

Liberté pour apprendre

Carl Rogers, Ed. Dunod, 1999 (1972), 364 p.

La relation interpersonnelle dans la facilitation de l'apprentissage.

J'éprouve une réaction négative envers l'enseignement. Je pense que c'est à cause de toutes les fausses questions qu'il soulève. Dès qu'on porte son attention sur l'enseignement, la question surgit de savoir ce qu'on va enseigner.

Ce concept du contenu du cours est fondé sur la croyance que ce qui est enseigné est appris ; que ce qui est exposé est assimilé. Je ne connais pas de préjugé plus manifestement faux. 101¹

Le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de *faciliter le changement et l'apprentissage*.

Pour moi, faciliter l'apprentissage, c'est permettre à chacun de trouver des réponses – constructives, provisoires, mouvantes et dynamiques – à certaines des inquiétudes les plus profondes qui préoccupent l'homme d'aujourd'hui. 102

Congruence de celui qui veut faciliter l'apprentissage.

La qualité essentielle et fondamentale qui est requise pour faciliter un apprentissage est peut-être la congruence ou l'authenticité (*the realness*). 104

Considération, acceptation, confiance.

Dans ma pensée, il s'agit d'éprouver de la considération pour l'apprenti, pour ses sentiments et ses options, pour sa personne.

Il s'agit d'une sollicitude pour l'apprenti, mais sans rien de possessif. C'est aussi l'acceptation d'autrui comme autre-que-moi, comme une personne à part entière avec des droits propres.

Celui qui possède cette attitude à un haut degré peut entièrement accepter la peur et l'hésitation que l'étudiant éprouve lorsqu'il aborde une nouvelle difficulté, ou la satisfaction que ressent l'élève lorsqu'il réussit.

La considération ou l'acceptation que le professeur accorde à l'élève est une expression opérationnelle de la confiance essentielle et de la foi qu'il met dans les capacités de l'organisme humain. 107

Avoir confiance dans l'être humain.

Si je n'ai pas confiance dans l'être humain, je suis alors bien obligé de le gaver d'informations, choisies par moi, pour l'écartier du mauvais chemin qu'il prend. Mais si, au contraire, j'ai foi dans la capacité de l'homme à développer ses propres potentialités, alors je puis lui permettre de choisir sa propre voie et de se diriger lui-même dans sa formation ; je puis alors aussi lui en fournir de nombreuses occasions. 113

Vivre l'incertitude de la découverte.

Lorsqu'un enseignant parvient à créer, fût-ce très modestement, un climat scolaire caractérisé par toute l'authenticité, la considération et l'empathie dont il est capable, lorsqu'il fait confiance à la tendance constructive de l'individu et du groupe, à ce moment, il découvre qu'il a inauguré une véritable révolution dans l'enseignement. Il se produit alors un apprentissage d'une qualité différente,

¹ Le nombre en italiques indique le numéro de la page.

progressant à un autre rythme, et avec une pénétration plus profonde. Les sentiments, qu'ils soient positifs, négatifs ou embrouillés, font partie de l'expérience scolaire. L'apprentissage devient vie, et quelle vie ! 114

Comment édifier la liberté

Pour qu'un apprentissage autodéterminé ait lieu, il paraît essentiel que la personne soit confrontée à un problème qu'elle perçoit comme réel pour elle. 128

Si nous désirons que les élèves apprennent à devenir des individus libres et responsables, nous devons alors vouloir qu'ils soient confrontés à la vie, à des problèmes réels. 129

Rien ne m'irrite plus que d'entendre dire qu'il faut que l'élève soit « motivé ». Le jeune être humain est naturellement motivé à un haut degré. De nombreux éléments de son environnement constituent pour lui de véritables défis. Le jeune enfant est curieux, avide de découvrir, avide de connaître, avide de résoudre des problèmes. Ce qu'il y a de triste et de pénible dans la plupart des systèmes d'éducation, c'est que lorsque l'enfant a passé un certain nombre d'années à l'école, cette motivation spontanée se trouve pratiquement étouffée. 130

Si le temps que nous consacrons actuellement à préparer les programmes, les leçons et les examens, nous le passions à imaginer des moyens d'apprentissage, nous aurions vite fait de découvrir une foule de ressources qui constitueraient alors, pour l'étudiant, un environnement dans lequel il pourrait choisir les éléments les mieux appropriés à ses besoins.

L'utilisation de contrats

Lorsque professeur et étudiant sont arrivés à un accord sur le contrat et sur la mention voulue, l'étudiant peut être assuré qu'il obtiendra cette mention, pourvu simplement qu'il exécute, avant la fin de l'année, les obligations prévues dans le contrat. Ceci éloigne toute crainte et toute appréhension à l'égard des cours et rend possible une franche discussion. Les étudiants peuvent avoir un avis différent du professeur, sans éprouver le sentiment qu'ils mettent en danger leur réussite à l'examen. 132

Division du groupe.

Il semble raisonnable lorsqu'on propose à un groupe la liberté d'apprendre sous sa propre responsabilité, de prévoir chaque fois que c'est possible le cas de ceux qui ne désirent ni ne souhaitent cette liberté et qui préfèrent être instruits et guidés. Le fait qu'il est possible de passer d'un groupe à l'autre rend cette solution particulièrement heureuse. 133

Organisation des groupes d'apprentissage avec facilitateur.

