

# Apprendre sur les modalités d'apprendre

L'Approche centrée sur la personne appliquée à l'éducation

**John K. Wood**

*Traduction : Sylvie Dreyfus et Françoise Ducroux-Biass*

John K. Wood fut ingénieur avant de s'engager sur la voie de la psychologie. Il fut à la fois collègue et ami de Carl Rogers. Ses contributions théoriques à la psychologie humaniste sont nombreuses et importantes. Après son mariage avec une artiste brésilienne, il s'établit au Brésil et consacra les 20 dernières années de sa vie à un projet d'études interdisciplinaire sur la conservation de l'environnement, l'agriculture raisonnée, la place de la sociologie, l'art et la philosophie. Il décéda en 2004 à l'âge de 70 ans.

## Résumé

Dans cet article, Wood indique que Rogers divise les modalités d'apprendre en deux catégories, la mémorisation par cœur et la mémorisation expérientielle. Émotionnellement, cette deuxième modalité implique l'individu dans le choix des sujets et finalement aboutit à la personne fonctionnant pleinement. Toutefois, à l'époque de Rogers, la société était stable et la personne relativement flexible. Maintenant les temps sont autres et Wood s'interroge sur la pertinence de ces concepts dans une société dont

L'original de cet article est paru in Wood, J. K. (2008). *Carl Rogers' Person-Centered Approach. Toward and understanding of its implications*. PCCS Books. Ross-on-Wye, pp. 157-168.

les valeurs ont changé. À l'aide d'exemples percutants, il énumère les avantages de l'apprendre par cœur et en souligne la valeur, notamment dans les cas où il est impossible de choisir sans avoir des données initiales qui doivent à l'évidence être apprises. Et il se demande alors s'il est donné à tous les individus de pouvoir faire des choix. Il constate que les individus sont divers et que tout le monde ne possède pas de lieu de contrôle interne qui permette de s'autodiriger. La personne qui fonctionne pleinement, personne idéale, est nécessairement plus limitée que ne sont réelles les possibilités. Aurait-elle la largeur de vue, la flexibilité, la diversité d'intérêts pour agir de concert avec les autres dans des situations complètement imprévues offertes par le futur? Telle est la question que pose John Wood. Il y répond en citant une expérience brésilienne qui offre l'exemple d'une modalité d'apprendre innovante. Il en tire la conclusion que pour faciliter les modalités d'apprendre, il n'est pas suffisant que l'enseignant soit empathique, congruent et acceptant. Les exercices de mémoire devraient être évalués en fonction de leur valeur d'apprendre. Pour Wood, une perspective plus large reste encore à trouver qui incorpore les principes de Rogers et plus encore.

*Mots-clés:* apprentissage, méthode, adaptation sociale, groupe de parole.

Des recherches effectuées aux États-Unis (Aspy & Roebuck, 1983) et en Allemagne de l'Ouest (Tausch, cité in Rogers, 1983, p. 218) indiquent clairement que les étudiants qui ont des enseignants empathiques, congruents et chaleureusement acceptants sont susceptibles de progresser sur la plupart des indicateurs qui concernent le système scolaire. Notons par exemple les indicateurs suivants :

- diminution des jours d'absence scolaire ;
- amélioration du résultat des évaluations du concept de soi ;
- augmentation des résultats positifs des tests scolaires, y compris en maths et en lecture ;
- diminution des problèmes disciplinaires ;
- diminution des actes de vandalisme au sein de l'école ;

- élévation du niveau des tests de QI (K5) ;
- amélioration du niveau de créativité ;
- augmentation de la spontanéité et élévation du niveau de réflexion.

Carl Rogers, dans l'édition révisée de son célèbre livre, *Liberté pour apprendre*<sup>47</sup>, divise les modalités d'apprendre en deux catégories : la mémorisation par cœur de matériau dépourvu de sens pour l'étudiant (ce que Rogers déteste) et la modalité expérientielle (qui le passionne).

Pour Rogers, apprendre de manière expérientielle implique «l'insatiable curiosité qui pousse un adolescent» à découvrir, par exemple, tout ce qu'il peut sur les moteurs pour améliorer les performances de sa moto. Cela comprend faire de ce que l'étudiant découvre une «partie de *moi* réelle». De plus, les sentiments personnels de l'étudiant guident ce schéma de découverte : «Non, non ce n'est pas ce que je veux!... Ah! Ça y est! Maintenant je vois, je comprends ce que *j'ai besoin* de savoir, ce que je veux savoir!» (Rogers, 1983).

Dans cette manière d'apprendre expérientielle, l'étudiant, pour des raisons purement personnelles, choisit les sujets qu'il souhaite apprendre, s'implique émotionnellement par rapport à ces sujets et évalue ses propres progrès dans ce processus. Apprendre de cette manière, comme Rogers le souligne à juste titre, a une profonde signification pour l'apprenant et peut même changer sa personnalité.

Le but d'apprendre, dit Rogers, est de devenir la «personne totalement intégrée». Il s'agit d'une personne du futur idéalisée qui cultiverait la capacité de relayer chaque stimulus au travers du système nerveux sans déformation induite par un mécanisme de défense. Il est ainsi dit de cette personne qu'elle «est ouverte à l'expérience». De plus, sa personnalité et son soi «seraient en changement continu», vivant le moment d'une «manière existentielle». Enfin, elle ferait ce qu'il lui semble juste sur le moment, «faisant confiance à son organisme pour trouver le comportement le plus satisfaisant» dans chaque situation de l'existence (Rogers, 1983).

