



# Attitudes et pratiques pour influencer la relation élève(s)-enseignant



*Expérimentation menée  
au lycée des Métiers Charles Pointet de Thann  
durant l'année 2015-2016*

Je suis rentrée dans l'Education Nationale professionnellement dès ma première année de faculté. Durant plus de 20 ans, j'ai occupé différents postes allant de la vie scolaire, dont l'internat à l'enseignement dans le secondaire et dans le primaire. Lorsque je quitte mes fonctions d'enseignante, j'emporte avec moi ce ressenti que quel que soit la pédagogie employée, l'attitude de l'enseignant est essentielle.

Formée à la relation d'aide et à la psychothérapie selon Carl Rogers, ce sentiment se confirme. Les travaux de ce psychologue et pédagogue démontrent l'importance de proposer aux enseignants et enseignés de travailler ensemble pour acquérir savoir et savoir-faire dans un environnement où chacun se sente acteur de son désir. Il est essentiel que l'acte d'apprentissage soit une orientation et non un objectif, qu'il soit un cheminement issu de la tendance à l'actualisation caractéristique de tout être humain, plutôt qu'un chemin imposé. En conséquence, les tensions pourront être remplacées par un climat favorisant.

J'ai été invitée par Madame Madeleine Meyer, Messieurs André Pautot et Olivier Girard à accompagner un groupe d'enseignants dans cette démarche. Ce groupe a cheminé afin de mieux se percevoir en tant que sujet enseignant aux élèves et apprenant des élèves. Chacun a pu contacter ou trouver les ressources nécessaires au fur et à mesure des difficultés rencontrées. Et surtout, chaque participant a fait l'expérience de la congruence qui permet à l'autre, parce que nous osons, d'oser à son tour, pour mettre en place un cadre où l'apprenant s'affirmera par lui-même. De cette expérimentation est née la question de « comment être » à la place de « comment faire », premier pas vers une approche centrée sur la personne qu'est l'élève.

Nous aurons besoin d'autres séances de travail afin de confirmer ce mouvement, proposition de réponse aux difficultés du vivre ensemble et du sens à donner à l'acte d'apprentissage.

## Table des matières

Préambule.....	3
Développement sur Carl Rogers à partir de la conférence de Martine Roblet avec son autorisation.....	4
1 Carl Rogers et l'Approche Centrée sur la Personne.....	4
1.1 La famille .....	4
1.2 L'école :.....	4
1.3 La ferme.....	4
1.4 Années de collège et d'université .....	4
1.5 Sa vie professionnelle .....	5
2 L'Approche Centrée sur la Personne .....	7
2.1 Rogers et la recherche.....	7
2.2 L'hypothèse centrale de l'ACP .....	7
2.3 Trois conditions requises pour qu'un climat soit favorable à la croissance de l'individu .....	7
3 L'Approche Centrée sur la Personne et l'action éducative.....	8
3.1 Les principes de Carl Rogers : .....	8
3.2 L'application des principes de Rogers.....	12
3.3 Les études d'Aspy et Roebuck.....	12
3.4 Le risque de la permissivité .....	14
3.5 Être Enseignant et «Ecoutant».....	14
4 Présentation et analyse de l'expérimentation menée au lycée Charles Pointet de Thann. ....	15
5 Perspectives 2016-2017 : quelle continuité ? .....	18
Bibliographie et contacts : .....	19

## Préambule

---

Travailler sur la notion d'évaluation des acquis au sein du GAD de Thann amène naturellement à se pencher sur la question d'enseigner en se préoccupant de la réceptivité de l'élève ou d'interrogations comme : « Comment évaluer nos élèves d'une manière qui leur permette d'apprendre sans la contrainte ? », ou encore ... « Le rôle de l'école ne serait-il pas plutôt de consentir au développement global de la personne ? Quelles sont alors les conditions pour adopter des pratiques ou des attitudes qui contribuent au développement de l'élève ? ».

Même si Edouard Claparède a pu écrire que l'élève est « au centre », la réflexion portée par l'évaluation lors de l'année 2015-2016 nous a fait sentir qu'il ne convenait pas de s'installer au niveau de l'élève mais de se mettre à sa portée, précisément pour ne point en rester à son niveau.

Mme Madeleine Meyer, Proviseur de Thann, ainsi qu'Olivier Girard et André Pautot (membres de l'équipe RVP) ont souhaité mener une réflexion sur le sujet. Plusieurs pistes se sont avérées pertinentes : la communication non violente (CNV), prônée par le Dr. Marshall B. Rosenberg, eu les premières faveurs, mais, très naturellement la réflexion s'est tournée vers l'action éducative prônée par Carl Rogers, en cela qu'elle préfigure la CNV.

L'équipe RVP avait déjà utilisé la pensée rogéienne pour développer des outils permettant de mener les entretiens dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Souhaitant aller plus loin, des membres ont suivi une conférence sur le thème de l'ACP, animée par Martine Roblet, praticienne (psychothérapie, relation d'aide et psycho-généalogie) à Colmar. A ce titre, Martine Roblet deviendra l'animatrice du futur groupe de réflexion et de travail.

Mme Meyer a alors mis en place ce groupe composé d'enseignants du lycée professionnel mais également du CFA. L'idée principale étant de savoir comment on pourrait investir les valeurs de l'approche rogerienne : l'empathie, la considération positive inconditionnelle d'autrui et la congruence qui est à rapprocher de la relation d'aide, dans l'école, au niveau des apprentissages. Comment les placer au service d'une démarche éducative pertinente sans entrer également dans un fanatisme pédagogue ? Comment faire écho pour que cela ne soit pas seulement entendu par un groupe restreint d'enseignants, ou de tout autre membre d'une équipe éducative ? Comment faire pour que les défaillances de l'élève, souvent visibles par le biais de l'évaluation, n'ocultent pas sa personne ? Comment susciter l'adhésion, voire même l'engagement librement consenti, de l'éduqué aux valeurs que l'éducateur lui propose ? Comment faire en sorte que l'école ne soit plus un lieu étranger à la vraie vie, où les élèves vont à reculons ?

Pour la mise en place de l'expérimentation, une première présentation a été faite par Martine Roblet aux enseignants du lycée Charles Pointet de Thann en octobre 2015. Puis un appel lancé au sein de l'établissement obtint l'adhésion de 10 enseignants volontaires pour une expérimentation. L'idée principale étant que ce groupe se réunisse de manière périodique, qu'il puisse analyser des cas concrets liés au terrain tout en adoptant un protocole d'écoute et d'analyse lié aux valeurs rogéiennes. Le groupe s'est réuni 3 fois au cours de l'année 2015-2016.

En tant qu'enseignants recrutés sur la seule base de leurs savoirs et de l'amour de la matière qu'ils enseignent, ils ont le sentiment qu'il est nécessaire d'évoluer dans leurs pratiques didactiques et pédagogiques, et leur compréhension des élèves d'aujourd'hui.

Le groupe de travail fait le pari que la pensée rogéienne devrait les aider à pratiquer leur métier d'une façon qui les satisfasse plus.

# Développement sur Carl Rogers à partir de la conférence de Martine Roblet avec son autorisation

## 1 Carl Rogers et l'Approche Centrée sur la Personne

Toute la pensée de Carl Rogers repose sur le postulat suivant :

*« Les personnes possèdent, dans leur for intérieur, des ressources puissantes pour se comprendre, pour transformer leur image de soi et leurs attitudes fondamentales, pour diriger leur vie.*

*Ces ressources peuvent émerger dans un climat psychologique fait d'attitudes facilitatrices»*

In A Way of Being, 1980

**Nous portons en nous une force qui nous oriente vers la Vie**

D'où la question :

**Comment permettre à la personne de mobiliser ses ressources intérieures ?**

## Qui est Carl Rogers ?

### 1.1 La famille

1902 : naissance dans une famille du Middle West américain profondément ancrée dans la religion chrétienne et dans le sens du devoir.

### 1.2 L'école :

A 7 ans: Carl Rogers rentre à l'école. C'est un garçon très discret qui mène ses études sans difficultés jusqu'à 12 ans, âge à partir duquel il se montre incapable de poursuivre.

Les parents de Carl Rogers sont conscients des perversions de la ville et souhaitent favoriser chez leurs enfants le développement de certaines valeurs rurales, comme celle prônant l'initiative comme vecteur d'autonomie par exemple. Ils n'hésitent pas à changer de vie et à retirer leurs enfants du système scolaire pendant un temps afin de leur faire vivre une expérience originale qui leur permettra de forger leur propre expérience.

