

Et après? Beyond the Watershed: and Where Now?

Carl R. ROGERS

Volume 9, numéro 2, octobre 1977

Psychologie - Sociologie - Intervention

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001654ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001654ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

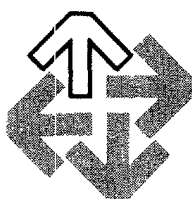
ROGERS, C. R. (1977). Et après? *Sociologie et sociétés*, 9(2), 55–67.

<https://doi.org/10.7202/001654ar>

Résumé de l'article

L'auteur trace un bref aperçu des nouveaux problèmes auxquels a ou aura à faire face un enseignement humain et innovateur, alors qu'il devient de plus en plus une force importante dans le système d'enseignement. Il esquisse quelques-uns des défis auxquels sera confronté l'enseignant en tant que personne, au fur et à mesure que l'enseignement innovateur se développera. Dans le domaine de la recherche, il présente quelques découvertes récentes, toutes trop peu connues et formule aussi l'espoir que la recherche actuelle ne se limite pas à la simple évaluation, mais qu'elle étudie assidûment des rapports de nature "si-alors". Enfin, il spéculé sur la prochaine grande frontière de l'apprentissage qui pourrait bien avoir trait à deux des facultés les moins valorisées dans notre culture : soit nos pouvoirs psychiques et intuitifs.

Et après ? *



CARL. R. ROGERS

Le thème même de cette conférence illustre bien que l'apprentissage innovateur, centré-sur-l'humain, et expérientiel, qu'il ait lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe, est là pour rester et a certes un avenir prometteur. Aussi, nous n'allons pas tout simplement nous plaindre du système d'enseignement actuel. Nous allons regarder plus loin. Désormais, nous ne sommes plus à contre-courant, nous avons franchi la ligne de partage des eaux. Je m'explique...

Quand les pionniers ouvrirent la route de l'ouest, ils suivirent les fleuves et les rivières. Cependant, pendant un bon moment, ils allèrent vers l'amont, cheminant continuellement contre un courant qui devenait de plus en plus rapide au fur et à mesure qu'ils s'avançaient dans les vallées et les montagnes. Puis, ils en vinrent à franchir la ligne de partage des eaux ; c'était dorénavant l'aval. Le voyage demeurerait encore assez difficile, particulièrement à cause des rivières qui n'étaient devenues que de minces filets d'eau. Par contre, ils avançaient désormais *avec* le courant, et les rivières graciles se changeaient graduellement en fleuves imposants. Les forces de la nature travaillaient alors *pour* eux, et non pas contre eux.

* Conférence donnée au C.A.E.L. Conference, Denver Colorado, 5/9/76. Traduction de Jean-Pierre Lamoureux.

Je crois que c'est là où nous en sommes en éducation. Nous sommes passés de l'amont à l'aval. Au lieu de quelques pionniers solitaires, nous retrouvons maintenant un nombre sans cesse croissant de courants qui s'inscrivent dans un enseignement mieux adapté aux *humains*. Chaque ville a ses écoles parallèles, ses écoles libres, ses classes ouvertes. Je reçois bon nombre de lettres de professeurs de niveau collégial, professeurs d'astronomie, de mathématiques, de génie mécanique, de français, de chimie, de biologie, de psychologie, d'anglais; tous me parlent des efforts qu'ils ont déployés pour donner à leurs étudiants la liberté pour apprendre. Ils me confient aussi jusqu'à quel point de tels efforts sont récompensés. L'on crédite même des activités parascolaires. Et il y a d'autres indices encore... Je fais partie d'un programme dans lequel 500 professeurs de médecine ont suivi des ateliers sur l'humanisation de l'enseignement médical. Ils font maintenant appel à des consultants dans leurs écoles de médecine respectives pour les aider à atteindre leur but. Il y a un foisonnement d'universités sans mur, de programmes d'études indépendantes, d'écoles supérieures qui garantissent à l'étudiant une autonomie accrue. Le système d'enseignement américain ne peut plus, désormais, faire fi du courant que nous constituons.

Il y a tout de même une contre-partie au fait de ne plus être constamment en *lutte* : de nouveaux problèmes de politique interpersonnelle surgissent dans le domaine de l'éducation en même temps que des problèmes d'ordre personnel pour l'éducateur. Cela signifie que nous sommes maintenant appelés à définir plus clairement ce que nous entendons par ce nouveau type d'enseignement. Avons-nous quelque preuve que ce soit que, de fait, cela favorise l'apprentissage? Et où cela nous mènera-t-il? Je veux donc faire des commentaires sur chacun de ces sujets, d'une façon qui, je l'espère, engendrera une certaine réflexion et favorisera la discussion et le dialogue.