Cette vision significative met l'accent sur *certain*s aspects importants de cette modalité d'apprendre, mais pas sur tous. Cette vision d'un apprendre significatif met l'accent sur *certain*s aspects importants de l'apprentissage, mais pas sur tous.

Cette personne idéale dont il est dit qu'elle est le résultat de cette manière d'apprendre conviendrait largement à une époque et à une

<sup>47</sup> N.d.t. : Rogers, C. R. (2013). *Liberté pour apprendre*. Paris. Dunod. 4<sup>e</sup> édition. L'édition américaine révisée citée ici n'est pas parue en français.

situation données, mais probablement pas à tous les lieux et époques futurs. La vision de cette manière d'apprendre chez Rogers est née dans une société dont les valeurs prédominantes avaient supprimé ou sous-évalué la perspective de la modalité expérientielle d'apprendre sur laquelle il met l'accent.

Quelles étaient ces valeurs sociétales? La liste comprendrait notamment :

- des *relations interpersonnelles stables*: le mariage ne devait pas être rompu; l'individu devait rester étroitement impliqué dans sa famille; il ne devait pas changer d'adresse fréquemment, ni changer de travail ou d'amis;
- *une orientation tournée vers l'extérieur*: les individus devaient penser aux autres avant de penser à eux-mêmes; les jeunes devaient se préparer à tenir des rôles dans la société;
- *la supériorité de la pensée*: l'émotivité était une faiblesse; les sentiments devaient être contrôlés par la logique;
- *la remise à plus tard de la satisfaction*: le travail d'abord, le jeu plus tard.

Toutefois, nos sociétés sont aujourd'hui très différentes. Les valeurs ont quelque peu changé et continuent de changer. Le mariage et la famille peuvent ne pas être aussi stables. Les relations interpersonnelles peuvent être moins durables. Les individus peuvent penser à eux-mêmes d'abord et être plus mobiles. Les sentiments, non la logique, peuvent guider les décisions. Les jeunes peuvent éviter les rôles sociétaux pour une «vie libre». Même lorsqu'ils embrassent des carrières traditionnelles, ils peuvent vouloir jouer maintenant et payer plus tard.

Dans une société aux structures politiques, sociales et personnelles relativement stables, Rogers avait axé son approche éducative sur le développement d'une personne qui semblait avoir des dimensions plus flexibles. Il avait suivi la direction dans laquelle ses clients en psychothérapie, confrontés à des opportunités déterminées et des nécessités changeantes, changeaient. Toutefois, dans des sociétés aux structures plus flexibles, outre une approche facilitant le développement de cette personne et l'aidant à apprendre, une approche ne serait-elle pas nécessaire pour ceux qui font face à une nouvelle réalité et à un futur nouveau? Je ne suggère pas qu'il faille rejeter les concepts de Rogers — ils sont toujours nécessaires. Je suggère de les amplifier pour répondre aux demandes pluralistes des gens et des sociétés dont la diversité est maintenant plus grande.

## Mémorisation par cœur: les avantages

Gazzaniga (1985) rapporte le tragique cas d'un homme dont l'hippocampe avait été chirurgicalement retiré afin de maîtriser son épilepsie. Cette opération avait causé chez le patient la perte de toute capacité de se souvenir au-delà de quelques minutes, et créé ainsi une existence pitoyable pour ce pauvre homme. Par exemple, alors qu'il ne pouvait pas se souvenir que sa mère était morte, chaque fois qu'il apprenait son décès c'était pour lui la première fois. Une grande douleur l'accablait. Et la fois suivante qu'il demandait des nouvelles de sa mère, c'était un nouveau choc, une autre agonie.

Ce qui fait que les souffrances de cet homme sont significatives dans le contexte de l'apprentissage c'est que, bien qu'il ne pouvait se souvenir des tâches qui devaient lui être toujours et encore enseignées, il *était* capable de les apprendre. Par exemple, il avait appris à résoudre un jeu de société complexe nécessitant la manipulation d'anneaux concentriques selon une séquence de trente et un mouvements précis. Chaque fois qu'il s'attelait à ce problème, il niait en avoir eu une quelconque connaissance antérieure. Néanmoins, chaque fois, il améliorait ses capacités. Apprendre avait lieu malgré l'absence de rétention mentale consciente.

Cet exemple est là pour illustrer ce que tous nous savons aussi des gens normaux: ils apprennent en faisant et en refaisant, quelquefois toujours et encore, en particulier lorsqu'il s'agit d'aptitudes physiques; les attitudes de l'enseignant auront très peu d'effets sur ce processus.

