthique est une balise essentielle en formation des adultes	Tout formateur d'adulte doit accepter de se former et de réfléchir à la place de l'éthique dans sa pratique
L'estime de soi et le respect de la personne de l'autre sont au cœur de toute relation éducative éthique.	Quelles sont les caractéristiques d'une relation éducative éthique?	Le formateur d'adulte doit accepter d'être dans une relation asymétrique de par son statut de formateur et l'institution qui l'emploie. L'authenticité et la vérité sont nécessaires à la pratique de l'andragogie.	L'authenticité et la vérité favorisent une relation éducative éthique
L'abus de pouvoir et le contrôle de l'autre sont des pièges à éviter.	Quels types de déviation peuvent engendrer l'absence d'éthique en éducation des adultes?	Le désir de maintenir le statu quo de l'institution et le désir de plaire engendre une mise à l'écart de l'éthique	L'absence d'éthique engendre la négation de l'être de l'autre et sa réduction à l'état d'objet
L'éthique permet de vivre des relations éducatives équilibrées entre andragogue et apprenant et les apprenants entre eux.	Quelles valeurs humanistes promouvoir?	Respect Tolérance Ouverture	La promotion de valeurs humanistes en andragogie rend possible l'accroissement d'être de l'apprenant et du formateur
Le dialogue éducatif engendre une relation humaine égalitaire et une influence mutuelle entre le formateur et l'apprenant.	Quelles sont les stratégies nécessaires à la mise en place d'un dialogue éducatif ?	Promouvoir la qualité des relations Écouter « Parler vrai » Éliminer la « langue de bois »	Permettre à chacun des partenaires : institution, formateur et apprenant, de trouver sa place dans la communication.

***CONCLUSION : « QUE TON OREILLE SOIT ATTENTIVE, ET TES YEUX OUVERTS,
POUR ÉCOUTER LA PRIÈRE DE TON SERVITEUR. » (NE 1,6)***

La problématique abordée tout au long de ce livre donne le droit d'affirmer qu'une relation éducative éthique utilisant le dialogue comme outil privilégié permet de prendre conscience des pièges qui guettent tout éducateur d'adultes dans la foi et fixe des balises à ne pas franchir. C'est pourquoi le dialogue éducatif me semble être le chemin qui permet d'éviter de tomber dans l'autoritarisme et la manipulation de l'autre. Il aide à rester ouvert et vigilant, et à accepter d'entrer en relation véritable avec les personnes que nous voulons former et qui sont issues d'une société multiculturelle. Cette approche dialogique avec l'autre nous ouvre à la sécularité croissante qui nous entoure et à ses impacts sur la vie en Église. Elle permet aux divers acteurs de la formation en Église de se mettre en « mode mission » et d'aller vers les autres, à leur rencontre, à leur écoute et d'entendre les cris, les appels et la quête spirituelle de nos contemporains incarnés dans cet aujourd'hui planétaire toujours à découvrir.

Bohm disait que les milieux les plus difficiles à ouvrir au dialogue sont les milieux religieux et les milieux politiques. Vouloir instaurer un véritable dialogue entre formateur et apprenant semble être une voie d'avenir mais aussi une voie à contrecourant.

Quels sont les bénéfices d'une telle action, d'un tel processus, là est toute la question. L'Église est une institution vieille de plus de deux mille ans et où les mentalités changent très lentement. Le dialogue et l'ouverture à l'autre semblent les chemins qu'il faut emprunter. La proposition du dialogue n'est certainement pas nouvelle dans l'Église, c'est ce qu'a voulu instaurer Vatican II avec son « aggiornamento » :