QUESTIONS PERSONNELLES

Le professeur qui s'engage dans la voie d'un enseignement humaniste et innovateur se pose très tôt une série de questions difficiles. Jusqu'à quel point, et ce jusqu'au plus profond de moi-même, est-ce que je fais confiance aux étudiants pour s'autodéterminer, dans un climat propice? Comment est-ce que je compose avec l'ambivalence de mes sentiments à ce sujet?

Où est-ce que je trouve mes compensations? Ai-je besoin d'assouvir mon ego insatisfait? Ou encore, comment puis-je trouver des satisfactions suffisantes pour cet ego tout en étant le facilitateur du développement des autres?

Comment éviter de faire de l'enseignement centré-sur-l'humain un dogme? Dans quelque domaine que ce soit, le « croyant intransigeant » constitue une menace, et nous sommes tous susceptibles de ressembler, un jour ou l'autre, à ce genre de personne. Est-ce que je suis persuadé que j'ai la meilleure façon d'enseigner? Si tel est le cas, comment puis-je progresser?

Comment puis-je garder mon intégrité tout en fonctionnant à l'intérieur d'un système qui est philosophiquement opposé à ce que je fais? Ceci est un problème terriblement difficile, rencontré, j'imagine, par bon nombre d'entre vous.

J'ai connu un homme qui devait répondre à une demande de son collègue qui voulait lui faire écrire des « objectifs de comportement » pour ses étudiants, tâche qu'il considérait comme philosophiquement aberrante ; j'ai été fasciné par la façon dont il s'en est tiré. Au lieu de se soumettre au désir du collègue, il écrivit « Une série d'objectifs de comportement par et pour Dave Malcolm » (en d'autres mots, pour lui-même). Très brièvement, voici en quoi ils consistaient (il les a lui-même élaborés de façon beaucoup plus complète) :

- a. « Il me faut fournir aux étudiants en situation d'apprentissage la possibilité de pouvoir m'approcher en tant que *personne*...
- b. « Il me faut être aussi prêt que possible à proposer toutes sortes d'expériences auxquelles ils n'auraient peut-être pas pensé autrement, augmentant ainsi le nombre de possibilités offertes...
- c. « Il me faut respecter la liberté et l'autonomie de chacun des étudiants...
- d. « Il me faut donner ou essayer de donner à chaque étudiant un feedback honnête, aussi direct que possible. »

Dave Malcolm a encore son emploi, même s'il n'a pas écrit d'objectifs de comportement pour ses étudiants. Mais je ne suis pas certain que cela prouve quoi que ce soit, parce que Dave Malcolm avait déjà la permanence. D'autres auront à affronter des défis à leur intégrité sans avoir autant de sécurité.

Je suis certain qu'il y a plusieurs autres difficultés personnelles auxquelles font face les enseignants innovateurs mais je connais celles que j'ai mentionnées, pour les avoir moi-mêmes éprouvées, ou parce que je les ai vues chez d'autres.

QUESTIONS POLITIQUES

Je me demande si nous avons idée de la menace que constitue un enseignement innovateur pour l'enseignant ou l'administrateur traditionnel. Nous pourrions être en train de reproduire le manque de conscience qui m'habitait lorsque j'ai mis de l'avant, pour la première fois, les principes de la thérapie centrée-sur-le-client. Pourquoi ai-je rencontré autant de résistance ? Chaque conseiller et thérapeute était sûrement intéressé à être plus efficace : je disais avoir trouvé une façon d'y arriver. Pourquoi me dénonçait-on ? Je me rends compte maintenant que la raison n'en était pas la nouveauté de mes idées, qu'elles aient été valables ou non. C'était plutôt que si un thérapeute se mettait à croire quelque élément de ce que je disais, son *pouvoir* était menacé. Je disais que ce n'était pas le thérapeute qui était l'autorité suprême, mais le client. Je disais que les meilleurs insights n'étaient pas ceux fournis par le thérapeute avec sa connaissance supérieure, mais bien ceux *découverts* par le client dans son expérience de thérapie. Je disais que ce n'était pas le thérapeute qui pouvait distinguer les meilleures solutions à prendre, mais le client. Je disais que le pouvoir véritable résidait dans le client, et que la tâche du thérapeute était de faire jaillir cette force. Ainsi, je menaçais dans son ensemble le rôle traditionnel du thérapeute perçu comme un personnage connaisseur, sagace et tout-

puissant. Ne vous demandez pas pourquoi j'eus à faire face à tant d'oppositions.

La situation est la même dans le secteur de l'enseignement. Je pense que c'est dans ses politiques interpersonnelles qu'un enseignement expérientiel, orienté sur le processus, centré-sur-la personne, est le plus menaçant pour le monde de l'éducation. Je doute que nous en soyons suffisamment conscients.