### 1.3 La ferme

1914 : Achat d'une ferme à 50 km de Chicago : mis en situation d'autonomie et de gestion de sa propre activité, Carl Roger développera empiriquement une démarche scientifique (acquisition de connaissances méthodologiques pour vérifier une hypothèse scientifique). Cette expérience l'amènera naturellement vers des études d'agronomie.

### 1.4 Années de collège et d'université

1919 : Inscription à l'Université du Wisconsin où il étudie pendant deux ans l'agronomie avant de se découvrir une vocation religieuse. Il s'oriente vers la théologie et entame une licence d'histoire.

1922 : Congrès de la Fédération Mondiale des Etudiants Chrétiens à Pékin.

1924 : Termine sa licence d'histoire et entre au séminaire de théologie de l'Union (Union Theological Seminary)

1925 : Il décide d'étudier la psychologie au teachers college de l'Université Columbia, l'une des plus célèbres écoles de pédagogie des Etats-Unis, où il reçoit une formation à l'enseignement de l'éducation et à la psychologie clinique.

Il s'aperçoit qu'il lui sera impossible de travailler dans un domaine où l'on exige de lui l'adhésion à une doctrine religieuse spécifique.

1926 : Il quitte le séminaire et s'inscrit uniquement en psychologie clinique et en psychopédagogie. Il devient un spécialiste de psychologie clinique et en particulier de thérapie infantile. Il fut fortement influencé par l'enseignement de William H. Kilpatrick dans le domaine de la philosophie de l'éducation et il découvrit les thèses de John Dewey qui font de l'expérience la base de l'apprentissage.

Sa thèse de doctorat a pour objet la thérapie infantile, il travaille à son élaboration à la Rochester Child Guidance Clinic, institut de guidance infantile de New-York où il observera des enfants et des adultes. Il y travaillera pendant douze années et élaborera des tests psychologiques pour les enfants qui sont toujours utilisés par les spécialistes.

### 1.5 Sa vie professionnelle

1928 : Poste de psychologue à la Rochester Child Guidance Clinic, société de protection pour l'enfance en danger. Après avoir pratiqué dans un premier temps les méthodes traditionnelles, il commence, vers la fin de son séjour à la Rochester Child Guidance Clinic, à remettre en question les pratiques autoritaires en vigueur en matière de diagnostic et de traitement. Il acquiert peu à peu la conviction que ses clients savent mieux que lui ce qui est important et qu'on peut s'en remettre à eux pour définir leur évolution post-thérapeutique.

1940 : nommé professeur à l'université de l'Ohio, il se montre très critique de l'approche psychologique des personnes et développe sa propre vision. Nourri par son expérience personnelle atypique, influencé par la culture orientale, il se situe entre les psychanalystes et les comportementalistes et ne souhaite pas guérir des symptômes mais amener la personne qui a besoin d'aide à trouver les ressources intérieures pour se guérir. C'est là une conception de la thérapie qui ne peut que susciter la controverse, car elle va à l'encontre de l'idée, généralement répandue au sein de la profession, que le patient a besoin d'un spécialiste pour résoudre ses problèmes.

Il prend conscience qu'il est à l'origine de l'élaboration d'une nouvelle conception de la psychothérapie qu'il présente dans *Counselling and Psychotherapy* (1942). Dès son installation à l'université, il accorde une place plus importante à l'expérience dans son enseignement et demande à ses étudiants de participer à la détermination de l'orientation et du contenu des cours.

Sa conception peu commune de la nature humaine, à partir de laquelle il élabore une psychothérapie originale, lui donne une vision personnelle de l'éducation où il affirme que l'élève a des motivations et des enthousiasmes qu'il appartient à l'enseignant de libérer et de favoriser.

Il développera aussi une démarche de recherche innovante puisqu'il procédera à l'enregistrement de centaines d'heures d'entretien avec ses « clients » ; à noter que Rogers n'utilise pas le terme "patient" mais celui de "client", afin de ne pas qualifier la personne de "malade" ; l'ACP est destinée aux personnes saines psychologiquement mais névrosées.

Ces enregistrements lui feront prendre conscience que l'attitude de l'interlocuteur, en l'occurrence le praticien, favorise la mise en place d'une résistance par le client ; d'où l'idée d'être absolument non directif, dans l'écoute des émotions sans porter de jugement et d'accompagner la personne là où elle veut aller.

Son objectif est de rendre l'autonomie et le respect à la personne qu'il accompagne. Selon ce principe, l'important n'est pas l'objectif mais le processus de compréhension (« le cheminement est plus important que le chemin »).



1945 : Carl Rogers devient membre de l'Université de Chicago. De plus en plus conscient de l'originalité de sa conception de la thérapie, il publie en 1951 un ouvrage intitulé *Client-Centered Therapy*. Dans le chapitre consacré à « l'enseignement centré sur l'étudiant », il établit un parallèle entre l'évolution de sa conception de l'enseignement et celle de ses idées concernant la psychothérapie. Cette évolution l'a notamment amené, à partir d'une position de « non-directivité », à privilégier les attitudes par rapport aux techniques. Le premier principe qu'il énonce dans ce chapitre est le suivant: « Nous ne pouvons inculquer directement à autrui un savoir ou une conduite; nous pouvons tout au plus faciliter son apprentissage. » Selon lui, le rôle du maître doit être de créer une atmosphère favorable à l'enseignement, de rendre les objectifs aussi explicites que possible, et d'être toujours un recours pour les élèves.

Sa démarche rencontrera un vif succès auprès des étudiants.

## Création de l'approche Centrée sur la Personne

Nouvelle conception de la psychologie dont le but n'est pas de résoudre les problèmes mais d'aider les individus à grandir et mûrir.

- Importance des sentiments et des émotions plus qu'aux aspects cognitifs d'une situation.
- Attention portée au présent plutôt qu'au passé.
- Importance essentielle de la relation thérapeutique elle-même comme élément primordial dans l'évolution de la thérapie.

1955 : Carl Rogers rejoint l'université du Wisconsin.

1957 : Carl Rogers expose l'essentiel de ses idées en matière de psychothérapie dans un article intitulé *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change* et il étend par la suite ses idées à l'éducation.

1959 : Parution de l'article intitulé *Significant Learning in Therapy and in Education* dans lequel Rogers définit un ensemble de conditions applicables à l'éducation analogues à celles qu'il avait énoncées pour la psychothérapie et il les présente comme suit :

*« Il ne peut y avoir de véritable apprentissage que dans la mesure où l'élève travaille sur des problèmes qui lui sont réels ; cet apprentissage ne peut être facilité que dans la mesure où l'enseignant est authentique et sincère. »*

L'enseignant qui est capable d'accueillir et d'accepter les élèves avec chaleur, de leur témoigner une estime sans réserve, et de partager avec compréhension et sincérité les sentiments de crainte, d'attente et de découragement qu'ils éprouvent lors de leur premier contact avec des matériels nouveaux, celui-là aura largement contribué à créer les conditions d'un apprentissage authentique et véritable.

1963 : Rogers quitte l'université du Wisconsin et prend définitivement congé de l'enseignement supérieur. Il travailla ensuite jusqu'à sa mort au sein d'instituts privés, le Western Sciences Behavioral Institute d'abord, puis le Center for the Studies of the Person.

1964 : Installation à La Jolla (Californie) : Rogers rejoint l'équipe de « L'institut des sciences du comportement de l'Ouest ».

1966 : colloque de Dourdan- France. Carl Rogers exerce une influence dans les domaines de la psychosociologie (soutien psychosocial aux victimes de catastrophes) et de l'éducation (source d'inspiration pour les courants de la pédagogie non directive). De nombreux praticiens, chercheurs et auteurs ont participé aux formations et rencontres qu'il a animées (Jacques Ardoino, André de Peretti, Max Pages René Lourau, Georges Lapassade, Anne Ancelin Schutzenberger, Roger Mucchielli, Philippe Meirieu notamment).

1968 : Création du centre d'étude de la personne.

1969 : parution de l'ouvrage intitulé *Freedom to Learn* qui reflète son intérêt pour l'ensemble des problèmes de l'éducation. Dans cet ouvrage, qui fit l'objet d'une seconde édition révisée sous le titre *Freedom to Learn for the 80s* (1983), Rogers privilégie la recherche du savoir en tant que processus.

1972 : Le travail de Carl Rogers s'est étendu à la résolution des conflits internationaux, notamment dans le conflit anglo-irlandais et en Afrique du sud sous le régime de l'Apartheid.