Les navigateurs de Puluwat, dans les mers du Sud, sont connus pour être capables de diriger leurs canots indigènes parmi de nombreuses îles grâce à une intuition développée de manière impressionnante. Les sensations de se mouvoir au-dessus des vagues dont ils sont familiers, les perceptions développées du vent et du temps, l'apparence des vagues, la couleur de l'eau, l'emplacement du soleil et des étoiles aident ces maîtres navigateurs dans leur art. Bien que leur intelligence ait dû intégrer de nombreuses catégories d'informations, la connaissance initiale des positions à l'horizon du lever et du coucher de certaines étoiles, facteurs clés parmi d'autres, devait être soumise à l'apprentissage par cœur (Gardner, 1985). Ainsi, de manière à pouvoir bénéficier de l'apprendre expérientiel, la mémorisation par cœur de données très probablement inintéressantes était-elle d'abord nécessaire.

La mémorisation par cœur, les exercices répétitifs ou autres méthodes peu excitantes ne devraient pas être ignorés. Toutes les méthodes devraient être évaluées par rapport à leur valeur en termes d'apprentissage.

## Choix personnel: ses limites

La curiosité de l'étudiant et ses fantaisies personnelles dans le choix d'un sujet d'étude ne devraient pas être exagérées. Il est nécessaire d'apprendre quelques éléments et d'avoir quelques informations sur un sujet avant qu'il soit possible d'avoir un intérêt pour lui. Ce point a été tristement démontré lors du désastre d'une centrale nucléaire soviétique. Une personne, apparemment non informée des dangers, reçut de très sérieuses blessures dues aux radiations alors qu'elle faisait du vélo dans une zone contaminée. En particulier quand il s'agit de questions de survie, il n'est pas possible d'attendre que l'intérêt soit éveillé pour apprendre les menaces encourues. Sans céder à des rumeurs sensationnelles et sans fondement ou à une peur inutile et avant qu'un problème ne se manifeste, une personne doit comprendre les effets dangereux de la radioactivité ou les habitudes de reproduction des moustiques – vecteurs de maladies – ou les risques que certains comportements peuvent avoir dans la transmission du sida; faute de quoi, lorsqu'un symptôme apparaîtra, il sera peut-être trop tard pour éviter la tragédie.

La société a la responsabilité d'établir des processus éducatifs préparant ses citoyens à des éventualités connues et, plus encore aujourd'hui, à des éventualités inconnues. Le système éducatif a la responsabilité de savoir ce qu'il veut que ses étudiants apprennent, au-delà de la simple compétence d'aller à l'école.

Ceux qui appliquent l'Approche centrée sur la personne feraient bien de mettre en place une modalité d'apprendre pour des éventualités connues et inconnues, une modalité qui soit *moins* personnalisée autant que plus personnalisée.

## Les principes de la psychothérapie ne suffisent pas

Ironiquement, l'intérêt de Rogers pour l'enseignement (comme pour la psychothérapie ou la facilitation de groupes) réside en ce que *fait* l'enseignant (psychothérapeute ou facilitateur d'un groupe) pour améliorer la modalité d'apprendre. C'est ironique parce que cette approche est appelée centrée sur *l'étudiant* (centrée sur le client, centrée sur la personne). Pourtant, ce sont le plus souvent les qualités de l'enseignant (psychothérapeute, facilitateur) qui sont considérées. Pas celles de l'étudiant. Ne serait-il pas utile d'en savoir davantage sur les complexités de l'apprenant et sur les conditions qui entourent ces modalités d'apprendre?

Pourtant, même au niveau de l'enseignant, les concepts de Rogers ne me semblent pas aller suffisamment loin. Lorsque j'étais étudiant diplômé en mathématiques, certains enseignants, dont j'ai le plus appris, avaient de sérieux problèmes émotionnels. L'un d'entre eux ne pouvait pas regarder les étudiants dans les yeux, il était trop timide. Un autre, lorsqu'il était interrompu par une question, devenait si furieux qu'il abandonnait son cours et quittait la salle en trombe. Ces deux professeurs partageaient une qualité admirable, celle d'une implication *intense*, non vis-à-vis des émotions de l'étudiant, mais dans le sujet étudié. Où rattacher cette qualité dans une vision de l'apprentissage en Approche centrée sur la personne ?

En toute honnêteté, il faut noter que, bien qu'ils aient possédé une aptitude limitée à le montrer de manière conventionnelle, mes professeurs de mathématiques *étaient* aussi empathiques. Ils comprenaient ma confusion, ma frustration fréquente, mes victoires occasionnelles, non parce qu'ils faisaient attention avec sensibilité à mon expérience, mais parce qu'ils avaient été confrontés aux mêmes obstacles que moi et les avaient surmontés. Dans leurs réactions émotionnelles exagérées, ils étaient congruents à l'excès. Bien qu'ils aient été inébranlables dans leur perfectionnisme en mathématiques, ils étaient totalement acceptants de mes faiblesses personnelles, comme de ma pensée intelligente.

Néanmoins, ni leur attitude, ni leur comportement n'étaient thérapeutiques, comme Rogers comprenait ces qualités. Si quelqu'un écoutait des enregistrements de fragments de leurs cours, je doute qu'ils puissent conclure que ces personnes aient eu une quelconque « attitude facilitatrice » (selon les critères psychothérapeutiques). (Une fois, j'ai évoqué mon anxiété face à l'examen difficile d'un professeur dont j'avais énormément appris. Il me dit : « vous devez simplement vous détendre. Boire ou prendre quelque chose ».) Les complexités de ces différents comportements et attitudes ne devraient-elles pas être mieux comprises ?

