

## Pouvoir ou personnes : deux tendances éducatives

Le système éducatif compte probablement au nombre des institutions les plus influentes — surpassant la famille, l'église, la police et le gouvernement — lorsqu'il s'agit de modeler la politique interpersonnelle de la personne en croissance. Nous jetterons un regard sur la politique éducative, présente et passée, des États-Unis et nous la comparerons à la politique d'une entreprise éducative qui, elle, s'est pénétrée d'une approche centrée sur la personne.

Voici comment est vécue la politique de l'école traditionnelle :

*Le maître est le détenteur du savoir, l'élève le réceptacle.* Il y a une grande différence de statut entre l'éducateur et l'élève.

*L'exposé — en tant que moyen de déverser le savoir dans le réceptacle — et l'examen — en tant que mesure de la façon dont l'élève a reçu l'exposé — sont les éléments principaux de cette éducation.*

*Le maître est le détenteur du pouvoir, l'élève celui qui obéit.* L'administrateur est aussi le détenteur du pouvoir et le maître comme l'élève sont ceux qui obéissent. Le contrôle s'exerce toujours vers le bas.

*La domination autoritaire est la politique reconnue de la salle de classe.* Les nouveaux maîtres reçoivent souvent le conseil suivant : « Soyez bien sûrs de tenir en main vos élèves dès le premier jour. »

*La confiance est à son degré minimum.* Ce qui est particulièrement remarquable c'est la méfiance du maître à l'égard de l'élève. On ne peut espérer que l'élève travaille de façon satisfaisante sans que le maître exerce une surveillance et un contrôle de tous les instants. La méfiance de l'élève à l'égard du maître est plus diffuse — manque de confiance dans les motivations, l'honnêteté, l'équité, la compétence du maître. Il peut exister une relation véritable entre un conférencier divertissant et ceux qui sont en train d'être divertis. Il peut y avoir de l'admiration pour l'enseignant mais la confiance mutuelle ne fait pas partie des éléments dignes d'être notés.

*Les sujets (les élèves) sont dirigés au mieux si on les maintient dans un état de peur intermittent ou constant.* On n'a aujourd'hui plus guère recours aux châtiments corporels mais les critiques faites en public, le ridicule et la crainte constante de l'échec, ont en fait beaucoup plus de force. Cet état de crainte semble s'accroître au fur et à mesure que s'élève le niveau des études parce que l'élève a davantage à perdre. A l'école primaire l'individu peut être un objet de mépris ou réprimandé parce qu'il est stupide ou mauvais élève. A l'école secondaire s'ajoute la crainte de ne pas réussir à passer ses diplômes, avec les inconvénients que cela implique au plan professionnel, économique, culturel. A l'entrée à l'université toutes ces conséquences sont amplifiées et gagnent en intensité. Au niveau du 3ème cycle de l'enseignement supérieur, le fait d'être parrainé par un seul professeur multiplie encore les occasions d'un châtiment extrême dû à quelque caprice autocratique. Beaucoup de ces étudiants n'ont pas été reçus à leur examen pour avoir refusé d'obéir à chacun des souhaits de leur professeur principal. Ils sont semblables à des esclaves, soumis au pouvoir de vie et de mort d'un despote oriental. La prise de conscience de cet état d'abjection incita Farber à intituler sa critique virulente de l'éducation *L'étudiant en tant que nègre*.

*La démocratie et les valeurs qu'elle représente sont passées sous silence et méprisées dans la pratique.* L'élève ne participe pas au choix de ses objectifs, de son projet éducatif (curriculum), de son mode de travail. On choisit à sa place. Il ne prend aucune part au choix du personnel enseignant ou à la politique globale de l'éducation. De même les maîtres n'ont pas la possibilité de choisir leur chef d'établissement ou d'autres représentants de l'administration. Souvent également, ils ne participent pas à l'établissement de la politique globale de l'éducation. Les pratiques politiques

de l'école offrent un contraste frappant avec ce que l'on enseigne à propos des vertus de la démocratie et de l'importance de la liberté et de la responsabilité.

*Il n'y a pas de place pour la personne globale dans le système éducatif, seulement pour l'intellect.* A l'école primaire la curiosité débordante de l'enfant normal et son surplus d'énergie physique sont refrénés et, autant que possible, étouffés. A l'école secondaire le centre d'intérêt qui l'emporte sur tous les autres chez les élèves — le sexe et les relations entre les deux sexes — est pour ainsi dire totalement passé sous silence et certainement pas considéré comme un domaine d'une importance capitale pour l'acquisition des connaissances. A l'université la situation est la même — seul l'esprit est accueilli.

Si vous pensez que de telles conceptions ont disparu ou que j'exagère, il suffit de nous reporter au Times de Los Angeles du 13 décembre 1974. C'est là que nous nous apercevons qu'à l'Université de Californie (englobant toutes les universités d'Etat — Berkeley, UCLA et d'autres) une intrigue s'est développée pour maintenir John Vasconcellos, membre d'une assemblée législative d'Etat, à l'écart de toutes les commissions qui s'occupent de la politique globale de l'université. Au cours des trois années écoulées, Vasconcellos a conduit de façon remarquable une recherche juridique concernant l'enseignement supérieur. Pourquoi donc l'université essaie-t-elle de l'empêcher de s'occuper de quelque manière que ce soit de la politique globale de l'université? A cause de deux changements qu'il encourage. Il est tout d'abord partisan de mettre de côté un certain pourcentage du budget pour le consacrer à des programmes d'innovation pédagogique. Ce projet se heurte à une forte opposition. Mais la raison essentielle pour laquelle on s'oppose à lui c'est que selon le Dr. Jay Michael, l'un des vice-présidents de l'université, il est partisan d'inclure à la fois l'aspect « affectif et cognitif » dans l'acquisition des connaissances. Voilà ce que dit Michael : « nous croyons... qu'il y a un savoir qui existe séparément et indépendamment de ce qu'éprouve une personne... et ce savoir accumulé de l'humanité est cognitif. Il peut être transmis, il peut être enseigné et appris, et la poursuite de ce type de savoir est la recherche universitaire »: Il continue : « Il nous semble qu'il (Vasconcellos) aimerait abandonner l'apprentissage cognitif, ou tout au moins réduire son importance et le maintenir à un niveau inacceptable pour des universitaires... »

En réponse à cela, Vasconcellos dit qu'il reconnaît la valeur des techniques d'apprentissage cognitif, « mais je crois aussi que la composante affective, émotionnelle... est extrêmement importante ». Il croit que les techniques d'apprentissage cognitif devraient s'associer à une meilleure connaissance de soi et des comportements interpersonnels.