1975-86 : séminaires à travers le monde : Etats-Unis, Europe, Amérique Latine, Russie, Japon,... pour aider au travail de l'ACP.

Janv. 1987 : Il est nommé pour le prix Nobel de la paix.

4 fév. 1987 : il meurt à la Jolla – Californie.

## 2 L'Approche Centrée sur la Personne

Dans *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*, Carl Rogers expose l'essentiel de ses idées en matière de psychothérapie et énonce six conditions, mais parmi les six conditions énoncées, trois sont essentielles et ce sont les seules qui importent réellement à ses yeux.

Sa méthode, l'approche centrée sur la personne (ACP), met l'accent sur la qualité de la relation entre le thérapeute et le patient. C'est une élaboration de ce qu'il a d'abord appelé la « non directivité », également connue aujourd'hui sous le terme de « counseling » rogérien. Le thérapeute n'a pas à comprendre la personnalité ni les problèmes de son client, pas plus qu'il ne doit le guider dans la recherche de la solution à ses problèmes. Il suffit qu'il soit sincère et accepte le client sans réserves, en faisant preuve de compréhension et de sensibilité à son égard.

### 2.1 Rogers et la recherche

- 1956 : Rogers reçoit le prix de l'association Américaine de Psychologie en reconnaissance d'une contribution scientifique de premier plan.
- Sa méthode de travail consiste à enregistrer sur phonographes les séances depuis l'années 1930.
- L'analyse de ces enregistrements a permis une nouvelle compréhension de :
  - **la Résistance** : force psychique activée par la personne afin de ne pas accéder à son propre inconscient
  - **l'Insight** : Compréhension de soi. Progrès de l'auto-compréhension et de l'évolution positive de la personne. La personne est en demande de comprendre ce qui se passe (autorégulation)

### 2.2 L'hypothèse centrale de l'ACP

Elle se définit comme la positivité du développement humain et sa tendance à l'actualisation pour atteindre ce que le sujet perçoit comme enrichissant.

La personnalité humaine ne peut être perçue authentiquement que comme un devenir (qui se traduit en anglais par l'usage de verbe en « ing », notion difficile à traduire en français), une tendance permanente au changement.

L'homme est incurablement social, auto directionnel et non-réactionnel.

*«L'homme est plus sage que son intellect»*

Carl Rogers

La psychothérapie selon le principe de l'ACP est avant tout une rencontre entre deux personnes, le client et le praticien.

Rogers n'hésite pas à violer le tabou qui veut qu'une profession se définisse en termes de rôle social et la compétence technique, cognitive et intellectuelle n'en sont pas les éléments déterminants. L'ACP n'est pas une technique mais une attitude.

L'important est de créer un climat bien définissable, fait d'attitudes psychologiques facilitatrices, qui peut permettre au client d'accéder à ses ressources.

### 2.3 Trois conditions requises pour qu'un climat soit favorable à la croissance de l'individu

#### - **Le regard positif inconditionnel :**

*« Le thérapeute doit faire preuve d'un respect inconditionnel à l'égard du client ».*

Le praticien ne veut pas changer la personne. Il lui accorde toute sa confiance, ne le juge pas et ne s'oppose pas ; il n'est en aucune façon le détenteur de la vérité et doit se centrer sur ce qu'apporte la personne.

#### - **Une compréhension « empathique » :**

*Le «thérapeute doit faire preuve de compréhension empathique à l'égard du système interne de référence de son client, c'est à dire une compréhension avec la personne et non avec le sujet, et s'efforcer de lui communiquer ce sentiment».*

Rogers précise: «*Ressentir l'univers particulier du client comme si c'était le sien propre, mais sans jamais oublier la restriction qu'implique le «comme si», c'est cela l'empathie, et elle semble indispensable à la thérapie*».

Le thérapeute doit comprendre les pensées, les sentiments et les conflits du client comme s'il le percevait de l'intérieur. Il ne faut pas qu'il se projette et envisage ce qu'il ferait à la place du client, selon son propre cadre de référence, mais il doit s'asseoir à la place du client et adopter le cadre de référence de ce dernier.

L'empathie (ou verbalisation) s'exprime par des messages non verbaux (une attitude physique ouverte indique la disponibilité : l'espace est là pour l'autre) et par des messages verbaux.

Les messages verbaux consistent en la répétition ou la reformulation des éléments-clés d'une problématique exprimée par un patient.

La reformulation, qui n'a pas pour objectif de rassurer, montre que le thérapeute écoute et indique ce qu'il entend ; la reformulation est ainsi accélératrice de l'énonciation par le client car elle l'autorise à exprimer par approbation simple ce qui lui est difficile de formuler par des mots.

### - **La congruence ou authenticité ou réel du thérapeute :**

« *[...] le thérapeute doit bien vivre sa relation avec le patient et y être parfaitement intégré* ».

Dans la relation thérapeutique, le thérapeute **doit être exactement ce qu'il est** et non pas une façade, un rôle ou une prétention. Plus il sera sincère et authentique, plus il est probable que le client changera et grandira de manière constructive. Il y a donc une grande similarité, ou congruence, entre ce qui est ressenti au niveau viscéral, ce qui est présent à la conscience, et ce qui est manifesté au client.

La notion de « congruence » du thérapeute renvoie à la conscience que celui-ci peut avoir de la façon dont il vit la relation avec le client, et de son attitude à son égard. Elle suppose qu'il soit prêt à discuter de ce vécu si celui-ci fait obstacle à la réalisation des deux autres conditions essentielles énoncées précédemment.

## 3 L'Approche Centrée sur la Personne et l'action éducative

### 3.1 Les principes de Carl Rogers :

Dans l'article intitulé *Significant Learning in Therapy and in Education*, paru en 1959, Rogers définit un ensemble de conditions applicables à l'éducation.

Il y affirme :

- qu'il ne peut y avoir de véritable apprentissage que dans la mesure où l'élève travaille sur des problèmes qui lui sont réels;
- que les apprentissages peuvent être facilités si l'enseignant est authentique et sincère.

« *l'enseignant qui est capable d'accueillir et d'accepter les élèves avec chaleur, de leur témoigner une estime sans réserve, et de partager avec compréhension et sincérité les sentiments de crainte, d'attente et de découragement qu'ils éprouvent lors de leur premier contact avec des matériels nouveaux, celui-là aura largement contribué à créer les conditions d'un apprentissage authentique et véritable.* »

Dans l'ouvrage intitulé *Freedom to Learn*, publié en 1969, puis dans la seconde édition révisée sous le titre *Freedom to Learn for the 80s* (1983), Rogers privilégie la recherche du savoir en tant que processus.

Du fait de l'évolution constante du contexte dans lequel nous vivons, il écrit que nous sommes confrontés, dans le domaine de l'éducation, à une situation totalement inédite dans laquelle l'objectif de l'éducation doit être de faciliter le progrès et l'apprentissage. Seul peut être considéré comme éduqué celui qui a appris à évoluer et à s'adapter, qui a pris conscience qu'aucun savoir n'est définitivement acquis et que seul le processus de formation permanente peut servir de fondement au sentiment de sécurité.

La capacité d'évolution, qui passe par la priorité accordée au processus par rapport au savoir statique, est, d'après lui, le seul objectif raisonnable que l'on puisse assigner à l'éducation dans le monde moderne.



### **Rogers énonce ses objectifs...**

« Pour moi, faciliter l'apprentissage est l'objectif essentiel de l'éducation. La meilleure façon de contribuer au développement de l'individu qui apprend, est de lui apprendre en même temps à vivre en tant qu'individu. Je vois le processus permettant de faciliter l'apprentissage comme une fonction susceptible d'apporter des réponses constructives, provisoires et évolutives à certaines des interrogations les plus importantes qui assaillent l'homme aujourd'hui ».

### **Il explique comment atteindre ses objectifs :**

« Nous savons [...] que la mise en place de ce type d'apprentissage ne dépend pas des qualités pédagogiques du formateur, pas plus que de son savoir dans un domaine particulier et pas davantage de l'agencement du programme d'études qu'il a mis au point. Elle ne dépend ni de sa façon d'utiliser des auxiliaires audiovisuels, ni de son recours à l'enseignement programmé, ni de la qualité de ses cours et pas davantage du nombre de livres utilisés, bien que ces différents éléments puissent, à un moment ou un autre, s'avérer fort utiles. Non: un véritable apprentissage est conditionné par la présence d'un certain nombre d'attitudes positives dans la relation personnelle qui s'instaure entre celui qui « facilite » l'apprentissage et celui qui apprend ».