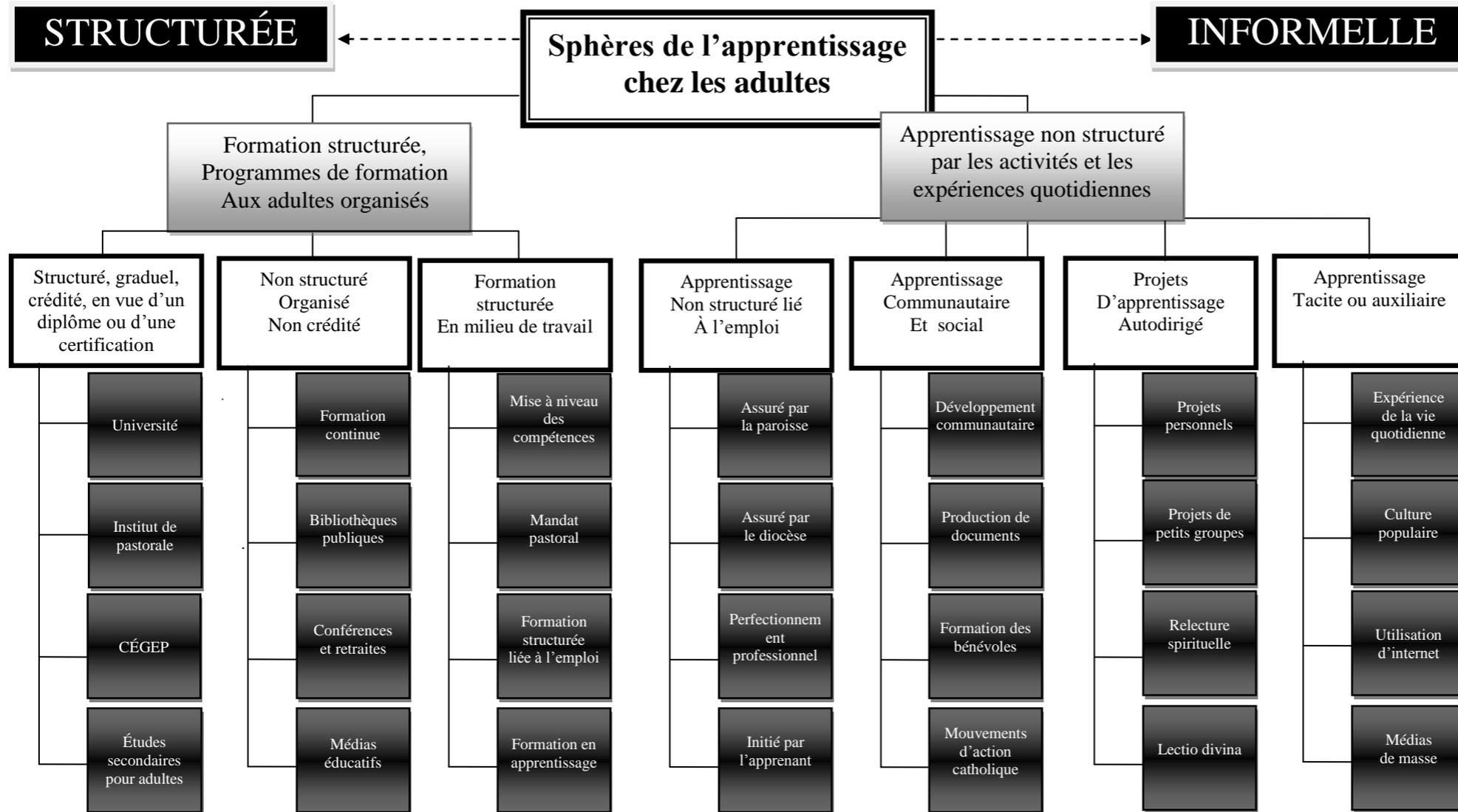
Parmi les principaux aspects du monde d'aujourd'hui, il faut compter la multiplication des relations entre les hommes que les progrès techniques actuels contribuent largement à développer. Toutefois le dialogue fraternel des hommes ne trouve pas son achèvement à ce niveau, mais bien plus profondément dans la communauté des personnes et celle-ci exige le respect réciproque de leur pleine dignité spirituelle. (Concile Oecuménique Vatican II, 1967, p. 238)

Une institution qui se fait dialogue voilà ce qui me semble porteur d'avenir. Le défi pour le formateur en Église, et plus particulièrement pour l'Église du Québec, est de développer une culture du dialogue où tous peuvent s'exprimer et cheminer dans le respect et l'ouverture. Qui dit dialogue dit accueil, écoute et réciprocité. Cette réflexion sur l'importance du dialogue en Église devra inévitablement se faire de façon urgente si nous ne voulons pas devenir des terriens sans terre et des marins sans bateau.