La politique qu'implique cette différence est absolument passionnante. Le vice-président, c'est évident, reste attaché à la théorie éducative de « la coupe et de la cruche » selon laquelle le corps enseignant détient le savoir et le transmet au receptacle passif. Il se trouve si menacé par la possibilité du changement qu'il fait opposition à toute innovation dans les méthodes pédagogiques. Mais le plus menaçant de tout c'est l'idée que les enseignants et même les élèves (ou les étudiants) sont humains dans la façon dont ils font l'expérience d'un sentiment qui est partie intégrante de tout savoir. Si l'on admettait cela, même partiellement, élèves et maîtres seraient davantage sur un pied d'égalité et la politique de la domination s'en trouverait affaiblie. Telle était la position d'un des « grands » systèmes universitaires en 1975.

Bien que cette image traditionnelle de l'éducation soit extrêmement courante, ce n'est plus la seule et unique voie que l'éducation puisse suivre. Il y a une dizaine d'années, seuls quelques tranquilles pionniers solitaires proposaient une alternative à l'image traditionnelle. Aujourd'hui, dans chaque ville importante des Etats-Unis, il y a des douzaines « d'écoles parallèles », « d'écoles ouvertes », « d'universités sans murs » dans lesquelles a lieu un enseignement humaniste, centré sur la personne, préoccupé dès processus d'apprentissage.

Voici les conditions essentielles que l'on peut observer lorsque l'acquisition des connaissances centrée sur la personne se développe dans une école, à l'entrée à l'université ou au niveau du 2ème cycle de l'enseignement supérieur.

*Condition préalable* : Un animateur ou une personne que l'on perçoit comme un représentant de l'autorité dans la situation donnée est suffisamment sûre par rapport à elle-même et

à sa relation aux autres pour éprouver une confiance fondamentale dans l'aptitude des autres à penser par eux-mêmes, à apprendre par eux-mêmes. Si cette condition préalable existe, les aspects suivants deviennent alors possibles.

*La personne facilitatrice partage avec les autres — élèves (ou étudiants) et éventuellement parents ou membres de la communauté — la responsabilité du processus d'acquisition des connaissances. La planification du projet pédagogique, le mode d'utilisation et la mise en place, le financement et la détermination de la politique globale relèvent tous de la responsabilité du groupe précis qui se trouve concerné. Ainsi une classe peut être responsable de son propre projet pédagogique mais le groupe entier peut être responsable de la politique d'ensemble.*

*Le facilitateur fournit des « ressources » pédagogiques — qui lui viennent de lui-même et de sa propre expérience, de livres ou d'autres matériaux ou des expériences de la communauté. Il encourage ceux qui étudient à ajouter les ressources dont ils disposent eux-mêmes en terme de connaissances ou d'expérience. Il ouvre la porte pour accueillir les ressources qui ne relèvent pas de l'expérience du groupe.*

*L'élève (ou l'étudiant) édifie son propre programme d'acquisition de connaissances, seul ou avec la coopération des autres. En réfléchissant à ses propres centres d'intérêt, en abordant la richesse des ressources, il fait des choix sur l'orientation de ses études et porte la responsabilité des conséquences de ces choix.*

*Un climat facilitant l'acquisition des connaissances est offert. Dans les réunions qui groupent la totalité de la classe ou de l'école, une atmosphère d'authenticité, de sollicitude, d'écoute empathique est manifestée. Ce climat peut venir au départ de la personne que l'on perçoit comme étant l'animateur. Tandis que se développe le processus d'acquisition des connaissances, ce climat est de plus en plus souvent créé par les élèves (ou étudiants) et pour leur bénéfice réciproque. Apprendre d'un autre devient aussi important qu'apprendre à partir de livres ou de films ou d'expériences de la communauté, ou du facilitateur.*

*On voit que l'essentiel est d'abord de favoriser le processus continu d'acquisition des connaissances. Le contenu du savoir, tout en restant important, prend une place secondaire. Ainsi, un cours est mené à bonne fin non pas quand l'élève (ou l'étudiant) a « appris tout ce qu'il a besoin de savoir », mais quand il a fait des progrès importants en ayant appris comment apprendre ce qu'il veut savoir.*

*La discipline nécessaire pour atteindre l'objectif de l'élève (ou de l'étudiant) est une autodiscipline, celui qui apprend admet et accepte qu'il en a la responsabilité personnelle.*

*L'évaluation de l'étendue et de l'importance des connaissances acquises par l'élève (ou l'étudiant) est faite essentiellement par l'intéressé lui-même, bien que son auto-évaluation puisse être influencée et enrichie en cherchant l'information en retour (feed back) attentive venant d'autres membres du groupe et du facilitateur.*

*Dans ce climat qui encourage la croissance, l'acquisition des connaissances est plus approfondie, elle progresse à un rythme plus rapide et imprègne davantage la vie et le comportement de l'élève (ou de l'étudiant) que le savoir acquis dans la salle de classe traditionnelle. Il en est ainsi parce que l'orientation est librement choisie, l'acquisition des connaissances décidée librement et parce que la personne tout entière, avec ses sentiments, ses passions aussi bien que son intellect, s'investit dans le processus.*

Les implications politiques de l'éducation centrée sur la personne sont claires: l'élève (l'étudiant) garde son propre pouvoir et le contrôle de lui-même; il participe en responsable aux choix et aux décisions; le facilitateur crée le climat nécessaire à ces objectifs. La personne en croissance, en recherche, est politiquement la force puissante. Le processus d'acquisition des connaissances représente un bouleversement révolutionnaire pour la politique éducative traditionnelle.

Qu'est-ce qui pousse un enseignant à renverser la politique dans la salle de classe? Il existe de multiples raisons.

Je parle d'abord de ma propre expérience. Au fur et à mesure que dans le domaine de la thérapie, j'ai acquis la conviction que je pouvais faire de plus en plus confiance aux ressources propres à l'individu, je n'ai pu faire autrement que de remettre en question ma façon d'aborder l'enseignement. Si je considérais que les clients étaient dignes de confiance et fondamentalement capables de se découvrir eux-mêmes et de mener leur vie dans une ambiance que je pouvais créer, pourquoi ne pouvais-je pas créer le même type de climat avec des étudiants de 3ème cycle et encourager un processus auto-contrôlé d'acquisition des connaissances? J'ai donc fait mes premiers essais à l'université de Chicago. Je me suis heurté à une bien plus grande résistance et à une bien plus violente hostilité qu'avec mes clients. Je crois que cela a eu pour conséquence de me rendre plus rigide parce que j'étais sur la défensive en sorte que je reportais toute la responsabilité sur la classe, au lieu de reconnaître que je faisais partie du groupe qui apprenait. J'ai commis de nombreuses erreurs et j'ai parfois douté qu'une telle approche soit raisonnable. Pourtant, avec toute ma maladresse du début, les résultats ont été stupéfiants. Les étudiants travaillaient plus dur, apprenaient davantage, réfléchissaient de façon plus créative que dans n'importe laquelle de mes classes précédentes. J'ai donc persévéré et j'ai amélioré, je crois, mes compétences en tant que facilitateur.