Donner une quelconque liberté d'apprendre à des **classes nombreuses**. Le professeur Weidon Shofstall résout ainsi le problème :

Je suis un facilitateur d'apprentissage et vous être l'apprenti. Il n'y a pas ici de professeur au sens traditionnel du terme. Que vous appreniez ou non, c'est vous qui en portez l'entière responsabilité. Mon unique travail est de vous donner l'occasion de prendre cette responsabilité à partir de votre propre initiative... Je suis toujours à votre disposition pour des entretiens dès la première semaine... En outre, ces entretiens personnels me sont très utiles à moi, votre facilitateur, parce que moi aussi je souhaite apprendre quelque chose, et je ne le puis que si vous voulez bien me poser des questions, me formuler vos objections, et me présenter des suggestions, à moi personnellement.

Vous allez être répartis en divers groupes d'« apprentissage avec facilitateur », formé chacun de 7 à 10 étudiants. Au sein de ce groupe, vous pouvez, soit perdre votre temps et celui des autres, ou bien vous pouvez trouver qu'il s'agit d'une des expériences les plus stimulantes et les plus dignes d'intérêt que vous ayez jamais vécues. Pour la plupart d'entre vous, il n'y aura guère de milieu... Je n'assisterai aux réunions de votre groupe d'apprentissage qu'à la demande expresse du groupe.

Le groupe se choisira un président. Je vous suggère que celui-ci ne soit pas désigné pour plus d'une semaine. Le président sera le modérateur du groupe. 134

Il est évident que si les futurs professeurs sont appelés à introduire plus tard leurs élèves à cet esprit de recherche, ils doivent d'abord l'expérimenter eux-mêmes.

Lorsque les enfants sont autorisés à repenser à leur manière ce qu'ils ont compris de neuf, les concepts qu'ils en déduisent ont plus de profondeur, sont plus riches et plus durables. Eux-mêmes sont devenus plus autonomes et plus solidement attachés à une méthode de recherche personnelle. 136

Pour acquérir un comportement, l'élève doit s'engager dans un comportement. 139

En général, lorsque l'expérience est fructueuse, il s'agit d'une expérience personnelle profonde qui aboutit à une communication plus directe de personne à personne, à une compréhension de soi plus fine, à plus d'authenticité individuelle et aussi à une plus grande compréhension et à une plus profonde acceptation d'autrui.

Auto-évaluation

C'est lorsque chacun doit décider quels critères sont importants pour lui, quels buts il a essayé d'atteindre, et dans quelle mesure il y est arrivé, qu'il apprend réellement à prendre la responsabilité de lui-même et de ses choix. 142

Le professeur n'impose pas de travaux, il n'impose pas de lectures. Il ne fait pas d'exposé ni de leçon (à moins qu'on ne lui demande). Il ne porte pas d'évaluation, ne critique pas, à moins que l'étudiant ne demande son opinion sur un travail. Il n'impose pas de passer des examens. Il ne prend pas seul la responsabilité de la note finale. 144

« Enseigner et apprendre » réflexions personnelles : 150

- a) *Mon expérience m'a montré que je ne puis pas enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner. Et d'essayer m'a finalement toujours paru vain.*
- b) *Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important et n'exerce guère ou pas du tout d'influence significative sur son comportement. Cette idée me paraît si ridicule que je ne puis m'empêcher de la remettre en question au moment même où je l'énonce.*
- c) *Je m'aperçois de plus en plus clairement que je ne m'intéresse qu'à des apprentissages qui exercent une réelle influence sur le comportement. Mais il est bien possible qu'il ne s'agisse là que d'un trait personnel.*
- d) *J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie.*
- e) *Cet apprentissage découvert par l'individu lui-même, cette vérité qu'il s'est appropriée et qu'il a assimilée au cours d'une expérience vécue ne peut être communiquée directement à autrui.*
- f) *Je m'aperçois, en conséquence de ce qui précède, que je ne trouve plus aucun intérêt à être enseignant. 152*
- g) *Lorsque j'essaie d'enseigner, comme il m'arrive parfois, je suis consterné par les résultats – lesquels sont à peine plus qu'insignifiants – parce que parfois l'enseignement semble atteindre son but. Lorsque tel est le cas, je constate que les résultats sont préjudiciables. Il semble que la personne a moins confiance en sa propre expérience et qu'un apprentissage valable en est retardé. J'ai fini par considérer que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles.*
- h) *Quand je fais un retour en arrière pour examiner les résultats de mon enseignement, ma conclusion est identique : ou bien mon enseignement a fait du mal ou il n'a rien produit qui en vaille la peine. C'est franchement troublant.*