Toute application de l'Approche centrée sur la personne concernant les modalités d'apprendre, si elle doit être autre chose que de la simple conviction personnelle, doit inclure plus que des aspects interpersonnels et en même temps éviter de devenir trop abstraite. Des milliers d'années de mouvements religieux et politiques ont largement démontré que lorsque les gens aspirent à un code moral sans contexte pour le rendre réel, le résultat confine probablement davantage à de l'hypocrisie qu'à une véritable manière d'être. Toute manière d'être effective peut (dans le cas de l'enseignement) être le *produit final*, non le point de départ, d'un dévouement face à la modalité d'apprendre et de l'acquisition de

compétences pour enseigner ainsi que, dans certains cas, de sensibilité émotionnelle vis-à-vis des étudiants.

## Le lieu de contrôle: pour ceux qui en ont un

Le processus d'apprendre décrit par Rogers convient à un genre d'étudiant très particulier: un étudiant guidé par un lieu de contrôle interne ou lieu d'évaluation. Mais qu'en est-il des personnes qui peuvent être différentes? Cette approche devrait-elle être appliquée à tout le monde? Même en psychothérapie, où l'Approche centrée sur la personne a connu un tel succès, la réponse peut ne pas être aussi simple. Il ressort des études sur la thérapie de groupe que les personnes qui ont des niveaux de lieu de contrôle externe élevés répondent moins favorablement à des expériences de groupe non-directif ou moins structuré (Abromowitz et al., 1974). D'après la recherche, il apparaît également que l'expérience de l'apprentissage déterminée par l'apprenant peut être difficile pour des personnes ayant des niveaux de lieu de contrôle externe élevés (Kilmann, Albert & Sotile, 1975). Si nous insistons sur une approche unilatérale de l'apprendre qui favorise la directivité interne, n'abandonnons-nous pas ceux qui apprennent peut-être différemment?

Même ce que nous appelons ici modalité d'apprendre expérientielle est appréhendé différemment par différents individus. Certains individus sont capables de faire l'expérience d'un processus tel que la psychothérapie par exemple, puis de théoriser sur ses interrelations et diverses similitudes avec d'autres conceptualisations et de généraliser l'expérience à d'autres aspects de la vie. Tandis que d'autres personnes peuvent avoir des difficultés à généraliser et à établir des connexions à partir d'une expérience donnée sans avoir une compréhension préalable du cadre utilisé.

Bien qu'apprendre puisse impliquer un processus biochimique dans lequel les neurones du cerveau produisent de nouvelles synapses et épines dendritiques en réponse à une stimulation extérieure, tout le monde sait que toutes les personnes n'apprennent pas de la même manière. Pour les personnes à fort penchant auditif, par exemple, il peut être suffisant de simplement entendre une langue pour l'apprendre. D'un autre côté, des personnes plus visuelles auront peut-être besoin de *voir* les mots écrits avant qu'ils ne soient fixés dans leur mémoire.

Prescrire la même approche à chaque étudiant en insistant pour qu'il fasse une «expérience significative», qu'il s'autodirige ou qu'il évite certaines modalités d'apprendre serait faire preuve de la même insensibilité

qui fut celle, semble-t-il, des écoles publiques d'Amérique du Nord envers les étudiants individualistes. Une perspective plus large dans cette approche ne serait-elle pas nécessaire pour rester centré sur la personne et non centré sur la philosophie? Dans ce cas, une approche *plus* personnalisée pourrait inclure ceux qui apprennent différemment.

## La personne totalement intégrée

La description de la personne totalement intégrée, qui caracole dans le tourbillon de la stimulation sensorielle d'une solution satisfaisante à une autre en suivant ses sentiments, vivant une philosophie existentielle, aurait assurément été idéale pour la personne qui, dans les années soixante, vivait dans les centres urbains des États-Unis. Elle aurait pu traiter efficacement (ce qui est maintenant) le passé; mais aurait-elle pu gérer l'impondérable futur?

Même en proposant une «personne idéale», Rogers avançait sur une fine couche de glace. Cette approche se retourna contre les communistes chinois avec leur «homme nouveau» et contre les Soviétiques qui parlaient de la «nouvelle civilisation». Bien sûr, lorsqu'une formulation du fonctionnement humain devient un idéal, elle est nécessairement plus limitée que les possibilités réelles. Les sensations en provenance des stimuli sensoriels ne sont pas toujours plus importantes que les autres aspects de la conscience. Un soi n'a pas plus de valeur intrinsèque qu'un autre, pas plus que les fantaisies d'un soi instable et changeant ne sont un juge fiable pour une contribution positive à la civilisation. Il y a des causes plus méritoires qu'une simple satisfaction temporaire qui semble être le principe-guide de la «personne totalement intégrée».

Karl Kraus, le satiriste viennois, dit un jour en guise de boutade que «la vie est un effort qui mérite une cause meilleure». Avec tous les efforts que cela demande pour devenir une «personne qui fonctionne pleinement», ne pourrait-elle pas servir une cause meilleure qu'une simple autosatisfaction temporaire? Quel but cette personne idéale a-t-elle dans la vie? Par exemple une personne purement centrée sur le *processus* serait-elle réellement capable d'agir de concert avec les autres dans des situations complètement imprévues offertes par le futur?