Bien que j'aie commencé à parler de mon expérience, à en rendre compte par écrit — et certains de mes étudiants travaillaient de façon identique avec les classes dont ils avaient la charge — un doute me tenaillait toujours, peut être que cette manière de faire donnait des résultats simplement à cause de quelque chose qui était en moi, ou à cause de quelques attitudes particulières, que nous avons développées dans le Centre d'Aide Psychologique (Counseling Center) à Chicago. Ce fut par suite un grand réconfort de découvrir que d'autres avaient passé par les mêmes épreuves, adoptaient les principes que nous avons ébauchés et étaient en train de faire des expériences parallèles — en fait presque identiques.

Une enseignante anglaise appelée Jacqueline Carr, avec laquelle je n'avais eu aucun contact, a enregistré son propre récit de la façon ambivalente dont elle « fit le plongeon ». Voici comment changea le climat politique de sa classe et pour quelle raison.

« Récemment à la lecture de quelques documents écrits par Carl Rogers, je me suis sentie de plus en plus troublée, frustrée et obsédée par certains des concepts ' idéalistes ' qu'il présente. Je me suis demandée : ' Quel est exactement le degré de liberté que l'on peut donner à des élèves du secondaire? ' Quelle part de responsabilité peuvent-ils accepter pour que celle-ci ait pour eux une valeur formatrice? »

« Je voulais croire que si on leur donnait la liberté, les élèves du secondaire pouvaient accepter une certaine part de responsabilité touchant leur propre éducation. Mais je ne cessais de me dire : ' Ça ne va pas marcher comme cela... impossible à mettre en pratique... les gosses vont se déchaîner... l'administration ne le permettra pas... etc. ' Ce qui me dérangeait c'était mon hypocrisie qui consistait à croire ce que je lisais et pourtant à refuser d'agir en accord avec ces convictions. De toute évidence, le changement prend racine pendant une période de gestation au cours de laquelle la personne ou l'enseignant se remet en question et doute. Petit à petit les assises étant suffisamment fermes, on prend le risque et d'enseignant on devient facilitateur. »

« Puis, un certain vendredi, j'ai annoncé que lundi nous allions commencer à étudier Roméo et Juliette. Un garçon s'est plaint : ' Comment cela se fait-il que nous ne puissions jamais étudier quelque chose de bien... quelque chose de différent... mais seulement Shakespeare, Dickens, Hugo... ' J'ai justifié le choix des lectures de la classe en me fondant sur les conditions imposées par le district, les guides concernant les programmes pédagogiques, les attentes de l'université, les exigences de la culture, et les satisfactions personnelles. »

« Dès que j'ai eu terminé mon explication, une des filles a dit : ' Comment se fait-il que nous ne puissions jamais faire ce que nous nous voulons? ' Des questions semblables à ces deux-là sont posées aux enseignants depuis des générations. J'ai cessé de parler, j'ai respiré profondément, je me suis assise sur mon bureau et j'ai regardé autour de moi. Chaque élève guettait mes réactions. J'ai dit ' D'accord. Lundi chacun d'entre vous peut apporter en classe un projet d'étude individuel pour les

six semaines à venir. Vous pouvez étudier n'importe quel domaine qui vous intéresse, à condition que cela implique de votre part un travail de lecture et de rédaction ' . »

Avec une seule phrase cette enseignante a totalement renversé la politique des relations interpersonnelles dans sa classe.

« Il y a eu un silence de mort. Puis un jeune a dit : ` mais alors comment allez-vous faire pour nous donner des épreuves de contrôle? ' J'ai répondu : ` pas d'épreuves de contrôle pendant six semaines ' . Un autre élève a demandé : ` alors comment allez-vous nous noter? ' J'ai dit : ` nous mettrons quelque chose sur pied grâce à un accord mutuel qui se basera sur ce que vous aurez réalisé, sur ce que vous penserez avoir appris en comparant avec les six dernières semaines et sur ce que vous aurez fait par rapport à d'autres élèves de votre classe ' . »

« Plusieurs élèves étaient préoccupés, désorientés et bouleversés. Un garçon a demandé : ` Ne pourrions-nous pas simplement suivre le plan de travail que vous aviez déjà envisagé pour les six semaines à venir? ' Certains des élèves avaient visiblement peur de ne pas savoir prendre en main leur liberté, leur responsabilité. »

Les réactions à ce bouleversement politique sont celles que moi-même et bien d'autres personnes placées dans la position de Madame Carr avons rencontrées. Les élèves (ou étudiants) qui ont réclamé la liberté à cor et à cri sont absolument terrifiés lorsqu'ils s'aperçoivent que ceci va de pair avec la responsabilité. Il existe aussi un scepticisme sain en ce qui concerne la réalité du changement. L'enseignant ne va-t-il pas continuer à dominer par le moyen des notes et des examens? N'est-ce pas une pseudo-liberté? Lorsqu'ils deviennent convaincus que cette liberté est réelle, un esprit nouveau se libère.

« J'ai proposé que nous parlions de choses qu'ils aimeraient faire. Un garçon a dit : ` J'aimerais passer les six semaines entières à lire ce qui se rapporte à la façon d'écrire les nouvelles et ensuite essayer d'en écrire une. ' Un autre élève a dit : ` J'aimerais passer six semaines simplement à lire tous les livres que j'ai eu envie de lire mais que je n'ai pas eu le temps de lire. ' Plusieurs élèves ont voulu passer leurs six semaines à lire les livres d'un seul auteur. Une fille voulait lire des documents sur la sémantique, une autre sur la psychologie, une autre sur le communisme. Ce qui intéressait un garçon, c'était d'étudier en profondeur les concepts de ` libre arbitre ' et de ` déterminisme ' . »

« Ce même type de discussion animée a continué... Les élèves ` moyens ' semblaient beaucoup plus passionnés que le groupe qui préparait son entrée à l'université. J'imaginai leurs commentaires à la sortie de la classe. ` Madame Carr va nous laisser faire tout ce que nous voulons et par dessus le marché nous allons même nous noter nous-mêmes. ' Je suis donc allée immédiatement voir le responsable du département d'anglais ainsi que le chef d'établissement. Leurs réactions, qui faisaient preuve d'un esprit de coopération et d'intérêt, m'ont convaincue que nous, enseignants, nous nous servons souvent de l'excuse de ` l'administration ne nous le permettra pas ' pour expliquer notre soi-disant manque de liberté. »

Les élèves de Madame Carr ont fait un travail beaucoup plus créatif qu'ils ne l'avaient fait auparavant. « Les élèves venaient à l'école avant les heures de cours, à l'heure du déjeuner et restaient après le cours. Aux heures de classe, ils travaillaient assidûment pendant toute la durée du cours. » Mais, comme elle le dit elle-même : « Le contenu des productions des élèves semblait moins important que leurs réactions personnelles à ces projets. »

Voici quatre citations tirées des déclarations de ses élèves. Les deux premières montrent combien le fait de placer le pouvoir de choix entre les mains des élèves crée un sens de la responsabilité tout à fait nouveau et entraîne un effort beaucoup plus soutenu. La troisième montre une augmentation de l'acuité à percevoir soi-même, la quatrième le sentiment croissant de maturité. Toutes ces caractéristiques sont des résultats typiques lorsqu'il y a, dans la classe, une approche centrée sur la personne.

« Parce que je n'aimais pas l'école, j'ai été surpris de m'apercevoir à quel point je suis capable de bien étudier et de bien apprendre quand je n'y suis pas forcé. »

« Je n'ai jamais autant lu de ma vie. »

« Diverses discussions ` libres ' m'ont beaucoup aidé à me comprendre moi-même. »  
« C'est comme si j'étais adulte — ni surveillé ni guidé tout le temps. »

Tout le monde n'a pas eu la même chance en essayant une approche centrée sur la personne. Joann Lipshires était chargée de l'enseignement de trois séminaires en Relations Humaines au niveau du 2<sup>ème</sup> cycle secondaire. Elle avait de grandes difficultés à surmonter le problème des sentiments négatifs — les siens et ceux des élèves. Elle considérait qu'un des séminaires avait été une vraie « catastrophe ». Mais le président de son département l'a encouragée à continuer et au bout de quelque temps elle a pu dire : « Je crois que mes efforts ont finalement réussi à donner à des gens quelque chose dont ils ont terriblement besoin. »

Quand elle a limité ses séminaires à quinze élèves, créé un environnement plus détendu et confortable et établi la règle que les réflexions sarcastiques ou blessantes ne seraient pas tolérées, ses séminaires ont commencé à suivre le modèle qui est devenu désormais familier. Ils ont reçu l'approbation presque unanime des élèves.

Son récit ajoute deux autres aspects qui ne sont pas toujours étayés par une documentation aussi solide. Elle montre comment les changements intervenus dans l'atmosphère de l'école, y compris un plus grand respect de soi-même et une plus grande aptitude à écouter les autres, affecte la politique de la famille. Voici le compte rendu d'un élève : « En écoutant ma mère à la maison, j'ai appris à faire attention à elle, ainsi qu'aux choses qu'elle a à dire. Je ne la place plus dans la catégorie ` mère ' ou ` parent «qui pour moi est un signe d'autorité auquel je m'oppose en toutes circonstances) mais je la considère comme un autre être humain qui mérite tout autant d'amour et d'attention que moi ou que toute autre personne. Nous n'essayons plus de faire changer les vues que nous avons l'une ou l'autre sur la vie, mais nous essayons d'abord de les comprendre. »

L'un des parents d'une étudiante de deuxième année qui s'était inscrite aux Relations Humaines a fait les remarques suivantes : « En tant que parent d'un enfant qui a suivi le cours Relations Humaines, j'aimerais recommander ce cours à d'autres étudiants. Ce cours a donné à mon enfant une occasion de réfléchir sur elle-même de bien des façons. Il lui a fait comprendre les raisons pour lesquelles elle disait certaines choses et ce qu'elle ressentait au sujet des autres. Son sens des valeurs semble avoir pris un tour plus positif. L'honnêteté dans l'examen de ses sentiments contribue à faire d'elle un être meilleur. Je crois que c'est le genre d'enseignement qui pourrait être dispensé à l'école primaire. »

Outre cela, Madame Lipshires a le rapport de deux observateurs — élèves-maîtres désignés par le département des Sciences de l'Éducation d'une université voisine — sur la discipline qui règne dans ses séminaires. Le rapport va dans le même sens.

« Non seulement ils prennent plaisir au cours mais la confiance que le professeur place en eux lui est bien rendue par les efforts des élèves pour que le cours se passe bien et sans heurt. »

« La discipline est un problème qui se pose à la plupart des professeurs. On considère toujours que les élèves vont piétiner l'autorité du professeur — ` ces gosses n'ont aucun respect! '. Dans le cours Relations Humaines il ne semble jamais y avoir de graves problèmes de discipline ou même le moindre petit ennui, comme celui par exemple de capter l'attention de tous en classe. Le professeur y est pour beaucoup : elle s'exprime toujours avec honnêteté et authenticité dans ses sentiments et montre un énorme respect pour les sentiments de ses élèves. »

On ne saurait énoncer plus clairement la façon dont la discipline imposée par une autorité extérieure se transforme en auto-discipline.

Le changement n'est jamais facile. Faire oeuvre de pionnier est anxiogène pour l'enseignant et menaçant pour les collègues. Il serait, semble-t-il, beaucoup plus simple de faire marche arrière pour être l'autorité. C'est dur d'être une personne pour ses élèves (ou étudiants). Et puis il y a, au niveau primaire et secondaire, l'attitude de parents sceptiques ou en opposition, dont il faut s'occuper. De nombreux enseignants se sont aperçus que la seule façon de traiter le doute des parents est de trouver des moyens de faire participer les parents au processus d'acquisition des connaissances. Certains ont incité des parents à travailler bénévolement de diverses façons dans la

classe. Un professeur d'école secondaire pleine d'imagination a invité les parents de ses élèves pour « Une Soirée d'Acquisition de Connaissances » au cours de laquelle ils ont été soumis à l'approche facilitatrice qu'elle utilisait avec leurs enfants et dont ils ont ensuite pu discuter.

Une nouvelle approche de l'enseignement exige de nouvelles façons d'être et de nouvelles méthodes pour prendre en main les problèmes. Les individus sont aussi en train de découvrir que s'ils doivent mener une révolution tranquille dans les écoles, ils ont absolument besoin d'un groupe de soutien. Ce groupe peut être réduit et ne comprendre peut-être que deux ou trois personnes, mais des personnes auprès desquelles on n'a pas besoin de défendre son point de vue et grâce auxquelles on peut discuter librement des réussites et des échecs, des problèmes qui se sont posés, des difficultés qui n'ont pas été résolues.

J'ai parlé surtout des risques que prend l'enseignant dans la relation maître-élève quand change la politique de la classe. Mais un facilitateur court aussi le risque de menacer l'administration. Comment ce problème est-il traité?

Dans de nombreux états et communautés, les éducateurs sont tenus de rendre compte de ce qu'ils font. On attend d'eux qu'ils consignent par écrit, pour chaque élève, pour chaque cours, « des objectifs comportementaux » et, plus tard, qu'ils apportent la preuve que ces objectifs ont été atteints. L'inquiétude que cachent ces exigences — parfois inscrites dans la loi — est compréhensible. Le public espère que les jeunes apprennent et c'est le seul moyen qu'il envisage pour décider si oui ou non cette acquisition de connaissances a lieu.

Si l'on considère le point de vue de n'importe quel bon professeur, traditionnel ou novateur — cette contrainte devient un nouveau carcan destiné à empêcher que l'on s'écarte de ce qui est attendu, que l'on s'engage dans des voies passionnantes mais non encore tracées, de l'acquisition du savoir. Le docteur David Malcom, professeur d'université, nous fait part de la façon dont il a répondu à cette demande d'objectifs comportementaux .

« Mon université a la manie de ` demander des comptes ' en ce moment et la formulation d'objectifs comportementaux pour les étudiants est la chose à la mode. Tout cela va à l'encontre de toutes mes convictions personnelles concernant l'acquisition des connaissances et la façon d'utiliser les gens. En signe de protestation, j'ai refusé de formuler mes objectifs pour ` mes «quelle arrogance!» étudiants. Au lieu de cela j'ai noté quelques idées — qui ne sont que des suggestions — afin de formuler des objectifs pour mon propre comportement. Ils ont été bien acceptés et j'aimerais les partager avec vous. »

Les voici sous une forme abrégée :

#### ENSEMBLE D'OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX RÉDIGÉS PAR ET POUR DAVE MALCOM.

(Ce qui suit est écrit en se fondant sur l'hypothèse que les objectifs comportementaux commencent à la maison).

**QUESTION :** D'accord, alors que fait donc le membre du corps enseignant (plus précisément moi) dans mon « lieu d'enseignement » idéal, c'est-à-dire un lieu qui n'est pas contaminé par un esprit de surveillance des grilles.

**RÉPONSE :** Eh bien... d'abord je dois permettre à ceux qui apprennent d'avoir accès à moi en tant que personne, à mon expérience, à ma compétence... en second lieu je dois être aussi prêt que possible à suggérer des expériences (documents à lire, choses à faire, gens à rencontrer, processus à observer, idées à méditer, pratiques à essayer, que sais-je encore) auxquelles ils n'auraient peut-être pas pensé autrement et ainsi à augmenter les choix qui leur sont ouverts; en troisième lieu je dois respecter l'autonomie et la liberté de

Chacun de ceux qui apprennent, y compris la liberté d'échouer; et finalement,

Je dois être désireux (mieux encore je devrais dire avoir le courage) de donner à chacun de ceux qui apprennent une information en retour (feed-back) honnête, aussi directe que possible, aussi parfaite que mes capacités me le permettent, sur le plus grand nombre possible des domaines énumérés ci-dessus.

(Il décrit neuf domaines, y compris l'aptitude à conceptualiser; la preuve pratique de certains savoir-faire; le degré de compréhension de soi, la perspicacité et la compétence dans les relations interpersonnelles; l'esprit d'innovation; mon meilleur jugement en ce qui concerne ses progrès ou son développement. Il est désireux de donner une information en retour dans ces domaines si l'étudiant le souhaite).

Voici une formulation consciencieuse et réconfortante des vrais « objectifs » d'un facilitateur d'acquisition des connaissances centré sur la personne. Malcom se heurte à la tâche impossible de définir ses visées pour les étudiants en étant censé suivre le vieux cadre traditionnel autoritaire. Or sa propre politique éducative ne lui permet pas d'entrer dans ce cadre. Il met donc en avant courageusement, après mûre réflexion et de façon précise, les objectifs qu'il assigne à lui-même, non aux étudiants. Sa formulation peut servir de fil conducteur pour les enseignants. Plus que tout, cependant, elle montre la totale incompatibilité de l'ancienne politique et de la nouvelle et concorde ainsi avec une définition qui a été donnée de la révolution. « Qu'est-ce qu'une révolution? Une redéfinition des réalités de la vie qui est telle que la nouvelle définition et l'ancienne définition des mêmes réalités ne peuvent pas coexister ». Manifestement, faire progresser une révolution menace le pouvoir d'une administration et présente donc pour le facilitateur un risque qui est radical au véritable sens du terme puisqu'il va à la racine du problème. Ce risque ne peut être passé sous silence.

On a prêté trop peu d'attention au problème de l'élève (ou de l'étudiant) placé devant le défi d'un mode d'éducation centré sur la personne. Au départ, les élèves (ou les étudiants) éprouvent des sentiments de méfiance, de frustration et de colère qui font place ensuite à un intérêt passionné et à la créativité. Nul n'a mieux saisi ces réactions changeantes que le Dr. Samuel Tenenbaum qui participait à un séminaire que j'ai proposé à l'Université Brandeis en 1958. Son récit montre l'impact, sur celui qui apprend, d'un net changement de rapport d'autorité dans la classe.

J'ai souvent réfléchi aux raisons pour lesquelles, dans ce séminaire, les réactions ont été plus fortement négatives et en définitive plus fortement positives que dans tout autre cours que j'ai conduit. Je crois que c'est dû en partie au fait que les étudiants étaient si désireux d'apprendre du « maître », du « gourou », qu'ils répugnaient à accepter tout changement dans l'autorité. Une autre raison à cela peut-être, c'est que tous étaient des étudiants de 3<sup>e</sup> cycle qui avaient pour la plupart un emploi et un statut professionnels ou alors, et c'est le cas du Dr. Tenenbaum, ce cours leur servait de séminaire à l'issue d'un doctorat. De tels étudiants sont, je crois, encore plus attachés à l'autorité que des enfants d'école primaire.

J'ai occupé la plus grande partie de la première séance du séminaire (qui groupait vingt-cinq étudiants environ) à me présenter, à exposer mon projet et à demander si d'autres souhaiteraient faire de même. Après quelques silences gênants, les étudiants ont expliqué ce qui les avait amenés au séminaire. J'ai fait part au groupe des ressources multiples que j'avais apportées avec moi — tirés à part, documents ronéotés, livres, listes de lectures conseillées (nulle condition requise), enregistrements d'entretiens thérapeutiques et films. J'ai réclamé des volontaires pour organiser et répartir ces matériaux, pour faire passer les enregistrements et pour trouver un projecteur de cinéma. Tout est allé sans le moindre mal et la réunion s'est terminée.

D'après le Dr. Tenenbaum, qui continue l'histoire, il y a eu ensuite quatre séances difficiles et frustrantes. « Pendant cette période la classe semblait aller nulle part. Les étudiants parlaient au hasard, en disant tout ce qui leur passait par la tête. Tout cela semblait chaotique, sans objet, une perte de temps. Il n'était pas rare qu'un étudiant présente quelque aspect de la philosophie de Rogers et qu'un second étudiant, faisant totalement abstraction du premier, entraîne le groupe dans une autre direction, tandis qu'un troisième, faisant abstraction des deux premiers, démarrait sur quelque chose d'entièrement différent encore. Par moments on faisait de très vagues efforts pour

donner à la discussion une certaine cohérence, mais, pour l'essentiel, les démarches suivies par la classe semblaient manquer de continuité et d'une orientation précise. L'animateur recevait toutes les contributions avec attention et considération. Il ne trouvait pas telle ou telle contribution de tel ou tel étudiant logique ou illogique.

« La classe n'était pas prête à une approche de ce type, si totalement dépourvue de structures. Les étudiants ne savaient comment procéder. Dans leur état de perplexité et de frustration, ils réclamaient que le professeur joue le rôle que lui assignaient la coutume et la tradition; qu'il expose à notre intention, en une langue autoritaire, ce qui était bien et ce qui était mal, ce qui était bon et ce qui était mauvais. N'étaient-ils pas venus de loin pour apprendre de l'oracle en personne? N'avaient-ils pas de la chance? N'étaient-ils pas sur le point d'être initiés aux rites et aux pratiques corrects par le grand homme en personne, le fondateur du mouvement qui porte son nom? Les cahiers, placés dans l'axe qui convient, attendaient le moment propice où l'oracle se ferait entendre; mais ils restèrent presque tous inutilisés.

« Aussi étrange que cela puisse paraître, dès le début, même dans leur colère, les membres du groupe se sont sentis très proches les uns des autres, et hors de la classe régnaient une certaine fièvre et une certaine effervescence, car, même dans leur frustration, ils avaient communiqué comme jamais auparavant au cours, et ils n'avaient probablement jamais auparavant communiqué exactement de cette façon-là... Dans la classe, avec Rogers, ils avaient dit le fond de leur pensée; les mots n'étaient pas empruntés à un livre, ils ne rené-:aient pas non plus l'opinion de l'animateur ou d'une quelconque autorité. Les idées, les émotions et les sentiments venaient d'eux-mêmes; c'était cela le processus de libération et le phénomène de fièvre intense.

Dans cette atmosphère de liberté, chose à laquelle ils ne s'attendaient pas et à laquelle ils n'étaient pas préparés, les étudiants ont pris la parole comme ils le font rarement. Pendant cette période l'animateur a encaissé pas mal de coups et il m'a semblé qu'à maintes reprises il a eu l'air ébranlé; or bien qu'il fût la cause de notre irritation, nous éprouvions pour lui, aussi étrange que cela puisse paraître, une grande affection car il ne semblait pas juste d'être en colère contre un homme si prompt à comprendre, si sensible aux sentiments et aux idées des autres. Nous avions tous l'impression qu'un léger malentendu était en cause et qu'une fois qu'on l'aurait perçu et qu'on aurait remis les choses au point, tout irait bien à nouveau. Mais notre animateur, plutôt doux en apparence, avait un caprice inébranlable. Il n'avait pas l'air de comprendre; et s'il comprenait il était obstiné et inflexible : il refusait de céder. C'est ainsi que s'est poursuivie cette lutte décisive. Nous comptons tous sur Rogers et Rogers comptait sur nous. Un étudiant, au milieu de l'approbation générale, a fait remarquer : ` Nous sommes centrés sur Rogers, pas centrés sur l'étudiant. Nous sommes venus apprendre de Rogers. ' »

Après d'autres interventions de ce genre, des étudiants, successivement, ont essayé de prendre le commandement (leadership) et d'organiser le séminaire autour de certains thèmes ou modes de planification, mais on n'a pas fait grand cas de ces efforts de structuration. Peu à peu le groupe s'est mis à insister pour que je fasse un exposé magistral. Je leur ai dit que j'étais justement en train de terminer un article et que je voulais bien en faire l'objet de mon exposé mais je les ai également informés du fait que j'étais tout à fait disposé à faire reproduire cet article afin que chacun puisse le lire. Ils ont insisté pour que je le leur expose sous forme de conférence et j'ai accepté. C'était un sujet qui me tenait beaucoup à coeur et je crois que je le leur en ai parlé aussi bien que je le pouvais, cela a duré un peu plus d'une heure. Tenenbaum nous fait part des résultats :

Après les échanges animés et acerbes auxquels nous avons été accoutumés, ceci a certainement été une déception, ennuyeux et endormant à l'extrême. Cette expérience a coupé court à toute autre demande d'exposé magistral.

A la cinquième séance, quelque chose de très précis s'était produit, il n'y avait pas d'erreur possible là-dessus. Les étudiants se parlaient entre eux, ils ne passaient pas par Rogers. Les étudiants demandaient à être entendus et voulaient être entendus; ce qui, auparavant, était un groupe hésitant, balbutiant, mal à l'aise est devenu un groupe riche en interactions, une unité pleine d'une cohésion toute neuve, qui progressait d'une façon unique en son genre; et à partir des participants,

naissaient des discussions et des réflexions qui ne pourraient se répéter ou se reproduire avec un groupe autre que celui-ci. L'animateur s'est également mis de la partie mais son rôle, plus important que tout autre dans le groupe, s'est en quelque sorte fondu dans le groupe; c'est le groupe qui était important, le centre, le moteur de l'activité, pas l'animateur.

Qu'est-ce qui en était la cause? Je peux seulement risquer une hypothèse quant à la raison de ce phénomène. Je crois qu'il s'est produit la chose suivante : pendant quatre séances les étudiants ont refusé de croire que l'animateur refuserait de jouer le rôle traditionnel. Ils persistaient à croire qu'il assignerait les tâches, qu'il serait le centre de tout ce qui passait et qu'il manipulerait le groupe. Quatre séances ont été nécessaires pour que les étudiants se rendent compte qu'ils se trompaient; que l'animateur venait à eux sans rien leur apporter en dehors de lui-même, en dehors de sa propre personne; que s'ils voulaient vraiment que quelque chose se passe, il fallait que cela vienne d'eux-mêmes — défi peu commode à relever. C'est eux qui devaient prendre la parole, avec tous les risques que cela comportait. Le fait qu'ils partageaient, qu'ils formulaient des objections, qu'ils étaient en accord ou en désaccord faisait partie du processus. De toutes façons cela touchait leur personne, leur moi le plus profond, et, à partir de cette situation, est né ce groupe unique, spécial, cette nouvelle création...

« A la quatrième séance et petit à petit par la suite, dans ce groupe que le hasard avait réuni, se sont noués des liens très étroits et le moi véritable de chacun s'est fait jour. Dans leurs interactions il y avait des instants de perspicacité, de révélation et de compréhension de nature à inspirer une sorte de crainte; c'était ce que Rogers décrirait, je crois, comme des « instants de thérapie », ces instants lourds de sens où nous voyons une âme humaine mise à nu devant nous dans son aspect le plus merveilleux, propre à nous couper le souffle; puis un silence qui ressemblait presque à de la vénération envahissait alors la classe. Et chaque membre de la classe se trouvait enveloppé d'une chaleur et d'une beauté qui confinent au mysticisme. En ce qui me concerne, et je suis sûr qu'il en était de même pour les autres, je n'avais jamais vécu une semblable expérience. C'était un apprentissage et de la thérapie; et par thérapie je ne veux pas dire maladie mais ce que l'on pourrait définir comme un changement sain intervenu chez la personne, une plus grande souplesse, une plus grande ouverture, un plus grand désir d'écouter. Ce processus nous donnait à tous un sentiment d'élévation, de plus grande liberté, de meilleure acceptation de nous-mêmes et des autres, d'un plus grand degré d'ouverture aux idées nouvelles. Nous avions l'impression d'essayer de toutes nos forces de comprendre et d'accepter.

« Ce monde n'était pas parfait et il y avait des manifestations d'hostilité lorsque les membres du groupe avaient des divergences d'opinion. Dans ce cadre, tous les coups étaient en quelque sorte amortis comme si l'on avait enlevé les angles aigus; si le coup n'était pas mérité, les étudiants partaient s'occuper d'autre chose et le coup était en quelque sorte perdu. Pour ma part, je me mis à accepter et à respecter même les étudiants qui au départ m'irritaient, après avoir appris à les mieux connaître; et en essayant de comprendre ce qui était en train d'arriver, voilà l'idée qui m'est venue à l'esprit : une fois que l'on est proche de quelqu'un, que l'on perçoit ses pensées, ses émotions, ses sentiments, non seulement on se met à les comprendre mais il devient bon et attrayant...

Au cours de ce processus j'ai vu des gens durs, inflexibles, dogmatiques, changer sous mes yeux en un bref laps de temps de six semaines et devenir capables de s'ouvrir à la compassion, à la compréhension et de s'abstenir, de façon marquée, de porter des jugements. J'ai vu des gens névrosés, autoritaires, se détendre et mieux s'accepter eux-mêmes et les autres. J'ai l'exemple d'un étudiant dont le changement m'a fait une forte impression; quand je lui en ai fait part, il m'a dit : ` C'est vrai. Je me sens moins rigide, plus ouvert au monde. Et je m'aime mieux ainsi. Je ne crois pas avoir jamais autant appris ailleurs. ' J'ai vu des gens timides devenir moins timides et des gens agressifs devenir plus sensibles et plus modérés.

On pourrait dire que cela semble être essentiellement un processus émotionnel. Mais ce serait en fait une description inexacte. Le contenu intellectuel était important mais ce contenu intellectuel avait un sens et était vital pour la personne. En fait, un étudiant a précisément soulevé cette question : ` Devrions-nous seulement nous préoccuper des émotions? L'intellect ne joue-t-il

aucun rôle? ' a-t-il demandé. A mon tour je lui ai demandé : ' Y a-t-il un étudiant parmi vous qui ait autant lu ou réfléchi pour un autre cours? '

La réponse allait de soi. Nous avons passé des heures et des heures à lire : la pièce qui nous était réservée était occupée jusqu'à dix heures du soir et la plupart d'entre nous partaient simplement lorsque les gardiens de l'université voulaient fermer le bâtiment. Les étudiants ont écouté des enregistrements; ils ont vu des films; mais mieux que toute autre chose ils ont parlé, parlé et encore parlé...

La méthode rogérienne était libre et aisée, ouverte et permissive. Un étudiant commençait une discussion intéressante; elle était poursuivie par un second; mais il pouvait arriver qu'un troisième étudiant nous entraîne dans une autre direction en mettant sur le tapis un problème personnel ne présentant aucun intérêt pour la classe et nous nous sentions alors tous frustrés. Mais ceci était comparable à la vie coulant inéluctablement comme un fleuve, futile en apparence avec jamais la même eau, coulant inéluctablement sans que personne ne sache ce qui va arriver l'instant suivant. Mais dans tout cela, il y avait une attente, un sentiment d'être sur le qui-vive, une intensité de vie; il me semblait que c'était le maximum de ce que l'on pouvait faire, dans le cadre d'un cours, pour se rapprocher un peu de la vie. Pour la personne autoritaire qui met son espoir dans les faits bien ordonnés, cette méthode peut, je crois, être menaçante, car elle ne lui apporte aucune tranquillité d'esprit, simplement une ouverture, une fluidité, le contraire de la fermeture. »

Je n'ai trouvé nulle part un récit aussi vivant de la façon confuse au départ, puis de plus en plus fluide, dont le groupe, en se prenant craintivement en charge, devient un organisme constructif qui écoute quels sont ses propres besoins et réagit à ceux-ci avec sensibilité. C'est la politique extérieurement confuse, intérieurement organisée, d'un objectif de groupe en perpétuel changement au fur et à mesure que la classe évolue afin de répondre à ses besoins intellectuels, personnels et affectifs.

Est-ce qu'une éducation centrée sur la personne donne des résultats? Une réponse très précise nous est fournie par la recherche. Depuis dix ans, le Dr. David Aspy conduit des recherches destinées à découvrir si les attitudes centrées sur la personne dans la salle de classe ont de quelconques effets mesurables, et, si tel est le cas, quels sont ces effets. Il a enregistré 3 700 heures de cours dispensées par 550 enseignants du primaire et du secondaire et a utilisé des méthodes scientifiques rigoureuses pour faire l'analyse des résultats. Lui et sa collègue, le Dr. Flora Roebuck, ont constaté que les élèves de maîtres davantage centrés sur la personne offrent un contraste frappant avec les élèves dont les maîtres sont moins centrés sur la personne. Ils tiraient un plus grand profit de l'étude des disciplines traditionnelles. Ils étaient plus portés à faire appel à leurs structures cognitives les plus élevées, telles que la résolution de problèmes. Ils avaient une représentation d'eux-mêmes plus positive que celle que l'on constatait dans d'autres groupes. Ils manifestaient en classe des comportements plus actifs. Ils avaient manifestement moins de problèmes de discipline. Ils avaient un taux d'absentéisme plus faible. Les recherches ont même mis en évidence, chez ces élèves, une augmentation du Q.I.

Les enseignants peuvent améliorer leurs attitudes de facilitation centrées sur la personne; il leur suffit d'une quinzaine d'heures de formation intensive. Une découverte du plus haut intérêt pour tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation, c'est que les enseignants ne peuvent progresser dans ces attitudes que si les formateurs eux-mêmes montrent qu'ils pratiquent ces conditions de facilitation à un niveau élevé. En termes simples, cela veut dire que de telles attitudes « se modèlent » à partir de la pratique des autres. Elles ne peuvent résulter d'une démarche seulement intellectuelle. Ces enseignants ont une représentation d'eux-mêmes plus positive que des enseignants moins centrés sur la personne. Ils révèlent davantage le fond d'eux-mêmes à leurs élèves. Ils réagissent davantage aux sentiments de leurs élèves. Ils font davantage d'éloges. Ils réagissent davantage aux idées des élèves. Ils font moins d'exposés magistraux.

Ni la situation géographique de ces classes, ni la composition raciale, ni la race de l'enseignant n'ont modifié ces sentiments. Que nous parlions d'enseignants noirs, blancs ou

américains d'origine mexicaine, d'élèves noirs, blancs ou américains d'origine mexicaine, de classes dans le Nord, dans le Sud, dans les Iles Vierges, en Angleterre, au Canada ou en Israël, les résultats sont fondamentalement les mêmes.

Les résultats d'Aspy se trouvent confirmés en la pratique dans l'enseignement de la médecine. L'École de Médecine de l'université McMaster a adopté une approche facilitatrice pour la formation des médecins. Bien que ces jeunes gens et jeunes femmes n'aient jamais suivi les cours traditionnels de médecine, ils ont appris à un rythme intensif, pendant trois années, ce qu'ils ont besoin

Au cours de ce processus j'ai vu des gens durs, inflexibles, dogmatiques, changer sous mes yeux en un bref laps de temps de six semaines et devenir capables de s'ouvrir à la compassion, à la compréhension et de s'abstenir, de façon marquée, de porter des jugements. J'ai vu des gens névrosés, autoritaires, se détendre et mieux s'accepter eux-mêmes et les autres. J'ai l'exemple d'un étudiant dont le changement m'a fait une forte impression; quand je lui en ai fait part, il m'a dit : ` C'est vrai. Je me sens moins rigide, plus ouvert au monde. Et je m'aime mieux ainsi. Je ne crois pas avoir jamais autant appris ailleurs. ' J'ai vu des gens timides devenir moins timides et des gens agressifs devenir plus sensibles et plus modérés.

On pourrait dire que cela semble être essentiellement un processus émotionnel. Mais ce serait en fait une description inexacte. Le contenu intellectuel était important mais ce contenu intellectuel avait un sens et était vital pour la personne. En fait, un étudiant a précisément soulevé cette question : ` Devrions-nous seulement nous préoccuper des émotions? L'intellect ne joue-t-il aucun rôle? ' a-t-il demandé. A mon tour je lui ai demandé : Y a-t-il un étudiant parmi vous qui ait autant lu ou réfléchi pour un autre cours? '

La réponse allait de soi. Nous avons passé des heures et des heures à lire : la pièce qui nous était réservée était occupée jusqu'à dix heures du soir et la plupart d'entre nous partaient simplement lorsque les gardiens de l'université voulaient fermer le bâtiment. Les étudiants ont écouté des enregistrements; ils ont vu des films; mais mieux que toute autre chose ils ont parlé, parlé et encore parlé...

La méthode rogérianne était libre et aisée, ouverte et permissive. Un étudiant commençait une discussion intéressante; elle était poursuivie par un second; mais il pouvait arriver qu'un troisième étudiant nous entraîne dans une autre direction en mettant sur le tapis un problème personnel ne présentant aucun intérêt pour la classe et nous nous sentions alors tous frustrés. Mais ceci était comparable à la vie coulant inéluctablement comme un fleuve, futile en apparence avec jamais la même eau, coulant inéluctablement sans que per-sonne ne sache ce qui va arriver l'instant suivant. Mais dans tout cela, il y avait une attente, un sentiment d'être sur le qui-vive, une intensité de vie; il me semblait que c'était le maximum de ce que l'on pouvait faire, dans le cadre d'un cours, pour se rapprocher un peu de la vie. Pour la personne autoritaire qui met son espoir dans les faits bien ordonnés, cette méthode peut, je crois, être menaçante, car elle ne lui apporte aucune tranquillité d'esprit, simplement une ouverture, une fluidité, le contraire de la fermeture. »

Je n'ai trouvé nulle part un récit aussi vivant de la façon confuse au départ, puis de plus en plus fluide, dont le groupe, en se prenant craintivement en charge, devient un organisme constructif qui écoute quels sont ses propres besoins et réagit à ceux-ci avec sensibilité. C'est la politique extérieurement confuse, intérieurement organisée, d'un objectif de groupe en perpétuel changement au fur et à mesure que la classe évolue afin de répondre à ses besoins intellectuels, personnels et affectifs.

Est-ce qu'une éducation centrée sur la personne donne des résultats? Une réponse très précise nous est fournie par la recherche. Depuis dix ans, le Dr. David Aspy conduit des recherches destinées à découvrir si les attitudes centrées sur la personne dans la salle de classe ont de quelconques effets mesurables, et, si tel est le cas, quels sont ces effets. Il a enregistré 3 700 heures de cours dispensées par 550 enseignants du primaire et du secondaire et a utilisé des méthodes

scientifiques rigoureuses pour faire l'analyse des résultats. Lui et sa collègue, le Dr. Flora Roebuck, ont constaté que les élèves de maîtres davantage centrés sur la personne offrent un contraste frappant avec les élèves dont les maîtres sont moins centrés sur la personne. Ils tiraient un plus grand profit de l'étude des disciplines traditionnelles. Ils étaient plus portés à faire appel à leurs structures cognitives les plus élevées, telles que la résolution de problèmes. Ils avaient une représentation d'eux-mêmes plus positive que celle que l'on constatait dans d'autres groupes. Ils manifestaient en classe des comportements plus actifs. Ils avaient manifestement moins de problèmes de discipline. Ils avaient un taux d'absentéisme plus faible. Les recherches ont même mis en évidence, chez ces élèves, une augmentation du Q.I.

Les enseignants peuvent améliorer leurs attitudes de facilitation centrées sur la personne; il leur suffit d'une quinzaine d'heures de formation intensive. Une découverte du plus haut intérêt pour tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation, c'est que les enseignants ne peuvent progresser dans ces attitudes que si les formateurs eux-mêmes montrent qu'ils pratiquent ces conditions de facilitation à un niveau élevé. En termes simples, cela veut dire que de telles attitudes « se modèlent » à partir de la pratique des autres. Elles ne peuvent résulter d'une démarche seulement intellectuelle. Ces enseignants ont une représentation d'eux-mêmes plus positive que des enseignants moins centrés sur la personne. Ils révèlent davantage le fond d'eux-mêmes à leurs élèves. Ils réagissent davantage aux sentiments de leurs élèves. Ils font davantage d'éloges. Ils réagissent davantage aux idées des élèves. Ils font moins d'exposés magistraux.

Ni la situation géographique de ces classes, ni la composition raciale, ni la race de l'enseignant n'ont modifié ces sentiments. Que nous parlions d'enseignants noirs, blancs ou américains d'origine mexicaine, d'élèves noirs, blancs ou américains d'origine mexicaine, de classes dans le Nord, dans le Sud, dans les Iles Vierges, en Angleterre, au Canada ou en Israël, les résultats sont fondamentalement les mêmes.

Les résultats d'Aspy se trouvent confirmés en la pratique dans l'enseignement de la médecine. L'École de Médecine de l'université McMaster a adopté une approche facilitatrice pour la formation des médecins. Bien que ces jeunes gens et jeunes femmes n'aient jamais suivi les cours traditionnels de médecine, ils ont appris à un rythme intensif, pendant trois années, ce qu'ils ont besoin de savoir en médecine pour s'occuper des malades. Ils réussissent parfaitement à l'examen difficile qui, au Canada, permet d'obtenir la licence en médecine et de plus ils sont plus créatifs et humains.

A titre d'exemple également, aux États-Unis, neuf cents formateurs médicaux de tout premier ordre qui se préoccupent des conséquences déshumanisantes de la formation médicale, se sont inscrits au programme « Les Dimensions Humaines dans l'Enseignement de la Médecine. » Au cours de colloques intensifs de quatre jours et de dix jours, ils ont appris à écouter, à être davantage centrés sur la personne dans leur enseignement, à être plus communicatifs dans leurs rapports personnels. Les changements qui se sont opérés dans certaines écoles de médecine sont déjà saisissants.

En bref, que ce soit à l'école primaire ou secondaire, à l'entrée à l'université ou au niveau du 3ème cycle universitaire, les attitudes centrées sur la personne sont payantes, et changent le processus même de la politique éducative.

*Carl ROGERS*