- i) *En conséquence de tout ceci, je m'aperçois que je ne m'intéresse qu'à apprendre moi-même, et de préférence des choses importantes qui exercent une influence réelle sur mon comportement personnel.*
- j) *Je retire beaucoup de profit à apprendre, que ce soit en groupe, en relation individuelle – comme c'est le cas en thérapie – ou tout seul.*
- k) *Je constate qu'une des meilleures façons pour moi d'apprendre, bien que ce soit la plus difficile, consiste à abandonner mon attitude défensive, au moins provisoirement, pour essayer de comprendre comment l'autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience.*
- l) *Une autre façon d'apprendre est, pour moi, d'exprimer mes incertitudes, d'essayer de clarifier mes problèmes, pour ainsi me rapprocher de la signification réelle que semble avoir mon expérience.*
- m) *A travers tout le cheminement de mon expérience et les significations que j'y ai découvertes, je me suis trouvé comme lancé dans un processus, passionnant certes, mais parfois un peu effrayant. C'est comme si je me laissais porter par ce que j'éprouve, dans une direction qui se révèle positive, vers des buts que je ne discerne qu'obscurément, tout en essayant de comprendre la signification actuelle de ce que j'éprouve. 153*

Ce n'est que lorsque je me rends compte de leurs *conséquences* que je frémis de voir combien je me suis éloigné des positions de bon sens dont tout le monde reconnaît le bien-fondé :

- a) Cette expérience impliquerait qu'il faudrait renoncer à enseigner. Ceux qui désireraient apprendre se réuniraient pour le faire.
- b) Il faudrait renoncer aux examens, puisque ceux-ci ne peuvent mesurer que le type d'apprentissage que nous avons trouvé vain.
- c) Il faudrait renoncer, pour la même raison, aux notes et aux points.
- d) En partie pour la même raison, il faudrait renoncer aux diplômes en tant que preuves de compétence. Une autre raison en est qu'un diplôme marque la fin ou la conclusion de quelque chose, alors que celui qui veut apprendre ne s'intéresse qu'à un processus continu d'apprentissage.
- e) Il faudrait renoncer à faire part de ses conclusions. Personne, en effet, n'apprend valablement à partir de conclusion. 154

De l'apprentissage et de sa facilitation 155

- 1) *Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre.*
- 2) *Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels. 156*
- 3) *L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister. Pour la plupart des gens, semble-t-il, dans la mesure où les autres ont raison, eux-mêmes ont tort.*
- 4) *Ces apprentissages qui sont menaçants pour le moi sont plus facilement perçus et assimilés lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum. 157*
- 5) *Lorsque la menace contre le moi est faible, l'expérience vécue peut être perçue dans ses nuances et l'apprentissage peut avoir lieu. 159*
- 6) *On apprend beaucoup et valablement dans l'action.*
- 7) *L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode. 160*
- 8) *Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière – avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence – est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps.*
- 9) *L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire. La créativité se déploie dans une atmosphère de liberté. Si l'on veut qu'un enfant acquière une certaine indépendance d'esprit et qu'il ait confiance en lui, il faut lui donner*

très tôt l'occasion non seulement de porter des jugements et de se tromper, mais encore de mesurer les conséquences de ses jugements et de ses choix. 161

- 10) *Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement.*

Facilitation

- 1) *Le facilitateur compte pour beaucoup dans l'établissement du climat initial ou de l'ambiance de l'expérience de groupe ou de classe.*
- 2) *Le facilitateur aide à choisir et à clarifier les projets des individus qui composent la classe aussi bien que les projets plus généraux du groupe entier. 162*
- 3) *Il fait fond sur le désir de chaque étudiant de réaliser les projets qui ont une signification pour lui, il y voit la force motivante qui soutient un apprentissage signifiant.*
- 4) *Il s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage.*
- 5) *Il se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse, utilisable pour le groupe*
- 6) *En répondant à ce qui est exprimé en classe, il accepte aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, s'efforçant de donner à chaque aspect l'importance la plus exacte que celui-ci revêt pour la personne ou pour le groupe.*
- 7) *Au fur et à mesure que le climat d'acceptation s'établit en classe, le facilitateur est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage, un membre du groupe, exprimant ses vues comme étant simplement celles d'une personne. 163*
- 8) *Il prend l'initiative de faire part au groupe de ses sentiments comme de ses pensées, d'une manière qui n'exige rien et qui n'impose rien mais simplement représente un partage de soi que les étudiants peuvent accepter ou laisser tomber.*
- 9) *A travers toute l'expérience de la classe, il demeure attentif aux expressions qui indiquent des sentiments profonds ou violents.*
- 10) *En fonctionnant comme facilitateur d'apprentissage, le leader s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites. 164*

Postulats implicites [habituels] dans l'enseignement : une déclaration passionnée. 166

- 1) *On ne peut faire confiance à l'étudiant dans la poursuite de son propre apprentissage scientifique et professionnel. 169*
- 2) *La capacité de réussir à des examens constitue le meilleur critère de sélection des étudiants et d'appréciation de leur valeur professionnelle future. 171*
- 3) *Enseigner, c'est évaluer ; évaluer, c'est enseigner. 172*
- 4) *Suivre un exposé équivaut à un apprentissage : l'étudiant apprend ce qui est exposé au cours. 175*
- 5) *La connaissance, c'est l'accumulation – brique sur brique – de connaissances et d'informations. 176*
- 6) *En psychologie, les vérités sont connues. 177*
- 7) *La science, c'est une question de méthode. 178*
- 8) *On produit des savants créatifs à partir d'étudiants passifs. 179*
- 9) *« Eliminer » la majorité des étudiants est une méthode satisfaisante de production de savants et de cliniciens. 180*
- 10) *Il vaut mieux considérer les étudiants comme des objets de manipulation que comme des personnes. 182*

La personne immature ne peut se permettre de comprendre le monde de quelqu'un d'autre parce que ce monde est différent et par conséquent menaçant. En sorte qu'elle ne peut s'empêcher de déformer les pensées et les sentiments d'autrui, de manière à les rendre moins menaçants pour elle. 191

De l'administration des écoles. 202

Le point de vue traditionnel.