C'est précisément dans le domaine des valeurs qu'une «personne du futur» devrait avoir une grande sensibilité et peut-être quelque aptitude à percevoir les qualités égales en essence de valeurs apparemment opposées.

Il y a quelque quatre à cinq milliards de gens dans le monde, plus de 150 nations, dans lesquelles beaucoup de cultures se sont entrecroisées. Des valeurs culturelles sont en conflit sur toute la planète. Pour régler de nombreuses disputes, des valeurs communes – l'emportant sur les valeurs en conflit – pourraient être trouvées. Si votre voisin a construit un système sur une valeur favorisant «le développement» et que vous avez construit le vôtre sur une valeur favorisant l'«écologie», sa «destruction de la nature» (selon vous) entrera en conflit avec votre «obstruction au progrès» (selon lui). Une valeur plus complexe pourrait être trouvée sur laquelle pourraient s'unir les deux systèmes (prospérité partagée et salut de la planète?). Une «personne idéale» avec une simple «perspective existentielle» a-t-elle la largeur de vue nécessaire, la flexibilité, la diversité d'intérêts et les aptitudes pour participer avec compétence à la résolution de tels problèmes?

## Modalité d'apprendre innovante

Comment allons-nous gérer ces problèmes de valeurs antagonistes? En outre, comment allons-nous gérer des problèmes tels que la pollution de l'air et les institutions décadentes; problèmes que l'individu a contribué à créer, mais que l'individu est impuissant à résoudre (seul), une fois ceux-ci créés?

Apprendre dans des situations inconnues peut demander d'accompagner le changement, d'exposer le tout aussi bien que les parties, de percevoir les multiples causes et effets aussi bien que les interrelations entre les éléments clés. Cet apprentissage a été appelé «modalité d'apprendre innovante» (Botkin, Elmandjra & Malitza, 1979). L'inventivité qui survient en réaction à un choc soudain, une crise, une dangereuse pénurie, à l'adversité fournit les exemples les mieux connus de cette modalité d'apprendre. Y a-t-il un moyen de cultiver cette manière d'apprendre avant qu'une crise sérieuse ne survienne?

Cette question fut abordée dans de grands groupes dans le cadre d'une série de programmes de formation en Approche centrée sur la personne. Laissez-moi esquisser brièvement une expérience qui pourrait servir à illustrer une meilleure compréhension de la modalité d'apprendre innovante.

Il y a quelques années, un tel workshop s'est tenu au Brésil. Carlos, un orphelin de douze ans d'une famille pauvre de São Paulo, n'était pas inscrit au workshop. Il vivait temporairement avec son frère, homme à tout faire à l'institut qui hébergeait les participants.

Au cours des premiers jours du workshop, certains participants déclarèrent avoir perdu des bijoux et de petites sommes d'argent; Carlos fut suspecté. Par ailleurs, quelqu'un dit l'avoir vu essayer de noyer un chien errant dans la pataugeoire. Une femme se plaignit de ce qu'il était sexuellement agressif envers elle. Elle exigea que quelque chose fût fait au sujet de ce garçon. «Cet enfant doit être renvoyé à la maison» fut la conclusion d'une autre personne.

Comme il n'y avait ni leader officiel, ni procédures communément admises à appliquer en pareil cas, il s'ensuivit une longue discussion, parfois vive, impliquant tout le groupe. D'un côté, la liste des soupçons pesant sur le garçon s'allongeait. Une personne déclara que Carlos lui avait fait une grimace pour l'insulter. Un autre dit qu'il pensait que le gamin avait un mauvais caractère. Quelqu'un d'autre rappela au groupe que des milliers de maraudeurs sans domicile, de l'âge de Carlos, volent et assassinent des citoyens dans les villes. Ce groupe de participants conclut que le garçon était une menace pour la sécurité de la communauté et devrait être écarté immédiatement.

D'un autre côté, certains participants du workshop dirent ne pas l'avoir trouvé offensant. Il avait été courtois envers eux lors de leur rencontre. Il avait même aidé une femme à porter ses bagages à son arrivée. Elle considéra ses incivilités comme étant puérides et innocentes, sans intention d'être agressives, simplement badines et injustement mal interprétées. Certains supposaient que le garçon était intelligent, et d'après les peintures qu'il avait faites au workshop d'art mis en place par les participants, il pouvait même posséder quelque talent artistique. Ils discutèrent sur le fait que Carlos n'avait pas de surveillance adéquate à la maison et qu'en restant avec le groupe, il aurait au moins une chance de faire une expérience positive avec des gens responsables.

Bien que certains le considérassent comme bon et d'autres comme mauvais, le groupe parvint à la conclusion qu'il n'avait pas à trancher entre ces positions extrêmes. Le groupe devait cependant décider ce qu'il devait faire des forts sentiments des participants envers le garçon et quelles mesures prendre quant à sa présence: s'il était renvoyé chez lui, le groupe pourrait se détendre; mais le garçon connaissait la pauvreté et recevait fréquemment des coups à la maison. S'il était autorisé à rester, il pourrait en tirer profit, mais il y aurait peut-être un danger pour les participants.

Quelques personnes soulignèrent que Carlos était en fait membre de la communauté et qu'il serait correct de le consulter pour toute décision l'affectant. «Nous sommes une famille», suggéra finalement quelqu'un.