### **Il s'agit là, pour Rogers, d'appliquer à l'éducation les trois conditions essentielles qui fondent sa méthode de psychothérapie. Adaptées à l'éducation, il énonce les trois conditions de la façon suivante :**

#### **La première des trois attitudes est le « caractère vrai » de celui qui facilite le processus d'apprentissage.**

« Parmi ces attitudes positives essentielles, la plus importante est sans doute le caractère vrai, ou l'authenticité. Le travail sera d'autant plus efficace qu'il s'agira d'une personne sincère et authentique qui s'assume telle qu'elle est et établit avec l'élève une véritable relation sans chercher à se dissimuler derrière une façade. J'entends par là que les sentiments dont cette personne fait l'expérience lui sont accessibles et sont accessibles à sa conscience, qu'elle est capable de les vivre, de s'identifier à eux et, le cas échéant, de les communiquer. Cela signifie qu'elle va instaurer un dialogue direct avec l'élève sur la base d'une relation de personne à personne, qu'elle est elle-même, sans reniement ni censure.

Ce que je suggère, dans cette perspective, c'est que le formateur soit vrai dans sa relation avec ses élèves. Il peut faire preuve d'enthousiasme, de lassitude, s'intéresser à eux, se mettre en colère, se montrer compréhensif et bienveillant. Assumant ses sentiments comme les siens propres, il n'aura nul besoin de les imposer à ses élèves. Il pourra apprécier ou détester le travail de l'un d'entre eux sans que cela implique que celui-ci, ou son travail, soit objectivement, bon ou mauvais. Il ne fera qu'exprimer, à propos de ce travail, un sentiment qu'il éprouve personnellement. Il sera ainsi pour ses élèves une personne authentique et non l'expression désincarnée d'un programme qu'il leur faut étudier ou un vecteur stérile de transmission des connaissances d'une génération à l'autre.

#### **Valorisation, acceptation et confiance constituent un deuxième groupe d'attitudes positives :**

« Chez ceux qui excellent à faciliter l'apprentissage, on note une autre attitude que j'ai observée et dont j'ai fait l'expérience personnellement, mais qu'il est difficile de désigner d'un terme unique ; j'en proposerai donc plusieurs. Il s'agit selon moi de valoriser celui qui apprend, ses sentiments, ses opinions, sa personne. Il s'agit de lui témoigner une attention bienveillante sans que celle-ci soit possessive. Il s'agit d'accepter l'autre en tant que personne distincte dotée de qualités propres. Il s'agit d'une véritable confiance, de la conviction intime que cette autre personne est digne de confiance. Quel que soit le nom que l'on donne à cette attitude - valorisation, acceptation ou confiance, par exemple - elle se manifeste sous des formes très diverses. Le formateur chez lequel cette disposition d'esprit est particulièrement marquée peut accepter sans restrictions les craintes et les hésitations qu'éprouve l'élève au moment d'aborder un nouveau problème, tout comme il acceptera la satisfaction que celui-ci tire de sa réussite. Un tel enseignant peut accepter l'apathie occasionnelle d'un élève, ses envies soudaines d'aller explorer les zones marginales de la connaissance tout autant que les efforts qu'il s'impose pour atteindre des objectifs importants. Il peut accepter des sentiments susceptibles, à la fois, de perturber et de favoriser le processus d'apprentissage, qu'il s'agisse de rivalité fraternelle, de refus de l'autorité ou d'un questionnement sur ses aptitudes personnelles. Ce que nous décrivons là correspond à la valorisation de celui qui apprend en tant qu'être humain imparfait mais riche de sentiments et de potentialités. C'est la traduction opérationnelle par le formateur de sa foi et de sa confiance fondamentales dans les capacités de l'organisme humain ».

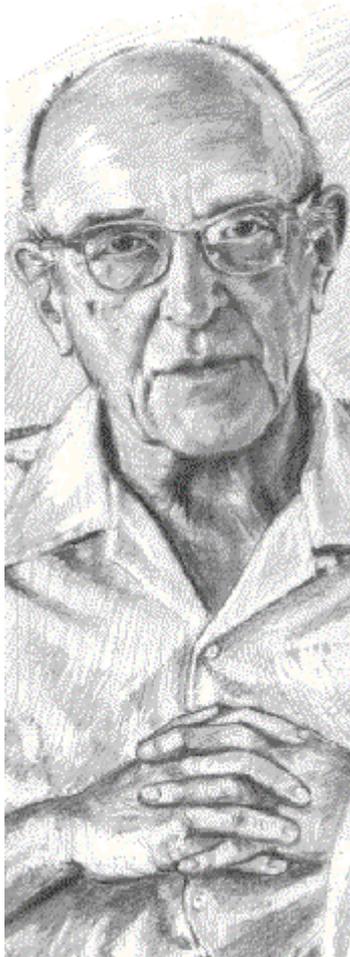
#### **Une troisième attitude positive est celle que Rogers commente en ces termes :**

« La compréhension de l'autre, profonde et authentique, constitue un élément supplémentaire contribuant à créer un climat propre à l'auto-apprentissage fondé sur l'expérience. Lorsque l'enseignant est capable de comprendre les réactions de l'étudiant de l'intérieur, de percevoir la façon dont celui-ci ressent le processus pédagogique, là encore la probabilité d'un apprentissage authentique s'en trouve accrue. Cette attitude est radicalement différente du mode traditionnel de compréhension fondé sur l'évaluation et qui se traduit par la formule classique : « Je comprends ce qui ne va pas chez vous ». Fondée sur la sensibilité et la compréhension des sentiments de l'autre, elle suscite chez l'élève une réaction du genre :

« Enfin, quelqu'un comprend ce que j'éprouve et ce que je ressens sans essayer de m'analyser ou de me juger. Je peux à présent m'épanouir, me développer et apprendre ».

Se mettre à la place de l'élève, voir le monde à travers ses yeux: une telle attitude est plus que rare chez les enseignants. On pourrait écouter des milliers de récits relatant la façon dont les choses se passent en classe sans trouver un seul exemple d'empathie, fondée sur la compréhension des sentiments d'autrui et clairement exprimée. Pourtant, quand elle existe, son effet déclencheur est extraordinaire. »

## Mais Rogers admet aussi qu'il est difficile d'acquérir ces dispositions d'esprit :



« Il est naturel que nous ne soyons pas toujours dans les dispositions d'esprit que je viens de décrire. Certains enseignants posent la question suivante: « Que se passe-t-il si, à un moment donné, je ne parviens pas à me mettre à la place de mes étudiants, à les valoriser, à les accepter tels qu'ils sont ou à les aimer? » Je réponds à cela que parmi toutes les attitudes indiquées, l'authenticité est la plus importante. Ce n'est pas un hasard si je l'ai placée en tête de ma description. Si donc on ignore pratiquement tout de l'univers intérieur de ses élèves ou si l'on éprouve de l'aversion pour eux ou leur comportement, il sera vraisemblablement plus constructif d'être soi-même que de prétendre les comprendre ou s'intéresser à eux.

Pourtant, ces notions ne sont pas aussi simples qu'elles le paraissent. Si l'on veut être authentique, honnête ou vrai, il faut d'abord l'être vis à vis de soi-même. Je ne peux pas être vrai à propos d'autrui dans la mesure où j'ignore ce qu'est sa réalité. Pour être vraiment honnête, je ne peux parler que de ce qui se passe en moi ».

A titre d'exemple, Rogers rapporte la réaction d'une enseignante face au désordre dans lequel des élèves de terminale avaient laissé la classe après un cours de dessin. Elle leur tint le discours suivant: « Un tel désordre me rend folle! Je suis ordonnée et j'aime les choses bien rangées; ce que je vois me met hors de moi! ». Cet incident inspire à Rogers le commentaire suivant:

« [...] supposons qu'au lieu d'exprimer ses sentiments ainsi, elle l'ait fait d'une façon détournée, telle qu'on l'utilise beaucoup plus couramment à tous les niveaux du système éducatif. Elle aurait pu dire: « Je n'ai jamais vu d'enfants aussi désordonnés. Vous vous moquez bien de l'ordre et de la propreté. Vous êtes vraiment infernaux! ». Ce ne serait pas là un exemple d'authenticité ou de sincérité au sens où je l'entends. Il y a entre ces deux réactions une différence profonde que je voudrais préciser : dans la seconde réaction, l'enseignante n'exprime rien de personnel et elle ne fait aucunement partager ses sentiments. Certes, il n'a pas échappé à ses élèves qu'elle est en colère mais, compte tenu de leur perspicacité, ils peuvent se demander si c'est vraiment à cause d'eux ou parce qu'elle vient d'avoir une altercation avec le directeur. Sa réaction n'a pas l'honnêteté de celle qui consiste à leur faire part de ce qu'elle-même ressent, de son irritation et de son exaspération.