Je vous propose un tableau qui met en lumière les Sphères d'apprentissage chez les adultes en milieu ecclésial :

Inspiré de : Praxis Research and Consulting Inc.
(Praxis research, s.d.)

Tableau 20 : Sphères d'apprentissage chez les adultes en milieu ecclésial



RÉFÉRENCES

Assemblée des Évêques Catholiques du Québec. (2004). *Jésus Christ chemin d'humanisation*. Montréal: MédiasPaul.

Assemblée des Évêques Catholiques du Québec. (2007). *L'avenir de l'éducation religieuse au Québec*. Consulté le janvier 10, 2008, sur AECQ:
<http://eveques.qc.ca/communiqués/2007/20070313f.html>

Barbier, R. (s.d.). *Site personnel de René Barbier*. Consulté le avril 28, 2007, sur
<http://www.barbier-rd.nom.fr/>

Baum, G. (2006). *Étonnante Église*. Montréal: Bellarmin.

Bélanger, P., Doray, P., Motte, A., & Labonté, A. (2004). *La participation à la formation des adultes: contexte québécois et international*. Consulté le avril 29, 2007, sur Emploi Québec:
http://www.emploi.quebec.net/publications/oo_etude_Note1-FinalInternet.pdf

Bellefleur-Raymond, D. (2005). *Accompagner des adultes dans la foi*. Ottawa, Bruxelles: Novalis/Lumen Vitae.

Bab, G. (2010). *Gatineau*. Consulté le 9 janvier 2010, sur GrandQuebec.com:
<http://grandquebec.com/>

Binz, A. (2000). La dimension spirituelle dans la formation. Dans R. M.-L. Ambroise

Binz, A. *Former des Adultes en Église* (pp. 223-243). Saint-Maurice: Saint-Augustin.

Bohm, D. (2004). *On Dialogue*. New York: Routledge.

Bohm, D., Factor, D., & Garrett, P. (1991). *Le dialogue, une proposition*. Consulté le janvier 5, 2008, sur Krishnamurti France: <http://www.krishnamurti-france.org/le-dialogue-selon-David-Bohm>

Cayer, M. (1996, avril). *An Inquiry into the Experience of Bohm's Dialogue. Thèse de doctorat*. San Francisco, Californie: Saybrook Institute.

Chalvin, D. (2002). *Du bon usage de la manipulation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Cialdini, R. (1987). *Influencer*. Paris: Albin Michel.

Comité des communications, Assemblée des évêques catholique du Québec . (2007). *Le mot juste, vocabulaire de mots courants de la foi catholique*. Ottawa: Novalis.

Concile oecuménique VATICAN II. (1967). Constitution pastorale Gaudium et Spes. Dans *Concile oecuménique Vatican II* (É. français, Trad., pp. 207-348). Paris: Le centurion.

- Do, K. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage: une recherche collaborative*. Consulté le 20 janvier 2010, sur Bibliothèque et Archives Canada : Thèses Canada : <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-20640.pdf>
- Dorey, R. (1988). Le désir de savoir. Dans *Le désir de savoir : nature et destins de la curiosité en psychanalyse* (pp. 121-148). Paris: Denoël.
- Dumont, F. (1996). *Une foi partagée*. Montréal: Bellarmin.
- Eneau, J. (2003). *Vers un modèle d'organisation autoformatrice apports de concept de réciprocité à une perspective d'autoformation, thèse de doctorat inédite*. Consulté le 22 avril 2009, sur Service Interétablissements de Coopération Documentaire.
- Enriquez, E. (1993, printemps). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Revue de sociologie et société*, XXV (n°1), pp. 25-38.
- Farouki, N. (s.d.). *Introduction à une réflexion sur les principes de l'éthique (7 textes)*. Consulté le 20 mars, 2009, sur Homo-rationalis.com de la tribu à la raison: <http://www.homo-rationalis.com/presentation.php?idpa=7>
- Filloux, J. (s.d.). *Relation éducative et autonomie du sujet*. Consulté le 10 janvier, 2009, sur Philippe Meirieu: <http://www.meirieu.com/COURS/texte15.pdf>
- Fourez, G. (2006). *Éduquer: enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés* (éd. 3). Bruxelles: De Boeck Université.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. Paris: François Maspero.
- Gaberan, P. (2003). *La relation éducative, Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Paris: Erès.
- Houtevels-Minet, R. (2006). *Il nous parlait en chemin*. Bruxelles: Lumen Vitae.
- Ignasse, G., Lenoir, H., Delamaire, P., Dupouey, P., Luttringer, J.-M., Meirieu, P., et al. (1998). *Éthique et formation*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together : a pioneering approach to communicating in business and in life*, New York, Toronto: Currency.
- Knowles, M. S. (2005). *The adult learner : the definitive classic in adult education and human resource development* (éd. 6). Amsterdam: Elsevier.
- Knowles, M. S. (1977). *The modern practice of Adult Education*. New York: Association Press.
- Kourilsky-Belliard, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer : comprendre et provoquer le changement* (ed. 4^e) Paris: Dunod.