Autour de cette métaphore, les participants purent mobiliser leurs valeurs et les intégrer. Il fut décidé que les tenants les plus radicaux de l'une ou l'autre position (les pour et les contre la présence de Carlos dans le workshop) exposeraient à Carlos les préoccupations du groupe. Ils discuteraient avec lui de ce que le groupe ressentait, chercheraient à savoir ce que, lui, ressentait, et verraient si une solution satisfaisant tout le monde pouvait être trouvée<sup>2</sup>.

Au cours de la réunion, Carlos dit qu'il n'avait pas conscience que son comportement faisait peur à qui que ce soit. Il agissait comme d'habitude. Lorsqu'il réalisa que d'autres individus se sentaient menacés, il dit qu'il voulait changer et qu'il voulait aussi participer au workshop. Il voulait apprendre la danse avec Grace; apprendre les massages avec Laure; avec Clare, il voulait apprendre la musique et l'art; et avec son frère, apprendre à conduire une voiture. Tous furent d'accord. Carlos fut d'accord de se comporter conformément au comportement en vigueur pour tous les participants.

Carlos resta dans le workshop. Non seulement il respecta les règles communément admises, mais devint un citoyen exemplaire. Ceux qui en avaient eu peur devinrent ses amis. Ceux qui avaient soutenu son point de vue ne furent pas déçus. À la fin il fit une des observations les plus pointues du groupe: «Cette année il y a eu beaucoup de drame et peu d'aventures. J'espère que l'année prochaine il y aura davantage d'aventures et moins de drame.»

Les participants, comme d'habitude, ont appris beaucoup de choses au cours de ce workshop. Par ailleurs, il pourrait être dit que le *groupe* a aussi appris. Les participants appliquèrent en vain leurs solutions habituelles. Ce qui avait fonctionné lors du dernier workshop échoua cette fois. Beaucoup croyaient qu'il serait impossible de résoudre ce conflit sans que quelqu'un soit exclu. Pourtant, ensemble, ils firent ce qu'ils n'avaient pas cru possible de faire au départ.

<sup>2</sup> Bien qu'une partie de cette solution finale s'appuyât sur une tradition bien établie – à savoir la création d'un comité mandaté par un groupe de personnes plus importantes – cela n'a pas eu lieu pour éviter les discussions fastidieuses, comme c'est fréquemment le cas. Le groupe avait déjà entendu les différents aspects du problème et avait fait l'expérience de «la perte de temps» et de la confusion occasionnée par les délibérations en boucle. Le comité fut plutôt constitué pour que le garçon ne soit pas paralysé par une confrontation avec un groupe grand et impressionnant. En même temps, le comité fut constitué par des tenants convaincus des deux bords. Ainsi, il s'agissait d'une véritable confrontation, pas simplement d'une enquête. Comme le grand groupe avait pleinement participé, il n'eut pas (comme cela arrive souvent dans les organes parlementaires) à contre-examiner les constatations du comité ou à rejeter ses conclusions.

## Quelques aspects de cette expérience de modalité innovante d'apprendre

*Anticipation* – Les premiers signes d'un problème furent détectés : une minorité du groupe souffrait. Ce fait ne fut pas ignoré. Le groupe anticipa des problèmes plus sérieux. De plus, les participants du groupe examinèrent (en fait essayèrent de justifier) les différentes mesures alternatives que le groupe pouvait prendre et quelles en seraient les conséquences. Pour paraphraser Botkin, Elmandjra et Malitza (1979), les membres du groupe «voyaient le présent en fonction du futur, au lieu de voir le futur en fonction du présent», ce qui est ce que les idéalizations de la «personne du futur» tendent à faire.

*Participation* – Chaque personne dans la communauté fut impliquée dans le processus de décision, y compris Carlos. Les gens montrèrent une compréhension empathique des sentiments de l'autre. Ils furent honnêtes : leurs déclarations correspondaient à leurs pensées et à leurs sentiments. Ils respectèrent la dignité de chaque membre de la communauté, même celle d'un enfant de douze ans qui n'était pas officiellement enregistré comme participant à ce workshop. Et, dans cette participation, il y avait une bonne volonté à coopérer et à utiliser le dialogue afin d'atteindre une solution intelligente.

Cette participation concernait un aspect de la conscience humaine qu'à cet instant je peux seulement décrire par deux concepts, apparemment contradictoires, mais en fait complémentaires. L'un est l'*autonomie*, l'autre l'*humilité*. Chaque personne fit pleinement l'expérience d'elle-même, telle qu'elle était, et exprima librement ses opinions, ses ressentis et ses informations. Elle exprima ses sentiments et réactions vis-à-vis des autres directement et résolument, en vue d'apporter la meilleure solution dont elle était capable. De plus, chacun refusa de contribuer à l'injustice et d'accepter une solution qui compromettrait sa liberté, sa sécurité ou sa satisfaction personnelle. Les facultés de chacun à juger de manière critique furent mises en pratique à chaque étape du processus. En d'autres mots, chaque membre agit en personne *autonome*.