Pour un instant, permettez-moi de mettre en opposition l'enseignement traditionnel et l'enseignement centré-sur-l'humain. Dans les écoles traditionnelles, la structure du pouvoir est clairement définie. L'administrateur a le pouvoir sur les professeurs et il les contrôle. Le professeur a le pouvoir sur les étudiants et il les contrôle. L'étudiant obéit, sinon, il en subit les conséquences. Le professeur sait ce qui devrait être appris, et l'étudiant est là pour l'apprendre. La règle de l'autorité est de mise. La confiance aux étudiants est à son minimum. Les étudiants sont gouvernés par la crainte du ridicule, par la crainte des notes basses et de l'échec, avec la peur des conséquences épouvantables que cela peut entraîner. Aux niveaux collégial et universitaire, la crainte est encore plus profonde. L'école de médecine traditionnelle avait l'habitude de dire à ses nouveaux étudiants : « Regardez l'individu qui est à votre droite et celui qui est à votre gauche. L'un de vous trois va échouer, ne recevra par son M.D. » Dans les programmes du Ph.D., l'appréhension est souvent pire, le candidat risquant d'être recalé par son répondant de faculté, si jamais il n'est pas d'accord pour se conformer à chacun de ses désirs.

Bien sûr, apparemment un droit de parole est donné, selon les principes démocratiques, d'un bout à l'autre du système traditionnel mais toute *pratique* du choix démocratique et du pouvoir est strictement défendue. C'est autoritaire de part en part.

Envisageons maintenant ce qui arrive si un enseignant ou une enseignante utilise en classe une approche centrée-sur-la-personne, donnant à l'étudiant la faculté de choisir, partageant avec lui la responsabilité du pouvoir et du contrôle, s'inscrivant lui-même ou elle-même en situation d'apprentissage. Cet individu facilitateur affirme, en *actes* et non pas en paroles, que l'*étudiant-apprenti* est celui qui fait les choix définitifs, qu'il exerce une autodiscipline au lieu d'être soumis à une discipline externe, et enfin que c'est à cet étudiant-apprenti que revient le pouvoir. C'est la tâche du facilitateur d'aider à instaurer un climat psychologique dans lequel l'étudiant puisse commencer à prendre en main la responsabilité de sa formation. C'est la personne qui se développe et qui apprend qui est la principale force politique dans un tel système d'enseignement.

Je ne puis imaginer une position plus menaçante pour l'enseignement traditionnel. Ce processus d'apprentissage, et la politique qui lui est inhérente, représentent une volte-face révolutionnaire par rapport à la politique de l'enseignement traditionnel. Je ne suis pas certain que nous ayons suffisamment compris quelle menace nous constituons.

Je connais une enseignante, une excellente facilitatrice d'apprentissage, qui avait été choisie par ses étudiants comme un des deux ou trois meilleurs professeurs au collège. Elle fut finalement remerciée de ses services parce

qu'elle refusa à plusieurs reprises, et résolument, de classer les étudiants selon une courbe; en d'autres mots, elle refusa de promettre d'avance de recalculer un certain pourcentage de ses étudiants, indépendamment de la qualité de leur travail. On en tira la conclusion qu'il était évident qu'elle ne croyait pas aux standards, « standards » qui signifient depuis longtemps, dans la logique propre à l'école traditionnelle, recalculer d'étudiants. Elle disait aussi de fait : « Je refuse d'utiliser les notes comme un instrument de punition. » Elle ne savait pas seulement les standards, mais elle savait également le pouvoir répressif du corps professoral. C'était une menace à ce point embêtante qu'ils *durent* se débarrasser de l'enseignante, bien qu'ils fussent embarrassés de le faire. Ceci est loin d'être un incident isolé. Cela montre qu'il suffit d'un seul individu pour menacer tout un corps professoral.

L'enseignement centré-sur-l'humain constitue ainsi une menace aux institutions traditionnelles et aux pratiques traditionnelles de la profession de l'enseignement. Aussi, je crois que nous devons envisager certaines questions telles que :

Comment pouvons-nous minimiser la menace que nous constituons ?

Comment pouvons-nous nous assurer à la fois qu'il y ait toujours place pour les étudiants et les professeurs qui désirent un enseignement traditionnel ?

Nous ne voulons pas contraindre les gens à la liberté.

Comment pouvons-nous atteindre les personnes qui sont au centre du pouvoir dans le système d'enseignement aujourd'hui ?

Peut-on apprendre les stratégies d'une révolution non violente, tranquille ? Parce que je crois que c'est là où nous en sommes.

L'ENSEIGNEMENT CENTRÉ-SUR-LA-PERSONNE : UNE DÉFINITION

Je constate que j'ai parlé de cette nouvelle approche de l'enseignement, sans encore en avoir donné ma propre conception. Étant donné que j'ai une profonde aversion pour l'imprécision, j'aimerais établir, aussi clairement et aussi brièvement que possible, la façon dont je vois l'image de l'enseignement tel qu'il pourrait être, et la direction qu'il pourrait prendre. Je voudrais souligner que ceci représente ma définition, et d'autres peuvent avoir une perception assez différente.

Permettez-moi de ne pas penser uniquement en termes de classes, mais aussi en termes d'unités plus larges comme les écoles ou les collèges. Pour développer l'apprentissage centré-sur-la-personne de cette façon, il y a une précondition, précondition suivie d'un nombre de traits caractéristiques et prévisibles. La précondition est celle-ci :

Un leader, ou une personne faisant figure d'autorité dans une situation, est suffisamment sûre par rapport à elle-même et sûre dans sa relation aux autres pour *éprouver* une confiance fondamentale dans la capacité des autres de penser pour eux-mêmes et d'apprendre pour eux-mêmes.

Si cette précondition existe, il est tout probable que les phénomènes suivants en découleront.

1. *La personne qui facilite l'apprentissage partage avec les autres — enseignants, étudiants et possiblement aussi parents et autres membres de la communauté — la responsabilité du processus d'apprentissage.* La planification du programme de cours, le mode d'administration et de fonctionnement, l'établissement de la politique interne, tout cela est la responsabilité du groupe particulièrement concerné. Ainsi, une classe peut être chargée de son propre programme, mais le groupe en entier peut être chargé de la politique d'ensemble.

2. *Le facilitateur fournit les ressources pour l'apprentissage à partir de lui-même et de sa propre expérience, à partir de livres ou de matériaux ou d'expériences communautaires.* Il incite les étudiants-apprentis à apporter de l'eau au moulin à partir de ce qu'ils connaissent ou de ce dont ils ont l'expérience. Les portes sont ouvertes aux ressources qui viennent de l'extérieur du groupe.

3. *L'étudiant développe son propre programme d'apprentissage, seul ou en coopération avec les autres.* Explorant ses propres intérêts, considérant l'abondance des ressources, il fait les choix conformes à son cheminement d'apprentissage, et porte la responsabilité des conséquences de ces choix.

4. *Un climat propice à l'apprentissage est fourni.* Dans les réunions de la classe ou de toute l'école, une atmosphère d'authenticité, d'attention et d'écoute compréhensive est évidente. Ce climat peut être établi initialement par une personne qui est perçue comme le leader. À mesure que le processus d'apprentissage se poursuit, il est de plus en plus souvent alimenté par les étudiants les uns pour les autres. Ce qu'ils s'apprennent les uns les autres devient aussi important que l'apprentissage à partir de livres ou de films ou d'expériences communautaires, ou même du facilitateur.

5. Il est visible que l'on *focalise d'abord sur l'alimentation du processus d'apprentissage continu.* Le contenu de l'apprentissage, quoique important, vient en second lieu. Ainsi, l'étudiant termine son cours avec succès non pas lorsqu'il « a appris tout ce qu'il a besoin de savoir », mais lorsqu'il a fait un progrès significatif dans l'apprentissage du « comment apprendre » ce qu'il veut savoir.

6. *Pour qu'il atteigne ces buts, l'étudiant doit avoir une autodiscipline reconnue et acceptée comme étant du domaine de sa propre responsabilité.*

7. *L'évaluation de l'étendue et de l'importance de l'apprentissage de l'étudiant est faite d'abord par celui qui fait son apprentissage, bien que cette auto-évaluation puisse être influencée et enrichie par le feedback attentif des autres membres du groupe et du facilitateur.*

8. *Dans ce climat favorable au développement, l'apprentissage a tendance à se faire plus en profondeur, à se poursuivre proportionnellement de façon plus rapide, et a plus d'incidence dans la vie et le comportement de l'étudiant, que l'apprentissage acquis dans la classe traditionnelle.* Il en est ainsi parce que celui qui fait son apprentissage choisit lui-même son cheminement, devient son propre initiateur, et s'engage totalement, aussi bien avec ses sentiments, ses passions, qu'avec son intellect.

Voilà l'image que je me fais de ce que devrait être, dans l'enseignement, une approche centrée-sur-la-personne.

Y A-T-IL QUELQUE PREUVE ?

L'énoncé que je viens de faire sur la supériorité de l'enseignement centré-sur-la-personne peut sembler audacieux et non fondé. Mais il peut être appuyé par un ensemble de preuves extrêmement solides. Les recherches du docteur David Aspy et de ses collègues au National Consortium for Humanizing Education* commencent seulement à être connues, mais je les considère comme extrêmement importantes. Durant bon nombre d'années, il a été le leader d'une série de recherches visant à découvrir si les particularités de l'approche centrée-sur-la-personne ont des effets mesurables; ses recherches visaient aussi à découvrir la nature de ces effets. Récemment il a écrit, avec un de ses principaux collègues, le docteur Flora Roebuck, un rapport général sur leurs conclusions ainsi qu'une série de rapports techniques sur leurs études.

Aspy prit comme point de départ l'hypothèse que j'avais formulée dans la thérapie centrée-sur-le-client, et il en modifia un peu la formulation afin de la rendre plus appropriée à l'étude de l'école. L'empathie (E) fut redéfinie comme une tentative du professeur pour comprendre ce que signifie pour l'étudiant l'expérience de l'école. Le regard positif (PR) fut défini comme étant les différentes façons dont le professeur montre de la considération pour l'étudiant en tant que personne. La congruence (C) n'eut pas besoin d'être redéfinie. En gros, c'est la capacité du professeur d'être authentique dans ses rapports avec les étudiants.

Succinctement, la méthode consistait d'abord à obtenir des enregistrements de cours donnés dans différentes classes. Des échelles de classement furent mises au point pour évaluer les différents degrés de ces trois attitudes et comportements de base, les échelles s'étendent de « peu » à « beaucoup ». À partir de ces trois catégories (E, PR, C), on mesura les « conditions facilitatrices » manifestées par chaque professeur. Ces classements étaient, ensuite, mis en corrélation avec les résultats d'examen, avec la capacité des étudiants à résoudre des problèmes, avec le taux d'absentéisme en classe; l'étendue des variables était considérable.

Ayant établi une méthodologie, les chercheurs l'appliquèrent sur une échelle d'une ampleur jusqu'alors inconnue. Leur rapport final indique qu'ils ont enregistré et analysé près de 3 700 heures de cours données par 550 enseignants d'écoles élémentaires et secondaires. Ces études furent menées dans diverses régions de notre pays et dans plusieurs pays étrangers. Des professeurs et des étudiants noirs, blancs et mexicains/américains y participèrent. Aucune étude d'une telle envergure n'a jamais été faite auparavant.

Voici mon résumé des conclusions d'Aspy et de ses collègues:

1. Il y avait une corrélation assez claire entre les conditions facilitatrices fournies par le professeur et les résultats académiques des étudiants. Cette découverte a été confirmée à maintes reprises. Les étudiants dont les professeurs avaient été cotés d'« excellents facilitateurs » avaient tendance à montrer les progrès les plus sensibles dans leur apprentissage. Ce fut une découverte im-

* National Consortium for Humanizing Education. Box 10001, Washington, D.C. 20018.

portante que de s'apercevoir que les professeurs classés comme « piètres facilitateurs » peuvent actuellement retarder l'apprentissage des étudiants.

2. La situation la plus favorable à l'apprentissage se retrouvait quand des professeurs reconnus comme d'excellents facilitateurs étaient à leur tour encouragés et appuyés par des directeurs démontrant les mêmes dispositions qu'eux. Dans ces conditions, les étudiants montraient les plus nettes améliorations, non seulement dans les matières scolaires mais aussi ailleurs.

Ils devinrent plus aptes à utiliser les processus cognitifs complexes, telle la « résolution de problème ». (Ceci était particulièrement remarquable lorsque le professeur faisait preuve d'un haut degré de regard positif (PR) et de considération pour l'étudiant. Il faut évidemment un climat favorable pour résoudre un problème de façon créatrice.)

L'idée qu'ils se faisaient d'eux-mêmes fut plus positive que celle retrouvée dans les groupes.

Ils prirent plus d'initiatives.

Les problèmes de discipline furent plus rares.

Ils eurent un taux d'absentéisme plus bas.

Une étude passionnante révéla même qu'ils montrèrent une augmentation de leur quotient intellectuel. Dans cette étude, l'on fit passer des tests d'intelligence individuels, et ce, à neuf mois d'intervalle, à deux groupes de 25 étudiants noirs de l'école primaire; un de ces groupes avait un professeur coté « excellent facilitateur », l'autre avait un professeur coté « piètre facilitateur ». Le quotient intellectuel moyen du premier groupe passa de 85 à 94. Il n'y eut aucun changement dans la moyenne du deuxième groupe qui demeura la même, soit 84.