- Labédie, G., & Amossé, G. (2007). *Le socio-constructivisme*. Consulté le 7 juillet 2009, sur AFM2i: <http://gamosse.free.fr/index.htm>
- Labelle, J.-M. (2000). La réciprocité éducative des personnes, fondement de l'éducation des adultes. Dans R. M.-L. Ambroise Binz, *Former des adultes en Église* (pp. 93-110). Saint-Maurice: Saint-Augustin.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Bouëdec, G., & Mercier, B. (2007). *Formation chrétienne des laïcs. Un développement unifié de la personne*. Saint-Barthélemy-d'Anjou: CRER.
- Leahy, M. J. (2001). Human and Organizational Systems. *Thèse de doctorat / Fielding Institute*. San Francisco, Californie.
- Lemieux, R. (2002). *Les croyances des Québécois*. Consulté le 12 mai 2010, sur Université Laval: http://www.crss.ulaval.ca/_docs/Conference_RLemieux_Croyances_des_Quebécois.pdf
- Léna, M. (2007, octobre 3). *La vérité vous rendra libre*. Consulté le 5 décembre 2009, sur Chrétiens en Grande École: http://www.cgenational.com/squelettes/RN_CGE_2007/Conference_Lena.doc.
- Lenoir, F. (2007). *Le Christ philosophe*. Paris: Éditions Plon.
- Linard, M. (2000). Autoformation, éthique et technologie : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris: Hermès/Lavoisier.
- Maes, J.-C. (2003). *Au prise avec l'emprise sectaire*. Consulté le 21 avril, 2009, sur Commission communautaire française : <http://www.cocof.irisnet.be/site/common/filesmanager/sante/sectes>
- Marchand, M.-È. (2000). L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm: une expérience avec des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion. *Thèse de doctorat*. (U. d. Montréal, Éd.) Montréal.
- Marcotte, G. (2006). *Manifeste du mouvement Humanisation*. Saint-Nicolas: Éditions Humanisation.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même*. (L. Nicolaieff, Trad.) Paris: Eyrolles.
- Maslow, A. H. (2006). *Être humain : la nature humaine et sa plénitude*. Paris: Eyrolles.
- Matsuura, K. (2004). *Discours du Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à l'occasion de l'ouverture de la Réunion internationale d'experts de l'enseignement et la formation technique*. Consulté le 21 avril, 2009, sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137261f.pdf>

Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Québec: G. Morin.

Ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sports (MELS). (1999). *Prévisions de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein dans les universités du Québec, de 2008-2009 à 2022-2023*. Consulté le 22 juin, 2010, sur Ministère de l'éducation du loisir et du sport: <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/PrevisionsUniv2008-2009/TotalUniversitesQuebecoises.pdf>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) . (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. (G. d. Québec, Éd.) Consulté le 29 avril 2009, sur Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2007). *Projets visant à faciliter l'accès aux professions et métiers réglementés mis en œuvre par le ministère de l'Immigration et des culturelles (MICC) et ses communautés culturelles*. Consulté le 29 août, 2009 sur Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC): <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/AccesProfessionsMetiers-ProjetsJuillet2007.pdf>

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Consulté le 30 mars 2010, sur UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>

Mucchielli, A. (2000). *L'art d'influencer*. Paris: Armand Collin.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu :des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Nazare-Aga, I. (1997). *Les manipulateurs sont parmi nous*. Montréal: Les éditions de L'homme.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (1997). *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. Consulté le 30 décembre, 2009, sur UNESCO: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declafra.htm>

Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence: vers une pratique articulée de l'intervention*. Montréal: Québec Amérique.