Il y a la conviction que si les professeurs et les étudiants étaient laissés à eux-mêmes, ils deviendraient apathiques ou opposants par rapport au but. Par voie de conséquence, il faut les récompenser, les punir, les persuader – c'est le vieux système du bâton et de la carotte – de façon qu'ils travaillent dans la direction que le président ou les membres du Conseil d'administration, ou bien l'Etat ont déterminée comme « objectif de l'enseignement ». 203

Celui qui est un « dur », qui exerce un contrôle essentiellement coercitif et qui maintient une stricte discipline, découvre que ses vues sur les personnes, et par le fait même sa théorie, sont confirmées par l'expérience : ses subordonnés sont toujours en train de saboter son système.

Mais l'administrateur qui est un « mou », qui désire que tout le monde s'entende harmonieusement, qui s'efforce d'être gentil et permissif, lui aussi découvre qu'il a perdu s'il s'accroche à sa théorie traditionnelle et qu'il essaie de l'appliquer. Ses sermons n'atteignent personne. Il constate que ses professeurs (et ses étudiants) l'exploitent. 204

La tâche de l'administrateur est d'arranger les choses de telle manière que les personnes puissent atteindre leurs propres objectifs et de favoriser en même temps la réalisation des objectifs définis ensemble pour l'institution. 205

Le directeur a pour tâche de s'épanouir lui-même dans sa fonction exactement comme il le rend possible aux professeurs et aux étudiants.

Pour une part, sa fonction consiste à libérer les potentialités d'autrui, mais il manque à sa tâche s'il ne libère pas aussi son propre potentiel, s'il ne le développe pas.

Le chef doit s'épanouir en une personne capable de comprendre *réellement*, et d'accepter *réellement* des opinions et des sentiments très divers, il doit encore être capable d'exprimer ses propres opinions et ses propres sentiments sans les imposer aux autres. 206

Méditation d'un administrateur.

- 1) Est-ce que je fais confiance aux aptitudes du groupe et des individus dans le groupe à faire face aux problèmes qu'ils rencontrent ?
- 2) Est-ce que je laisse le groupe libre de discuter d'une manière créative, en essayant de comprendre, d'accepter et de respecter *toutes* les attitudes ? 207
- 3) Est-ce que, en tant que leader, je participe en exprimant honnêtement mes propres attitudes intérieures sans essayer de contrôler celles des autres ?
- 4) Est-ce que je suis bien convaincu que ce sont les attitudes profondes qui motivent le comportement ?
- 5) Est-ce que je suis d'accord pour accepter la responsabilité de certains aspects de l'action, comme le groupe m'en a chargé ?
- 6) Est-ce que je fais confiance à chacun dans son travail ? 208
- 7) Lorsque des tensions existent, est-ce que je fais ce que je puis pour qu'elles soient portées à la lumière ? Il paraît beaucoup plus sain d'accepter le fait des tensions comme fondamental et d'apprendre à en faire quelque chose. 209

J'aime écouter. 218

Lorsque je parviens à entendre réellement un autre, cela me met en contact avec lui. Cela enrichit ma vie.

Parfois, aussi, dans un message qui apparemment n'est pas important, j'entends un cri humain profond, un « cri silencieux », qui se trouve enfoui, inconnu, loin au-dessous de la couche superficielle de la personne. 219

J'aime être entendu.

J'ai eu la chance de trouver des personnes qui ont pu entendre plus profondément que moi-même le sens de ce que je disais. Ceux-là m'ont écouté sans me juger, sans porter de diagnostic sur moi, sans m'apprécier ni m'évaluer. Ils m'ont simplement écouté, ils ont clarifié ce que je disais et ils m'ont répondu à tous les niveaux où j'essayais de communiquer. 222

Quand les autres ne me comprennent pas.

Je suis terriblement déçu et je me renferme en moi-même lorsque j'essaie d'exprimer quelque chose qui est important pour moi, qui fait partie de mon expérience intime, de mon monde intérieur, et que l'autre personne ne me comprend pas. Lorsque j'essaie de partager quelque sentiment personnel qui est précieux, intime, fragile, et que ma communication ne rencontre qu'évaluation, consolation, négation ou bien encore distorsion de ma pensée, j'ai alors une réaction violente : « Oh, à quoi bon ! ».

Je veux être authentique, congruent. 224

Lorsque ce que j'expérimente objectivement se trouve au même moment présent dans ma conscience, et que ce qui est présent dans ma conscience l'est aussi dans ma communication, alors chacun de ces trois niveaux est en adéquation avec les autres, leur est congruent. En de tels moments, je me sens intégré, ou entier, je ne fais qu'une seule pièce. La plupart du temps, bien entendu, moi-même comme tout un chacun, je manifeste un certain degré d'incongruence. J'ai néanmoins appris que l'adéquation au réel, ou l'authenticité, ou la congruence – peu importe quel terme vous souhaitez employer – est indispensable à une bonne communication, à une bonne relation.

J'éprouve beaucoup plus de joie à vivre lorsque je ne suis pas « défensif », lorsque je ne me cache pas derrière une façade, et que j'essaie simplement d'être et d'exprimer mon vrai moi. 225

Comment les petits enfants déterminent leurs valeurs.

Au point de départ, l'être humain possède une approche très claire des valeurs. Il préfère certaines choses et en rejette d'autres.

La faim est évaluée négativement. 239

La nourriture est évaluée positivement. Mais dès que l'enfant est satisfait, la nourriture est évaluée négativement.

L'enfant évalue positivement la sécurité, de même que le fait d'être tenu dans les bras et caressé.

Il évalue les expériences pour son propre compte.

Il manifeste clairement qu'il évalue négativement la douleur, les goûts amers et les bruits soudains et violents.

L'enfant aime et n'aime pas la même nourriture. Il évalue positivement la sécurité et le repos, et pourtant il les rejette pour entreprendre une expérience nouvelle. 240

La source ou le lien de son évaluation se trouve clairement en lui-même. Contrairement à beaucoup d'entre nous, le petit enfant *sait* ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, et l'origine de ces choix se situe exactement en lui. Il est le centre de son processus d'évaluation, ses sens lui fournissant les éléments dont il a besoin pour opérer ses choix. Il n'est pas encore influencé par ce que ses parents pensent qu'il doit préférer, ou par ce que l'Eglise déclare, ou par l'opinion du dernier « spécialiste » découvert dans le domaine, ou par les talents persuasifs d'une firme publicitaire. C'est à partir de sa propre expérience que son organisme déclare en termes non verbaux : « Ceci est bon pour moi », « Ceci est mauvais pour

moi », « J'aime ceci », « Je déteste cela ». Il ne manquerait pas de rire de notre problème concernant les valeurs, s'il pouvait nous entendre. Comment quelqu'un peut-il ne pas savoir ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, ce qui est bon pour lui et ce qui ne l'est pas ?

Le changement dans le processus de détermination des valeurs.

Le petit enfant a besoin d'affection, il la désire, il tend à se comporter de telle sorte qu'il obtient la répétition de cette expérience qu'il aime. 241

Il abandonne la sagesse de son organisme, désertant le lieu de son évaluation ; il essaie de se comporter d'après des valeurs établies par autrui, afin de conserver son affection. 242

Dans son effort pour garder l'affection, l'approbation et l'estime d'autrui, l'individu abandonne le lieu de l'évaluation qui était le sien dans son enfance et le place en autrui. Il apprend à se *mé-fier* fondamentalement de son expérience comme guide de son comportement. Il apprend d'autrui un grand nombre de valeurs conceptualisées et les adopte pour lui-même, fussent-elles en profond désaccord avec sa propre expérience. Du fait que ces concepts ne sont pas fondés sur une évaluation personnelle, ils ont tendance à être fixes et rigides plutôt que fluides et changeants.

Structures ou modèles (patterns) introjectés.

Les désirs et les comportements sexuels sont pour la plupart mauvais. Les sources de ce *modèle* sont nombreuses : parents, église, enseignants.

Désobéir est mal. Ici les parents et les enseignants voient leur influence renforcée par celle de l'armée. Obéir est bien. Obéir sans poser de question est encore mieux.

Gagner de l'argent est le plus grand bien. Les sources de cette valeur conceptualisée sont trop nombreuses pour pouvoir être citées.

Apprendre une grande quantité de faits scientifiques est hautement désirable.

Bouquiner au hasard, rien que pour le plaisir, est indésirable. L'origine de ces deux derniers modèles pourrait bien être l'école, ou tout le système d'enseignement.

L'art abstrait est bon. A l'origine de ce *modèle* il y a sans doute les personnes que nous considérons comme cultivées. 243

Le communisme est quelque chose d'horriblement mauvais. Ici, c'est le gouvernement qui est à l'origine de ce *modèle*.

Aimer son prochain constitue le bien le plus élevé. Ce concept vient de l'église, peut-être des parents.

La coopération et le travail en équipe sont préférables à l'action isolée. Ici ce sont surtout les compagnons qui sont à l'origine de ce *modèle*.

Tricher est intelligent et désirable. Ici aussi, c'est le groupe des compagnons qui est la source de cette valeur conceptualisée.

Coca-Cola, chewing-gum, réfrigérateur, TV en couleurs, automobile sont des biens absolument désirables. A l'origine de cette conception il n'y a pas seulement la publicité, mais des gens du monde entier. De la Jamaïque au Japon, de Copenhague à Kowloon, la « culture Coca-Cola » a fini par être considérée comme le sommet du désirable.

Caractéristiques communes des évaluations faites par les adultes.

La majorité des valeurs de l'adulte sont introjectées en lui à partir d'autres personnes ou groupes qu'il considère comme importants pour lui, mais ces valeurs il les considère comme si elles étaient les siennes.

Le lieu de l'évaluation qu'il fait de la plupart des objets se trouve en-dehors de lui-même.

Le critère par lequel il détermine ses valeurs est le degré d'amour ou d'acceptation qu'elles lui assurent.

Ces préférences conceptualisées ne sont pas mises en relation – sinon peu clairement – avec sa propre expérience.

On trouve souvent un grand décalage, et inconscient, entre l'évidence fournie par sa propre expérience et ces valeurs conceptualisées. 244

Du fait que ces conceptions ne sont pas ouvertes à l'épreuve de son expérience personnelle, il doit les maintenir rigides et immuables. Sinon ce serait l'écroulement de ses valeurs. Aussi celles-ci sont-elles « bonnes », un peu comme dans la loi des Mèdes et des Perses, qui était une « loi pour toujours ».

Du fait que ces valeurs ne sont pas soumises à l'épreuve de l'expérience personnelle, rien n'est prévu pour résoudre les contradictions. Si l'individu adulte a reçu de la communauté dans laquelle il vit l'idée que l'argent est le bien suprême, et qu'il ait reçu de son église l'idée que l'amour est la valeur la plus élevée, il n'a pas les moyens de découvrir laquelle des deux idées a le plus de valeur pour *lui*. C'est ainsi qu'une des caractéristiques de la vie moderne est de vivre avec en soi des valeurs absolument contradictoires. Nous discutons calmement de la possibilité de jeter une bombe H sur un pays que nous considérons comme notre ennemi, mais nos yeux se baignent de larmes si nous lisons certains gros titres de journaux sur la souffrance d'un petit enfant.

Du fait que l'individu adulte a laissé à d'autres le soin d'évaluer pour lui et qu'il a perdu le contact avec son propre processus d'évaluation, il se sent profondément en insécurité et facilement menacé dans ses valeurs. Si certaines de ces idées venaient à être détruites, qu'est-ce qui prendrait leur place ? Cette possibilité menaçante fait qu'il tient à ses valeurs avec encore plus de rigidité ou moins de clarté, ou bien les deux.

Le désaccord fondamental

En reprenant à notre compte les conceptions d'autrui comme si elles étaient les nôtres, nous perdons le contact avec la sagesse potentielle de notre propre fonctionnement et nous perdons confiance en nous-mêmes. Comme ces constructions sont souvent extrêmement éloignées de ce qui se passe dans notre expérience personnelle, nous avons véritablement divorcé d'avec nous-mêmes, et ceci rend compte pour une grande part de la tension et de l'insécurité de la vie moderne. 245

Propositions sur le processus de détermination des valeurs

- I. *Il existe dans l'être humain un fondement organismique qui rend possible la détermination des valeurs. Il s'agit de la capacité de l'organisme de recevoir des informations en retour qui lui permettent d'ajuster continuellement son comportement et ses réactions de façon à atteindre au plus grand épanouissement possible. 250*
- II. *Ce processus de détermination des valeurs contribue réellement à l'épanouissement personnel dans la mesure où l'être humain est ouvert à l'expérience qui se déroule en lui. L'expérience qui se déroule en lui est comprise avec empathie et valorisée ; il lui est donné la liberté d'éprouver ses propres sentiments et ceux des autres sans se sentir menacé.*

Propositions sur les résultats du processus de détermination des valeurs.

- III. *Il y a chez les personnes qui deviennent plus ouvertes à leur expérience personnelle un commun dénominateur organismique dans les choix des valeurs. 251*
- IV. *Cette orientation commune dans le choix des valeurs est telle quelle contribue au développement de la personne elle-même, au développement des autres au sein de la communauté et à la survie ainsi qu'à l'évolution de l'espèce. Ces orientations n'ont rien de chaotique, mais au contraire surprennent par leur caractère convergent.*

Il y a peut-être en nous, en tant qu'espèce, certains éléments qui tendent à assurer notre développement interne et qui seraient choisis par tous les individus si ceux-ci avaient vraiment la liberté de choisir.

Quelques orientations chez mes clients en voie d'épanouissement :

Ils ont tendance à retirer leurs masques. Les faux-semblants, l'attitude défensive, la bonne contenance, tout cela tend à être évalué négativement.

Ils ont tendance à s'éloigner des « il faut ». La contrainte intérieure du genre « Je dois faire ceci ou être comme cela » est évaluée négativement. Le client en a assez d'être comme on dit qu'il « doit être », et cela peu importe qui fixe ces impératifs.

Les clients n'ont plus tellement envie de satisfaire les attentes des autres. Plaire à autrui, comme but en soi, est évalué négativement. 252

Le client évalue positivement le fait d'être authentique. Il tend à être lui-même, à *être* lui-même, à *être* se propres sentiments, à être ce qu'ils sont. Cela semble être l'objet d'une préférence nettement marquée.

L'autodétermination est évaluée positivement. Le client découvre de plus en plus de fierté et de confiance à élaborer ses propres choix, à diriger sa propre vie.

Le client en arrive à évaluer positivement son moi, ses propres sentiments. Parti du point où il se considérait avec mépris et sans espoir, il en arrive au point où il trouve que lui-même et ses réactions ont de la valeur.

Il évalue positivement le fait d'être un processus en évolution. Jadis il désirait atteindre tel ou tel but bien établi, maintenant il en vient à préférer l'intérêt qu'il y a à se sentir être un processus de potentialités naissantes.

Le client en arrive à évaluer, peut-être davantage que tout le reste, le fait d'être ouvert à toute son expérience interne et externe. Le fait d'être ouvert et sensible à ses propres réactions et sentiments internes, ainsi qu'aux réactions et aux sentiments d'autrui, comme encore aux réalités du monde objectif, c'est bien là l'orientation qui retient ses préférences. Cette ouverture devient pour le client la « ressource » qu'il apprécie le plus.

Le client évalue positivement le fait d'être sensible aux autres et d'être capable de les accepter. Il en vient à apprécier les autres pour ce qu'ils sont, exactement comme il en est arrivé à s'apprécier lui-même pour ce qu'il est.

Enfin, les relations profondes sont évaluées positivement. Il semble bien qu'arriver avec quelqu'un à une relation étroite, intime, authentique, riche en échanges, satisfait un besoin profond chez tout être humain et est évalué très haut. 253

Je ne constate pas, lorsque le climat est celui de liberté que j'ai décrit, qu'une personne valorise le meurtre, la fraude et le vol, pendant qu'une autre apprécierait une vie de sacrifice et d'abnégation, ou qu'un troisième n'attacherait de valeur qu'à l'argent. Il semble au contraire qu'il existe une trame sous-jacente commune. Lorsque l'être humain est intérieurement libre de choisir ses valeurs profondes, il a tendance à choisir comme valeurs ces objets, ces expériences, ces objectifs qui contribuent à sa propre survie, à son propre développement et à son épanouissement, ainsi qu'à la survie et au développement d'autrui. 254

Les caractéristiques de la personne après la thérapie. 280

1. Cette personne serait ouverte à son expérience.

L'ouverture est le pôle opposé à la « défensivité ».

L'individu se défend ainsi contre toute menace d'altération de l'image qu'il a de lui.

Que le stimulus soit le choc d'une configuration de formes, de couleurs ou de sons dans le milieu extérieur agissant sur les nerfs sensitifs, ou un souvenir venu du passé, ou une sensation viscérale de peur, de plaisir ou de dégoût, – la personne « vivrait » cette expérience, elle en serait pleinement consciente. 281

2. Cette personne vivrait sur un mode existentiel.

Chaque instant serait nouveau. La configuration complexe des stimuli internes et externes qui apparaît en ce moment n'a jamais existé auparavant sous cette forme précise.

Le moi et la personnalité émergeraient *de* l'expérience, au lieu de voir l'expérience traduite et tordue pour s'emboîter dans une structure du moi préconçue. Cela signifie que l'on devient participant et observateur du processus qui se déroule dans l'expérience organismique, au lieu d'y être soumis. 284

3. *Cette personne constaterait que son organisme est un moyen digne de confiance pour arriver au comportement le plus satisfaisant dans n'importe quelle situation existentielle.*

A partir du moment où quelqu'un serait ouvert à son expérience, il aurait accès pour fonder son comportement à toutes les données disponibles de sa situation : les exigences sociales, ses propres besoins complexes et éventuellement en conflit, son souvenir de situations semblables, sa perception de l'unicité de cette situation, etc. 285

C'est lorsque la mémoire ou les apprentissages antérieurs sont introduits dans le calcul, comme s'ils étaient la réalité *actuelle*, et non comme mémoire et apprentissages antérieurs, que des comportements erronés apparaissent. 286

Le plein fonctionnement de la personne.

Vivre pleinement dans et avec chacun de ses sentiments, dans et avec chacune de ses réactions. 287

Cet individu est capable d'éprouver tous ses sentiments et n'est effrayé par aucun. Il est son propre critère, son propre « filtre d'évidence », mais il reste ouvert à tout autre type de preuve. Il est complètement engagé dans le processus de son propre être et de son propre devenir, découvrant par là qu'il est social d'une manière saine et réaliste. Il vit complètement dans le moment présent, mais constate que telle est bien chaque fois la manière de vivre la plus saine. Il est un organisme fonctionnant à plein rendement. Aussi, grâce à la conscience de lui-même qui s'infiltré sans retenue dans et à travers ses expériences, est-il une personne fonctionnant pleinement. 288

Les hypothèses sous-jacentes.

Dans un groupe qui se rencontre intensivement, un facilitateur peut développer un climat psychologique de sécurité où apparaissent peu à peu la liberté d'expression et la réduction des défenses.

Dans ce climat, de nombreuses réactions affectives immédiates ont tendance à s'exprimer de la part des uns à l'égard des autres et aussi à l'égard de soi-même.

Un climat de confiance mutuelle se développe à partir de cette liberté que l'on se donne réciproquement d'exprimer ses vrais sentiments, positifs et négatifs. Chacun des membres tend à accepter plus profondément l'ensemble de son être, affectif, intellectuel et physique, tel qu'il *est*.

Lorsque les individus sont moins inhibés par des défenses rigides, la possibilité de changer – que ce soit dans leurs attitudes personnelles, leur comportement, les méthodes d'enseignement ou la façon de diriger une institution – leur apparaît de moins en moins menaçante. 306

Grâce à la réduction de leurs défenses, les individus peuvent davantage s'écouter les uns les autres, ils peuvent davantage apprendre les uns des autres.

Le « feedback » interpersonnel s'accroît, à telle enseigne que chacun apprend comment il apparaît aux autres et quel effet il produit dans les relations interpersonnelles.

Du fait que les individus s'écoutent plus attentivement les uns les autres, l'institution tend à devenir un ensemble de relations de personnes ayant des objectifs communs plutôt qu'une structure hiérarchique formelle.

En même temps que cet accroissement de la liberté et que cette amélioration des communications, apparaissent de nouvelles idées, de nouveaux concepts, de nouvelles orientations. L'innovation est considérée comme désirable plutôt que comme quelque chose de menaçant.

Les apprentissages effectués au cours de l'expérience de groupe présentent une tendance au transfert – temporaire ou plus prolongé – dans les relations, après le groupe, avec les pairs, les étudiants, les subordonnés et même les supérieurs hiérarchiques. 307

L'exploration des sentiments et des relations interpersonnelles sera l'un des principaux centres d'intérêt. 309

L'Administrateur scolaire :

- . Protégera moins ses constructions mentales et ses croyances personnelles, il pourra dès lors écouter plus attentivement les autres administrateurs et les professeurs ;
- . Il trouvera plus facile et moins menaçant d'accepter des idées novatrices ;
- . Il aura moins besoin de la protection des règles bureaucratiques et tranchera davantage les problèmes à partir de leur avantages et de leurs inconvénients ;
- . Il communiquera plus clairement avec ses supérieurs, ses pairs et ses subordonnés, puisque ses communications seront davantage orientées vers un projet ouvertement déclaré et moins destinées à une auto-protection camouflée ;
- . Il sera plus orienté-vers-les-personnes et plus démocratique dans les réunions de l'équipe administrative (*staff*) ou des professeurs ; dès lors,
- . Il utilisera plus largement et plus profondément le potentiel des ressources qui se trouvent dans les professeurs et dans l'équipe administrative ;
- . Il sera plus à même de considérer et d'affronter les frictions affectives personnelles qui se créent entre lui et ses collègues, plutôt que d'enterrer le conflit sous de nouveaux « règlements » ou de l'éviter par d'autres moyens ;
- . Il sera plus capable d'accepter le « *feedback* » positif ou négatif de son équipe et de l'utiliser comme une opinion constructive sur lui-même et son comportement ;
- . Il sera plus capable de communiquer réellement avec son conseil d'administration et ainsi pourra peut-être établir les fondements du changement des structures de l'établissement (ceci sera particulièrement vrai si les membres du conseil se sont eux-mêmes engagés dans l'expérience du groupe intensif). 311

L'enseignant :

- . Manifester plusieurs des changements énumérés déjà pour l'administrateur, mais en outre
- . Il sera plus capable d'écouter ses étudiants et particulièrement de prêter attention à leurs sentiments ;
- . Il sera plus capable d'accepter les idées créatives des étudiants, leurs innovations, leurs défis, même si ces idées sont quelque peu « perturbatrices », au lieu de réagir à ces « menaces » en insistant sur la nécessité de la conformité ; 313
- . Il aura tendance à attacher autant d'attention à sa relation *avec* ses étudiants qu'au contenu matériel de ses cours ;
- . Il sera plus tenté de tirer au clair avec les étudiants les frictions et les problèmes interpersonnels qui peuvent surgir plutôt que de traiter ces questions sur le mode disciplinaire ou punitif ;
- . Il développera dans sa classe une atmosphère plus égalitaire, qui conduira à la spontanéité, à la pensée créative, au travail indépendant et autodéterminé. 314

L'étudiant :

- . Se sentira plus libre d'exprimer ses sentiments positifs aussi bien que négatifs, à l'endroit des autres étudiants, du professeur, du contenu du cours ;
- . Il élaborera de plus en plus ses sentiments en vue d'une relation réelle, au lieu de les enterrer jusqu'à leur explosion ;
- . Il disposera de plus d'énergie pour étudier, puisqu'il aura moins peur d'une évaluation continue ou d'une sanction toujours possible ;

- . Il se sentira libre de s'élancer sur de nouvelles et passionnantes voies d'apprentissage, sûr de la compréhension de son professeur ;
- . Il constatera que sa crainte de l'autorité autant que sa rébellion vont diminuant, tandis qu'il découvre que professeurs et administrateurs sont également des êtres faillibles n'ayant que des relations imparfaites avec les étudiants ;
- . Il constatera que le processus d'apprentissage le met à même de s'attaquer directement et personnellement au problème de la signification de sa vie. 315

La finalité de ces groupes est d'enrichir la relation des parent entre eux, mais aussi la relation qu'ils ont avec leur enfant, avec l'école, en même temps que de rendre claire la signification du *programme* appliqué dans l'établissement. 316

Extraits sélectionnés par Jean-Pierre Lepri.