3. Les professeurs peuvent améliorer leurs attitudes facilitatrices avec aussi peu que 15 heures d'entraînement intensif soigneusement planifié, entraînant comportant simultanément un apprentissage par l'expérience pratique et par la réflexion. Compte tenu que l'influence de cette attitude est prouvée, il est important de savoir qu'elle peut être développée.

4. La découverte que les professeurs s'améliorent dans ces attitudes, *seulement* dans les cas où leurs moniteurs sont eux-mêmes d'excellents facilitateurs, est importante pour tout le système d'enseignement. En clair, cela signifie que de telles attitudes s'« attrapent » d'un autre, par l'expérience. Elles ne sont pas de simples apprentissages intellectuels.

5. Les professeurs qui sont d'excellents facilitateurs ont tendance à avoir d'autres caractéristiques.

Ils ont une conception d'eux-mêmes plus positive.

Ils se révèlent davantage aux étudiants.

Ils réagissent davantage aux sentiments des étudiants.

Ils font plus d'éloges.

Ils sont plus ouverts aux suggestions des étudiants.

Ils font moins d'exposés magistraux.

6. Ni la composition raciale, ni l'emplacement géographique des classes, ni même la race du professeur n'ont modifié ces découvertes. Que nous parlions des enseignants chicanos, blancs, noirs, ou des étudiants chicanos, blancs, noirs, ou que nous parlions des classes du Nord, du Sud, des Îles Vierges ; de l'Angleterre, du Canada, ou d'Israël, les découvertes sont essentiellement les mêmes.

Après avoir analysé leurs montagnes de données, Aspy et Roebuck concluent comme suit : « Les résultats corroborent dans une large mesure nos découvertes originales même si nous avons été capables de les raffiner passablement. *Le degré d'empathie, de congruence et de regard positif continue d'avoir rapport, de façon significative, au développement positif de l'étudiant. En outre, il a aussi rapport à la détérioration de certains comportements de l'étudiant comme l'indiscipline et les attitudes négatives envers l'école.* »

Pour moi ces études sont une preuve flagrante que plus le climat psychologique de la classe favorise une approche centrée-sur-la-personne, plus on assiste à un apprentissage créateur et vital. Cet énoncé vaut à la fois pour l'élémentaire et pour le secondaire. Il reste cependant à en vérifier la pertinence au niveau collégial, mais il n'y a pas de raison de croire que cela serait considérablement différent dans ce dernier cas. J'espère qu'il ressort clairement de ce que j'ai dit que je crois effectivement à la formule d'un enseignement centré-sur-la-personne.

UNE PISTE DE RECHERCHE POSSIBLE

Je n'ai pas la prétention d'essayer de prévoir l'avenir de ce nouveau mode d'apprentissage, si ce n'est pour dire qu'il aura vraisemblablement de multiples facettes, sera à la fois passionnant, sujet à controverses, et révolutionnaire dans ses implications. Il y a deux espoirs que j'aimerais cependant formuler par rapport à cet avenir.

Le premier a trait au type de recherche nécessaire pour en apprendre davantage sur le sens de l'avenir de ce nouveau mode d'apprentissage. Je crois que ce sera une grave erreur si jamais l'on met l'accent, principalement, sur l'évaluation des résultats d'un apprentissage expérientiel d'autodétermination. J'aimerais faire ici référence à ma propre expérience de recherche en psychothérapie. Nous étions pressés, tout comme le sont les professeurs innovateurs aujourd'hui, de faire la preuve que notre approche thérapeutique était efficace. Nous réalisâmes des études de plus en plus sophistiquées pour évaluer les résultats. Je ne sais pas si c'était le propre de la recherche, mais les résultats étaient toujours décevants, même si la preuve de l'efficacité de notre approche était démontrée. Nous avons trouvé, comme prévu, que certains clients avaient plus de succès que d'autres, que certains thérapeutes étaient plus efficaces que d'autres. Mais les études d'évaluation ne sont pas heuristiques, n'impliquent pas de nouvelles pistes. Elles ne fournissent presque pas d'indices sur les éléments que nous devons connaître pour améliorer une thérapie ou pour en comprendre le processus. Ce fut seulement lorsque nous eûmes développé des hypothèses du type « si-alors » qu'il fut possible de nous rendre compte que si l'on retrouvait certains éléments dans la relation professeur-étudiant, alors cer-

tains changements survenaient. Si d'autres éléments étaient présents, les changements pouvaient conduire à une détérioration ou à une désintégration dans le comportement.

Voilà la raison pour laquelle j'ai décrit la recherche d'Aspy de façon assez détaillée. Personnellement, je souhaite que la recherche s'achemine dans cette direction générale. À partir d'une théorie du si-alors bien élaborée, il étudia les *rappports* entre les éléments du genre d'attitude pédagogique du professeur et un éventail considérable de résultats possibles.

Ainsi, dans ses conclusions, il fut capable d'identifier les éléments qui eurent un effet positif sur l'apprentissage, et ceux qui eurent un effet négatif. Conséquemment, le résultat final ne porta pas seulement sur une évaluation de l'apprentissage, mais il révéla également une série de traits spécifiques sur lesquels l'on devrait insister dans la formation des professeurs. Enfin, il alla plus loin en montrant que les professeurs, avec de l'entraînement, pouvaient s'améliorer au niveau de ces traits spécifiques. J'espère que la tendance des recherches en enseignement innovateur ne se limitera pas à de simples évaluations statiques; il faudrait plutôt insister d'abord sur une série d'hypothèses procédant d'une théorie préalable, hypothèses qui pourraient nous donner une compréhension plus profonde des conditions particulières reliées à l'efficacité ou à l'inefficacité d'un tel enseignement.

L'EXPLORATION DE L'ESPACE INTÉRIEUR ?

Jusqu'ici, à tort ou à raison, je me suis senti assez sûr de ce que je disais. Mais cette fois-ci, c'est avec quelque appréhension que je voudrais exprimer un deuxième vœu, vœu qui n'est pas encore clairement formulé dans ma tête, et qui est également encore assez vague dans son ensemble.

Je crois que la prochaine étape importante de l'apprentissage concerne ce champ de nouvelles possibilités, très peu mentionné des chercheurs jusqu'à date : le domaine de l'intuitif, du psychique, du vaste espace intérieur qui nous habite. Je souhaite que l'enseignement innovateur fasse avancer les apprentissages dans le champ fondamental du non-cognitif, cette région qui semble couramment illogique et irrationnel.

Il y a quelque chose de plus en plus évident et qu'il est difficile de passer sous silence; c'est qu'il y a des capacités et des potentialités propres à la psyché qui semblent presque illimitées, et qui tombent presque toujours hors du domaine de la science telle que nous l'avons connue jusqu'ici. Il peut sembler évident, par exemple, qu'un individu flottant en état d'apesanteur dans un réservoir d'eau chaude, et ce pratiquement sans stimulation visuelle, sonore, tactile, gustative ou olfactive, n'éprouverait rien. Mais qu'en est-il au juste? Un tel individu est bombardé par une riche imagerie visuelle, par des hallucinations, des sons imaginaires, par toutes sortes d'expériences bizarres et souvent effrayantes émanant de son propre intérieur et suscitées par des forces inconnues. Qu'est-ce que cela signifie? Il semble que notre monde intérieur recèle quelque chose dont nous n'avons habituellement aucune connaissance, à moins de nous couper des stimuli extérieurs.

Une autre question, un autre aspect possible à explorer : est-il possible que le corps, que l'organisme tout entier apprenne quelque chose que l'esprit, lui, ne sache pas, ou n'apprenne que plus tard ? Qu'en est-il des rapports bien étoffés qui ont été produits sur la communication télépathique des membres de la tribu africaine Masai entre eux, ou encore des membres d'autres tribus « primitives » ? Se pourrait-il que notre culture occidentale ait oublié quelque chose qu'eux connaissent ? Pouvons-nous savoir, comme ils semblent l'avoir su, si nous sommes en harmonie avec le rythme du monde ? Water a écrit un livre classique, *The Man Who Killed the Deer* (1942), qui fait référence à de tels pouvoirs ; quoique ce soit un récit fictif, il est quand même conforme à ce qui se passe dans la vie. Nous avons besoin, je pense, d'en apprendre davantage sur nos pouvoirs d'intuition, sur notre capacité de ressentir avec tout notre organisme.

Pouvons-nous avoir connaissance d'événements qui surviennent sans que nous soyons sur place au moment où ils arrivent ? Je pense à Jeanne, cette femme qui me raconta que sa sœur jumelle identique revenait à la maison, en pleine nuit, par une route qu'elle connaissait bien, lorsque Jeanne s'éveilla prise de panique, convaincue qu'il était arrivé quelque chose. Elle téléphona à la police routière et elle leur dit : « Il y a eu un accident sur telle route. C'est une voiture blanche, immatriculée tel numéro, et le conducteur est une femme. Il n'y a pas de passagers. » Il y eut une pause, et l'officier dit d'une voix intriguée et légèrement soupçonneuse : « Mais comment avez-vous fait pour savoir cela, madame ? Il y a à peine deux minutes que nous avons reçu le rapport de l'accident. » Sommes-nous prêts à en apprendre davantage sur ce genre d'expériences, d'ailleurs assez nombreuses, ou considérons-nous cela comme trop menaçant ?