Patenaude, J. (1996, juin). *Le dialogue comme compétence éthique*. Consulté le 27 janvier 2010, sur Proquest : <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=739920971&sid=1&Fmt=2&clientId=13818&RQT=309&VName=PQD>

Paul, M. (2004). *L'accompagnement :une posture professionnelle spécifique*.Paris : L'Harmattan.

Pirson, J. (2000). Formation et communication Contextualisation et théorisation des dispositifs de formation comme systèmes de communication. Dans A. Binz, R. Moldo, & A.-L. Roy, *Former des adultes en Église* (pp. 111-127). Saint-Maurice: Saint-Augustin.

Planas, J. (2001, octobre). *La formation continue en Europe: une problématique commune*. Consulté le 22 avril 2010, sur Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop): http://studyvisits.cedefop.europa.eu/assets/upload/documentation/young_initial/lifelonglearning_initialcontinuing_fr.pdf

Podguszer, C. (2006). *Qu'est-ce que l'emprise?* Consulté le 8 février 2010, sur Psycho-Ressources: <http://www.psicho-ressources.com/archives/bulle-psy-ress-06-06.html>

Postic. (2001). *La relation éducative* (éd. 9). Paris: Presses Universitaires de France.

Praxis research. (s.d.). Consulté le 15 janvier 2009, sur PRAXIS Research Associates: <http://www.praxisresearchassociates.ca/>

QIAP Canada. (2007). *Ways of working*. Consulté le 31 octobre 2009, sur Quaker International Affairs programme: <http://www.qiap.ca/pages/ways.html>

Regan, J. E. (2008). *Catéchèse d'adultes le pourquoi et le comment*. Montréal/Bruxelles: Novalis/Lumen Vitae.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Point Essai / Seuil.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Merrill.

Saulnier, M.-T. (2007). *Vous avez dit... valeurs communes?* Consulté le 22 janvier 2009, sur Vigile.net: <http://www.vigile.net/Vous-avez-dit-valeurs-communes>

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. New-York: Doubleday/Currency.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération* (éd. 2). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Sylvain, L. (2003). *En quête d'une éthique de la relation éducative chez l'enseignant et l'étudiant au collégial*. Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.

Thévenot, X. (1991). *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclee/Proost France.

Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation - Pour Apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Tremblay, S. (2006). *Le dialogue pastorale* (Vol. Pédagogie pastorale n°5). Montréal / Bruxelles: Lumen Vitae - Novalis.

Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris: L'Harmattan.

Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach. The power of dialogue in educating adults* (Revised ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Viginier, P. S. (2002). *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective : rapport du groupe présidé par Pascal Viginier*. Paris : La Documentation française .

Ville de Gatineau. (2010). *Profil de la diversité culturelle à Gatineau*. Consulté le 29 avril 2010, sur Ville de Gatineau: <http://www.gatineau.ca>

Villepelet, D. (2000). Linfluence formative et ses enjeux éthiques. Dans A. Binz, R. Moldo, & A.-L. Roy, *Former des adultes en Église* (pp. 129-148). Saint-Maurice: Saint-Augustin.

Watzlawick, P. W. (2004). *Sur l'interaction : une nouvelle approche thérapeutique : travaux du Mental Institute Research Palo Alto, 1965-1974*. (C. Gheerbrant, & M. Giribone, Trads.) Paris: Points Essai / Seuil.

APPENDICE A : LEXIQUE

Lexique

Les définitions de ce lexique sont tiré de :

Comité des communications, Assemblée des évêques catholique du Québec, (2007).

AGENTE, AGENT DE PASTORALE

L'agente ou l'agent de pastorale est une personne laïque qui, par mission spécifique de l'évêque, collabore à l'exercice de la charge pastorale par des tâches de direction, d'animation ou de coordination. A cet effet, elle reçoit de l'évêque un mandat pastoral qui atteste de son aptitude et de sa compétence et lui confie une tâche particulière. On trouve des agentes et agents de pastorale laïques pratiquement à tous les niveaux de l'activité ecclésiale.