La seconde réaction se caractérise aussi par le fait qu'elle est constituée de jugements ou d'évaluations discutables, comme la plupart des jugements. Ces élèves sont-ils désordonnés, ou sont-ils simplement surexcités et pris par ce qu'ils font? Sont-ils tous, sans exception, désordonnés ou se peut-il que certains soient aussi choqués qu'elle par le chaos? ».

## Rogers était bien conscient des difficultés de ce qu'il demandait aux enseignants:

« En fait, parvenir à l'authenticité se révèle extrêmement difficile, quels que soient les efforts accomplis dans ce sens. Ce n'est certainement pas une question de mots ; si l'on se sent d'humeur à porter un jugement, l'utilisation d'une formule toute faite donnant l'impression que l'on partage les mêmes sentiments ne sera pas d'un grand secours. Ce sera une façon de plus de dissimuler notre manque d'authenticité derrière une façade.

Apprendre à être vrai, sincère ne peut se faire que progressivement. En effet, il faut d'abord se préparer à être à l'écoute de ses sentiments, être capable d'en prendre conscience. Il faut ensuite accepter le risque de les partager, tels que nous les éprouvons en notre for intérieur, sans les maquiller en jugements ou les attribuer à autrui ».

## Les principes de l'apprentissage

Rogers a résumé comme suit quelques-uns des principes régissant l'apprentissage :

- L'être humain possède des aptitudes naturelles à apprendre ;
- L'apprentissage authentique suppose que le sujet soit perçu par l'étudiant comme pertinent par rapport à ses objectifs. Cet apprentissage s'effectue très rapidement lorsque l'individu poursuit un but précis et qu'il juge les matériaux pédagogiques qui lui sont présentés de nature à lui permettre de l'atteindre rapidement ;
- L'apprentissage qui implique une modification de son organisation personnelle - de la perception de soi - représente une menace et l'élève a tendance à lui résister ;
- L'apprentissage qui constitue une menace pour le soi est plus facilement perçu et assimilé lorsque les menaces extérieures sont minimales.
- Lorsque le soi n'est que faiblement menacé, l'expérience peut être perçue de façon différente et le processus d'apprentissage peut s'effectuer.
- Un véritable apprentissage s'opère en grande partie par l'action.

- L'apprentissage est facilité lorsque l'élève participe au processus.
- L'apprentissage spontané qui met en jeu la personnalité de l'élève dans sa totalité -sentiments et intellect confondus - est le plus profond et le plus durable.
- L'indépendance, la créativité et l'autonomie se trouvent facilitées lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont privilégiées par rapport à l'évaluation par des tiers.
- Dans le monde moderne, l'apprentissage le plus important du point de vue social est celui qui consiste à bien connaître la façon dont il se déroule, et permet au sujet d'être constamment disposé à expérimenter et à intégrer le processus de changement.

Les principes définis par Rogers concernant les moyens de faciliter l'apprentissage reprennent ses réflexions méthodologiques sur ce point.

- Il est essentiel que le formateur, ou enseignant, crée dès le départ l'atmosphère ou le climat dans lesquels se déroulera l'expérience vécue par le groupe ou la classe.
- Le formateur contribuera à la définition et à la clarification des objectifs personnels de chacun des membres de la classe ainsi que des objectifs généraux communs au groupe. Rogers précise, à propos du formateur, que: «s'il ne craint pas d'accepter des objectifs antagonistes et conflictuels, s'il est capable de permettre à un individu d'exprimer librement ce qu'il a envie de faire, il contribue alors à la création d'un climat propice à l'apprentissage».
- Le formateur utilisera, comme principale motivation d'un véritable apprentissage, le désir de chaque étudiant de réaliser les objectifs qui lui tiennent à cœur.
- Il s'efforcera de constituer un ensemble de ressources pédagogiques aussi vaste que possible pour que les élèves puissent les utiliser facilement.
- Il se considérera comme un recours mis à la disposition du groupe.
- Face aux réactions des membres de la classe, il tiendra compte aussi bien de celles qui sont d'ordre intellectuel que des réactions affectives, en s'efforçant de donner approximativement à ces deux types de réactions l'importance qu'elles revêtent pour l'individu ou le groupe.
- Une fois que le groupe se trouvera dans un climat d'acceptation, le formateur pourra s'y intégrer progressivement et exprimer ses opinions à titre purement individuel.
- Il prendra l'initiative de partager ses sentiments et ses pensées avec le groupe sans leur attribuer la moindre valeur d'autorité mais simplement à titre de témoignage personnel que les élèves seront libres d'accepter ou de refuser.
- En classe, le formateur fera constamment preuve de vigilance afin de détecter les réactions affectives profondes ou violentes. Rogers précise que ces manifestations doivent être accueillies avec compréhension et susciter une réaction de confiance et de respect clairement exprimée.
- En facilitant le processus d'apprentissage, le formateur s'efforcera de prendre conscience de ses limites et de les accepter. En développant ce principe, Rogers explique de quelle façon ce processus doit prendre en compte ces limites et ce que doit faire le formateur lorsqu'il ne se trouve pas dans un état d'esprit propre à favoriser l'apprentissage:  
« Il [le formateur] peut accorder une totale liberté à ses étudiants dans la mesure où il n'éprouve pas de réticence à le faire. Il ne peut faire preuve de compréhension à leur égard que dans la mesure où il désire effectivement avoir accès à l'univers intérieur de ses étudiants. Il ne peut partager ses pensées et ses sentiments avec eux que dans la mesure où il s'estime suffisamment solide pour prendre ce risque [...]. Dans bien des cas, ses dispositions d'esprit ne permettront pas de faciliter l'apprentissage : il aura une attitude suspicieuse à l'égard de ses élèves et sera dans l'incapacité d'accepter des positions qui diffèrent profondément des siennes, ce qui provoquera en lui de la colère et du ressentiment face à leur attitude à son égard. Il pourra être fortement tenté de se comporter essentiellement en juge et en examinateur. Celui qui éprouve ce type de sentiments peu propices à un bon apprentissage s'efforcera de les analyser de plus près, d'en prendre clairement conscience et de les exprimer tels qu'il les éprouve. Une fois qu'il aura communiqué ces colères, ces jugements, ces sentiments de défiance à l'égard d'autrui, non pas en tant que réalités objectives mais comme l'expression de sentiments personnels, le formateur s'apercevra que l'atmosphère aura été purifiée et qu'un véritable échange pourra désormais s'instaurer entre lui et ses élèves. Cet échange pourra l'aider efficacement à surmonter les sentiments qu'il éprouve, lui permettant ainsi de jouer son rôle de façon plus authentique ».

## 3.2 L'application des principes de Rogers

Ces principes ont été mis en pratique dans un certain nombre de contextes pédagogiques, notamment dans le cadre de programmes ou d'initiatives visant à renforcer la dimension humaine dans l'enseignement médical ou à modifier le système scolaire en Californie ainsi que dans le domaine de la formation pédagogique. Ils ont également inspiré un programme d'études supérieures en soins infirmiers mis en place au Collège universitaire d'études médicales de l'Ohio. Dans ce dernier programme, conduisant à la délivrance d'une maîtrise en soins infirmiers, l'application des principes de Rogers s'est constamment heurtée à deux problèmes. Le premier tenait au partage du pouvoir et des responsabilités entre les enseignants et les étudiants.

Dans certains cas, les enseignants n'ont pas tenu compte de leurs propres limitations et ont accordé aux étudiants des libertés qu'ils ont eu du mal à accepter par la suite. C'est ainsi que plusieurs d'entre eux ont dispensé les étudiants d'activités que l'ensemble du corps enseignant considérait comme essentielles pour leur formation. Les enseignants ont parfois été blessés par les réserves des étudiants quant à l'intérêt des enseignements qui leur étaient proposés.

Un article (Chickodonz et AL., 1983) relate cette expérience en ces termes :

« Créer un climat permettant aux étudiants de s'exprimer librement s'est avéré extrêmement difficile. Les explications purement verbales données par les enseignants ne suffisaient pas pour que les étudiants se sentent en confiance. Il fut très malaisé de faire prévaloir l'honnêteté et la confiance, notamment dans les rapports entre étudiants et enseignants, lorsque ceux-ci tournaient à l'affrontement. A mesure qu'un certain pouvoir leur était reconnu, les étudiants s'opposaient souvent vivement aux enseignants sur les exigences du programme et les conditions d'obtention du diplôme.