J'ai lu aussi l'histoire de Robert Monroe (1971), ingénieur et homme d'affaires sérieux, qui après quelques expériences étonnantes se retrouva une nuit flottant au plafond de sa chambre, regardant en bas son propre corps et celui de sa femme. Le récit de la peur qu'il ressentit au début, puis du plaisir croissant qu'il prit à passer des journées à l'extérieur de son corps, est à vrai dire saisissant, et souvent très convaincant. Il serait intéressant de se poser la question suivante : « Qu'est-ce que l'on peut apprendre d'une telle expérience, si éloignée soit-elle de notre façon d'être et de penser habituelle ? »

Je ne vais pas développer davantage... Je dirai seulement que tout ce monde de l'intuitif et du psychique est en train de s'ouvrir à une recherche sérieuse et réfléchie. L'étude savante de Frances Clark (1973) sur l'intuition, et la recherche soignée du docteur Grof (1975) sur les expériences intérieures d'individus sous l'effet du L.S.D., en sont deux exemples. L'on a amplement raison de croire que les expériences intérieures des individus constituent un champ d'observation aussi vaste et mystérieux que l'est le champ des galaxies et des « trous noirs » de l'espace. J'exprime simplement le souhait que les enseignants et les étudiants puissent avoir le courage, la créativité et l'habileté nécessaire pour entrer dans cet espace intérieur et pour en faire l'apprentissage.

CONCLUSION

Je me suis efforcé de tracer un bref aperçu des nouvelles questions auxquelles doit ou devra faire face un enseignement humaniste et innovateur, alors qu'il devient de plus en plus une force importante dans le système d'enseignement.

J'ai défini ce que j'entends par cette approche centrée-sur-la-personne.

J'ai esquissé quelques-uns des défis auxquels sera confronté l'enseignant en tant que personne, au fur et à mesure que l'enseignement innovateur se développera.

On ne discute pas souvent de la menace politique que constitue pour ces institutions ces nouveaux développements. J'ai insisté sur l'énorme menace que nous constituons pour le pouvoir en place.

Dans le domaine de la recherche, j'ai présenté quelques découvertes récentes, toutes trop peu connues. J'ai aussi formulé l'espoir que la recherche actuelle ne se limite pas à la simple évaluation, mais bien qu'elle étudie assidûment des rapports de nature « si-alors ».

Enfin, j'ai spéculé sur la prochaine grande frontière de l'apprentissage qui pourrait bien avoir trait à deux des facultés les moins valorisées dans notre culture, soit nos pouvoirs psychiques et intuitifs.

RÉSUMÉ

L'auteur trace un bref aperçu des nouveaux problèmes auxquels a ou aura à faire face un enseignement humain et innovateur, alors qu'il devient de plus en plus une force importante dans le système d'enseignement. Il esquisse quelques-uns des défis auxquels sera confronté l'enseignant en tant que personne, au fur et à mesure que l'enseignement innovateur se développera. Dans le domaine de la recherche, il présente quelques découvertes récentes, toutes trop peu connues et formule aussi l'espoir que la recherche actuelle ne se limite pas à la simple évaluation, mais qu'elle étudie assidûment des rapports de nature « si-alors ». Enfin, il spécule sur la prochaine grande frontière de l'apprentissage qui pourrait bien avoir trait à deux des facultés les moins valorisées dans notre culture : soit nos pouvoirs psychiques et intuitifs.

ABSTRACT

The author makes a brief survey of issues which are being faced now or will be in the future by an innovative and human educational program, as it becomes an increasingly important force in the educational system. He outlines some of the challenges which the educator, as a person, will have to meet as this innovative educational program develops. In the field of research he presents some recent findings of which too little is known and expresses the hope that continuing research will not be limited to evaluation but that it will search out relationships of the "if-then" nature. Finally, he speculates on the next great frontier of learning which could well be related to two faculties on which our culture as placed very little value : our intuitive and psychic powers.

RESUMEN

El autor da una breve idea de los nuevos problemas a los que se tendrá que afrontar una enseñanza humana e innovadora, en el momento que se vuelve una fuerza cada vez mas importante en el

sistema de enseñanza. Esboza algunos de los desafíos a los que será confrontado el enseñante como persona : a medida que la enseñanza innovadora se desarrollara. En el dominio de la investigación presenta algunos descubrimientos recientes, todos ellos poco conocidos y formula también el deseo que la investigación actual no se limite a la simple evaluación, pero que se estudie constantemente las relaciones de índole «si-entonces». Finalmente especula sobre la próxima gran frontera de aprendizaje que podrá referirse a dos de las facultades, menos valorizadas en nuestra cultura : sean nuestros poderes psíquicos e intuitivos.