CATÉCHÈSE

La catéchèse est un itinéraire de formation qui éclaire l'intelligence et touche le cœur, invitant la personne à se mettre entièrement à la suite du Christ. Elle comprend certes une dimension d'enseignement, mais elle comporte aussi un volet d'apprentissages, car il s'agit notamment d'être initié à la pratique des valeurs évangéliques. Par-dessus tout, la catéchèse a pour but de conduire à la rencontre du Christ vivant dans la communauté chrétienne, dans la parole proclamée, et dans les sacrements.

CATÉCHÈTE

Le catéchète est une personne qui reçoit un mandat de l'évêque pour contribuer à l'éducation de la foi des jeunes ou des adultes. Cette fonction qui est presque aussi ancienne que l'Église elle-même, trouve de nouvelles voies et une importance accrue au moment où la formation à la vie chrétienne, complémentaire à l'éducation familiale, est prise en charge par les paroisses.

CATHÉCUMÉNAT

Forme de l'initiation chrétienne

C'est par choix que l'on devient chrétien ou catholique. Mais ce choix se fait de façon différente, selon que l'on est un adulte ou que l'on est un très jeune enfant.

Adulte

Dans le cas de l'adulte (ou de l'enfant d'âge scolaire), une période d'initiation est nécessaire et elle se fait avant que le baptême ne soit donné. Il s'agit d'un parcours catéchétique, sacramentel et pratique que doit suivre une personne qui entre dans la foi chrétienne. On appelle ce parcours «catéchuménat ». Il peut être plus ou moins long selon la préparation et les dispositions du candidat. Il comprend un enseignement et un temps d'apprentissage à la vie chrétienne. Au terme de ce parcours, les sacrements de l'initiation permettent aux catéchumènes d'être associés au Christ mort et ressuscité par leur entrée dans l'Église.

Enfant

Les enfants baptisés dès leur plus jeune âge sont initiés à la vie chrétienne selon un processus différent de celui des adultes et une pédagogie adaptée à leur âge. Les jeunes enfants sont

graduellement introduits à la pratique de l'Évangile par les membres de leurs familles ainsi que par des catéchètes. Quand ils sont en mesure d'entrer plus avant dans la foi, souvent à partir de l'âge de raison, ils sont admis aux sacrements de la réconciliation et de l'eucharistie (la première des communions). Plus tard, à partir de l'âge de 10-12 ans, ils peuvent compléter le cycle initiatique en recevant le sacrement de confirmation. Ces étapes peuvent varier dans le temps selon les dispositions et la préparation des candidats, voire, selon la coutume du pays. Elles constituent un préalable à la réception des autres sacrements.

DIOCÈSE

Le diocèse est constitué de la portion du peuple de Dieu confiée à un évêque dans une circonscription géographique donnée. Le diocèse est divisé en un certain nombre de paroisses. Habituellement, il porte le nom de la ville où se trouve le siège de l'évêque. Le diocèse constitue une Église particulière dans laquelle se trouve vraiment présente et agissante l'Église du Christ, d'où l'expression Église locale.

ÉDUCATION DE LA FOI

Par le terme « éducation de la foi », on entend généralement toute activité visant aussi bien à faire connaître les enseignements de la foi qu'à approfondir la foi comme réponse au don de Dieu. C'est une démarche qui dépasse la simple instruction religieuse et qui comporte une dimension de formation chrétienne globale. Ce terme se rapproche de celui de « catéchèse ».

LAÏC

Les laïcs sont les baptisés qui n'ont pas reçu le sacrement de l'Ordre. Ces femmes et ces hommes participent à la mission de l'Église par le témoignage, l'évangélisation, le service de la charité et particulièrement par l'engagement dans la transformation du monde. Étymologiquement, ce mot signifie «peuple ».

PASTORALE

La pastorale est l'activité de tous les pasteurs, prêtres ou évêques, qui ont la charge de conduire, d'enseigner et de sanctifier le peuple de Dieu. Le sens du mot renferme l'idée de proximité avec les personnes et d'adaptation aux situations concrètes. Concrètement, le mot « pastorale » s'étend à toute l'activité quotidienne de l'Église. Elle consiste en la mise en œuvre concrète de la mission à l'intérieur de la communauté comme dans le monde.