En même temps, lorsque le jugement critique de cette personne discernait une suggestion meilleure que la sienne, elle renonçait à ses propres opinions ou à ses idées pour celle qui lui était supérieure. Elle pouvait être sensible à l'émergence d'interrelations entre les concepts aussi bien qu'entre les sentiments et à la formulation d'un tableau plus complet, sans insister sur sa vision personnelle. Elle était disposée à changer de

convictions et de valeurs. Elle pouvait mettre de côté sa gloire personnelle pour un résultat intelligent satisfaisant toutes les personnes impliquées. Il n'est pas du tout facile d'expliquer cet état *d'humilité*. Contrairement au vieux dicton, c'est plus facile à *faire* qu'à *dire*.

À noter que les perceptions ne furent pas seulement partagées verbalement dans les réunions formelles. La musique, l'art et d'autres médias permettant une expression par des images contribuèrent probablement aussi à un aperçu de la solution.

*Les valeurs en conflit* – La modalité conservatrice est «l'acquisition de manières de penser, de méthodes et de règles fixes pour gérer des situations connues et récurrentes [...]. C'est le genre de modalité conçue pour l'entretien d'un système existant ou d'un mode de vie établi» (Botkin, Elmandjra & Malitza, 1979). La modalité conservatrice est essentielle au maintien de nombreuses infrastructures de la civilisation.

Ce qui distingue la modalité conservatrice de la modalité innovante est le rôle des valeurs. Cette modalité renforce les valeurs du système qu'elle a pour but de conserver et ignore les autres. Lorsque des valeurs entrent en conflit, des occasions d'apprendre sont présentes. Pour cette raison, les valeurs sont appelées «les enzymes de tout processus de la modalité innovante» (Botkin & al., 1979).

Dans l'exemple ci-dessus, un dialogue entre les valeurs met en lumière les positions en conflit :

Un citoyen a le droit de vivre sans être menacé. La communauté a la responsabilité de protéger ses membres et de gérer le comportement de ses membres.

L'individu devrait être libre de se conduire différemment et d'être tout de même accepté. Nous ne devrions pas avoir à nous conformer aux opinions d'autrui sur notre propre comportement.

La communauté est responsable de veiller sur ses enfants. Le groupe devrait être régi par des sentiments humains, non par des règles froides.

La sécurité est plus importante que les sentiments de quiconque. Si des gens se soucient des sentiments du gamin, c'est leur problème, pas le mien.

Si un membre de la communauté a un problème, c'est le problème de la communauté tout entière.

Dans de nombreux conflits survenant au sein d'un groupe tel que celui-ci, je peux dire «oui» à chacune des parties. Lorsque j'entends les membres

de la communauté appeler à davantage de sécurité, je me dis «oui, je veux la sécurité». Lorsque j'entends leurs opposants appeler à un plus grand respect de l'individu, même s'il s'agit d'un individu de 12 ans, je dis «oui, respectons l'individu. Donnons-lui une chance.» Je dois ainsi trouver une position qui pourrait se traduire en actes et corroborer ces valeurs. Pouvons-nous avoir la sécurité et respecter l'individu? À la fin du processus, nous n'avons pas eu à prendre parti pour l'une ou l'autre des solutions: gagner ou perdre. Avec de la patience, le désir de résister à la frustration et à la confusion, ainsi que la capacité de s'extraire de relations humaines complexes, une solution juste a été trouvée. Le groupe s'efforça de faire de son mieux et il opta pour la meilleure solution.

## Courage et patience

Les membres du groupe avaient besoin de patience pour formuler le problème avec soin, pour laisser affleurer à la surface toutes les parties du problème, pour écouter toutes les voix, pour simplement supporter la lourdeur de longues discussions, pour éviter de tomber dans le désespoir au cours des moments de chaos. Bien qu'ils aient souvent été tentés par des solutions hâtives et radicales telles qu'ignorer les peurs «irrationnelles» de certains ou chasser la «menace» sans y penser davantage, les participants purent permettre une compréhension du problème dans son ensemble et l'expression de chacun selon ses propres perspectives. Pour Carlos et ceux qui se sentaient menacés, les perspectives étaient personnelles et directes. Pour les autres, étant donné que le résultat de ce problème définirait le genre de communauté dans laquelle ils vivaient et le genre de communauté qui pourrait un jour aussi les juger, les dimensions étaient personnelles et idéologiques. Ils étaient en train de créer *leur* société, pour le meilleur ou le pire.

## Lorsqu'une modalité innovante de groupe échoue

Dans la plupart des groupes, il y aura une modalité d'apprendre individuelle, mais une modalité d'apprendre du groupe est une entreprise plus délicate et peut facilement échouer. Aux États-Unis, par exemple, il y eut un workshop auquel participa un militant des droits. Au milieu d'un conflit au sein du groupe, il exprima son opinion (comme d'autres participants). Cependant, contrairement aux autres, il continua à insister sur son point

de vue au-delà du bon sens. Il avança le même point de vue (qui était alors devenu un principe) dans toutes les discussions suivantes, que cela soit ou non pertinent. Il admit que cette croisade était un «test» de l'Approche centrée sur personne afin de voir si celle-ci faisait preuve de «tolérance envers la diversité». D'après mon expérience, toute modalité d'apprendre innovante a *besoin* de diversité pour trouver des solutions créatives. Ce qu'elle ne peut tolérer, comme cet homme l'a montré, c'est la mauvaise volonté. C'est une entreprise de coopération subtile. Il est évident que sans participation constructive de sa part, aucune solution intégrée ne put être trouvée. La diversité abondait. Ce qui manquait, et fut impossible dans ces circonstances, ce fut l'intégration créative.