On s'aperçut progressivement que l'approche centrée sur la personne n'avait rien d'un modèle pédagogique idéaliste et utopique. On se rendit compte qu'il s'agissait d'une relation interpersonnelle entre l'enseignant et les étudiants ».

Ce qu'il fallait, c'est que l'expérience, tant de l'enseignant que de l'étudiant, soit reconnue.

Le deuxième problème majeur concernait l'évaluation des étudiants et leur notation.

En tant que membres d'un établissement universitaire, les enseignants étaient censés évaluer les étudiants. Selon ces derniers, ce type traditionnel d'évaluation ne permettait pas de les associer au contrôle et à la responsabilité de leur apprentissage. Les enseignants mirent progressivement au point des méthodes permettant aux étudiants de participer au processus d'évaluation, par exemple en définissant clairement les critères d'évaluation avant que les sujets d'examen soient connus et que les étudiants aient rédigé leur copie. Une autre méthode consistait, pour les enseignants, à formuler des observations sur un projet que l'étudiant était ensuite autorisé à refaire. Un autre moyen auquel on eut également recours pour la notation fut l'évaluation par les pairs.

Ce programme eut un triple effet sur les étudiants. D'une part, ils acceptèrent progressivement d'avoir une plus grande part de responsabilité dans leur apprentissage et devinrent plus autonomes. D'autre part, ils se sentirent un peu moins impuissants du fait qu'ils pouvaient exercer un pouvoir accru au sein de l'institution universitaire. Enfin, ils établirent avec les enseignants des rapports d'interdépendance plus étroits.

Appliqués à l'éducation, les principes de Rogers qui viennent d'être énoncés ont souvent donné des résultats positifs. Toutefois, les responsables administratifs de certains établissements scolaires et les bureaucraties conservatrices se sont parfois opposés aux changements en cours et ont interrompu certains programmes. Rogers a constaté que la réussite ou l'échec de l'application de ses principes était largement conditionné par la nature des politiques suivies en matière d'éducation et par la stratégie adoptée par l'établissement d'enseignement.

Outre les différents constats de réussite ou d'échec, de nombreux travaux de recherche ont été effectués pour déterminer les effets sur les étudiants de ce type d'enseignement propre à faciliter l'apprentissage.

## 3.3 Les études d'Aspy et Roebuck

Les études d'Aspy et de Roebuck font état de mesures réalisées par des évaluateurs dûment formés sur des attitudes positives de compréhension et de respect, à partir d'enregistrements sonores d'échanges au sein de la classe. L'évaluation des enregistrements a porté non seulement sur les attitudes propres à faciliter l'apprentissage mais aussi sur l'analyse des interactions de Flanders et sur la taxonomie des objectifs en matière d'éducation de Bloom.

Les mesures d'Aspy et de Roebuck ont porté sur des résultats en lecture, en mathématiques et en anglais. Aspy et Roebuck ont formé un certain nombre d'enseignants qu'ils ont amenés à acquérir ces attitudes et ils ont ensuite comparé les résultats de leurs élèves avec ceux d'élèves dont les enseignants n'avaient pas été formés.

Aspy et Roebuck font état des résultats suivants :

« Dans le cadre d'une étude portant sur 600 enseignants, on a comparé 10 000 élèves depuis la maternelle jusqu'à la terminale bénéficiant d'un haut niveau de compréhension et de respect de la part de leurs enseignants formés à ces méthodes avec un groupe-contrôle d'élèves dont l'apprentissage n'était pas facilité au même degré par leurs enseignants. Il est apparu que les élèves dont l'apprentissage était facilité au maximum :

- manquaient moins souvent l'école au cours de l'année ;

- amélioreraient leurs performances aux tests d'auto-description, signe d'une plus grande estime de soi ;
- obtenaient de meilleurs résultats dans les matières scolaires, notamment en mathématiques et en lecture ;
- avaient moins de problèmes sur le plan de la discipline ;
- commettaient moins d'actes de vandalisme en milieu scolaire ;
- amélioreraient leurs scores aux tests de Q.I. (scores K-5) ;
- augmentaient leurs scores aux tests de créativité effectués entre septembre et mai ;
- étaient plus spontanés et utilisaient des formes de raisonnement plus complexes.

En outre, ces effets positifs étaient cumulatifs. Les résultats des élèves placés sous la responsabilité d'enseignants efficaces sur le plan fonctionnel s'amélioraient en fonction du nombre d'années consécutives passées avec ce type d'enseignant, ce qui n'était pas le cas avec les autres élèves».

Au total, nous avons vu que Rogers s'intéressait davantage aux motivations de l'étudiant et à son moi profond qu'à la façon dont il convenait de lui dispenser un enseignement. Selon lui, il existe chez l'étudiant une capacité innée de développement, un processus d'actualisation de la personnalité qui, une fois enclenché, conduira à un auto-apprentissage plus rapide, plus approfondi que l'apprentissage traditionnel et dont les effets seront plus durables.

Les processus d'actualisation de la personnalité sont enclenchés lorsque l'enseignant manifeste une certaine attitude. En d'autres termes, ces processus peuvent se mettre en œuvre et l'auto-apprentissage peut commencer lorsque l'enseignant valorise l'étudiant et réagit, sans la moindre réserve, avec compréhension et respect pour son univers intérieur, ses intérêts et ses enthousiasmes. L'histoire des programmes d'enseignement auxquels on a tenté d'appliquer ces conceptions pédagogiques témoigne de la difficulté qu'éprouvent les enseignants et les responsables administratifs à changer d'attitude, à partager leur pouvoir et leur responsabilité, et à faire confiance au désir intrinsèque d'apprendre de leurs élèves. Elle prouve également que lorsque les enseignants et les responsables administratifs changent d'attitude, les motivations, l'apprentissage et le comportement des élèves s'en trouvent améliorés.

### **En résumé :**

**L'écoute est un regard positif** porté sur l'élève dans les situations d'apprentissage. L'enseignant doit sortir du jugement et se placer dans l'**accueil inconditionnel de la personne qu'est l'élève.**

**L'enseignant doit accompagner ce dernier pour qu'il s'approprie ses objectifs.**

Cette attitude mobilise deux dimensions :

- la reconnaissance du jeune tel qu'il est,
- la confiance dans son potentiel de développement.

**L'écoute est une recherche de compréhension** qui est **empathique.**

Le vécu de la personne est subjectif, l'acte posé est objectif.

### 3.4 Le risque de la permissivité

- La **compréhension n'a rien à voir avec l'acceptation** de n'importe quel comportement. Que serait une liberté qui ne serait pas signifiée par un cadre qui en définit les contours ?
- **Proposer un espace d'écoute à ce niveau-là, c'est entendre la peur, l'agressivité.**
- **Importance de la prise de distance à l'aide de la congruence.**
  - la réalité du jeune est acceptée telle qu'elle est,
  - la réalité de l'adulte est exprimée telle qu'elle est ressentie,
  - la réalité du contexte est rappelée.

Situer la relation dans cette triple dimension ouvre au jeune la possibilité de se sentir compris tout en étant en contact avec un adulte, qui n'hésite pas à affirmer sa force.

- **La force est différente de la violence ou de l'autorité :**
  - l'autorité cristallise l'opposition,
  - la force sécurise.

### 3.5 Être Enseignant et «Écouteur»

*Entrer dans un mouvement d'inversion :*

- La formation au métier et les conditionnements liés à l'exercice de sa fonction ont développé chez l'enseignant un mouvement de communication qui va de soi vers l'autre. Il y a un message à transmettre, à expliquer, à faire comprendre. On est dans **une communication qui cherche à «convaincre»**, c'est à dire à obtenir l'intégration du message par les élèves. Ce sont **les élèves qui sont en position d'écoute**.
- Vouloir, à un moment, écouter les élèves exige un réel retournement presque une révolution pour l'éducateur. Le mouvement de communication s'inverse : les élèves parlent et l'enseignant écoute. (...) Il change d'attitude et, de la transmission, il passe à **la réception**. Il prend une **position d'accueil** de la parole des élèves.

*Importance de la formation à l'écoute selon l'ACP*

- Une formation expérientielle
- Une conception de la personne : cf. schéma «Écoute de l'élève dans sa globalité»\*

\* issu de l'ouvrage *Apprendre aux élèves, Apprendre des élèves : Quels espaces d'écoute ?* De Lesieur Josette et Schnoering Bernard

## 4 Présentation et analyse de l'expérimentation menée au lycée Charles Pointet de Thann.

### **Présentation de la vie et de la pensée de Carl Rogers**

En France, à partir du colloque de Dourdan en 1966, Carl Rogers exerce une influence dans les domaines de la psychosociologie et de l'éducation. Il fut une source d'inspiration pour les courants de pédagogie non directive (Daniel Hameline) et dans la pratique du soutien psychosocial aux victimes de catastrophes. De nombreux praticiens, chercheurs et auteurs ont participé aux formations et rencontres qu'il a animées (Jacques Ardoino, André De Peretti, Max Pages, René Lourau, Georges Lapassade, Anne Ancelin Schutzenberger, Roger Mucchielli, Philippe Meirieu notamment). Mais les participants au groupe d'analyse, et d'une manière plus générale, les professionnels de l'éducation, n'ont pas de connaissance de l'approche centrée sur la personne. Hormis une ou deux personnes qui ont lu ou se sont intéressés aux courants de pensée parents de la pensée rogorienne, la grande majorité sont vierges de toutes ces notions de congruence, de compréhension empathique et d'accueil positif inconditionnel.

Ce qui est largement partagé par les enseignants, c'est l'incompréhension des comportements et le désengagement des élèves de leur formation. Le fatalisme semble être une valeur refuge pour un grand nombre d'entre eux, ainsi que le sentiment de ne recevoir aucune information, aucun outil ou technique qui leur permettrait de mieux gérer leur classe, d'améliorer leur relation avec les élèves et les relations inter-élèves, souvent conflictuelles.

Et pourtant, si quelques-uns sont positivement intéressés (« pour une fois que l'on propose quelque chose en lien avec leurs préoccupations quotidiennes de gestion de classe ! »), un grand nombre d'enseignants ne voit pas l'intérêt de tout cela car l'approche centrée sur la personne n'est en rien un recueil de techniques prêt à l'emploi dont chacun peut percevoir rapidement la portée et l'intérêt. L'approche centrée sur la personne n'étant pas une technique mais une pensée et une attitude permettant d'établir des relations interpersonnelles efficaces entre l'enseignant et l'apprenant, elle nécessite avant tout d'être prêt à se remettre en question en tant qu'individu et professionnel.

### **Vie du groupe d'analyse de pratique animé par Martine Roblet**

Ceux qui rejoignent le groupe sont essentiellement mus par la curiosité. A cause de certains mots, inédits ou qui font écho à des lectures personnelles en rapport avec l'approche centrée sur la personne ou la communication non-violente. Et les occasions de se former n'étant pas si nombreuses, certains ont le sentiment qu'il serait regrettable de les laisser s'envoler.

La réunion en plénière permis aussi de constater que des enseignants, face à quelque chose dont ils ne perçoivent pas l'intérêt, peuvent être aussi dissipés que les élèves dont ils déplorent le comportement. En découle une prise de conscience de la nécessité de penser différemment la relation avec les élèves.

Travailler avec la personne, considérer l'individu qu'est l'élève, nécessite de dépasser la discipline et l'approche centrée sur la personne est la pièce du puzzle qui met en cohésion de nombreux aspects de la pédagogie et de la gestion de classe.

Mais comment approfondir ? La présentation en plénière ne peut aller au-delà de l'exposé des grandes lignes ; il n'est pas non plus possible d'échanger sereinement au sein d'un groupe large. Seule une réflexion suivie, guidée et partagée autorise l'appropriation d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui permettront de lever « la tête du guidon », de mieux comprendre les comportements adolescents et de groupe pour en prévenir les dérives.

Aussi fut mis en place un groupe d'analyse animé par Martine Roblet, limité à douze participants, tous volontaires.

En cohérence avec la pensée de Carl Rogers, qui soutient que le rôle de l'animateur n'est pas d'apporter des réponses aux questions que se posent les autres membres du groupe, mais d'être et d'agir en tant que facilitateur, Martine Roblet adopte une posture non directive. Elle veille à ce que les propositions émergent au sein du groupe et laisse un maximum de liberté aux échanges ; éventuellement indique-t-elle des pistes de recherche. En procédant par questionnements successifs, elle garde ses distances, évitant ainsi les effets projectifs (renvoyer au groupe sa propre affectivité).

Mais, pour que les échanges soient riches et efficaces, ils ne peuvent être totalement libres et l'animatrice veille au respect du protocole de prise de parole : chacun doit avoir le temps de s'exprimer et de terminer son propos avant qu'un autre membre du groupe puisse prendre son tour, et ce temps dépasse légèrement le temps de parole effectif. Dans le cadre de cette régulation, elle veille aussi à ce que personne ne s'enferme dans des monologues ou des dialogues, le but n'étant pas de confronter des idées dans le but de convaincre ou de se justifier mais seulement d'enrichir la réflexion du groupe.

Intervenant sur le fonctionnement, elle utilise communément l'effet miroir, renvoyant au groupe les difficultés rencontrées en usant de la reformulation.

Cette reformulation, qui n'ôte pas, ne juge pas, ne rajoute pas, peut sembler anodine. Elle revêt pourtant une importance toute particulière dans la compréhension de l'information par le groupe d'une information donnée par un membre du groupe. Cette reformulation permet de lever toute ambiguïté et contribue à ce que tous les membres du groupe comprennent et interprètent l'information de la même façon.

Si Carl Rogers réfute que l'approche centrée sur la personne nécessite une expertise technique, il apparaît néanmoins que reformuler n'est pas immédiatement à la portée du néophyte. Probablement parce que nous avons l'habitude, dans notre quotidien, d'être continuellement dans le jugement, l'interprétation, les préjugés et la directivité.

Dans les interventions de l'animatrice, on note l'usage récurrent du « je » : « j'entends... » ; Martine Roblet initie la reformulation, « je ressens... » ... et l'absence totale du « tu » (ou du « vous »), qui, selon les critères de Carl Rogers, est le premier pas vers le jugement et la mise en place d'une résistance de l'interlocuteur.

De l'avis général, la présence d'une tierce personne, non impliquée dans la vie de l'établissement, pour assurer le rôle d'animateur est déterminant.



Dans un premier temps, le groupe fut l'occasion de partager un mal-être dans son travail d'enseignant, et de mesurer la résonance que cela peut avoir auprès des collègues. Prendre conscience que l'on n'est pas seul à éprouver des difficultés et que des enseignants avec plus d'années d'expérience n'ont pas forcément trouvé les clés pour mieux les gérer a un effet déculpabilisant qui permet de s'ouvrir à de nouvelles formes de pensée et d'action.

Rapidement s'installe une prise de recul par rapport au statut d'enseignant, une désacralisation du rôle de transmetteur s'adressant à des consommateurs, une prise de conscience de l'humain, avec toute la complexité des

relations entre adultes institués et adolescents en construction et mus tout autant par leurs hormones que par leur conscience.

Et du groupe émergent effectivement des propositions, des pistes, des façons d'être et des pratiques qui facilitent le quotidien de l'enseignant et enrichissent la relation enseignant/apprenant. Martine Roblet apporte aussi des éléments qui éclairent le groupe sur les réalités de l'adolescence, période charnière dans la vie d'un individu où s'expriment des sentiments, des pulsions, des envies et des contraintes physiques et psychologiques contradictoires, voire antagonistes. Cela permet de plus facilement adopter le cadre de référence de l'élève, l'un des trois principes de l'approche centrée sur la personne.

Celui qui expose ses pratiques n'a d'ailleurs pas forcément conscience de leur portée et des incidences bénéfiques ou négatives qu'elles engendrent ; en parler et constater le retour des autres membres du groupe permet une rétroaction sur sa pratique.

S'installe au sein du groupe une forme de relativité et une prise de distance par rapport aux postures et aux missions de l'enseignant, largement entachées de nombreux préjugés entretenus inconsciemment par le corps des enseignants lui-même.

Quelques propositions émergent peu à peu de la réflexion :

- endosser un peu de l'habit d'éducateur sans perdre le contact avec celui de transmetteur ;
- faire plus confiance aux élèves, mêmes les plus difficiles, en leur accordant beaucoup plus d'autonomie dans la gestion et l'organisation de leur travail en classe ;
- être plus à l'écoute et ne plus considérer que le dialogue et l'échange avec les élèves soit du temps de perdu sur les apprentissages cognitifs imposés par les programmes et référentiels ;
- être soucieux de créer ou renforcer un cadre sécurisant qui permet aux élèves de passer de la défiance à la confiance (condition sine qua non pour que l'élève puisse apprendre) ;
- prendre du recul par rapport à ce que nous savons des élèves pour ne pas trop s'identifier et ne pas être trop impliqué par leurs réussites ou leurs échecs.

Toutes ses idées ouvrent la porte à l'expérimentation pour les uns, à plus de tolérance pour les autres, à la mise en œuvre de nouvelles formes de pédagogie, à la collaboration entre collègues et à la prise de conscience :

- de la toxicité du jugement, qui peut s'exprimer par l'évaluation mais aussi dans la façon dont on s'adresse à l'élève, croyant bien faire parfois ;
- de l'importance de la codification des échanges et de leur acceptation par tous ;
- de l'importance de la disposition des tables et des chaises ;
- de la nécessité de se placer dans une posture d'écoute et pas seulement dans une posture d'intervenant ;
- des vertus de la sincérité et de la nécessité d'exprimer ce que l'on ressent ;
- que présenter ses faiblesses peut être une force ;
- de la nécessité de se mettre dans le cadre de référence de l'élève pour mieux analyser ses réactions ;
- de la nécessité d'accorder sa confiance et de favoriser l'autonomie de l'élève dans la classe et les apprentissages ;
- de la non-obligation de vouloir toujours apporter des réponses.

Un constat fait consensus : tous les participants ont pris du recul par rapport aux postures de salle des profs et au discours stigmatisant que l'on tient trop facilement autour de la machine à café.

Si le partage des problèmes a permis de s'en décharger, et par là d'être plus libre pour réfléchir aux solutions ; ce fut aussi l'occasion de découvrir l'autre en tant que professionnel, et les occasions sont rares dans ce métier puisque l'enseignant est seul face à sa classe. Des collaborations se sont créées, notamment entre enseignants de disciplines générales et professionnelles, contribuant forcément à renforcer le sens des apprentissages aux yeux des élèves.

D'autres collègues rapportent avoir osé d'autres organisations du travail des élèves et en tirer un avantage dans leur pratique quotidienne. Point positif aussi : une certaine forme de curiosité a émergé chez les non participants...

## 5 Perspectives 2016-2017 : quelle continuité ?

Suite à l'analyse des besoins pour une éventuelle poursuite de cette expérimentation, l'équipe RVP a proposé d'animer des formations liées à la pratique enseignante. Ces séances de formation auront pour objectifs d'amener les participants à la prise de conscience et à la maîtrise de gestes professionnels opérant en situation de cours.

Cette formation, qui mêle apports théoriques et mise en situation au plus proche des réalités de la pratique professionnelle quotidienne en classe, devrait trouver idéalement sa place dans la continuité des expérimentations déjà menées.

La formation, en analysant et travaillant la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot, le positionnement tactique des placements et déplacements, a pour objectif d'initier aux codes de la prise de fonction. Car il ne suffit pas qu'un cours soit bien conçu pour prétendre à l'efficacité, encore faut-il mesurer les enjeux de son action et ajuster son comportement en mettant en œuvre ces gestes et micro-gestes qui incarnent l'intention d'enseigner.

Cette formation professionnalisante permettra à chaque enseignant de se familiariser avec les postures et attitudes efficaces afin de rentrer dans l'espace de la classe avec confiance, par une présence assurée, rassurée et rassurante, et de se construire une véritable identité professionnelle.

La formation s'appuie sur l'expérience des membres de l'équipe RVP et les théories développées notamment par Jean Duvillard (ESPE Lyon) auprès duquel ils se sont formés dans le cadre des formations de formateurs de l'IFE (Lyon).

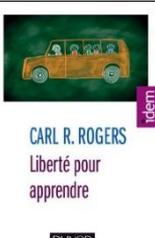
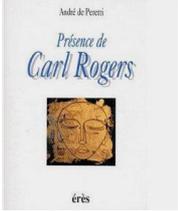
La formation mettra en œuvre une analyse fine de situations rencontrées sur le terrain et les ateliers collectifs alterneront avec les exercices en groupe. Le nombre de stagiaires pourra être de 20 personnes et la durée des parcours de formation pourront osciller entre 5 demi-journées à 4 journées de formation suivant les besoins.

Les formateurs utiliseront le principe de la mise en situation pour permettre à chaque enseignant d'appivoiser, puis de maîtriser, ses propres micro-gestes professionnels afin de lui permettre de susciter l'attention, de calmer l'excitation, de répondre aux situations difficiles ou aux conflits et de favoriser la sérénité dans les apprentissages.

### **Remerciements :**

André Pautot et Olivier Girard, membres de l'équipe RVP du rectorat, Madeleine Meyer proviseure et directrice du CFA Charles Pointet de Thann, les enseignants inscrits dans l'expérimentation remercient Martine Roblet, pour sa disponibilité, son écoute et d'avoir su les faire s'interroger sur leur posture d'enseignant. Elle a su leur ouvrir un autre regard sur le geste professionnel au sens large du terme.

## Bibliographie et contacts :

	<p>Rogers, Carl Ranson. <i>Le développement de la personne</i>. Dunod.1998</p>		<p>Rogers, Carl Ranson. <i>Liberté pour apprendre ?</i> Dunod.1996</p>
	<p>De Peretti, André. <i>Présence de Carl Rogers</i>. ERES. 1997</p>		<p>Lesieur Josette, Schoering Bernard. <i>Apprendre aux élèves – Apprendre des élèves : Quels espaces d’écoute ?</i> CRDP d’Alsace. 1999</p>
<p>Article paru dans Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 429-442. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000. Fred Zimring</p>	<p>Aspy, D. ; Roebuck, F. 1969, « Our research and our findings » [Conclusions de nos recherches] dans Rogers, C.R. <i>Freedom to Learn : a View of What Education Might Become</i> [Liberté pour apprendre : une façon d'envisager l'avenir de l'éducation], Columbus, OH, Charles E. Merrill, p. 199-217.</p> <p>Chickodonz, G.H. ; et al. 1986, « Creating a Person-Centered Environment for a New Graduate Nursing Program » [Comment créer un environnement centré sur la personne à l'intention d'un cycle d'études de soins infirmiers], dans <i>Person-Centered Review</i> (Newbury Park, CA), p. 201-220.</p> <p>Rogers, C.R. 1942, <i>Counseling and Psychotherapy</i>, Boston, MA, Houghton Mifflin, paru en français sous le titre <i>La Relation d'aide et la psychothérapie</i>, Paris, 1970.</p> <p>----. 1951, <i>Client-Centered Therapy : Its Current Practice, Implications, and Theory</i> [Thérapie centrée sur le client], Boston, MA, Houghton Mifflin.</p> <p>----. 1957, « The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change » dans <i>Journal of Consulting and Clinical Psychology</i> (Washington, DC), no 21, p. 95-103, paru en français sous le titre « Conditions nécessaires et suffisantes d'un changement de personnalité en psychothérapie », dans <i>Hommes et Techniques</i>, no 169, p. 150-157.</p> <p>----. 1959, « Significant Learning in Therapy and in Education » [Un véritable apprentissage significatif en matière de thérapie et d'enseignement] dans <i>Educational Leadership</i> (Alexandria, VA), no 16, p. 232-242.</p> <p>----. 1969, <i>Freedom to Learn : a View of What Education Might Become</i>, Columbus, OH, Charles E. Merrill, paru en français sous le titre <i>Liberté pour apprendre</i>, Paris, 1971.</p> <p>----. 1983, <i>Freedom to Learn for the 80's</i>, [Liberté pour apprendre dans les années 80], Columbus, OH, Charles E. Merrill.</p>		
	<p><b>Martine Roblet</b> Psychothérapie, Relation d'aide, Psycho-Généalogie Numéro de Siret 507810745 43 A Chemin de la Silberrunz - 68000 Colmar 06 63 56 93 39</p>		
	<p><b>Madeleine Meyer,</b> Provisoire du lycée Charles Pointet, directrice du CFA. <a href="http://www.lycee-charlespointet-thann.fr/LCP2014/">http://www.lycee-charlespointet-thann.fr/LCP2014/</a></p>		
	<p><b>Equipe RVP</b> <a href="mailto:rvp@ac-strasbourg.fr">rvp@ac-strasbourg.fr</a> Une équipe pluridisciplinaire d'enseignants de lycée professionnel. Des formateurs qui s'appuient sur leurs compétences et leur expertise pour vous accompagner dans la création et dans la mise en place de projets pédagogiques. Ils interviennent directement dans les établissements auprès des équipes.</p>		