Dans un autre atelier, un professeur d'université annonça avec un ton arrogant et autocentré qu'il souhaitait enregistrer les sessions. Certains participants acceptèrent sa proposition. Il essaya de contraindre à son désir ceux qui objectèrent. Les opposants campèrent résolument sur leurs ressentis. Une longue discussion s'ensuivit. Aucune décision ne fut prise, mais il retira sa volonté d'enregistrer les sessions. Il bouda durant le reste de l'atelier. Ici, la situation ne fut pas résolue à la satisfaction de l'un des membres de la communauté. Il ne fit pas preuve de l'humilité nécessaire à la poursuite d'une solution commune. Les autres membres du groupe ne firent pas preuve de l'autonomie suffisante pour reprendre la discussion lorsqu'ils virent qu'il était coupé du groupe.

Il y eut encore des cas où l'équipe était très diverse et les buts de l'atelier très peu clairs, où le groupe se préoccupait surtout de son unification, comme on peut en rencontrer lors de matchs de football: des émotions fortes dans un conformisme stupide. Dans aucun de ces exemples, il ne put y avoir de modalités d'apprendre innovantes.

## Conclusion

Ceux qui appliquent l'Approche centrée sur la personne à l'apprentissage pourraient élargir leur vision. Les gens différents apprennent de manière différente. Ils ne devraient pas être forcés de choisir les sujets qu'ils souhaitent étudier, d'avoir une expérience passionnante ou d'évaluer leur propre expérience. Nous *devons* apprendre maintes choses dont la signification nous échappe et que par conséquent nous ne *voulons* pas apprendre. Pour faciliter les modalités d'apprendre de tous les étudiants, il n'est probablement pas suffisant que l'enseignant fasse montre d'empathie,

de congruence et d'acceptation au sens étroit de la recherche en psychothérapie. L'apprendre survient aussi dans le faire. Les exercices de mémoire ne devraient pas être évités simplement parce qu'ils sont désagréables ou passés de mode. Ils devraient être évalués en fonction de leur valeur pour apprendre.

Dans la lutte entre idées concurrentes, il y aura probablement toujours ceux qui utiliseront ces remarques pour discréditer ou écarter l'Approche centrée sur la personne de l'éducation, mais mon intention n'est pas d'alimenter ces disputes. Je pense qu'une perspective plus large peut être adoptée, une perspective qui incorpore ce que Rogers a proposé et davantage encore. Se vouer au sujet, à l'apprendre, à la vérité peuvent aussi être des facteurs d'un enseignement couronné de succès. Quels que soient ces facteurs, la responsabilité de l'enseignant n'est pas seulement d'être une personne agréable, mais de faire ce qui est nécessaire pour que l'étudiant apprenne. Les enseignants doivent apprendre comment enseigner; les étudiants comment apprendre.

Essayer de cultiver «une manière d'être» doit se faire avec prudence dans les modalités d'apprendre comme dans le domaine plus large de la vie. Apprendre *devrait* peut-être aboutir à la «personne fonctionnant pleinement» mais cette personne devrait être capable de satisfaire aux exigences de l'époque et du lieu dans lesquels elle doit fonctionner. Ses valeurs doivent soutenir sa tâche.

Une réflexion devrait être engagée sur la relation des modalités d'apprendre individuelles à celles de groupe. Dans le cas de la pollution, par exemple, les individus n'apprennent pas comment protéger leur santé aussi vite que le groupe apprend, à travers l'action collective de ses membres, à produire des polluants dangereux pour l'air. Les individus doivent apprendre en tant *que corps* à résoudre les problèmes aussi bien qu'ils les créent de manière irresponsable et irréfléchie.

Les idées de Rogers sur le développement personnel prirent forme dans une société relativement stable. Le monde subjectif de la personne avait peu de place dans cette société. Aujourd'hui, le respect du monde subjectif de la personne et la stabilité des sociétés ont changé. Une attitude personnelle qui prend conscience du contexte dans lequel elle s'est forgée est aussi nécessaire. Anticipation, participation, empathie, congruence, acceptation, bonne volonté, comment gérer ces valeurs en conflit et travailler de manière coopérative sans sacrifier autonomie ni jugement critique, il serait désirable que tout cela fasse partie intégrante de l'expérience d'apprendre de l'individu; non comme un autre cours formel ou

un jeu de rôle à l'école mais comme une toile de fond continuellement présente à sa conscience.

## Références

- Abromowitz, C. V., Abromowitz, S. I., Roback, H. B., & Jackson, C. (1974). Differential effectiveness of directive and nondirective group therapies as a function of client internal-external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 6, pp. 849-853.
- Aspy, D. & Roebuck, F. (1983). Researching person-centered issues in education. In C. R. Rogers (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill, pp. 197-224.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: a Report to the Club of Rome*. Oxford. Pergamon Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*, London. Edward Arnold.
- Gazzaniga, M. (1985). *The social brain: Discovering the networks of the mind*. AZ. Basic Books.
- Kilmann, P. R., Albert, B. & Sotile, W. M. (1975). Relationships between locus of control, structure of therapy, and outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 4, p. 588.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill.